

# Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende regulering af danske daginstitutioner

---

FORSKNINGSRAPPORT OKTOBER 2019

Christian Aabro  
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

# Forord

Denne projektrapport formidler de analytiske fund fra en empirisk undersøgelse af pædagogers faglighed som er gennemført i perioden fra december 2017 til oktober 2019. Undersøgelsen er gennemført i regi af Københavns Professionshøjskole. Projektet er finansieret med midler fra BUPL's forskningspulje. Rapporten er målrettet pædagoger og ledere i daginstitutioner, men kan læses af alle, der arbejder med daginstitutionsområdet og har interesse for pædagogprofessionens udvikling. Undersøgelsen giver et konkret indblik i pædagogers måde at forstå deres egen faglighed på, i lyset af en tiltagende ydre styring. Det er mit håb, at dette indblik vil understøtte fremtidige diskussioner og undersøgelser af, hvordan pædagogers faglige arbejde kan forstås, udvikles og imødekommes.

Jeg vil gerne rette en stor tak til projektets deltagende pædagoger, for deres overvældende åbenhed, engagement og imødekommenhed, på trods af en til tider vældig travl institutionshverdag. Jeg vil gerne takke de – nu tidligere – pædagogstuderende Julie Schou Jensen, Mathis Wolfsberg og Thomas Hviid Andersen for deres medvirken og faglige assistance i de indledende stadier af projektet.

Jeg vil derudover gerne takke Christian Helms Jørgensen og Steen Baagøe Nielsen fra Institut for mennesker og teknologi på RUC for deres konstruktive kommentarer i især den sidste del af processen, der har hjulpet mig til at kvalificere projektets pointer. Jeg vil gerne takke Inger Lomholdt Vange for hendes arbejde med tekstkorrektur. Sidst, men ikke mindst, vil jeg gerne takke BUPL, hvis økonomiske støtte har været afgørende for projektets tilblivelse.

# Indholdsfortegnelse

<b>DEL 1: INDLEDNING .....</b>	<b>3</b>
1.1. BRYDNINGER I EN DANSK DAGINSTITUTIONSTRADITION.....	3
1.2. LÆREPLANER .....	4
1.3. KONCEPTER .....	6
1.4. UDFORDRINGER FOR DEN PÆDAGOGISKE PROFESSION? .....	8
1.5. PROJEKTETS FOKUS OG PROBLEMSTILLING.....	9
1.6. ANLÆGGELSEN AF ET PROFESSIONSPERSPEKTIV .....	10
1.7. ET INTERAKTIONISTISK PERSPEKTIV PÅ PÆDAGOGER .....	11
<b>DEL 2: METODE.....</b>	<b>11</b>
2.1. BEGRUNDELSER FOR VALG AF FOKUSGRUPPEINTERVIEW SOM METODE .....	11
2.2. DIMENSIONERING OG UDVÆLGELSE AF INFORMANTER.....	13
2.3. RAMMESÆTNING.....	14
2.4. TRANSSKRIBERING .....	16
2.5. ETISKE OVERVEJELSER .....	17
2.6. CITATBRUG I RAPPORTEN.....	17
2.7. METODEKRITIK.....	17
<b>DEL 3: ANALYSESTRATEGI .....</b>	<b>18</b>
<b>DEL 4: SEKS SAMTALER OM PÆDAGOGISK FAGLIGHED.....</b>	<b>19</b>
4.1. BALLERUP: BAL, BEDSTEMØDRE OG BØRNESTYRET LEG .....	20
4.2. RØNNE: FAGLIGHED SOM MERE OG ANDET END SYSTEMER OG PAPMACHEVULKANER .....	27
4.3. HILLERØD: HVERDAGSTRYLLERI SOM BALANCEGANG .....	37
4.4. HOLSTEBRO: KUNSTEN AT PLANLÆGGE SIG UD AF AFBRYDELSER .....	46
4.5. ODENSE: UD AF HAMSTERHJULET MED ELASTIKKER OG GEFÜHL.....	54
4.6. VORDINGBORG: OM MODET TIL AT STÅ IMOD, NÅR TOGET KØRER .....	62
<b>DEL 5: PÆDAGOGERS FAGLIGHED – I LYSET AF EN STIGENDE YDRE STYRING .....</b>	<b>72</b>
EN VILKÅRSKATEGORI .....	74
EN STYRINGSKATEGORI .....	74
PÆDAGOGERS FAGLIGHED .....	76
<b>AFRUNDENDE BEMÆRKNINGER .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERENCER .....</b>	<b>79</b>
<b>BILAG.....</b>	<b>82</b>
BILAG 1: FORMULERING AF FORBEREDELSE I FORM AF HVERDAGSFORTÆLLING.....	82
BILAG 2: SKEMA OVER DELTAGERE I FOKUSGRUPPEINTERVIEWS .....	83

## Del 1: Indledning

### 1.1. Brydninger i en dansk daginstitutionstradition

Da man tilbage i 1960'erne for alvor gik i gang med at etablere daginstitutioner i Danmark, var de primært tænkt som en arbejdsmarkedsmæssig foranstaltning, især foranlediget af kvinders bevægelse ud på arbejdsmarkedet. Det var tale om en ganske voldsom udbygning, som fortsatte helt frem til slutningen af 1990'erne, hvor der var opnået fuld dækning i forhold til det stigende pasningsbehov. Det bemærkelsesværdige ved hele denne opbygning er, at der på trods af den samfundsmæssige interesse i at sikre et tilstrækkeligt antal institutionspladser ikke viste sig en tilsvarende øget interesse for den indholdsmæssige styring. De pædagogiske mål angående den institutionelle børnepasning og opdragelse var kun fastlagt i ganske overordnede træk. Dette betød reelt, at pædagogerne selv havde definitionsmagten, hvad angik indhold og form i det pædagogiske arbejde. For pædagogerne lå den faglige hovedvægt derfor på at præcisere, hvilken særlig faglig profil daginstitutionen og pædagogerne havde, som adskilte dem fra på den ene side skolen og lærerne og på den anden side fra familien og forældrene. Det pædagogiske personale havde op igennem sidste halvdel af forrige århundrede selv vide beføjelser til at eksperimentere med og fastlægge det pædagogiske arbejdes indhold og fremgangsmåder. Som Jan Kampmann (2014) er inde på:

*Det kunne have betydet, at pædagogerne i deres forsøg på at etablere en indholdsmæssig pædagogisk orientering havde skelet til de former for faglighed, der allerede var etableret i skoleregi, som jo havde en meget lang tradition for at arbejde med børn ud fra centralt fastlagte indholdsmål. Det var dog ikke den vej, den pædagogiske søgeproces gik. Derimod var det tydeligt, at man tog sit udgangspunkt i overvejelser omkring, hvad daginstitutionen som selvstændig og så at sige uafhængig institution havde af opgaver i forhold til de børn, den havde ansvar for (Kampmann 2014: 18).*

De pædagogiske traditioner formede sig derfor især ud fra en række fælles bestræbelser på at formulere pædagogernes egne intentioner, ud fra en forståelse af, hvor barnet er henne i sin livsproces, hvad der optager det, hvad det orienterer sig mod og har som sit eget forehavende og projekt. Denne institutionalisering af den tidlige barndom kan siges at have haft en udpræget kvantitativ karakter, i den forstand at de samfundsmæssige, de politiske og de administrative ambitioner primært var drevet af ønsket om at skabe de fornødne antal institutionspladser, mens ambitioner angående egentlige velfærdsstatslige interventioner, hvad selve det pædagogiske indhold angår, har været fraværende. Dette blev stort set overladt til det pædagogiske personale, der selv havde definitionsmagten, og som med støtte i forskningsbaseret viden – fortrinsvis formidlet gennem den parallelt voksende pædagoguddannelse – generelt bestræbte sig på at fremhæve vigtigheden af at give børn muligheder for at tilegne sig essentielle færdigheder gennem systematisk organiserede pædagogiske aktiviteter. Pædagogen forstod sig som eksperten, der – på vegne af barnet – vidste, hvad barnet havde brug for angående udvikling, trivsel, læring og omsorg. Sagt på en anden måde var den gradvise professionalisering af pædagogerne et normativt funderet og reguleret ærinde, der byggede på praksisser, som blev konstrueret inden for professionen selv. Det, der især var i fokus, var det faglige skøn og evne til beslutningstagen i komplekse sammenhænge under udøvelse af kollegial autoritet. Kontrollen af det pædagogiske arbejdes kvalitet blev i høj grad baseret på den tillid, pædagogerne fik fra såvel forældre som ledelse. Den fælles uddannelse og praktiske opøvelse

fungerede samtidig som en stærk socialiserings- og identifikationsproces, hvor de pædagogstuderende indføres i professionen, dens arbejdskulturer og etiske koder (Andersen 2017: 544). Samtidig gav fraværet af en stærk ydre regulering dog også plads til ret store forskelle i kvaliteten af den pædagogiske praksis.

Med overgangen til det nye årtusinde kan der spores en række tendenser, der markerer forskellige former for opgør med denne tradition. Det småbørnspædagogiske område, der i mange år har levet sit eget, relativt stille liv i udkanten af samfundet, er efterhånden trådt et par skridt ind mod centrum. Hvor et barn tidligere – lidt firkantet sagt – først blev interessant for staten den dag, det ramte skolen, er barnets tidlige år nu i stigende grad talt ind i de velfærdspolitiske og uddannelsespolitiske dagsordner (Schmidt 2018). Når børneområdet pludselig påkalder sig opmærksomhed, hænger det bl.a. sammen med at daginstitutioner – på linje med andre velfærdsinstitutioner – i stigende grad anses som potentielt intervenserende i forhold til en lang række sociale problemer. Et tiltagende antal interessenter såsom skolen, forældrene, staten og ikke mindst de kommunale forvaltninger taler således tydeligere ind i feltet end nogensinde før og fremsætter gerne ganske eksplicite bud på, hvilke faglige prioriteringer pædagoger i daginstitutioner bør foretage.

Der er tale om, at daginstitutionerne efterhånden befinder sig i et helt nyt interessemæssigt krydsfelt mellem på både en mere formaliseret forældreinteresse, en forstærket interesse fra skolens side (hvad angår overgange og skoleparathed), en forstærket statslig interesse omkring uddannelsesparathed, inklusion og bekæmpelse af den negative sociale arv, og en stigende interesse fra de kommunale forvaltningers side, hvad angår monitorering og dokumentering af den pædagogiske kvalitet. Endelig kan man sige, at der i takt med den stigende harmonisering af de kommunale institutionsstrukturer også viser sig en ny interesse for et fælles fodslag daginstitutionerne imellem (Hare 2014; Andersen 2012).

Pædagogerne har i lyset af denne udvikling måtte underlægge sig en række ret markante ændringer, især et tiltagende krav om vidensbaseret af det pædagogiske arbejde. Eller man burde måske snarere betegne det som et krav om en *ændret* vidensbaseret, al den stund at den pædagogiske professionsudøvelse må formodes altid at have været vidensbaseret, dels via uddannelse (Kristensen & Bayer 2015: 286), dels via professionsudøvelsens egne formaliseringer af kundskaber og faglige erfaringer (Ahrenkiel et al. 2012: 127).

Den øgede regulering og styring markerer sig som nævnt især ved, at såvel statslige som kommunale niveauer i stort omfang begynder at orientere sig mod en række kvalitative mål og rationaler angående børns udbytte af at opholde sig i en daginstitution. Pædagogernes grundlæggende ideologiske grundlag, formuleret af feltet selv, udfordres således af både statslige og kommunale styringsregimer. Der har naturligvis også tidligere været visse reguleringer af daginstitutionsområdet af både økonomisk, politisk og pædagogisk karakter, men der er alligevel tale om en markant vending, hvor de enkelte daginstitutioner underlægges en ny form for styring præget af centralt udarbejdede forskrifter, fastlæggelse af det pædagogiske indhold samt krav om måling, dokumentation og evaluering med henblik på at kontrollere kvaliteten (se fx Andersen 2011, Togsverd 2015, Plum 2014, Schmidt 2015). Startskuddet lød med indførelse af de såkaldte "virksomhedsplaner" i 1992, og efterfølgende har især to forhold markeret udviklingen mod centrale reguleringer af daginstitutionsområdets pædagogiske indhold og betydning. Det første forhold angår indførelsen af læreplaner.

## 1.2. Læreplaner

Da de første læreplaner trådte i kraft 1. august 2004, var de tænkt som en konkret udmøntning af Serviceloven – som en yderligere indskærpelse af, hvad samfundet forventer sig af dagtilbuddene. Først og fremmest handlede det – i tråd med de tidligere nævnte rationaler – om at indføre formaliserede krav til at tilgodese børns læring, dvs. indlemme de tidlige år i den samlede ambition om at hæve den

uddannelsesmæssige præstation. Derudover var læreplanerne drevet af en tydelig ambition om at forstærke fokus på børn med særlige behov. Og endelig ønskede man også at øge kvaliteten af det pædagogiske arbejde igennem krav om øget systematik og faglig fokus. Men læringen stod øverst på listen, hvilket selvfølgelig også er grunden til, at vi taler om en "læreplan" og ikke fx en "socialplan" eller en "rammeplan".

Selvom der var tale om en "blød" læreplan, i den forstand at der var stor grad af metodefrihed og lokal fortolkningsret i de konkrete udformninger af læreplansarbejdet, faldt den dog ikke i god jord hos alle pædagoger (se fx Andersen 2004). Ikke til at begynde med, i hvert fald. Det at daginstitutionerne nu formelt blev indskrevet i rækken af uddannelsesinstitutioner, blev af mange opfattet som et markant brud med den danske daginstitutionstradition. Kritikken, der også blev delt af dele af den kvalitative børneforskning, handlede om flere forhold. For det første blev læreplanerne set som et forsøg på at forskyde daginstitutionernes hovedformål – fra omsorg over mod læring og fra et fokus på, hvad børnene var som såkaldte "beings", til et fokus på, hvad børnene skulle blive til som "becomings" (James, Jenks & Prout 1998). For det andet indebar arbejdet med læreplanerne en risiko for, at pædagogernes tid og opmærksomhed blev tvunget væk fra nærværet med børnene, igennem en favorisering og hierarkisering af læringsspecifikke praksisformer (se fx Plum 2014; Ellegaard & Stanek 2004; Schmidt 2013). Og endelig lød der kritik af daginstitutionernes nye ansvarsområde angående social arv. Synspunktet var, at en indførelse af pædagogiske læreplaner ikke i sig selv ville være tilstrækkelig som kompensatorisk indsats, hvis man ville sikre børn i udsatte positioner bedre og mere hensigtsmæssige udviklings- og læringsmuligheder. Især fordi der ikke syntes at være entydige forskningsmæssige belæg for, at læreplaner rent faktisk ville kunne løfte denne opgave med at bringe børn på omgangshøjde. Frygten var, at en indførelse af et mere systematisk læringssyn ville repræsentere et mangelsyn, dvs. et fokus på hvad børnene mangler at lære, der risikerer at stadfæste eller endog udvide de sociale forskelle (se fx Ellegaard & Stanek 2004). Samtidig syntes der, set fra pædagogernes synspunkt, ikke at være en passende balance mellem opgavens karakter og mulighederne for at gennemføre de pædagogiske intentioner, især hvad angik uddannelse, ressourcer og politisk opbakning (Jensen 2004). Hvis ikke en ambition om at kunne løfte børn ud af en negativ social arv blev akkompagneret af en anerkendelse af opgavens vanskelige karakter, risikerede pædagogerne at blive tvunget i defensiven, dvs. ud i en position, hvor de kun kunne fejle.

Sidenhen har der været et større revisionsarbejde i gang, og den 1. juli 2018 trådte så den nye styrkede læreplan i kraft. Motivet bag denne ganske omfattende revision går i flere retninger. Et af de bærende rationaler – at dømme efter den politiske retorik på det tidspunkt – forbinder sig til en socialøkonomisk handletvang, som siden 2004 kun synes at have vokset sig stærkere. Den nye læreplan bliver retorisk forbundet med nødvendigheden af at ruste nationalstaten til en usikker fremtid i de globale markeders vold. Især Danmarks middelmådige placeringer i PISA-målingerne har vakt bekymring, og bevæbnet med pointer fra især den amerikanske økonom James Heckmann er der nu politisk enighed om, at der er god økonomi i at investere i den tidlige barndom (Rasch-Christensen 2019, s.31). Det bliver således en kamp, som ikke kun forbinder sig retorisk til pædagogikken, men i høj grad trækker på samfundsøkonomiske ræsonnementer. En ny læreplan skal ses som en del af denne kamp for at gribe tidligere ind, sætte en tydeligere retning for det pædagogiske arbejde og styrke læringen med håb om at danne bedre udgangspunkter for det efterfølgende skoleforløb.

Konkret blev den nye læreplan modtaget med stor optimisme fra såvel de politiske partier, de faglige organisationer som praksisfeltet. Især udsigten til en rehabilitering af legens legitimitet og en tilbagevenden til et bredt læringsbegreb vakte begejstring hele vejen rundt. Paradoksalt nok kan den nye styrkede læreplan dog på visse måder siges rent styringsmæssigt at være mere vidtgående end den tidligere, med et langt mere detailstyret materiale i form af centralt definerede skabeloner, tjeklister og didaktiske metodekrav. (se

<https://www.emu.dk/dagtilbud>). Hvad der i et børneperspektiv således viser sig som en åbning, kan samtidig godt – i et professionsperspektiv – anskues som en yderligere instrumentalisering. Spørgsmålet er om det netop er den brede tilslutning til den nye læreplans meget lovende pædagogiske målsætninger der forklarer, hvorfor den kritik der fulgte i kølvandet på de første læreplaner, slet ikke har indfundet sig med indførelsen af den nye styrkede læreplan, på trods af at den nye læreplan – efter det omfangsrige (og frivillige) inspirationsmateriale at dømme – potentielt risikerer at blive langt mere indgribende i pædagogerne arbejde end de gamle planer.

### 1.3. Koncepter

Et andet element, som i meget høj grad har påvirket det pædagogiske arbejde de seneste 10-15 år, er en ret massiv indførelse af koncepter. Daginstitutioner underlægges som nævnt i stigende grad en række skærpede krav om systematik, standardisering, dokumentation og registrering af målrettede pædagogiske indsatser, især fra kommunalt hold (se bl.a. Andersen 2011, 2013; Klitmøller & Sommer 2015). Som en del af disse kommunale bestræbelser på at sikre en øget systematik (og en øget kvalitet) i den pædagogiske indsats på 0-5 års området, er det blevet en meget udbredt praksis at indkøbe forskellige former for kommercielle systemer eller koncepter, som forvaltningerne så implementerer i kommunens daginstitutioner. Disse systemer retter sig mod forskellige områder, de har forskellige baggrunde, og de går under forskellige betegnelser, såsom manualbaserede programmer, evidensbaserede metoder, kortlægningsværktøjer og faglige redskaber (Pettersvold & Østrem 2019). I indeværende sammenhæng anvender jeg dog fællesbetegnelsen "koncepter" som et overbegreb for alle disse systemer, fordi de især deler det særlige karakteristika, at de kan udbredes uden at tage hensyn til de forskellige specifikke pædagogiske konteksters særlige karakter. Koncepter baserer sig i denne forståelse på en grundlæggende idé eller plan, som netop i kraft af sin tilsyneladende almenlydige karakter relativt nemt lader sig overføre fra én kontekst til en anden, det være sig fra én kommune til en anden, fra ét område til et andet (eksempelvis fra det socialpædagogiske område eller skoleområdet til daginstitutionsområdet) eller ligefrem hentet fra andre lande, typisk Norge eller USA, til en dansk daginstitutionel kontekst. Det er således selve ideen om relativ uproblematisk overførbarehed, der er et konceptets stærkeste karaktertræk. Som jeg har vist i en tidligere kortlægning af brug af koncepter i alle landets 98 kommuner (Aabro 2016), er udbredelsen efterhånden ganske voldsom. Et eksempel er det amerikanske koncept De Utrolige År (The Incredible Years), der siden 2003 er indført i mere end 20 kommuner. Det er oprindeligt udviklet til forældre som en forebyggende indsats (typisk via sundhedsplejen) eller som behandlingstilbud (via familiebehandlingssteder), men er sidenhen bredt ud, så det nu også i stor stil anvendes i daginstitutioner. Der er tale om et systematisk adfærdsregulerende program, hvor man ved hjælp af både systematiske sanktioneringsmetoder (fx ignorering af børn) og forskellige typer af belønningssystemer (fx klistermærker eller stjerner) søger at styrke børns sociale kompetencer og problemløsningsstrategier og reducere deres adfærdsproblemer. Et andet eksempel er det norske koncept TRAS (Tidlig Registrering af Sprogudvikling), som i løbet af de seneste 15 år efterhånden er indført i 61 kommuner. Der er tale om et pædagogisk observationsmateriale til registrering af sprogudvikling hos børn fra to til fem år. Materialets centrale element er en cirkel med otte udviklingsområder, hvor pædagogen har mulighed for at skravere felter, alt efter om barnet mestrer, delvist mestrer eller ikke mestrer bestemte aktiviteter i de forskellige kategorier. Målet er at give mulighed for at planlægge indsatser for de børn, pædagogerne registrerer som havende mangler i de forskellige kategorier.

Ser man nærmere på disse koncepters indhold og baggrund, viser der sig for de flestes vedkommende en række mere eller mindre inkonsistente træk. For det første hviler mange af de kommunalt anvendte koncepter på et *eklektisk teorigrundlag*, hvor udviklerne af koncepterne synes at have udsøgt sig en række meget forskellige teoretiske komponenter, uden at tage hensyn til den sammenhæng, komponenterne

oprindeligt optræder i. Eksempelvis henter det norske koncept ICDP (International Child Development Programme) både teoretiske brudstykker fra psykodynamiske, sociologiske og læringsteoretiske forklaringsmodeller (Aabro 2016: 62). Også det tidligere nævnte koncept TRAS trækker på elementer fra en lang række forskellige traditioner. Som det står formuleret i konceptmanualen:

*Opbygningen og udvælgelsen af spørgsmålene [i TRAS-skemaet] bygger på velkendte og alment accepterede teorier inden for sprogvidenskab, småbørnspædagogik og udviklingspsykologi (Espenakk et al. 2003: 29).*

Et andet forhold vedrørende koncepternes inkonsistens angår bestræbelserne på at påvise *effekt*. Størstedelen af de anvendte koncepter betegner sig selv – eller fremsættes af de kommunale forvaltninger – som evidensbaserede. Men kigger man nærmere efter, viser der sig nogle mildest talt eksotiske anvendelser af evidensbegrebet, som på mange måder bryder med den traditionelle forståelse, hvor man ser evidens som et instrumentelt begreb, der beskriver tydelige eller indlysende sammenhænge mellem en etableret *intervention* og en registrerbar *effekt* af selvsamme intervention. For det første er det ikke ualmindeligt at anvende evidensbegrebet som et *intentionelt* begreb, hvilket vil sige, at begrebet anvendes til at udsige forventninger om, at det koncept, der anvendes, vil komme til at virke, hvis det anvendes korrekt og konsekvent. For det andet gøres evidens til et *oplevelsesbegreb*, i den forstand at effekten af et givent koncept ofte knyttes til aftagerne – de professionelle praktikerer – oplevelser og erfaringer med konceptet, erhvervet gennem kursusevalueringer. Det siger således ikke noget om den faktiske sammenhæng mellem intervention og faktisk effekt, hvad børnene angår.

En tredje dominerende inkonsistens i de konceptuelle systemer knytter sig til *mangelfulde oversættelser*. Langt de fleste koncepter er ikke oprindeligt udviklet til det danske daginstitutionsområde, men har været udsat for ofte ganske mangelfulde "efterjusteringer". Det gælder især det, man kunne betegne som kulturelle efterjusteringer, idet mange af de mest udbredte koncepter enten er norske eller amerikanske systemer, men i overførelsen til den danske kontekst har dette ikke givet anledning til pædagogiske kalibreringer. Eksempelvis skriver udvikleren af det amerikanske koncept De Utrolige År, Caroline Webster-Stratton, således i forordet til sin bog:

*Forældre bliver nødt til at udvikle en etisk tilgang til disciplin, så deres børn lærer, at det har konsekvenser, hvis de er uartige, samtidig med at de forstår, at deres forældre elsker og forventer af dem, at de opfører sig bedre næste gang. Holdningen er her, at der er store ulemper forbundet med smæk som afstraffelsesstrategi og mange alternative ikke-voldelige måder at løse problemet på, der giver bedre resultater på længere sigt (Webster-Stratton 2006: 21).*

Når hun på denne vis føler sig nødsaget til at gøre opmærksom på, at hun ikke går ind for at slå børn, og i øvrigt betegner børn som både uartige og problematiske, vidner det om en noget mangelfuld kulturel oversættelse, da en sådan kommentar hverken fremstår som nødvendig eller meningsfuld i en dansk daginstitutionskultur.

Samtidig er der også tale om mangelfulde efterjusteringer, hvad målgruppen angår. De fleste koncepter er ikke oprindeligt tænkt til 0-5 års området, men typisk udviklet til enten det socialpædagogiske område (fx familiebehandling) eller til skoleområdet. De Utrolige År er fx oprindeligt et familiebehandlingsprogram, det samme er ICDP, mens fx LP-modellen og PALS oprindeligt er udviklet til skolen (Aabro 2016: 155). Når fx PALS-konceptet er udviklet til systematisk og kontinuerlig adfærdsregulering i skoleklasseregime, giver det



måske mening, fordi en skole i forvejen – i hvert fald i udgangspunktet – er en institution, der i sin essens styrer efter tydelige mål, standpunkter og karakterer. Men disse virkemidler er ikke umiddelbart kompatible med den mere uformelle eller legende samværsform, som kendetegner de danske daginstitutioner, hvor der ikke er tradition for i samme grad at korrigere negativ adfærd ved hjælp af formelt opstillede sanktioneringssystemer (ibid: 156).

Koncepterne må på den baggrund formodes at skabe nogle reduktioner af den pædagogiske kompleksitet, som griber direkte ind i pædagogernes faglige udøvelse. Men det store spørgsmål er: På hvilken måde?

#### 1.4. Udfordringer for den pædagogiske profession?

Som nævnt er der i de seneste år sket en række ret markante ændringer i den måde, daginstitutioner styres og reguleres på. Især læreplaner og koncepter må betegnes som udefrakommende fænomener, som baner sig vej ind i den pædagogiske hverdag i institutionerne, og som på markant vis begge skaber en række nye diskussioner omkring - og potentielt forskydninger i - hvad det pædagogiske arbejde primært bør rette sig imod. Sagt med andre ord: De stigende krav til såvel dokumentation, måling, læring og intervention synes at medføre ganske markante ændringer af det pædagogiske arbejde. Men spørgsmålet er, hvad det betyder for pædagogerne. Hvad betyder det for deres faglighed og for deres opfattelser af kerneopgaven, når nu alle pædagoger i Danmark, med den nye styrkede læreplan, skal i gang med at arbejde ud fra et fælles overordnet grundlag, ud fra en række langt mere detaljeret beskrevne temaer, og et langt mere udførligt (kommunalt oversat) inspirationsmateriale, der ikke i udgangspunktet tager afsæt i lokalgeografiske og socioøkonomiske forskelligheder? Hvilke konsekvenser får det for pædagogerne, at mange kommuner installerer kommercielle programmer, der afkræver obligatoriske registreringer og handlinger, uanset pædagogernes forskellige faglige erfaringer og pædagogiske ståsteder?

Man kan håbe at initiativerne vil komme til at styrke pædagogernes faglighed. Men med afsæt i en række forskningsprojekter kan man frygte, at pædagogernes egne muligheder for at definere og forvalte det pædagogiske arbejde i begrænses. Det er selvfølgelig ikke en helt ny kamp. Kampmann (2017: 412) beskriver fx, hvordan de danske daginstitutioner igennem tiden har kæmpet for – og insisteret på – deres egen faglige egenret. Men omfanget er nyt. Flere studier beskæftiger sig med, hvordan forskellige former for magtfulde fordrejninger af pædagogernes arbejde kan siges at reducere pædagogernes myndighedsfelt og udøvelsen af deres faglige dømmekraft (fx Hjort 2012, Schmidt 2013, Plum 2014). En af de gennemgående bekymringer er, at den tiltagende styring og de mange nye registreringskrav kan medføre en form for af-legitimering eller af-professionalisering af det pædagogiske personale. Det kan bl.a. ske ved, at pædagogernes situationsbestemte professionelle skøn viger til fordel for godkendte og standardiserede handlingsanvisninger (Hjort 2012: 50). Når disse udefra kommende styringer båret af en neoliberal diskurs sætter sig igennem i daginstitutionerne som imperativ, skabes der en favorisering og en hierarkisering af læringsspecifikke og målbare videns- og praksisformer, der udover at indskrænke pædagogernes faglige råderum også bl.a. indebærer en risiko for en række u hensigtsmæssige forskydninger i den pædagogiske opgave, fx at de mere hverdagspraktiske opgaver som bleskift, påklædning, tørring af næser, afrydning af rulleborde m.v. udgrænses som værende ikke-faglige eller ”upåagtede” (se fx Ahrenkiel et al. 2012).

Der er ingen tvivl om, at disse positioner både leverer en række vigtige analyser af *baggrunden* for de nye former for faglig styring, der har banet sig vej ind i den danske daginstitutioner, og samtidig rejser en solid kritik af ændringernes *konsekvenser* for pædagogerne. Men spørgsmålet er, om der ikke også gemmer sig andre sandheder. Man må formode, at de omtalte tiltag ikke bare passivt lader sig installere i praksis, men at der står nogle pædagoger og griber disse initiativer aktivt, oversætter dem, omformer dem, træder reflektivt op imod dem? Eller at de nye faglige styringstiltag kan opleves som en styrkelse af fagligheden, idet de

udfylder en form for tomrum? Måske styrker fx den nye læreplan pædagogernes fornemmelse af retning for deres arbejde, som dermed også lettere lader sig fremvise til forældre, forvaltning mv. Måske skaber en ny læreplan nogle uheldige forskydninger, men den gør måske også noget andet? Og hvad med den ret eksplosive udbredelse af de kommunalt initierede koncepter? Netop den ganske voldsomme udbredelse rejser nogle spørgsmål, der ikke udelukkende lader sig forklare som forskellige former for afmonteringer af den pædagogiske faglighed. Når pædagoger i hele 61 kommuner anvender det norske koncept TRAS (Tidlig Registrering af Sprogudvikling) eller når pædagoger i 42 kommuner anvender det ligeledes norske koncept ICDP (International Child Development Programme) i deres daglige arbejde med børnene, gør de det så bare ufrivilligt, vel vidende at disse systemer indskrænker det faglige råderum og tilsidesætter den professionelle dømmekraft? Det virker sandsynligt, at disse nye styringsinitiativer til en vis grad kan opleves som inkompatible med det pædagogiske arbejdes mere flydende karakter. Og de bryder givetvis med en række pædagogfaglige traditioner, udviklet gennem et halvt århundrede. Men det vil være dette projekts ærinde at forsøge empirisk at søge nogle mere overbevisende forklaringer på, hvorfor initiativer som læreplaner og koncepter gribes, som de gør, og hvad de gør ved den pædagogiske faglighed, ved at se på pædagogernes egne beskrivelser af deres faglige ståsteder, dvs. deres positioner, rationaler, agendaer og aktive meningstilskrivninger.

### 1.5. Projektets fokus og problemstilling

Som nævnt fremsætter et tiltagende antal interessenter i disse år eksplicite bud på, hvilke faglige prioriteringer pædagoger i dagtilbud bør foretage. Især de kommunale forvaltninger, men også andre interessenter taler tydeligere ind i feltet end nogensinde før. Disse øgede interesser manifesterer sig især som en række øgede krav til systematisk registrering og dokumentation i daginstitutionerne, knyttet til bestemte målrettede indsats. Dette er som nævnt især sket igennem indførelsen af især to markante fænomener, nemlig på den ene side læreplaner, og på den anden side en række pædagogiske koncepter. Spørgsmålet er, hvordan pædagogerne stiller sig i forhold til denne udvikling. Reducerer udviklingen dem til ofre, der som sidste led i en policykæde blot får en udførende rolle? Eller stiller pædagogerne sig aktivt reflektivt op imod disse udefrakommende initiativer og konstruerer nye former for faglighed? Indeværende projekt er således drevet af spørgsmålet om, hvad der former den pædagogiske faglighed, i lyset af disse forstærkede udefrakommende krav til de pædagogiske tilgange. Noget tyder på, at pædagoger – netop foranlediget af de mange nye krav og forventninger udefra – via forskellige former for skøn foretager en række faglige prioriteringer for meningsfuldt at kunne håndtere deres arbejde på en pædagogisk forsvarlig måde. Spørgsmålet er, hvad der karakteriserer denne proces. Er der noget mønster i disse prioriteringer, og kan mønstrene, hvis de tegnes tydeligt op, aktiveres som sammenhængende bud på, hvad pædagogerne selv mener er vigtigt i deres arbejde? Håbet er, at der med projektet kan vise sig nogle interessante mønstre i de opgaver og orienteringer, pædagogerne synes at prioritere i praksis, og at dette kan give nogle billeder af, hvad der kendetegner den pædagogiske faglighed – når pædagogerne selv skal sige det.

*Ambitionen med projektet er kort sagt at belyse, hvad der kendetegner pædagogernes faglighed i daginstitutioner, i lyset af en stigende grad af ydre faglig regulering og styring.*

Igennem en række empirisk funderede analyser af pædagogernes perspektiver på deres eget arbejde, undersøges det, hvordan de formår at håndtere – og aktivt træde op imod – alle de mange nye faglige krav, på kvalificeret vis.

## 1.6. Anlæggelsen af et professionsperspektiv

Pædagoger anskues i dette projekt som faglige aktører, der handler som medlemmer af en profession. Det betyder, at pædagogerne her ses som medlemmer af et dynamisk og foranderligt praksisfelt udspændt imellem forskellige typer af krav og efterspørgsler (Andersen & Weber 2009; Brante 1987; Hjort 2005). Inspireret af Hennem og Østrem (2016) anskues den pædagogiske profession som udspændt imellem bl.a. et politisk samfundsmandat, en faglig kundskab og et etisk værdigrundlag. Men også et fjerde mandat, givet af forældrene, der som borgere (og kunder) i stigende grad er med til at definere, hvad den pædagogiske opgave bør gå ud på.

Jeg forstår således pædagoger som professionsudøvere, der udfører bestemte opgaver på vegne af samfundet (Brante 2010; Durkheim 1975). Jeg henter samtidig inspiration hos Dale (1999), når han siger, at professioner desuden kendetegnes ved at udgøre et afgrænset kompetenceområde knyttet til et bestemt ansvar. Dette ansvar bygger dels på autonomi, dvs. selvstændighed inden for et afgrænset område, dels på legitimering, dvs. at man som professionsudøver er i stand til at redegøre for – og begrunde – de afgørelser, der træffes, og de handlinger, der udføres. Disse to dimensioner tegner tilsammen et myndighedsfelt.

Vilkårene for pædagogernes professionelle opgave er således sat som et politisk mandat (Grimen 2008). Men for at bruge dette mandat kvalificeret skal opgaven udføres på baggrund af særlige kompetencer og en særlig viden om fx børns leg og læring; opgaven kræver altså en særlig professionsfaglig viden og gøre (Østrem 2015). Den viden og den kundskab, der ligger til grund for den pædagogiske professionsudøvelse, er dog kompleks og ikke blot noget, der kan reduceres til sprog eller forstås inden for en teknisk-instrumentel logik. Der er tale om erfaringsbaseret viden og kundskab, der oparbejdes gennem (en form for) social læring i praksis (Lave & Wenger 1991). Da den professionelle praksis således i udgangspunktet er en både kompleks og konstant foranderlig størrelse, forudsætter den, at både kropslige og sociale færdigheder udvikles gennem deltagelse i det faktiske arbejde i et praksisfællesskab med kolleger.

Det er sandsynligvis netop kompleksiteten i pædagogernes professionelle opgave, der gør det svært for pædagoger at kæmpe en offensiv professionskamp for at sikre løn, status og faglig udvikling. Det synes i stigende grad vanskeligt for pædagogerne at insistere på deres eget professionelle råderum karakteriseret ved metodefrihed og faglig autoritet. Kampen om pædagogers berettigelse – og deres faglige opgave – synes for tiden snarere at være en interessekamp, forhandlet mellem de eksterne interessenter. Pædagoger har fx ikke været involveret i beslutninger vedrørende implementering af bestemte koncepter, og kun i meget begrænset omfang haft indflydelse på udformningen af den pædagogiske læreplan. Læreplanen er primært båret frem af nogle andre. (Ellegaard & Stanek 2004; Aabro 2019) Pædagogernes egne perspektiver er desuden relativt underbelyste i den pædagogiske forskning. Deres faglige synspunkter er i det hele taget bemærkelsesværdigt fraværende i debatten om, hvad den pædagogiske opgave bør bestå i.

Det er på den baggrund min vurdering at der er brug for at sætte fokus på professionens egne stemmer. Hvordan forstår pædagogerne selv deres faglighed i den daginstitutionelle praksis? Der er ingen tvivl om, at de styrende betingelser og strukturer, som synes at blive intensiveret i disse år, sætte nogle nye og markante betingelser for den pædagogiske udfoldelse. Men jeg mener man på den anden side skal være varsom med at reducere pædagoger til passive ofre for udviklingen, som nogle, der blot underlægger sig og imiterer de udefrakommende kvalitetssystemer. Det skyldes delvist, at den enkelte har en egen handlekraft og agens med afsæt i individuelle ressourcer og erfaringer. De er – med Braun, Maguire og Balls ord (2010: 124) – ikke bare ofre eller zombier. Både pædagoger og institutioner reagerer aktivt på styring på forskellige måder, gennem forskellige former for oversættelser og fortolkninger ind i de lokale kontekster.

## 1.7. Et interaktionistisk perspektiv på pædagoger

Målet med dette projekt er at komme tættere på en forståelse af, hvordan pædagoger går til deres arbejde i lyset af den tiltagende styring – og hvordan denne udvikling tilkendes forskellige former for faglig mening, dvs. hvordan de udefrakommende styringslogikker opleves at interagere med de indefra etablerede kontekstuelle praksisser, og hvordan netop interaktionen mellem de ydre og de indre logikker former sig som faglighed. Antagelsen om pædagogernes aktive agens er bl.a. inspireret af Michael Lipskys (1980) pointer om, at politisk styring ikke kun kan forstås top-down, men er nødt til også at etablere et bottom-up-perspektiv, fordi det yderste agerende led, frontmedarbejderne, ikke bare parerer policy, men i høj grad anvender deres faglige dømmekraft ('discretion') til at omforme, oversætte og konvertere og til at foretage forskellige former for aktiv indgriben. Det er måske nærliggende at tro, at det skønsmæssige råderum indsnævres, efterhånden som der etableres flere regler for, hvordan beslutninger skal træffes af frontmedarbejderne, men det er ikke nødvendigvis tilfældet. Paradoksalt nok kan flere regler godt skabe rum for mere dømmekraft. Som bl.a. Evans og Harris (2004) er inde på, er regler ofte modstridende og rolle- og ansvarsfordeling mellem frontmedarbejderne tilsvarende uklare, hvilket kræver en høj grad af lokal faglig fortolkning. Man bør derfor ikke anskue hverken læreplaner eller koncepter som fuldstændig lukkede og monolitiske styringsteknologier. Måske virker disse styringsformer på andre måder end foreskrevet af mål og milepæle, af manualer og opdrag. Måske er den regularitet, der umiddelbart træder frem, langt mere porøs og sprækket, samtidig med at den er fæstnet.

Der anlægges således et interaktionistisk syn på pædagoger som aktive professionsudøvere, der griber, omformer og sammensmelter de forskellige krav og forventninger med de konkrete kontekstuelle hverdagspraksisser og med hinanden. Det er et perspektiv, der især fremhæver den mening, mennesker tillægger deres omverden. Mening skabes i social interaktion, og i denne sociale interaktion sker der en kontinuerlig omfortolkning af mening, hvor alt søges sat i et meningsfuldt forhold til hinanden. Jeg vil på den ene side gerne forstå, hvad det er for nogle styringsbetingelser, der træder ind og påvirker pædagogerne. Men på den anden side vil jeg også gerne forstå, hvordan pædagogerne oplever og håndterer disse styringer sat op imod deres egne lokale praksisser. Ikke sådan forstået, at der er tale om et enten-eller. Det er ikke et spørgsmål, der kan reduceres til en kamp mellem det indefra- og det udefrakommende. Missionen er ikke at afgrænse problemstillingen til et sæt binære begrebspar. Det er snarere at udvide forståelsen, at rette blikket mod de komplekse forbindelser. Det er således et forsøg på at adressere – og netop ikke redressere, dvs. ordne – den pædagogiske faglighed ved at etablere en række dialogiske rum, hvor pædagogerne kan komme til orde.

## Del 2: Metode

### 2.1. Begrundelser for valg af fokusgruppeinterview som metode

For at indfange pædagogernes 'stemme', nærmere bestemt deres oplevelser, erfaringer og synspunkter angående deres eget arbejde som pædagoger, har jeg valgt fokusgruppeinterviewet som metode. Fokusgruppeinterviewet kan kort sagt defineres som en arrangering af gruppediskussioner, der fokuserer på et særligt udvalgt emne, og hvor det i særlig grad er netop gruppedeltagernes interaktioner med hinanden, der genererer data. I stedet for at stille spørgsmål til hver person efter tur, er ideen derfor, at interviewerens opfordrer deltagerne til at snakke sammen: stille spørgsmål, udveksle anekdoter og kommentere på hinandens erfaringer og synspunkter. Ifølge Barbour og Kitzinger (1999: 5) kan spørgeskemaer være velegnede til at indhente kvantitativ information og til at forklare, hvordan mennesker har en særlig (og på

forhånd defineret) holdning, men fokusgrupper er mere velegnede til at udforske, hvordan synspunkter er konstruerede og kommer til udtryk. Dybdegående etnografisk arbejde vil være mere passende til at dokumentere brede kulturelle emner, men fokusgrupper er især et godt valg, hvis man vil studere holdninger og erfaringer omkring specifikke emner. Tilsvarende er enkeltinterviews nok mere effektive til at tappe ind i individuelle biografier, men fokusgrupper er uvurderlige, hvis man vil undersøge, hvordan viden, ideer, narrativer, selvpræsentation og sproglige udvekslinger foregår inden for en given kulturel kontekst. Fokusgrupper tillader deltagerne at generere deres egne spørgsmål og begreber, og de tillader deltagerne at forfølge deres egne prioriteringer – på deres egne betingelser og med deres egne ord.

Når fokusgrupper er valgt som metode, skyldes det min overordnede interesse for pædagogers opfattelser af, hvad deres faglighed går ud på, som alternativ til mange, mere dekontekstualiserede forskningsmetoder. Jeg forstår menneskers erfaringsdannelse som noget, der altid sker i en kontekst. Netop valget af fokusgruppeinterview giver mig en mulighed for at se på, hvordan pædagogernes syn på deres eget arbejde – og deres egen faglighed – konstrueres, udtrykkes, forsvares og nogle gange også modificeres gennem dialog med andre. Ideer, meninger og forståelser genereres ikke af isolerede individer, men fremkommer i interaktion med andre i specifikke sociale kontekster. I fokusgrupper konfronteres deltagerne netop med behovet for at få deres individuelle erfaringer og opfattelser til at give mening (Wilkinson 1998: 193).

Pædagogers faglighed er en kompleks størrelse, der ikke kan adskilles fra hverken institutionelle eller historiske kontekster, fra identitets-, og magtforhold mv. Når forståelser af faglighed i den grad knytter sig til kontekst, kan fokusgrupper ses som en særlig egnet metode, fordi netop denne metode viser sammenhænge og afslører alle de rodede kontekster, der optræder i samtaler, og som altid klippes ud af fx spørgeskemaundersøgelser (Waterton & Wynne 1999: 130).

Valget af fokusgruppeinterviewet som metode er således et forsøg på at medtage konteksten ved at sætte fokus på, hvordan deltagerne aktivt former deres opfattelser, gennem muligheden for at diskutere emner, som måske ikke ofte diskuteres – i en forhandlingsproces knyttet til tillid (Waterton & Wynne 1999: 127). Ikke sådan forstået, at der altid søges enighed, dvs. at en fokusgruppe når frem til en konsensus. Fokusgruppens formål er ikke at nå til enighed om et givent emne, men snarere at opfordre til en række forskellige reaktioner og svar, som giver en større forståelse af deltagernes holdninger, meninger og opfattelser (Liamputtong 2011: 2). Faktisk peger flere studier på, at det er nemmere for deltagere i en gruppekontekst at udfordre perspektiver, de er uenige i, eller at afvise andres påstande, selv dem fra interviewerens (se bl.a. Wilkinson 1998). Formålet med at få en gruppe til at respondere på et spørgsmål – frem for et enkelt individ – er, at dialogen sættes i centrum som noget, der får sit eget liv. Deltagerne 'rider med på'<sup>1</sup> kommentarer fra andre og giver dialogen en fyldighed, som ikke kunne være opnået igennem individuelle interviews (Rennekamp & Nall 2004: 1).

Netop fordi fokusgrupper interaktivt afdækker nogle af afstandene mellem deltagernes holdninger og handlinger (Conradsen 2005: 131), bliver de en måde at indfange pædagogernes legitimerende forklaringer på, især hvordan disse forklaringer er artikulert, censureret, opponeret og forandret gennem den sociale interaktion, og hvordan dette relaterer sig til de fagkollegiale normer (Kitzinger 2005: 58).

Endeligt flugter projektets ambition om at give stemme til pædagogerne selv med fokusgruppens ikke-hierarkiske format. Som bl.a. Barbour og Kitzinger (1999: 70) er inde på, reducerer fokusgruppedesignet – sammenlignet med mange andre metoder såsom fx enkeltpersons interview – interviewerens magt og

---

<sup>1</sup> Min oversættelse af Rennekamp og Nall, der formulerer det således: "Participants 'piggy-back' on the comments of others and add a richness to the dialogue that could not be achieved through a one-on-one interview."

styring. Alene antallet af samtidige deltagere i forskningsinteraktionen betyder en forskydning af magtbalancen. Når målet er at tilbyde mulighed for en relativt frit flydende interaktiv udveksling af synspunkter, er processen mere modstandsdygtig over for interviewerens påvirkning sammenlignet med et enkeltpersonsinterview. Fokusgrupper lægger store dele af ansvaret for interaktionen i hænderne på deltagerne frem for hos forskeren (Liamputtong 2011: 4).

## 2.2. Dimensionering og udvælgelse af informanter

Med valget af en kvalitativ metode som fokusgruppeinterviewet understreges det, at formålet med projektet ikke er at nå frem til statistisk repræsentation. Formålet er snarere at udføre det, Kuzel (1992, i: Barbour & Kitzinger 1999: 7) kalder 'kvalitativ sampling', forstået som et forsøg på at strukturere et bestemt antal nedslag ud fra en tilstræbt såvel institutionsdemografisk som geografisk diversitet. Således er der i udvælgelsen af pædagoger er taget hensyn til dels en geografisk spredning, dels en vis institutionel variation (især hvad angår størrelse, men også – i mindre omfang – hvad angår kommunale, selvejende eller private ejerforhold).

Konkret gennemførte jeg syv fokusgruppeinterviews i henholdsvis Aalborg, Holstebro, Odense, Hillerød, Ballerup, Vordingborg og Rønne. At antallet landede på netop syv bør mest af alt ses som et resultat af balancen mellem på den ene side ønsket om et 'tykt' empirisk materiale og på den anden side de eksisterende tids- og ressourcemæssige vilkår for undersøgelsen.

Hvad angår sammensætningen af deltagere i hver fokusgruppe, løb jeg ind i det klassiske spørgsmål om, hvorvidt det er mest fordelagtigt at sammensætte mennesker, der kender hinanden (og arbejder sammen) eller ej. Skal jeg styre efter homogenitet eller heterogenitet? Ifølge Barbour og Kitzinger (1999: 8) viser det sig ofte at være mest produktivt at bringe folk sammen, der deler de samme erfaringer, selvom visse studier også viser, at det kan åbne nye sider at have vidt forskellige informanter repræsenteret. Som Halkier siger med reference til Bloor et al. (2001: 20):

*Derudover skal man tænke på, at fokusgruppers produktion af viden afhænger af deltagernes sociale interaktion med hinanden. Helt praktisk betyder det, at fokusgrupper som hovedregel ikke bør være alt for homogene, for så kan man risikere, at der ikke kommer nok interessant interaktion. Fokusgrupper bør heller ikke være alt for heterogene, for så kan man risikere, at der opstår for mange konflikter, eller at deltagerne har for svært ved at relatere sig til hinanden.*

Da mit studie i udgangspunktet handler om at bringe uddannede pædagoger, der arbejder i daginstitutioner, sammen – dvs. at de i udgangspunktet som minimum deler både uddannelsesbaggrund og konkret institutionelt arbejdsområde – valgte jeg at sammensætte fokusgrupperne med pædagoger fra forskellige institutioner i samme kommune for på den måde at finde en balance mellem det kendte og det ukendte med håbet om, at det på den ene side vil kunne skabe en tryk ramme, men samtidig give en vis spænding eller energi i interaktionen.

Hvad angår antal informanter i hvert fokusgruppeinterview, anbefaler størstedelen af den forskning, jeg har stødt på, at man i sociologiske studier arbejder med grupper på fem eller seks, nogle gange helt ned til tre deltagere (Barbour & Kitzinger 1999: 8). Når de fleste studier anbefaler denne størrelse, er det som oftest resultatet af en afvejning omkring, at gruppe på den ene side bør indeholde nok deltagere til at afdække en diversitet i informationsmængden, men samtidig ikke for mange, fordi store grupper risikerer at skabe et

mødemiljø, hvor deltagerne ikke er fortrolige med at dele deres tanker, meninger og erfaringer (Onwuegbuzie et al. 2009: 3)

Selve rekrutteringen foregik på den måde, at jeg i hver af de udvalgte byer kontaktede en række tilfældige institutioner ud fra de institutionslister, der lå på de kommunale hjemmesider. Hvis listerne var opdelt i fx Øst, Vest, Centrum mv., valgte jeg institutioner fra hver af disse områdekategorier. Det samme gjaldt, når der var opdelt i hhv. kommunale, selvejende og private dagtilbud. Kontakten bestod i en indledende mail til institutionernes ledere, hvor jeg beskrev projektet og bad dem undersøge muligheden for at sende en pædagog fra deres respektive institutioner.

Jeg informerede samtidig om, at eventuelle vikarudgifter ville blive refunderet, samt at jeg tilbød fuld forplejning til deltagerne i løbet af dagen. Som bl.a. Barbour og Kitzinger (1999: 10) peger på, kan deltagelse i gruppeinterviews opleves som en anelse skræmmende, men også uforpligtende. Derfor valgte jeg at rekruttere et par informanter mere, end jeg havde brug for, i tilfælde af frafald på dagen.

Da institutionerne havde tilmeldt deltagende pædagoger, sendte jeg mere detaljerede information om interviewets formål og struktur til disse pædagoger.

### 2.3. Rammesætning

I valget af steder til afholdelse af de syv fokusgruppeinterviews har der været tale om en balancering af flere forhold. For det første har det været vigtigt at finde steder, som er umiddelbart nemt tilgængelige for deltagerne, dvs. steder i lokalområdet, de kender, så stederne både er nemme at komme til og nemme at finde. Samtidig, som bl.a. Barbour og Kitzinger (1999: 11) peger på, skal dette hensyn balanceres op imod værdien af at bringe en gruppe på afstand af de institutioner, som de har fælles reference til, dvs. i en daginstitution. Endeligt har der også været praktiske hensyn til, hvad der har været muligt de enkelte steder. Der er i metodelitteraturen en del diskussioner om det ideelle interviewrum. Der er enighed så langt, at det gælder om at etablere et rum, der er komfortabelt, stille og fri fra afbrydelser, men også beskyttet mod observation fra andre, der ikke deltager i interviewet. Men flere forskere går videre derfra og anbefaler at etablere 'a neutral setting', som gør, at deltagerne ikke påvirkes af omgivelserne. Men som bl.a. Barbour og Kitzinger (1999: 11) er inde på, bør man i stedet for at stile efter et neutralt rum (som ikke findes) overveje, hvilke signaler valget af rum sender til deltagerne. Forskellige rum producerer forskellige historier. Jeg valgte i seks ud af syv fokusgruppeinterviews at låne mødelokaler hos lokalafdelinger af BUPL, pædagogernes fagforening. I et enkelt tilfælde lånte jeg et mødelokale på den lokale pædagoguddannelse. Disse steder var på den ene side nemt tilgængelige for deltagerne, og de var samtidig på afstand af deltagernes institutionelle praksis. Jeg sørgede for at arrangere rummene, så de i videst muligt omfang var indbydende (med kaffe og morgenmad) og samtidig afskærmede fra fx glaspartier, der vendte ud mod forbipasserende på gangarealer. Jeg filmede samtlige fokusgruppeinterviews, men anvendte et meget lille kamera, der kunne placeres diskret på en bogreol eller lignende, i forsøget på at få deltagerne til undervejs at ignorere kameraets tilstedeværelse og derfor tale mere frit.

Hvert interview var berammet til fire timer, fra kl. 9 til 13. I gennemsnit varede hvert interview tre timer, hvis man fratrækker pauser, frokost og afrunding. Når jeg valgte at beramme så lange interviews, var det for at give de deltagende pædagoger en bedre mulighed for at nå at snakke sig ind på hinanden. Interviewene var løst strukturerede. Det handlede om at igangsætte og stimulere samtale mellem deltagerne, således at de udvekslede deres indbyrdes erfaringer og synspunkter angående deres eget arbejde som pædagoger, og hvordan de så på deres egen faglighed. Efter en indledende præsentationsrunde, hvor hver deltager blot

angav navn og arbejdssted, blev de på skift bedt om at sige lidt om, hvad der optog dem for tiden. Både i sammenhæng med den institution, den enkelte pædagog arbejdede i (dvs. fx særlige fokusområder eller temaer), men også individuelle faglige interesser og optagetheder. Dernæst fremlagde de på tur en hverdagsfortælling, som de havde forberedt inden interviewet.<sup>2</sup> Nedenstående er tre eksempler på pædagogernes hverdagsfortællinger:

#### Hverdagsfortælling – eksempel 1

Dagen før havde nogle af børnene på stuen syet deres gulvklude. De garnrester, vi havde til formålet, var meget triste i farverne, og jeg havde derfor ringet til min mor for at høre, om hun havde noget garn liggende, vi kunne bruge. Og så samlede jeg de fire syersker fra dagen før og spurgte, om de ville med hjem til mine forældre og hente garn. Alle ville med. Vi kom til lejlighedskomplekset, og jeg viser børnene, hvor min kollega Mia fra samme institution bor, og hvor jeg selv bor, og selvfølgelig hvor mine forældre bor. Børnene møder min far og mor, de ser billeder af mig og min søstre i entreen og vælger garn fra en stor kasse. På vej ud ad døren bliver vi tilbudt kanelnegle. Vi står nu nede foran opgangen, og Ane siger: Det er den vej hen til Mette. Mette er Anes lillesøster, som døde før fødslen. Jeg spørger Ane, om hun har lyst til at vise os, hvor Mette ligger begravet. Det vil Ane godt. Vi går alle fem med Ane i spidsen hen til kirkegården, hvor Mette ligger begravet. Ane har på vejen derhen fortalt om Mette og svaret på de spørgsmål, som veninderne har stillet. Vi siger hej til Mette og kigger på sten og de ting, der pynter i Mettes have. Børnene vil gerne have, at jeg læser navne højt på alle de sten, som står i samme række som Mettes. Og så går turen hjemad mod børnehuset.

#### Hverdagsfortælling – eksempel 2

Det her er en fortælling om en dreng, som jeg bare kalder for B. Vi har et fælles tema i huset om livet under vand. 30 børn fra børnehaven har været på fælles bustur til Fjord & Bælt i Kerteminde. På turen var B meget optaget og begejstret over alt det, han oplevede, og de aktiviteter, man kunne lave. B ville bare så gerne opleve det hele på én gang og havde derfor svært ved at finde roen og fordybelsen i det, han oplevede og de aktiviteter, han kunne være en del af. Han brugte meget af sig selv og blev meget urolig i sin krop og i de aktiviteter, han gerne ville deltage i. Han havde svært ved at fordybe sig og blive i én aktivitet ad gangen. Han havde derfor meget brug for en voksen helt tæt på, som kunne guide ham for netop at skabe roen til fordybelse og for at undgå, at han kom i en udsat position, hvor han kom til at gøre noget, der var uhensigtsmæssigt for ham selv, de andre børn og over for de dyr, vi måtte røre. Da vi kommer hjem fra turen, går jeg på legepladsen med de børn, der ønsker at komme ud og lege, og B er en af dem. Der er fire børn på legepladsen, og to af dem indbyder B til at lege på legepladsen sammen med ham, men han takker nej. Han vil gerne gå rundt alene og finde sten og nødder og putte dem i en spand. Det gør han i dyb koncentration i cirka 30 minutter. En voksen kommer ud på legepladsen og fortæller, at der er eftermiddagsmad, og jeg forbereder B på, at om lidt er det spisetid. På et tidspunkt siger jeg så til ham, at nu er det blevet tid til at spise eftermiddagsmad, og det vil han ikke. Jeg fortæller ham, at det bestemmer jeg, han skal, og imens han spiser, så passer jeg på hans sten i spanden og viser ham, hvor spanden kan stå, imens han spiser. Han accepterer mit tilbud, og da han har spist, kommer han hen til mig for at få spanden med de mange sten. Derefter forsætter han sin stenjagt rundt på legepladsen i cirka en halv time videre. Derefter kommer hans mor. Hun kommer hen til mig og spørger: "Har han haft en god dag i dag?"

<sup>2</sup> Se bilag 1: Min henvendelse til de deltagende pædagoger, hvor jeg beskriver opgaven med at medbringe en hverdagsfortælling.



### Hverdagsfortælling – eksempel 3

Alle børnehavebørnene er på legepladsen over middag, og vi er i gang med mange ting, og måske har vi sat lidt for mange ting i gang. En voksen er i gang med at forberede et bål, for vi skal lave varm kakao og holde fødselsdag. To voksne er gået til pause, og jeg hjælper nogle af de store børn i gang med et fiskespil. To små piger kommer løbende nede fra skoven og siger: "Pernille, vi har fundet en svamp." Vi har sådan en lille skov nede for enden af vores legeplads. Jeg går med dem ned, og vi får samlet den fundne svamp op plus et par stykker mere, og jeg siger, at det var fint, de kaldte på mig, og at de er super gode til at få øje på svampene. Tilbage på legepladsen hjælper jeg nogle børn med at sætte vogne bag på deres cykler. Det driller lidt for de spande, de skal have med, de fylder for meget. Vi arrangerer, så godt vi kan, og jeg foreslår, at vi hælder nogle af bladene i spandene sammen. Men det går ikke, som børnene siger, det er jo ikke samme slags mad. Så hænger vi den ene spand på styret, og børnene er tilfredse med løsningen. Én af vores ældste piger går stille og kigger på mig, mens jeg ordner alt det her, og venter, til vi er færdige med at få vognene på plads, og så siger hun: "Pernille, når du er færdig med alt det, du skal, vil du så ikke være sød at sætte kassen med insektglas ned til mig, for jeg har fundet en mariehøne." Og der ser jeg så, at hun går med den der knyttede hånd med mariehønen i, og hun har faktisk fulgt mig i et langt stykke tid.

De i alt 38 hverdagsfortællinger, pædagogerne havde med, var af meget forskellig karakter. En del pædagoger havde historier med om en situation med et enkelt barn, andre havde historier med om forskellige gruppeaktiviteter, andre igen havde historier med om samarbejde i personalegruppen. Nogle af historierne var positive historier, hvor noget var gået godt, mens andre historier handlede om noget, der gik skævt eller var svært.

Formålet med hverdagsfortællingerne var at stimulere den indledende diskussion ved at lade pædagogerne præsentere nogle historier, der var umiddelbart genkendelige for de andre i rummet. Sådanne kollektivt stillede opgaver hjælper deltagerne til at fokusere på hinanden (frem for interviewer) og er en vej til at forklare og forsvare deres forskellige perspektiver. En svaghed ved fokusgruppeinterviews kan være, at der kan sidde nogle stille, usikre eller generte deltagere, som ikke kommer til orde (Barbour & Kitzinger 1999: 36). Her hjælper fortællingerne, fordi alle fortællinger gøres til genstand for refleksion og diskussion blandt deltagerne. På den vis kommer alle på banen. Fortællingerne er ikke i sig selv blevet gjort til genstand for analyser, som isolerede beskrivelser, men har fungeret som omdrejningspunkter for de samtaler, analysen retter sig imod.

Hvad angår min egen rolle som interviewer, forsøgte jeg, som det generelt anbefales, at undgå at fremstå dømmende, som ekspert, eller at komme med antagelser, der blokerer for yderligere undersøgelse. Min rolle var at understøtte interaktionen ved at balancere mellem at tie stille og vide, hvornår samtalen skulle hjælpes på vej. Jeg havde ikke på forhånd udarbejdet en spørgeguide, men havde blot en meget løs struktur, bundet op på en indledende præsentationsrunde og dernæst en runde hvor hver deltager præsenterede deres fortælling. Min ambition var at lade pædagogerne tale sammen, om det de nu selv fandt relevant, for at se på hvilke temaer der blev holdt kollektivt i gang, og hvilke der ebbede ud.

## 2.4. Transskribering

På baggrund af kameraoptagelser er samtlige interviews transskriberet ordret. I parentes er indføjjet meningsbærende kropssprog såsom pegende fingre, banken i bordet mv. i de tilfælde hvor pædagogerne har formuleret sig via gestik i stedet for ord. Jeg har af og til transskriberet ytringer som 'øh' eller markeret pauser, hvor det var meningsbetydende, men transskriptionens fokus har været talens "hvad", dvs. meningsindholdet (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Selvom jeg i transskriberingen har søgt en korrekt

gengivelse af det talte ord, har jeg i gengivelsen af uddrag og citater i denne rapport valgt at bringe det talte sprog tættere på det skrevne sprog ved at slette nogle pauser, ”øh’er og ved at korrigere visse ordstillinger, hvis de har været uklare. Mundtlige udsagn kan virke fordummende, når de bliver skriftliggjort, og i rapporten er meningsindholdet det vigtigste. Læsevenlighed og klart sprog bærer en pointe i sig selv, ikke mindst ud fra intentionen om, at pædagogernes stemmer skal gøres tydelige (Østrem 2015).

## 2.5. Ethiske overvejelser

I tråd med projektets fokus på at interessere sig for pædagogernes egne stemmer, hvad angår deres faglighed, er fokusgrupper valgt som metode, fordi de, som bl.a. Liamputtong (2011: 2) er inde på, synes at være mere velegnede til mennesker, der har svært ved at komme til orde. Fokusgrupper giver i den forstand (kollektiv) stemme til de marginaliserede og de stille. Fokusgrupper nedtoner samtidig forskerens magt og kontrol over det, der foregår, da alene antallet af samtidige deltagere vil gøre det langt sværere for forskeren at gennemtvinge sin egen agenda (Wilkinson 1998: 189).

Der er indhentet informeret samtykke fra alle deltagende pædagoger. Alle deltagere anonymiseres i materialet, det samme gælder de institutioner, pædagogerne kommer fra. Der vil dog i forbindelse med netop fokusgruppeinterviewformatet være vanskeligt at sikre fuld fortrolighed. I modsætning til enkeltinterviews kan fokusgruppedeltagere ikke gives en absolut garanti for, at det, der tales om i gruppen, vil blive respekteret som fortroligt af alle deltagere. Især kan fristelsen til efterfølgende sladder være stærk, hvis deltagere er en del af det samme faglige netværk (Wilkinson 1998: 192). Alle dele af interviewet, der kan hjælpe til at identificere bestemte personer, fx navne på ledere, kommunalchefer eller konsulenter, er fjernet. Det samme er navne på institutioner, vejnavne og andre konkrete lokaliteter. Efter endt transskribering er alle filmoptagelser slettet.

## 2.6. Citatbrug i rapporten

I projektrapporten vil indgå en del citater fra fokusgruppeinterviews. Da analyser af fokusgruppeinterviews i udgangspunktet har særlig interesse i at se på interaktionen mellem deltagere frem for enkeltstående udsagn, vil der ofte være tale om at bringe ganske lange illustrative uddrag af netop interaktioner mellem pædagogerne, selvom dette øger tekstmængden en del. Kun længere uddrag kan vise de dynamiske suppleringer, hvor pædagogerne hjælper hinanden med at tale bestemte emner op. Men også de gradvise tilpasninger eller udfordringer af hinandens synspunkter.

Alle pædagoger er anonymiserede i citaterne. Jeg har valgt at kalde den første pædagog, der siger noget, for pædagog 1, dernæst pædagog 2 osv. Markeringen angår således talerækkefølgen i det enkelte uddrag og er ikke permanente betegnelser. Pædagog 1 er således ikke den samme person som pædagog 1 i et senere interviewuddrag.

## 2.7. Metodekritik

Fokusgrupper er kunstigt anlagte situationer, som ikke ville være kommet i stand uden en rammesættende forsker/interviewer. Det er derfor ikke en naturlig situation, selvom det med rette kan hævdes, at en sådan er umulig. Men i interviewet kan alle diskussioner og interaktioner siges at være kunstige i den forstand, at de er berammede og guidede af forskeren, og man kan ikke vide, i hvilken udstrækning de fremkomne synspunkter og den retorik, hvormed de fremsættes, er identiske med dem, der udspiller sig under andre omstændigheder. Det ville kræve et supplerende meget detaljeret etnografisk feltarbejde. Det er med andre

ord svært at vide, om de historier, deltagerne kommer med, er skræddersyede til nogle bestemte formål, i det her tilfælde mig, selvom det er håbet, at netop det interaktive format vil bringe synspunkterne på linje med dem pædagogerne forsvarer i andre (tilsvarende interaktive) sammenhænge.

En anden bekymring kan være, at fokusgrupper giver et mere overfladisk materiale end fx individuelle interviews, fordi de personlige oplevelser og informationer i højere grad gemmes væk, pakkes ind eller tilpasses den fælles snak (Liamputtong 2011: 8). Eller simpelthen ikke gives tid, da der er mange om ordet.

En tredje kritik angår bekymringen for, at bestemte personligheder risikerer at dominere diskussionen. Det er tvivlsomt, om alle deltagere er lige involverede i emnet, og det er derfor ikke sikkert, at alle deltageres synspunkter kommer frem. I forlængelse af dette kan det empiriske materiale 'trække skævt', i den forstand at det kan være svært at generalisere på tværs af forskellige fokusgruppeinterviews, da der ikke er nogen konstanter. Dette repræsentativitetsproblem kombineret med det ofte ganske begrænsede antal interviews gør det svært at generere generel teori. Til dette må man dog for det første sige, at netop deltagernes hverdagsfortællinger sikrede alles deltagelse. For det andet sættes der netop ikke fokus på fællesnævnerne eller på at isolere 'konsensustemaer', hvor alle skal 'byde ind'. Fokus er i stedet på interaktionen og på, hvordan pædagogerne interaktivt skaber visse former for mening, men samtidig også gør visse emner til omdrejningspunkt for diskussion eller ligefrem faglig kontrovers – og til stadighed trækker helt nye emner og vinkler ind (Kitzinger 1994: 113).

Det sidste metodiske forbehold angår udvælgelsen af pædagoger. Da kontakten til de deltagende pædagoger er sket igennem deres respektive institutionsledere, har jeg, i de situationer, hvor der har været tale om bevidste former for udvælgelse, ikke mulighed for at vide, på hvilken baggrund disse udvælgelser er sket. Jeg kan ikke vide, om der har været en form for sortering, om det er de kritiske pædagoger, der er sorteret fra, eller om det omvendt er dem der 'fylder' meget i institutionen, der har fået tilbuddet om at tage med. Tilsvarende, i de situationer, hvor min anmodning blot er videreformidlet til hele personalegruppen, kunne man spørge: Er det bestemte pædagoger, som melder sig? Det, jeg dog kan se på de deltagende pædagoger, er, at de både aldersmæssigt, men også erfaringsmæssigt, repræsenterer en meget stor spredning.

### Del 3: Analysestrategi

Mit analytiske fokus rettes mod gruppen snarere end mod individet i forsøget på at ramme balancen mellem at se på det samlede gruppebillede og se de individuelle stemmer og deres funktion i dette. Hver fokusgruppe består af en række pædagoger, der hver især bringer deres egne perspektiver, historier og erfaringer med ind i rummet, oparbejdet igennem deres foreløbige arbejdsliv. Det må derfor i udgangspunktet formodes, at der er stor forskel på pædagogerne. Men det er ikke projektets mission at forfølge disse forskelle. Det er derimod gruppens interaktion, deres fælles konstruktioner af, hvad der kendetegner den pædagogiske faglighed, og hvad de bruger hinanden til i den forbindelse, der er i fokus. På den vis bliver fokusgruppeinterviewet et forsøg på at simulere de tilsvarende situationer i den pædagogiske praksis, hvor pædagoger diskuterer deres tilgange med hinanden og forsøger at skabe kollektiv mening i de forskellige vilkår og krav, de står overfor i løbet af en dag. Jeg er nysgerrig efter at se, hvad det er, pædagogerne som kollektiv fremhæver som betydningsfuldt, når de taler om deres arbejde. Hvad er det, der løftes frem, og hvad bruger de hinanden til i den forbindelse? Fokusgrupper er ikke bare steder, hvor ideer bliver tydelige, men det er steder præget af konstant forhandling, der involverer en smule af alle deltageres identitet, og som er kendetegnet ved, at positioner skifter igen og igen rundt om de emner, der diskuteres

(Waterton & Wynne 1999: 133). Min analyse vil således ikke forme sig som en destillering, hvor transskriberingerne sies for eventuelle associationer mellem på forhånd definerede nøglebegreber. I stedet vil analysen se på forbindelserne mellem pædagogerne i gruppen og på, hvordan synspunkter udvikles og defineres interaktivt i relationen mellem sproglige aktioner og reaktioner. Disse interaktioner vil fremvise forskellige former for ambivalenser og flertydigheder, men disse vil ikke blive anskuet som autentiske udtryk for faglighed i sig selv, men som dynamiske processer, hvor udtryk netop efterlades af nogle, 'svævende i luften', tilgængelige for andre, til at blive grebet og videreudviklet. (ibid: 136) Jeg bryder således med en forestilling om allerede eksisterende (og fast etablerede) ideer, meninger og forståelser, lokaliseret i de deltagende individers hoveder for i stedet at antage, at meningsdannelsen produceres kollektivt gennem sociale interaktioner mellem deltagerne. I netop denne forståelsesramme giver fokusgrupper mulighed for at se på, hvordan mennesker engagerer sig i en kollektiv meningsdannelsesproces – hvordan synspunkter konstrueres, udtrykkes, forsvares og modificeres, gennem en samtalekontekst med andre. (Wilkinson 1998: 186). I stedet for at spørge til, hvor ofte – og i hvor stor udstrækning – pædagoger taler om deres egen faglighed, drejer det sig snarere om at se på, hvordan pædagogerne italesætter deres faglighed. Studiet er derfor ikke systematisk tværgående på et stort datasæt. Det er langt mere selektivt og begrænset i sin fokus, som er at søge detaljerede fortolkninger af pædagogernes udsagn knyttet til deres hverdags sociale kommunikations- og handleprocesser, som den udfolder sig i fokusgruppen (Wilkinson 1998: 195).

Inspireret af den såkaldte 'grounded theory' (Charmaz 2015), en induktiv metode, der tager afsæt i data og ikke i teori, opererer jeg derfor ikke med på forhånd etablerede analysebegreber, men bestræber mig på at møde materialet åbent uden på forhånd at vide, hvad der kommer ud af det. Og da jeg har ikke kunne lokalisere tilsvarende studier, som kunne hjælpe mig med at sandsynliggøre et bestemt resultat, har jeg været meget spændt på udfaldet.

Det første interview, som blev afholdt i Aalborg, fik karakter af en generalprøve, hvor jeg testede mit design. Det tekniske udstyr satte imidlertid ud halvvejs i interviewet, og selvom jeg igennem filmbrudstykker, noter og pædagogernes hverdagsfortællinger har kunnet rekonstruere en del af det, har jeg været nødt til at se bort fra netop dette ene interview i den videre analyse. Det har dog indbragt mig værdifuld viden omkring designet, som jeg bilder mig ind har kvalificeret den videre proces.

Hvert af de resterende seks fokusgruppeinterviews analyseres separat, da de respektive interaktioner knytter sig til de seks samtalers partikulære og kontekstuelle sammensætninger med de specifikke deltagernes personlige erfaringer og perspektiver in mente.

Selvom de seks interviews bør anskues som selvstændige interaktioner, hvor målet har været at udlede seks selvstændige analyser, vil jeg dog afslutningsvis undersøge om de seks interviews har noget til fælles. Selvom det således ikke har været styrende for analysen at lede efter bestemte fællestræk, har jeg dog fundet det meningsfuldt at fremhæve de gennemgående elementer i pædagogernes samtaler om faglighed.

## Del 4: Seks samtaler om pædagogisk faglighed

Det samlede interviewmateriale er ganske omfangsrigt. Det er et utrolig rigt, komplekst og rodet materiale, der består af en masse samtaler pædagoger imellem, der ikke følger nogen ligefremme spor eller temaer, men vikler sig ind og ud af hinanden på kryds og tværs. Visse temaer er hurtigt oppe at vende, mens andre synes at være mere permanente spor, der som understrømme flyder neden under lange dele af samtalerne, og som af og til stikker hovedet op igen, vender tilbage i nye forklædninger, i nye samtalekontekster.

Til min store overraskelse viste de deltagende pædagoger sig i høj grad at bruge det rum, de var blevet givet. De fyldte det op med utrolig mange historier, anekdoter og støttende kommentarer til hinandens historier. Jeg greb meget sjældent ind, og når jeg gjorde, drejede det sig enten om forståelsesspørgsmål eller om markering af tidsstruktur og pauser. De var påfaldende ærlige og forsøgte ikke at gøre sig bedre, end de var, eller at pynte på virkeligheden. Det var mit indtryk, at alle fejl og utilstrækkeligheder blev indrømmet, genkendt og delt på kryds og tværs som netop symptomatiske for et arbejde underlagt nogle ganske bestemte vilkår.

Det følgende er seks på hinanden følgende analyser af de seks interviews. Selvom hvert interview i udgangspunktet er en rodet affære, der består af rigtig mange lag, mange indskydelser og hurtige udvekslinger, der af og til også er ret indforståede, vil jeg i det følgende forsøge at ordne materialet i temaer ved at vise, hvordan visse emner og udsagn gives kollektive løft som noget, der optager alle tilstedeværende. Der dukkede mange emner op undervejs i alle samtaler, men nogle blev hængende som temaer, der blev ved med at dukke op og få nyt liv, nye kræfter og argumenter, på tværs af de forskellige fortællinger og sekvenser i samtalerne. Jeg vil i det følgende forsøge at illustrere disse temadannelser ved at bringe relativt lange uddrag af samtalerne, dels for at bibeholde materialets åbne og komplekse karakter, dels for at vise, hvordan temaerne styrkes gennem de kollektive udvekslinger. Hver analyse indledes med en kort beskrivelse af de deltagende pædagoger, dvs. deres antal, køn, erfaring og deres respektive institutioners størrelse. Det er ikke, fordi disse forhold i sig selv gøres til analytiske kategorier, de tjener blot som baggrund. Netop forhold som alder, erfaring og institutionsstørrelse fremhæves ganske ofte af pædagogerne selv som betydningsfulde, når de taler om deres arbejde.<sup>3</sup>

Analyserne indledes også med en kort kommunal kontekstualisering, hvad bestemte faglige styringsystemer eller koncepter angår. Det tjener som baggrundsinformation for at forstå de systemer, som optræder i pædagogernes samtale. Det er ikke et udtryk for, at det er de eneste programmer eller koncepter, som pædagogerne bliver bedt om at anvende.

#### 4.1. Ballerup: BAL, bedstemødre og børnestyret leg

Der deltog fem kvinder i interviewet i Ballerup med 15-25 års erfaring som pædagog. De er alle ansat i relativt store institutioner med omkring 120 børn, bortset fra en enkelt, som er i en institution med 64 børn.

I Ballerup Kommune har man udviklet sit eget system kaldet 'BAL' (Ballerups Analyse af Læringsmiljøer). Der er tale om en såkaldt sprog- og analysemodel, hvor man gennem en systematisk anvendelse af forskellige "sæt briller" (dvs. tre på forhånd definerede perspektiver) gerne skulle opnå en større forståelse og nye vinkler på en given opgave eller problemstilling. Det er tanken, at disse nye vinkler kan danne afsæt for nye og forbedrede handlemuligheder i og omkring læringsmiljøerne til gavn for alle børns trivsel, udvikling og læring. De tre perspektiver er hhv. Aktørperspektivet, Kontekstperspektivet og Relations- og fællesskabsperspektivet. Ifølge kommunens implementeringsplan er det skruet sammen som et obligatorisk kompetenceudviklingsforløb til først områdeledere, dernæst lokale ledere og i sidste fase pædagogerne.

Dette system fylder en del i pædagogernes samtaler. De er utilfredse med den måde, kommunen har tvunget programmet igennem på, og de er især fortørnede over, at de samtidig er gået ned i løn for at finansiere det. Samtidig er der ansat flere nye konsulenter i kommunen, og de mener, pengene skulle være gået til flere pædagoger i stedet. Når det er sagt, så virker de meget opsatte på at få det til at virke. De taler

---

<sup>3</sup> Se Bilag 2: Skema over deltagere i fokusgruppeinterviews

om at smelte BAL ind i det daglige arbejde på en 'gelinde' måde. De ser det mest som de voksnes projekt, og i deres øjne handler det meget om at få det gjort, uden at det stjæler for meget fra børnene. Men de udtrykker samtidig en tro på, at BAL godt kan komme til at fungere, fordi det umiddelbart virker som en god refleksionsmetode. De taler om, at pædagoger godt kan være lidt for hurtige på aftrækkeren, lige så snart de ser et problem, der kræver handling. BAL handler i deres øjne om at gå baglæns, dvs. blive tvunget til at spole tilbage og kigge på nogle af de såkaldte opretholdende faktorer. I den forstand mener de, at BAL-metoden er en kopi af den såkaldte LP-model. Her er et uddrag, hvor pædagogerne diskuterer deres udfordringer med metoden, selvom de i udgangspunktet også synes, den kan give mening:

*Pædagog 1: Man kan sige, der er jo ikke noget i vejen med metoden. Det er meget spændende jo, men det er bare igen, det der ...*

*Pædagog 2: Tiden!*

*Pædagog 1: Ja, altså helt urealistisk.*

*Pædagog 2: Ja, som jeg sagde i dag for sjov, kan vi ikke lave en BAL med, hvorfor vi ikke laver BAL?*

*Pædagog 1: Ja. Ja, men det er rigtigt, men det er jo sådan et koncept, der er kommet oppefra, og det er rigtigt, når der så kommer en fra forvaltningen eller fra PPR, der siger: I dag mellem 12-14, der skal vi bare lave den BAL, koste hvad det vil. Arg, okay, så bliver der bare sat vikarer på, og man løber rundt for at det hele skal fungere, ikke? Så går gassen bare af ballonen, ikke? Fordi så har man bare sat alle kræfter ind på, at nu skal den lykkes, ikke?*

*Pædagog 2: Ja, og så, som vi snakkede om, så har man lavet nogle tiltag, men så er tiden der ikke til at fuldføre de tiltag.*

*Pædagog 3: Så kan man godt føle lidt, at man har spildt sin tid, ikke?*

*Pædagog 1: Jo, det er jo et eller andet sted, altså ...*

*Pædagog 3: Men så kunne jeg have lavet et eller andet megafedt med den dreng i den ene time. Eller vi kunne have brugt fire timer, for vi sad faktisk fire medarbejdere og gjorde det.*

*Pædagog 1: Det er lidt sjovt, for man har jo prøvet alle de der koncepter, der, hvor at, ja, men det er rigtigt godt, ja, men vi skal nok arbejde med det. Og så går der bare lige to måneder, og så er man videre, så har man ... ja, lagt det tilbage i skuffen.*

De deler dog en masse eksempler på, hvordan BAL kan anvendes til mange forskellige ting i deres respektive institutioner. Én fortæller, at de har brugt BAL på et alrum i institutionen, som de ikke fik brugt, til at finde ud af, hvorfor det ikke blev brugt. En anden taler om at bruge systemet, når de samler børnene i samme alder, de såkaldte årgangsgrupper. En tredje fortæller, at de hos hende havde forsøgt også at bruge BAL sammen med et fokus på social kapital. Men det var blevet for abstrakt, så det måtte de droppe. De synes generelt, at BAL er med til at øge deres faglighed, selvom det også stjæler en masse tid. Og som det bliver tydeligt i nedenstående samtale mellem to af pædagogerne, savner de også, at det bliver understøttet ordentligt i praksis, hvor der er mange andre ting, der presser sig på:

*Pædagog 1: Det er jo sådan nogle ting, man får, altså med BAL fx, der gør, at det øger ens faglighed. Fordi faglighed skal jo også sådan holdes ved lige. Altså, jeg synes jo, det er vildt*

*spændende og vildt interessant, men så bare igen det der med: Gassen ryger af ballonen, fordi man ikke føler, man har tiden.*

*Pædagog 2: Men der er jo meget, der er rigtig spændende.*

*Pædagog 1: Ja.*

*Pædagog 2: Men det er bare, som om man kan bare ikke rigtig det hele.*

*Pædagog 1: Og man vil så meget, ligesom når man har været på kursus, ikke? Man er helt høj og helt oppe at køre, ikke? Når man så kommer tilbage, så går der et par dage og så: Nå.*

*Pædagog 2: Hvad har vi nu, vi har BAL, og så har vi de nye læreplaner, og så har vi barnets første 1000 dage, ikke? Det er jo så lige tre ting, der kommer.*

I det hele taget fylder de konkrete vilkår i institutionerne rigtig meget i pædagogernes samtaler. De føler sig splittede mellem en masse krav, en masse praktiske gøremål og det, som de oplever som det vigtigste, nemlig det konkrete arbejde med børnene. Og de savner generelt en større forståelse for, at der skal være plads til det, det hele handler om, nemlig børnene. De oplever, at deres arbejde er unikt, at det angår relationer og at skabe gode rammer, relationer og udviklingsmuligheder for børnene, og at et sådant arbejde kræver tilstedeværelse, nærvær og omsorg. Det kan ikke kvantificeres, puttes i skema eller doseres på bestemte tidspunkter på en dag. I det følgende har pædagogerne talt om, at der tit er meget store ambitioner oppefra, og at der tit er meget store programmer, men at det kræver ideelle forhold. Hvis man skal have den store kuffert ned, som de siger – altså det store program – så kræver det, at alle pædagogerne er der, og at alle børnene er klar til det. Men det er mere og mere sjældent, at den store kuffert kommer ned. Nu bruger de kun den lille kuffert, den lille hurtige udgave. Og flere griner af, at det snart kun er en håndtaske:

*Pædagog 1: Men det er jo det. Vi har tit kun håndtasken med os, ikke? Fordi ellers kan det jo ikke lade sig gøre. Altså, jeg tænker nogle gange, når der kommer sådan nogle ting oppefra, det er, som om at de har glemt, at vi arbejder jo ikke med ringbind. Altså, det er jo ikke sådan, at jeg bare kan sige, at nu lægger jeg de her 12 ringbind ind på hylden, og så henter jeg dem på onsdag. Det kan jeg jo ikke. Jeg arbejder jo med børn, jo. Altså, jeg arbejder med mennesker. Så jeg kan jo ikke bare parkere dem et eller andet sted, mens jeg laver de andre ting. Jeg skal gøre begge ting på én gang, og det er jo altså nogle gange lidt svært, faktisk.*

*Pædagog 2: Ja, og min TR fortalte, at hun havde været til et møde, hvor hun sagde: Jamen der bliver jo lagt flere og flere ting på os. Hvad? I lægger bare flere og flere ting over ... Vi kan jo ikke det hele. Så blev der sagt, at så må I tage noget af det andet væk. Så sagde hun: Hvad? Vi har ikke mere, vi kan skære væk, altså.*

*Pædagog 1: Arh, men så beslutter vi, at vi kun har seks børn inde på en vuggestue. Så må vi lægge de andre børn ud på en hylde (alle griner).*

*Pædagog 3: Ej, men det er vel bare om at få et samarbejde op at køre med forældrene og sige: dit barn må kun komme mandag, tirsdag, onsdag (alle griner).*

Pædagogerne oplever, at en stadig større del af deres arbejdsdag drejer sig om forældrene. De taler især om, at forældrene forventer rigtig meget af institutionerne og af pædagogerne, mere end pædagogerne mener har været tilfældet tidligere. De overvejer ganske ofte forældrenes perspektiver, når de planlægger og gennemfører forskellige aktiviteter med børnene. Og de omtaler forældrene som nogle, der ikke er så

omstillingsparate, at forældrene helst ser, at alle de planer, der lægges, føres ud i livet. Hvis fx der er planlagt noget om onsdagen, så kan pædagogerne godt risikere at få forældrene på nakken, hvis det flyttes til dagen efter på grund af uforudsete ting. Samtidig beskriver pædagogerne, hvordan de mener, forældrene er blevet mere usikre. I det følgende uddrag taler pædagogerne om alle de spørgsmål, de bliver stillet af forældrene:

**Pædagog 1:** Nu har jeg været i vuggestue de sidste to år. Jeg bliver nogle gange overrasket over, hvad jeg bliver spurgt om af forældre. Hvor jeg tænker, at jeg er jo ikke sådan et leksikon eller læge. De spørger om alt muligt. Og jeg ved det jo ikke, jo.

**Christian:** Hvad kunne det være?

**Pædagog 1:** Jamen altså: Hvornår får de deres første tand? Hvornår skal de kunne sidde? Hvilken børnesygdom tror du, mit barn har nu, for nu er der tre prikker her? Altså, hvad tænker du selv, det kunne være? Jamen jeg ved det jo ikke, jeg er jo ikke læge. Hvor skulle jeg vide det fra? Hvis mit barn ligger sådan her på øret, får de så flapører? Altså, de spørger om alt muligt, hvor jeg tænker ...

**Pædagog 2:** De er usikre.

**Pædagog 1:** Ja, mega usikre. Jeg tænker lidt af den funktion, som måske bedstemødrene har haft førhen ... Jeg føler mig lidt som sådan en bedstemor, nogle gange. De spørger om nogle ting, hvor jeg tænker: Prøv lige at tænke en ekstra gang, før du spørger.

**Pædagog 3:** Vi har også haft nogle, vi har vist rundt i institution, lige inden de skal starte, og der er de typisk 9-10 måneder, og hvor forældrene spørger, når de ser det der legetøj på stuen: Nå, hvornår skal man begynde at købe legetøj til dem? Altså, hvad synes du selv? De ved ikke meget, og der er også mange, der siger: Jeg ved det ikke, og jeg gør bare mit bedste. De ved ingenting.

**Pædagog 1:** Jeg blev også spurgt af en forælder om, hvornår vi synes, at man skal forvente, at man skal holde i hånd, når man går på tur? Altså, hvis barnet løber ud på vejen, så synes jeg, du skal tage det i hånden. Jeg tror, at barnet var 1,5 år. Det synes jeg så godt, I kan begynde på nu, det ville da være en glimrende ide. Altså, det er simpelthen ... de spørger fandeme om nogle mærkelige ting nogle gange. Men det er jo usikkerhed.

**Pædagog 3:** Hvor vi nogle gange tænker, at det jo er almindelig fornuft, men de er bare så usikre.

**Pædagog 1:** Og på den måde synes jeg, at på mange punkter har ens arbejdet ændret sig meget.

**Pædagog 4:** Det kunne vel også være interessant at gå tilbage og se, hvilken pædagogiske strømninger der har været, dengang forældrene var børn, i en institutionsverden. Hvordan var det, man arbejdede dér? Fordi det rykker sådan ligesom i ring hele tiden.

**Pædagog 1:** Det må jo alligevel være 25 år siden, de selv gik i institution.

**Pædagog 4:** Men det er jo også på deres eget privatliv, altså, vi bliver spurgt. Det der med at skulle forholde sig til deres ægteskab og manglende sex.

**Pædagog 5:** Det er altså også kun dig, der kan få sådan nogle spørgsmål (flere griner). Det er der aldrig nogen, der har spurgt mig om.



*Pædagog 4:* Det er sådan meget omfavnende.

*Pædagog 1:* Altså, det er rigtigt, man kommer meget tæt på, nogle gange.

*Pædagog 4:* Men det er jo lidt spøjst, fordi vi siger jo både det her med, at de har stor tillid til os, i forhold til hvad de skal gøre derhjemme, og hvordan de selv kan handle i forhold til både deres børn og forhold og storebror og lillesøster. Og samtidig så er de ikke tilfredse, nødvendigvis, med det, vi gør i institutionen. Som hvis en tur bliver aflyst, eller at der bliver ved med at være havregrød på blusen, sådan nogle helt almindelige ting. Det er sådan lidt tricky, synes jeg.

*Pædagog 1:* Men det kommer jo også an på, hvordan de selv er involveret i den konflikt eller det emne. Det bliver jo en konflikt lige pludselig, hvis de har sagt, at Søren skal på tur, så bliver han ked af det, og så skal de til at forholde sig til, at de skal indgå i en konflikt.

*Pædagog 4:* Det er i hvert fald barnets følelser forrest, hele tiden

*Pædagog 1:* Men altså, om de så har brug for ... Vi har da også stået og givet rådgivning til forældre, der godt ville have et indspark til, hvor vi synes, de skulle tage på sommerferie henne. Ja, jeg tænkte: Det ved jeg da ikke.

*Pædagog 4:* Jeg blev faktisk lige spurgt her den anden dag, om jeg troede, at barnet var gammelt nok her til sommer til at køre sydpå.

Som det fremgår, oplever pædagogerne, at opgaven med at gøre forældre trygge er en stor og vigtig del af deres arbejde, selvom de også stiller sig uforstående over for det, de oplever som en voksende usikkerhed. En pædagog formulerer det på den måde, at det ikke er børnene, de skal køre ind, men derimod forældrene. For når forældrene er trygge, så smitter det af på børnene. Og det gør det nemmere for pædagogerne at nå rundt om alt det, de skal, hvis de ikke også skal bruge meget tid på forældrene. Samtidig med at forældre bliver mere usikre, ser de samtidig forældre, der bliver stadig mere krævende, og de er udfordrede af denne tilsyneladende modsatrettede tendens.

Et tema, som også fylder meget i pædagogernes samtale, er deres forsøg på at navigere imellem på den ene side det, de oplever som et voksende læringskrav, og på den anden side at få skabt rum og plads til legen. Flere gange sammenligner de deres tilgange til børnene og de krav, der sættes til dem i dag, med dengang pædagogerne startede med at arbejde i daginstitutionerne. De er enige om, at der et ret massivt læringskrav er vokset frem, bare på de sidste 10-15 år. Flere af dem beskriver, hvordan børn dengang sjældent kunne skrive deres eget navn, når de skulle over i børnehaveklassen. Men til gengæld så legede de. Og de kunne alle sangene i sangbogen. I dag er det nærmest omvendt. De har svært ved at lege, de har svært ved at sidde ned og samle sig om at synge en sang. Men nu kan de genkende 15 bogstaver. De taler om, at det er skolen, der er rykket ned i børnehaven, og de synes, det er lærerne, der er begyndt at diktere pædagogernes arbejde med den stigende fokus på skoleparathed. Og, som de siger, de går jo ikke ind i skolen og bestemmer, hvad lærerne skal gøre. De oplever, at de skal forsvare deres erhverv, især igennem at forsvare legen. De oplever i øvrigt, at læringskravet også i høj grad kommer fra forældrene. At forældrene er styret af en bekymring for, om deres børn kan nok, om de er skoleparate nok. Det følgende er et uddrag af samtalen, hvor de netop diskuterer det stigende læringskrav, og hvordan de stiller sig i forhold til det:

*Pædagog 1:* Jeg tror, ligesom vi snakkede om i forhold til det der med at være skoleparate, hvor du også siger (henvendt til Pædagog 3), at der må vi sgu også lige holde lidt igen nogle gange, jeg tror måske lidt, at nu begynder det her med legen at komme ind igen og begynder

at være et tema, som man diskuterer, og forskere interesserer sig for det og sådan, der tror jeg måske bare, det ligger så grundlæggende i os pædagoger, det er bare simpelthen så vigtigt, men vi ved også godt, at der er nogle andre krav til os, også. De her strukturerede aktiviteter. Vi har nogle, som vi ved, at det skal vi. Men jeg tror også bare, at mange pædagoger har lyst til lige at trække i håndbremsen og så få hevet legen, få den til at fylde mere.

**Pædagog 2:** Men der har den også skulle gøres faglig, kan man sige, legen. Jeg var med i et projekt for to år siden, tror jeg. Det var i forhold til legens betydning, hvor vi skulle filme, og hvor vi skulle vælge nogle børn ud og sådan nogle ting. Og der var det meget noget med ... hvor vi skulle forsvare os over for forældrene: Nå, I har "bare" leget i dag, ikke? Altså, hvor vi virkelig skulle synliggøre over for forældrene, hvad er det legen kan? Hvor vi tog nogle børn ind, vi ikke kunne se lege. Det synes jeg også, vi ser mere og mere, i hvert fald i vuggestuen, børn, der ikke kan lege. Og hvad det kan gøre ved børnene senere hen, når de skal i skole, det kan give dem nogle problemer, ikke? Men den der med at synliggøre, hvor godt det er at kunne lege ...

**Pædagog 3:** Det tror jeg da også, altså når man taler skoleparathed, så tænker jeg da også leg, det at kunne lege, både i forhold til det at være socialt sammen med andre mennesker, at kunne begå sig sammen med andre mennesker, men også i forhold til fantasi. Jeg tror, vi oplever børn nu, der har rigtigt svært ved at skulle skrive en fri stil, for hvad med fantasien? De er så vant til at få alt, altså, de skal ikke tænke noget som helst selv. De får det serveret fuldstændig færdigt på elektroniske alt muligt. Så hvis man kunne komme tilbage til at kunne kigge mere på leg. Jeg tror så også, man skal ... at det er jo også det dér med, at man er faglig omkring at sige, altså, det der med at børnene får fred til at lege for sig selv. At det kan være rigtig godt og kan være rigtig udviklende, men at man som pædagog også har øje for de børn, som ikke kan finde ud af det. Og så give sig selv tid til at gå med, gå fra den ene pædagog på stuen og sige: Jamen jeg hjælper lige den her leg i gang. Ikke bare sige: Nå, men nu er han med i legen, og så er det fint. Nej, nej, jeg bliver lige siddende på sidelinjen, og måske skal jeg være lidt med, altså måske det der med at trække sig ind og ud af en leg, og ...

**Pædagog 2:** At støtte op om legen, ikke?

**Pædagog 3:** Jo, lige præcis. Det tror jeg, at mange pædagoger har ... Det synes jeg i hvert fald, vi ser nede hos os, har negligeret og ikke har prioriteret særlig meget, det med at gå med i legen.

**Pædagog 2:** Ja, fordi vi har nemlig brugt den ... som i det projekt ... til at være struktureret og lave en plan med: Om tirsdagen, nå, men så er det lige de her fire børn, der har brug for det, og så trækker man sig væk med dem, og så har man jo en styret leg, kan man sige. Det er mig, der bestemmer, hvad de skal lege, ikke? Men er det så legen, der er hoved ...

**Pædagog 1:** Det er alligevel også vildt, ikke? Nu skal I bare virkelig hygge jer og lege, men jeg bestemmer faktisk, hvad I skal lege, og også hvem I skal lege med, ikke?

**Pædagog 2:** Men man kan sige, nu hvor jeg var med i det der projekt, altså det var meget styret i starten, men så er det jo, at man trækker sig mere og mere ud, fordi man kan se, at de vokser med det, ikke? Og de bliver bedre og bedre til det.

Det styrkede læringskrav synes på den ene side at bekymre pædagogerne, og de sætter spørgsmålstejn ved, om det i det lange løb i virkeligheden gavner børnene. Men samtidig taler de også om læreplansarbejde som

noget, der hjælper dem til at fokusere deres arbejde, til at være mere målrettede i arbejdet med børnene, især de børn, som har vanskeligheder, og som kræver ekstra indsats. De er dog enige om, at legen ofte fortrænges, og de er meget optaget af, at netop legen udgør et centralt element i børnenes udvikling – og i pædagogernes faglige selvforståelse. Det er med andre ord deres opgave at tale legen op, at skabe plads til den, når ingen andre gør det.

Når pædagogerne taler rundt om såvel forældresamarbejde, ændrede vilkår og det stigende læringskrav opfatter de gennemgående deres opgave som at få alle børn til at føle, at de er gode nok, som de er, at de er værdifulde. Det kræver nogle gange nogle benhårde prioriteringer, nogle gange ved at fastholde børnene i nogle bestemte udviklingsspor, andre gange ved at afvige fra planen, lave spontane ændringer og skabe mere frie, legende rammer. I nedenstående sekvens taler pædagogerne om deres arbejde som et relationsarbejde, der ofte kræver, at man træffer hurtige intuitive beslutninger, der ikke følger et skema, men som tager udgangspunkt i såvel børns som forældres umiddelbare behov:

***Pædagog 1:** Jeg synes jo, vi er enorm gode til at skabe relationer og fællesskaber. Altså, det er der, hvor jeg bare tænkte, det synes jeg i hvert fald. Altså også hvis man sidder og har en snak med en lærer fx, ikke? Det er i hvert fald dér, hvor jeg tænker, det er der, hvor vores veje de skilles nogle gange, ikke? Hvor jeg synes, at det er det, vi har fokus på hos det enkelte barn, hvordan indgår de i nogle relationer, relationerne børn imellem, vores relationer til børnene, at de kan indgå i nogle fællesskaber, ikke?*

***Pædagog 2:** Men også at genkende, når det enkelte barn har brug for noget andet end det, de måske lige går og ... end de lige får i øjeblikket. Jeg havde en mor, der skulle aflevere sin datter i går, og det er sådan, hvad hedder det, der er ikke altid den der med den naturlige aflevering. Heller ikke når det er faren, det er sådan ... man skal helst sættes i gang med et eller andet, inden man går ud ad døren. Man går ikke hen og vinker af sig selv, og hun stod der. Hun kunne ikke rigtig komme af sted. Så siger jeg: Skal du med mig over i vuggestuen og sige godmorgen? For jeg var lige kommet ind. Godmorgen til de andre voksne? Åh, men det ville hun gerne. Og så var der ikke noget, altså. Og hun blev afbrudt, og så passede det helt fint. Jeg snakkede også med moren senere. Sagde: Det var ikke for at lave overspringshandling eller noget. "Ej, men det var bare så fint, fordi der var lige nogen"... Jeg havde ikke hørt, hvad der var gået forud, det fik jeg så at vide af datteren på vejen derover, men der var nogen, der havde sagt, at det var ulækkert, at hun havde sin mors læbepomade på og sådan noget, ikke? Så det var hun jo gået i koma over, ikke? Og åbenbart var der ikke nogen, der lige havde samlet op på det. Men det er jo ... man ved ikke altid lige, hvad der slår til eller hiver tæppet væk under en, en given dag. Og så startede det jo. Og det synes jeg, vi er gode til, jeg synes også, vi er gode til at rumme både børn og forældre i mange udgaver.*

***Pædagog 1:** Ja og det ... hvis der så er en plan, eller man havde tænkt, at man skulle gøre noget på en bestemt måde ... man kan godt lave det om, det er ikke børnene, som skal laves om, for at de kan indgå i vores hverdag. Vi kan godt lave vores hverdag om, sådan så alle kan indgå.*

***Pædagog 2:** Ja.*

Som det fremgår, er pædagogerne meget bevidste om, at det, de især kan, det er at vide, hvornår man skal følge planen, og hvornår man ikke skal. De italesætter deres faglighed som netop denne evne til intuitivt at vurdere, hvad det bedste er for et barn (eller en forælder) i nogle unikke, uforudsigelige situationer, man ikke kan forberede sig på. Man skal være forberedt på det meste. Men det kan ikke lade sig gøre alene. Det

kræver koordinering kolleger imellem at kunne rumme børn og forældre i mange udgaver, samtidig med at det ifølge pædagogerne kræver en god fornemmelse for, hvad den enkelte lige nu står og har brug for. Men et sådant arbejde kan være svært at arrangere, de trængte vilkår taget i betragtning, men de kan samtidig være svære at vise vigtigheden af. Så pædagogerne ved, at det pædagogiske arbejde også kræver, at de er gode til at synliggøre deres overvejelser, deres motiver. Og det sker dels igennem de daglige små formidlingssituationer, dels igennem de mange planer, programmer og styrede aktiviteter. De oplever, at programmerne kan være gode til at målrette arbejdet. Men de lægger samtidig ikke skjul på, at deres egne faglige kvaliteter handler om at kunne inspirere børn, opdyrke nogle gode relationer til dem, genkende deres behov, og gøre dem klogere på sig selv, så de kan blive hjulpet så godt på vej som overhovedet muligt. Det kræver som sagt nogle intuitive fornemmelser og en indforståethed, som ikke altid bliver anerkendt – og som det er svært at lægge planer for. De ville ønske, at der var mere tillid til denne side af deres arbejde fra både ledelse, skole og fra forvaltning.

#### 4.2. Rønne: Faglighed som mere og andet end systemer og papmachevulkaner

I Rønne deltog tre pædagoger fra små eller mellemstore institutioner på Bornholm (henholdsvis 27, 69 og 96 børn) i fokusgruppeinterviewet. De var alle kvinder, den ene med mere end 17 års erfaring som pædagog, de andre to relativt nyuddannede med under to års erfaring.

I Bornholms Regionskommune (BRK) har man vedtaget, at alle daginstitutioner skal benytte det digitale program Hjernen&Hjertet udviklet af det private konsulentfirma Rambøll. Det er et standardiseret digitalt system, som bl.a. består af et dialogværktøj, som går ud på, at såvel pædagoger som forældre fem gange i løbet af barnets tid i daginstitutionen udfylder et spørgeskema med indikatorer, der digitalt forvandles til såkaldte spindelvæv, som derefter sammenlignes og danner udgangspunkt for samtaler mellem pædagoger og forældre. Hvis det i én af disse obligatoriske samtaler, vurderes, at barnet har brug for en sprogvurdering, bliver en sådan foretaget af en tale-hørekonsulent. Denne sprogvurdering registreres ligeledes i Hjernen&Hjertet-systemet. Ved skolestart laves der desuden en obligatorisk sprogvurdering af alle børn. Denne sprogvurdering registreres også i Hjernen&Hjertet, og ideen er, at den skal danne grundlag for den første læse-/skriveindlæring i skolen.

Ud over dialogværktøjet og sprogvurderingen består Hjernen&Hjertet også af programmet TOPI (Tidlig Opsporing og Indsats), hvor pædagogerne fra tid til anden registrerer alle børn i henholdsvis grønne, gule og røde kategorier. At være i den grønne kategori betyder, at man er i god trivsel. Den gule indikerer, at der er tegn og signaler, og at barnets trivsel ikke er i balance. Den røde indikerer, at barnets trivsel er udfordret i en svær grad. Tanken er, at denne farvemarkering hjælper pædagogerne til at yde en såkaldt 'koordineret indsats' i de tilfælde, hvor der er bekymring. Disse kodninger tages ligeledes ind i det centrale Hjernen&Hjertet-system. Forældrene informeres i udgangspunktet ikke om disse indtastninger.

Endeligt består Hjernen&Hjertet også af såkaldte 'overgangsskemaer'. Omkring årsskiftet før barnet skal begynde i skolen, udfylder forældrene og pædagogerne i dagtilbuddet fx et overgangsskema, der indeholder kategorier vedrørende barnets robusthed og forandringsparathed i relation til den kommende skolestart. Værktøjet er tænkt som et refleksionsværktøj, der skal styrke samarbejdet mellem dagtilbuddet, skolen og forældrene. Det er meningen, at dette materiale både skal anvendes i den sidste tid i børnehaven og i den første tid i skolen (indskolingen) til at understøtte en god skolestart og til at hjælpe lærerne i arbejdet med at danne de nye klasser.

Pædagogerne taler en del om arbejdet med Hjernen&Hjertet. Jeg har valgt at bringe et længere uddrag af netop denne samtale for at vise, hvordan pædagogerne igennem interviewet taler sig til rette omkring deres

forståelse og anvendelse af flere af elementerne i programmet. Samtalen falder først på et af overgangsskemaerne kaldet Goddag og farvel:

*Pædagog 1:* Og den der "goddag og farvel", den tager 25 minutter at udfylde på ét barn ...

*Pædagog 2:* Ja.

*Pædagog 1:* Det er eddermame meget arbejdstid. Vi har otte børn på stuen.

*Pædagog 3:* Vi har ti.

*Pædagog 1:* Ja. Og vi sidder to pædagoger, der går fra i det arbejde. Er du sindssyg et arbejde.

*Pædagog 3:* Ja.

*Pædagog 1:* Og så kommer der et fint spindelvævsdiagram ud af det.

*Pædagog 2:* Ja.

*Pædagog 1:* Og så sidder de og snakker med forældrene om nogle helt andre ting.

*Pædagog 3:* Ja. Det er begrænset, hvor meget man bruger det, ikke? Så er vi næsten enige. Og så er vi ikke helt ... og det ... (vifter med hånden for at understrege at det er ligegyldigt).

*Pædagog 2:* Og så ... forældrene skal også lave det ... og så kan man se, om de stemmer overens.

*Christian:* Og det er ikke noget, I har været med til at bestemme?

(Alle tre siger nej i munden på hinanden)

*Pædagog 2:* Nej. Det er BRK, kommunen.

*Christian:* Okay?

*Pædagog 2:* Og sådan er det også i andre kommuner, altså ... der er noget alle steder. (signalerer med hænderne, oppefra og ned, at det er systemer der kommer oppefra). Og ude ved os er det så kun pædagoger, der så skal det.

*Christian:* Ja?

*Pædagog 2:* Fordi det handler om at tage stilling til børnene og sådan noget.

*Pædagog 1:* Der er vi alle sammen med til at vurdere ... altså vi er alle med, når vi sidder og udfylder ...

*Pædagog 2:* Ja. Det er vi ikke hos os.

*Pædagog 1:* Og så prøver vi, i samtalerne, at det kun er pædagoger, der er i samtalen. Men det kan ikke lade sig gøre hos os. Vi er heldige på min stue, vi er to pædagoger. På de andre stuer, hvor de kun er én, der kan de ikke. De kan ikke have alle treårs-fireårs-femårssamtalerne selv, der gør medhjælperne det også.

*Christian:* Altså, er det samtaler med børnene, eller er det også samtaler med forældrene?

*Pædagog 1:* Nej, med forældrene.

*Christian:* Det er samtaler med forældrene?

*Pædagog 2:* Ja

*Pædagog 3:* De udfylder jo også de her ... skemaer

*Pædagog 2:* Man kan se, hvor skemaerne stemmer overens, og hvor de ikke gør.

*Christian:* Og hvad så, hvis ikke det stemmer overens?

*Pædagog 2:* Så er det jo bare til at tale om. Hvad er det, I ser derhjemme, hvad ser vi her? Og så ... altså ... finde ud af ... det kan jo også være, det er meget lidt, der ikke stemmer overens. Børn kan noget andet ... altså forskellige steder ...

*Christian:* Men er det godt, hvis det stemmer overens, eller er det godt, hvis det ikke gør?

*Pædagog 2:* Altså ... det er jo fint nok, hvis det stemmer overens (de smiler alle tre og kigger på hinanden) ... men selv hvis det stemmer overens, så kan det jo være at spindelvævet er helt inde inderst, fordi barnet næsten intet kan, så er det jo mest det man skal se på. Hvor har barnet brug for støtte?

*Christian:* Nåh, så det er sådan et fokus på mangler?

*Pædagog 2:* Ja, faktisk. Også bare, hvad det kan.

*Pædagog 3:* Det ved jeg ikke. Det drejer sig jo om: kan barnet, skal barnet støttes i forhold til det her? Der er forskellige grader af om børn kan. Og så er det jo hele vejen rundt ...

*Pædagog 1:* Der er to hjul. Der er det ene, som er læreplanstemaerne.

*Pædagog 3:* Ja.

*Pædagog 1:* Som man vurderer på. Og så er der det andet, som er "robust" ... altså, der er også temaer, men det er nogle andre ... det er ... det kan jeg ikke huske, hvad det hedder, med robusthed og ...

*Pædagog 3:* Men tror du ikke, det kun er i forhold til skolebørn, at den er på? Er den også på, hvis det er treårs og fireårs?

*Pædagog 1:* Nej, det er rigtigt ... Nej, det er de ikke.

*Pædagog 3:* Det tror jeg nemlig ikke, fordi ... jeg sad og lavede dem og så tænkte: Nu er jeg færdig. Nåh, nej.

*Pædagog 1:* Ja, de er meget hurtigere.

*Pædagog 3:* Ja, det var de nemlig.

*Pædagog 1:* Og de er meget bedre, de er sådan lige til at gå til. Men de store dér ...

*Pædagog 3:* Ja, og så kommer de samme spørgsmål igen, bare på en anden måde og lidt mere kringlet ...

*Pædagog 1:* Ja

*Pædagog 3:* Og lidt ... ja ... det tager noget tid ...

**Pædagog 2:** Ja

**Christian:** Det er et stort materiale, man skal sidde med?

**Pædagog 3:** Både og. Altså, så er tanken faktisk også ... det gør vi i hvert fald, så har man forældrene inde hvert år, ikke? Så når de fylder tre og de fylder fire, så er det også ... så er der mulighed for lige at snakke: Hvordan går det med barnet, hvor skal vi have vores fokus, hvad skal forældrene måske have fokus på i forhold til barnets udvikling og så videre. Det er lidt sådan, det er ment, ikke? Men vi har ikke gjort det så meget endnu. Jeg synes godt, det kan virke sådan lidt kunstigt ... at vi sidder og kigger på det her. Jeg ved det ikke. Det er nok også ...

**Pædagog 1:** Ja, jeg synes heller ikke, det understøtter det, jeg har brug for at snakke med forældrene om.

**Pædagog 3:** Nej, det er dét.

**Pædagog 2:** Nej.

**Pædagog 3:** Nej, det er mere løbende, man så har brug for at ... for der sker jo rigtig meget på et år. Og så sidde og kigge på det der spindelvæv, ikke? Altså, så har man de der forældre, der har plottet ind, at deres børn kan det hele. Og så er jeg ikke helt enig i det, og så kan man sidde med det ...

**Pædagog 2:** Ja, med det ...

**Pædagog 1:** Det er selvfølgelig et billede af ... for vi har også forældre, som siger, at deres børn kan ingenting. Hvor vi så lige: Men det må vi jo så tale ind i.

**Pædagog 3:** Ja.

**Pædagog 1:** Det kan dit barn altså. Men hvor det bliver sådan mere temaet end selve det der naturfænomener, hvor stor er hans forståelse for fx genbrug? Til gengæld så, som en del af det der Rambøll-materiale, så er TOPI også en del af det, hvor vi giver dem rød, gul eller grøn og sætter nogle ord på det. Og så kan vi tage børnene med på en børnekonference, hvor alle vores samarbejdspartnere sidder. Det synes jeg ... og det gør vi tre gange om året, det med ... selve TOPI'en, altså. Det synes jeg, det har vi jo altid lidt gjort, netop lige fået: Nå. vi skal lige snakke dem alle sammen igennem. Også de grønne, også de velfungerende børn. Også dem der ... at man lige får sikret sig, at vi er omkring at få snakket om alle børn. Sker der stadig en udvikling?

**Pædagog 3:** Ja, altså det handler om at børn trives og er i god udvikling, og altså ... er der noget, der er bekymrende, er der ... altså, gul, så er vi ekstra opmærksomme på barnet af en eller anden årsag. Fx tosprogede er gule permanent, fordi de har noget sprog, de skal have lært, ikke?

**Pædagog 1:** Ja

**Christian:** Nå, okay?

**Pædagog 3:** Og så når du er rød, jamen så er der en stærk bekymring, og så skal du ind og udfylde noget mere. For der skal arbejdes, der skal handles her, på det her barn, ikke?

**Pædagog 1:** Ja, så skal der sættes tiltag i værk.

*Pædagog 3:* Ja, så skal der sættes noget i værk.

*Pædagog 1:* Ja.

*Christian:* Og hvad hvis man har et barn, hvor der er et tiltag, bliver det så til et grønt barn? Eller er det stadigvæk et rødt barn?

*Pædagog 3:* Det er jo afhængigt af, om tiltaget fungerer. Altså, ser du barnet, der er kommet i trivsel nu, tænker jeg, altså ...

*Pædagog 1:* Hos os er de stadig røde.

*Pædagog 3:* Er de stadigvæk røde? Ja, men jeg ved ... jeg har jo ikke ...

*Pædagog 1:* Ja. Vi har en ressource- og inklusionspædagog på dér, og ...

*Pædagog 3:* Og så fortsætter de med barnet i rød, og så skriver man ...

*Christian:* Hvad hvis man ikke er enige i de der farver? Eller det er man måske?

*Pædagog 1:* Jamen vi udfylder ... man udfylder det enkeltvis.

*Pædagog 3:* Ja.

*Pædagog 1:* Og når man så på stuen har udfyldt det enkeltvis, så skal man sætte sig sammen, og så skal vi blive enige om ...

*Pædagog 3:* ... om en farve?

*Pædagog 1:* Ja. Er han så grøn? Eller er han gul? Er den bekymring nok til, at vi synes ... eller er det en for ... jamen det er personlighed. Altså, vi må også godt være forskellige.

*Christian:* Og er billedet dér, at der er enighed, eller er billedet, at man ser lidt forskelligt på det?

*Pædagog 1:* Jeg har oplevet, der er okay enighed. Der kan være nuancer, men vi har været okay enige, når vi har siddet og lavet vores ...

*Pædagog 3:* Det tror jeg, det har vi også. Men der har været en anden stue, hvor der kom en ny medarbejder, faktisk, og lige skulle lave ... op til TOPI ... og han havde da væsentlig flere, han synes, der var bekymrende. Ikke røde, men hvor han synes, at der var en bekymring, som skulle ... altså ... der skulle tages, ikke? Hvor at det personale, der havde været der i 21 år, jo ikke helt så det samme.

*Christian:* Nej?

*Pædagog 1:* Nej.

*Pædagog 3:* Men det er jo også vigtigt at få den diskussion.

*Pædagog 1:* Ja.

*Pædagog 3:* Og få sat de tanker i gang.

*Christian:* Men det system dér, er det noget, man er på kursus i, eller?



*Pædagog 3: Nej, desværre, det er bare noget, man bliver ... det ved jeg ikke. Jeg blev bare smidt ud i det og måtte sådan tage lidt fra ... altså, hvordan skal det her helt forstås? Handler det om ren og skær trivsel? Du kan altså godt have nogle børn, der trives rigtig godt, men som stadig har sproglige udfordringer. Men trives fint og har det egentlig fint i fællesskabet. Hvad skulle jeg så? Altså, det måtte jeg jo spørge om. Hvad så, er det så gul? Fordi der er jo noget sprogligt, men trivlsen er jo fin, og på alle andre områder fungerer barnet fint.*

*Pædagog 1: Ja.*

*Pædagog 3: Og det kan det godt være lidt forskelligartet, hvad man får fortalt. Og jeg vidste jo heller ikke, at tosprogede skulle være gule sådan permanent. Det var sådan noget: Nå, men så ...*

*Pædagog 1: Men det tror jeg også, er en beslutning, man selv tager. Det er i hvert fald noget ... vi har sådan valgt, netop ...*

*Pædagog 3: Ja, men det har vi også.*

*Pædagog 1: Vi var i tvivl hver eneste gang, så ... altså, jeg er ikke bekymret, men men ... det arabiske, og vi har da en særlig fokus på ...*

*Pædagog 3: Men det er der da andre, der også siger?*

*Pædagog 1: Vi blev enige om, at vi også gjorde det.*

Uddraget viser, hvordan pædagogerne på den ene side løbende arbejder på at få implementeret de forskellige elementer i Hjernen&Hjertet, på nogle lidt forskellige måder fordi systemerne konverteres ind i forskellige institutionelle praksisser – af pædagoger der gør noget forskelligt med det. Men det bliver samtidig tydeligt, at de heller ikke anser det som deres vigtigste opgave. De forholder sig relativt pragmatisk til programmerne og skemaerne, som de mener, hele tiden ændrer sig, og selvom de synes flere af systemerne godt kan give mening ved at sætte fokus på bestemte elementer som udgangspunkt for samtaler og indsatser, er det samtidig tydeligt, at systemerne både stjæler en masse tid og ikke indfanger det, pædagogerne mener er det væsentlige i arbejdet. Således kommer det for pædagogerne tit til at handle om at kunne gennemskue dem eller lægge dem til side for i stedet at følge deres respektive faglige intuitioner, fx i samtalerne med forældre. Det er ikke deres indtryk, at systemerne bliver brugt til noget efterfølgende. De har flere eksempler på, at skolerne slet ikke kigger på materialet i forbindelse med opstart i indskoling. Det bliver ligeledes tydeligt, at de forskellige institutioner griber systemerne an på meget forskellige måder, at der forekommer en række lokale oversættelser, hvor der etablerer sig måder at 'gøre' Hjernen&Hjertet på, der løbende afstemmes efter institutionernes, stuenes og de enkelte pædagogers praksis. Ofte prøver man sig lidt frem med forskellige dele af det, og noget finder anvendelse på bestemte måder, mens andet ignoreres.

Som det fremgår, er Hjernen&Hjertet et system, som tilsyneladende fylder meget i pædagogernes arbejde. De opfatter det som et hjælpesystem, som især tjener nogle ydre forhold, fx at synliggøre deres faglighed i forhold til ledere, forvaltninger og andre samarbejdspartnere. Men det er også et system som de kan bruge til at markere deres store arbejdsmængde, i et sprog som forvaltningen forstår. De taler fx om at markere de tosprogede som gule for at vise forvaltningen, hvor stor en arbejdsopgave, de står med, selvom børnene egentlig trives og er i god udvikling. Samtidig synes pædagogerne dog også at opfatte systemerne som en form for forsimplede støttesystemer, som mest giver mening hvis man er uerfaren eller i tvivl. Er man sikker,

er de overflødige, for så hviler man i sin faglighed. De taler om, at man ofte er bedre stillet ved at styre efter fagligheden i stedet for systemerne. Som en af pædagogerne på et tidspunkt siger:

***Pædagog 1:** Jeg tror helt klart, at det sikkert kan være en hjælp. Men hvis man har sin faglighed på plads, så vil jeg næsten tro, at det kunne være lige så godt, hvis to pædagoger sammen, eller hvis de var på samme stue, bare fik ordentlig sparringstid. Så nu har vi tid sammen til at gennemgå alle børnene, sidde og diskutere dem, sådan en hel dag eller et eller andet ...*

***Pædagog 2:** Ja.*

***Pædagog 1:** Hvis de fik den tid i stedet. Så tror jeg, at man ville ... på sin vis ville komme meget bedre rundt om børnene. Fordi man ved fuldstændig, jo, allerede, hvad er det, vi skal tage udgangspunkt i ved det her barn. I stedet for at man skal rundt om alle mulige andre ting for at finde frem til: Nå, men sjovt nok, det var det, vi alligevel skulle sidde og snakke om. Og så kan man diskutere: Hvad er det for nogle tiltag, vi skal gøre i forhold til det her barn? hvordan kan vi støtte det her barn allerbedst? Hvis man så ikke helt har sin faglighed på plads, er det måske meget godt at have det hjælpeværktøj, men lige så godt bare at få tid sammen, pædagoger, diskutere: Hvad er det, vi ser ved det her barn? Hvad er det, jeg gør over for det her barn, hvad er det ...? Så tror jeg, at man på sin vis kunne komme meget bedre i dybden med at ... og meget bedre rundt om barnet. På en eller anden måde.*

Pædagogerne beskriver deres arbejde som udspændt mellem de kommunale behov, forældrenes behov og børnenes behov. Og i den forbindelse spiller de fysiske rammer, normeringerne og en meget stor grad af travlhed en stor rolle. De bruger meget tid på at få skabt sammenhænge mellem stuer, mellem de voksne, mellem de kommunalt satte mål og den daglige praksis, men også sammenhænge i børnenes liv i institutionerne. Flere af dem formulerer det pædagogiske projekt som et arbejde på flere niveauer – at de kører rundt i forskellige spor, og at det handler om at få tingene til at gå op i en højere enhed. I den forstand taler de om deres faglighed som noget, der i høj grad handler om strukturering og planlægning for at skabe sammenhæng. Som en af pædagogerne siger på et tidspunkt:

*”Vi er meget fokuserede i vores børnehave på at kigge på den struktur, vi har, de rum, vi har, hvad fungerer, hvad fungerer ikke? For at vi kan tilgodese de børn, vi har. Så vi kan lave pædagogisk målrettede aktiviteter med dem, og ... altså ... ja. Så vi kan ... ja ... tilgodese alle de børn, vi har, deres udviklingstrin. Vi har tidligere kun ... fordi vi så var færre børn, kun været to grupper. Nu har vi så valgt at være tre grupper. Aldersopdelt, så vi har de ældste, der skal i skole, de mellemste og de yngste. Så vi netop har samling og laver aktiviteter ud fra den gruppe. Og så er der umiddelbart en voksen sat på til hver gruppe. Altså ... jeg er på de yngste. Og så er det jo dér, vi hele tiden prøver at finde ud af: Hvordan skal det gøres for hver gruppe, hvilke rum er det, vi har brug for? Altså, det er det. Så vi kan tilgodese målene fra ... altså ... kommunerne og ... læreplanerne og ... vi kan ... og forældrenes behov og så børnenes, selvfølgelig. Allermest.”*

På et tidspunkt i samtalen begynder pædagogerne at tale om den planlagte, styrede pædagogik som 'den gamle' måde at tænke på, der ikke altid imødekommer børnenes behov, og hvor det nu pludselig er blevet legitimt at tale fagligheden frem som noget, der ikke sker i de planlagte aktiviteter, men som noget, der findes i de små sprækker, i alle hverdagens overgange og i møderne i fx garderoben, på puslebordet og bagerst på legepladsen, hvor man i højere grad møder børnene og deres behov. Nedenstående er en sekvens, hvor pædagogerne taler om læring og læringsrum:

*Pædagog 1:* Ja. Det kan jeg blive helt begejstret over. De der små læringsrum, der er i løbet af en hel dag.

*Pædagog 2:* Ja. At det ikke hele tiden kun er, at ... hvis man hele tiden kun har fokus på ... argh, jeg skal have lavet den her aktivitet i dag, eller sådan noget, så glemmer man ... altså, hvor vigtigt det er sådan lige at støtte børnene i de andre tidspunkter.

*Pædagog 1:* Der oplever jeg faktisk, at pædagoger er blevet en lille smule mætte og trætte af store og flotte projekter fra 9-11 med at "vi gik i skoven og byggede et stort hus og gjorde ... (vifter med armene for at signalere store projekter og aktiviteter), men at vi bliver mere og mere forelskede i de små stunder der ... i løbet af dagen ... hvor vi virkelig kan mærke, at der er kontakt, at det rykkede noget, jeg kan trække på den, næste gang jeg er i den situation, fordi vi var der lige før, og ... der kan vi mærke, at vi ...

*Pædagog 2:* ... har noget med det barn ...

*Pædagog 1:* Ja ... og at vi rykker dem. Og der skal også ...

*Pædagog 2:* Også det store ...

*Pædagog 1:* Ja, vi skal også ned i skoven ... og bygge det store ... og der skal nogle større fortællinger til.

*Pædagog 2:* Ja.

*Pædagog 1:* Men jeg tror nok, jeg kan mærke en mæthed blandt pædagoger, i forhold til ...

*Pædagog 2:* Ja, at det ikke er den, der er alfa og omega, den aktivitet ...

*Pædagog 1:* Nej, det er ikke dér, vi virkelig rykker og gør ...

*Pædagog 2:* Nej, det er nemlig at tage nærværet med børnene. Og så er det jo også ... altså, at stå med ... så lad os bare sige 12 børn eller sådan noget, så er det svært at måske ramme alle. SÅ er det bedre ... altså, huske de der små situationer, så man har ... Okay, nu HAR jeg det her barn, nu kan jeg gøre noget for DET HER barn og så huske ... med et barn, hvor man måske ikke har den bedste relation, så sige: Nu vil jeg gøre noget for VORES relation. Så du vil ha' en kontakt til mig, så du kan vide, at du kan komme til mig, altså ... ja. Og man gør noget. Ja.

*Pædagog 1:* Og få en kvalitet igennem HELE dagen, altså, sådan at når man møder ind, at det er ... at vi er ikke BARE i garderoben, vi spiser ikke BARE mad. Vi går ikke BARE ud og vasker hænder. Vi har tanker om, hvordan vi gør det. Så der er en høj kvalitet igennem ...

*Pædagog 2:* ... hele dagen.

Pædagogerne er, som det fremgår, optaget af at møde børnene i alle de små hverdagssituationer, og de er meget opmærksomme på, hvordan det kan være meget afgørende for et barn at blive set og mødt på den rigtige måde i en travl hverdag, hvor man som pædagog ofte kommer til at hundse med børnene og skælde ud i bestræbelserne på at få eksekveret dagens store overgange, hvor børnene alle skal ind eller ud, spise eller skiftes mv. De taler om at huske at møde det enkelte barn positivt frem for negativt og at få skabt disse små rum, sprækker, især i yderrummene, dvs. garderober, skiftepladser mv. Her gælder det især om at 'skrue på rammerne', så fokus ikke er på at gennemføre planen, aktiviteterne, men bøjede dem lidt, så der tages hensyn til det enkelte barn. Og om at dyrke fagligheden i de små sekvenser, selvom strukturerne ikke

altid er til det. En pædagog siger på et tidspunkt: "Men det er da også derfor, at vi er søgt ud i ... på toilettet og i garderoben og så videre. Fordi når vi har de store fælles aktiviteter, vi er jo ikke mange nok til at vi kan forblive i den der lille ... Det kunne vi jo i gamle dage. Der kunne vi jo ... lige så vel, som vi fik tøj på og har det lidt hyggeligt, så kunne vi også i selve den planlagte aktivitet, hvor vi skal lave den der papmachévulkan, der kunne vi også stadigvæk ... fordi det var vi nok til. Så derfor søger vi ud i de små rum."

Pædagogerne oplever således, at de nogle gange skal bevæge sig på afstand af de styrede, planlagte aktiviteter, på afstand af papmachévulkanen, for at opleve, at de for alvor får sat deres faglighed i spil, i de små praktiske hverdagsmøder med børnene. Her kommer de ind på livet af dem, de får set dem, og de får hjulpet dem på vej. Disse små møder sker hver dag, hele tiden, og derfor oplever pædagogerne også, at det er her, det kontinuerlige pædagogiske arbejde foregår. Det er her, man flytter noget, og ikke i det planlagte, som ofte virker kunstigt eller opstyltet. Ikke sådan forstået, at det ikke kan være meningsfuldt med de planlagte aktiviteter. De giver børnene nogle gode oplevelser. Men ofte kræver det uforholdsmæssig meget energi, og det føles ofte, som om det er vigtigere at gennemføre end at få børnene med. At det med andre ord er mere til ære for nogle andre, ofte ledelsen eller forældrene – eller for at opretholde følelsen af at man udretter noget, kollegerne imellem. Det er i de små hverdagsituationer, at pædagogerne oplever, at de hjælper børnene med at føle, at de bliver set, og at de er noget værd.

Pædagogerne taler i den forbindelse om vigtigheden af det kollegiale samarbejde. Ikke bare for at gennemføre aktiviteter, men også for at hjælpe hinanden med netop at se børnene – at indstille sig på børnenes behov i en travl hverdag domineret af struktur og faste rutiner. Især den daglige sparring med hinanden synes at være afgørende for, at de får mødt børnene på nogle gode måder. Bare det at de sammen rejser en opmærksomhed om den måde, de går til børnene på, synes at gøre en stor forskel:

*Pædagog 1: Man er jo alle sammen inde over de her børn. Men man kender dem jo ikke så godt alligevel. Så kan jeg jo godt have et barn, hvor jeg tænker: Øj, jeg synes godt nok ham her ... hvad han ... jeg kan ikke rigtig greje ham, og jeg synes ... altså, den kontakt, jeg får med ham, den bliver altid sådan lidt øv. Og så kan det godt hjælpe at snakke med ens kollega, som siger: Jo, men hvis du så lærer ham bedre at kende, så har han faktisk de her kvaliteter, og hvis du prøver sådan og sådan, så kunne det være du får en anden indgangsvinkel eller ... der kunne blive noget bedre eller noget mere positivt, når du ... har noget med det her barn. Så det tænker jeg, det er jo også vores faglighed dér ...*

*Pædagog 2: Ja. Det har vi nemlig også en snak om ude hos os, at det er 'sjovt', det er det jo ikke, det er jo netop derfor, at hver gang at vi ... hvis vi har et barn, hvor ... jeg synes, det er rigtig svært, og hvad tænker I, og hvad gør I ... Og vi får en snak omkring ... og hvor vi måske netop har ... måske skal vi sætte nogle tiltag i værk? Skal vi så, når vi er i garderoben, så kunne det være en god ide, hvis han så fik lov til at ... så gjorde vi ... ja, det gør vi. Inden vi når at sætte det i værk ... ja, fordi det er vi lige nødt til at vende, det gør vi på mandag, ikke? Fordi ... du er på ferie og det det det ... Inden vi når at sætte de tiltag i værk, så er der sket en ændring. Så har barnet ... så er der sket en lille udvikling, hvor det er vores snak, vores refleksion, vores ...*

*Pædagog 3: ... sparring ...*

*Pædagog 2: ... sparring med hinanden, som har gjort at vi nu alle sammen møder ...*

*Pædagog 3: ... møder ham på en anden måde ...*

*Pædagog 2: ... møder ham lidt anderledes. Og at han derfra også har en anden rolle og udfylde. Så allerede inden ... bare det, at vi lige får en snak omkring ... så sker der altid et eller*

andet. Og det er jo, fordi vi går ud med en anden (mimik, der signalerer maske). Så det er vigtigt, at vi har den tid til at få sparret med hinanden, og at vi får snakket sammen. Og nogle gange ha' nogle værktøjer, også til at snakke det helt i bund

**Pædagog 3:** For man får set på sig selv i situationen meget bedre, efter at man har haft de sparringer, og så vil man bare naturligt møde det barn på en anden måde, og man har måske snakket om barnet, man har set det barns ressourcer eller et eller andet, så man lige får ... altså, helt ubevidst, et andet billede af den dreng eller pige. Så man vil ... efter det ... møde ham eller hende på en helt anden måde. Som bare ... bare en lille ændring, som gør, at man måske har lidt mere tålmodighed med ham eller hende, eller man kan godt se: Ej, jeg skal altså lige støtte dig her, eller ... Også at ... man får faktisk en ny motivation til at møde det barn anderledes, hvor man tænker: Nu skal jeg være der for det barn. Bare efter at have de snakke. Og så føler det barn jo bare, at ... orv, de VIL mig.

**Pædagog 2:** Og det kan være ... vi kan jo være mange, hvor det er sådan fra morgenstunden, hvor vi har hele huset åbent, så der kan være rigtig mange børn. Så skal jeg lige ned og hente et eller andet og tilbage igen. Og egentlig går jeg lidt og tænker: Dét var bogen og går tilbage igen, men lige når jeg ser ... så "HEJ, ej, der var du!" At jeg får gjort det et par gange mere, end jeg plejer, har betydning for, at når vi går ind til samlingen, at han så kommer hen og sætter sig ved siden af mig, og ... er klar til at samarbejde om noget i stedet for at ... vi skal forhandle om et eller andet, eller ...

**Pædagog 3:** Så det er ikke hele tiden, at man kommer til at se ham som problemet eller et eller andet eller vise det til ham, at: "Hvorfor kan du ikke bare gøre det her?" eller sådan noget.

**Pædagog 2:** Eller bare at han bliver tydeligere i MIN bevidsthed, fordi at vi lige har haft en snak om det, så det igen er i de små uformelle rum, at man lige højner kvaliteten lidt, og så sker der faktisk også noget videre på dagen.

**Pædagog 3:** Ja, og det barn, det får nogle helt andre situationer med de voksne, og en helt anden selvopfattelse, og ... fordi de nu bliver mødt, alle de andre, på ... altså ... en mere positiv måde.

**Pædagog 2:** Ja

**Pædagog 3:** Fordi at nu har man lige fået vendt det, og man har ... ja.

Ifølge pædagogerne drejer deres faglighed sig især om at få arrangeret dagene og aktiviteterne således, at de får mødt børnene på positive måder, hvor børnene føler sig set og hørt, og hvor der bliver taget hensyn til dem, selvom betingelserne for dette ikke altid er optimale. Vejen til dette sker især gennem faglig sparring med hinanden, hvor de minder hinanden om en prioritering af børnene, og hvor de deler viden om, hvordan de kan skrue lidt på de praktiske gøremål og de planlagte rutiner, så der skabes rum for dette. De oplever, at disse rum ofte skabes i de små hverdagsituationer med få børn i mellemrummene og i overgangene, fx i forbindelse med toiletbesøg, tøjskift i garderoben, når der skal hentes ting på andre stuer eller mad i køkkenet. I disse mellemrum har de mulighed for at komme ind på livet af børnene og få hjulpet dem på vej på børnenes egne betingelser.

### 4.3. Hillerød: Hverdagstrylleri som balancegang

Der deltog fem pædagoger i interviewet i Hillerød fra fem forskellige institutioner i kommunen, tre kvinder og to mænd. Der er stor spredning i deres erfaringer, fra 24 år til kun 8 måneder. De har dog alle det til fælles, at de er relativt nye i deres respektive institutioner. Tre ud af fem har været i deres nuværende institution i under et år. Deres institutioner har nogenlunde samme størrelse, mellem 80-150 børn, med undtagelse af en, som er i en børnehave med 32 børn.

I Hillerød Kommune er der etableret en række kompetencenetværk på tværs af institutionerne, som pædagogerne er en del af i varierende omfang. Disse netværk er organiseret i temaer, der i store træk flugter med læreplanstemaerne i den styrkede pædagogiske læreplan, selvom nogle af netværkene også er mere tværgående, som fx et digitaliseringsnetværk. Pædagogerne refererer igennem interviewet løbende til disse netværk som noget udefrakommende, de på den ene side mener giver mening og øger et fagligt fokus, men som de også af og til har svært ved at forbinde med det daglige arbejde og med det, de mener er det vigtigste i relationen til børnene. I nedenstående uddrag taler de om denne svære balance:

***Pædagog 1:** Jeg tror meget på at anerkende, det her med at få set dem, sådan virkelig set dem, ikke bare som "det er rigtigt, det er forkert," men at man giver sig tid til at sætte sig ind i, hvad det er, de er optaget af, eller hvad de synes, der er svært, og hvorfor er det svært? Hvordan kan jeg hjælpe dig? Og der synes jeg, du siger noget (henvendt til Pædagog 4), det der med balancen i, hvornår hjælper ... hvornår bliver det 'omsovs', og hvornår bliver det det her med, at vi presser for meget, så de får ... så de føler sig uduelige, på én eller anden led, ikke? Så den der balance i at hjælpe dem der, hvor de er. Og det kræver altså et vist ... eller en stor portion nærvær, både mod den enkelte, men egentlig også i gruppen. Så er jeg optaget af ... sådan helt ... sådan, når jeg tænker mit arbejde, det her med ... faktisk balancen i ... og derfor synes jeg, det er rigtig spændende, det her ... balancen i, når noget kommer oppefra, og vi bliver styret i en bestemt retning, hvad det gør ved os? Altså, hvor bliver vores ægte nærvær af? Fordi der kommer noget ind, der bestemmer, hvilken tænkning vi skal have, hvilket fokus vi skal have. Og det vil sige, vi lukker ned for noget, altså. Sådan må det næsten være, ikke?"*

***Pædagog 2:** Ja.*

***Pædagog 3:** Nærværet er det altafgørende, relationsarbejdet med de små. Og med forældrene, for den sags skyld også, med de helt små vuggestuebørn. Det er alfa og omega for, at de trives, at de føler sig trygge. Og for at de kan udvikle sig, og for at de kan lære noget og alle de her ting, der kommer oppefra. Der er simpelthen fokus på, at de skal trives derude og føle sig trygge, først og fremmest. Jeg er med i inklusions- og børnefællesskabsnetværket, de laver jo her i Hillerød Kommune nogle kompetencenetværk, hvor pædagogerne bliver uddannet lidt i forskellige kompetencer. Og der er så et inklusions- og børnefællesskabsnetværk, som jeg er med i, så det er jeg selvfølgelig også sådan lidt optaget af, den der måde, vi som voksne skal organisere os på for at skabe et godt miljø for børnene. Både det med at se verden fra børnenes synspunkt og også det med netop at dele op i små grupper, som du også snakkede om, for at kunne have det nærvær med børnene. Og jeg synes også, at der er mange krav udefra, som nogle gange kan flytte ens fokus fra det, man egentlig føler er det essentielle i ens arbejde. Ja.*

***Pædagog 4:** Jeg sidder også i et netværk, i digitaliseringsnetværket. Vi forsøger at få digitalisering ind. Vi afdramatiserer iPad'en nede hos os, for tiden. Den går ikke i stykker af at ligge på gulvet.*

Pædagogerne synes at være optaget af at foretage forskellige former for oversættelser af de ting, de har med udefra, men de er samtidig meget opmærksomme på, at der skal ske forskellige former for oversættelser eller pragmatiske tilpasninger, dels så det giver mening i arbejdet med børnene, dels så det passer med de strukturer og de vilkår, der er i institutionerne. I det hele taget fylder de konkrete vilkår meget i deres samtaler. Det drejer sig især om oplevelser knyttet til alt for mange børn, alt for få voksne, en del børn, der har særlige behov, man ikke kan imødekomme, for mange ting, man skal nå, og en konstant omorganisering, så dagene hænger sammen, men hvor man ikke får nogle faste rutiner, man kan hvile i. De deler mange oplevelser af at være pressede og frustrerede. Fx er der en pædagog, som siger: "Vi havde haft sygdom, og jeg havde alle børnene. Efter klokken halv fire så var der kommet en mor, der var pissesur over, at hendes barn havde tisset i bukserne, mens jeg stod og trøstede et andet barn. Som hendes barn havde kastet en jernkugle i hovedet på." Men der tales også om de svære vilkårs uheldige forskydninger af det faglige arbejde med børnene, hvor tiden går med det praktiske frem for det væsentlige – at de bruger en masse tid på at trække noget ned over børnene, som måske ikke er nødvendigt eller kommer dem til gode.

Nedenstående uddrag er et eksempel på, at det praktiske gives forrang frem for det faglige. De taler om vigtigheden af, at pædagogerne hele tiden fornemmer, hvordan børnene har det. Men også at pædagogerne hjælper børnene med selv at fornemme, hvordan de har det. Og det kan være svært i de daglige rutiner, fx når alle børn skal på legepladsen:

***Pædagog 1:** Så længe vi kan gå ind og snakke med dem om det. Nå, du fryser? Okay. Drøn ind og find noget mere tøj, ikke? Jeg synes, det er super vigtigt. Men selvfølgelig er der også noget praktik i det, i forhold til hvis vi skal tænke, hvis de kommer ud alle sammen og bliver hamrende våde, så skal de altså igennem en kæmpe mølle med ... nogle og halvtreds børnehævebørn, der skal have skiftet deres tøj, fordi de er blevet drivvåde.*

***Pædagog 2:** Så er det bare mere praktisk med regntøj fra starten.*

***Pædagog 3:** Ja, og har de så skiftetøj med? Og hvis de ikke har skiftetøj med, så skal vi ud og kigge i vores egne kasser ... og så får lille William lige pludselig ... det eneste, der er tilbage, det er nederdelen derude, og den får han på. Far bliver skidesur, hvis lille William har nederdel på, når han bliver hentet, ikke også? Der er rigtig mange ting dér, som man skal have med også i sine overvejelser, når man ... bare når man skal på legepladsen.*

***Pædagog 1:** Så det er en balancegang, det der med både og skabe de sammenhænge, sådan, i forhold til hvordan får vi hverdagen til at hænge sammen. Og hvordan får vi skabt læring for børnene, ikke også?*

De nævner flere steder, hvordan de strækker sig langt for at nå de praktiske gøremål, og at det nogle gange lykkedes at kombinere det med både at få tænkt nogle faglige tanker og også være der for børnene, at få set dem. Men andre gange lykkedes det ikke. Som en pædagog formulerer det: "Ja, nogle gange så sætter jeg mig selv til side, ikke? Og er fyldt op, når jeg kommer hjem, hvor jeg tænker: Puh, hvornår har jeg siddet og tænkt fem minutters tanker, et eller andet, hvor jeg synes: Jamen så gav jeg lige mig selv dér, og jeg gav lige lidt ekstra dér, og jeg synes også lige ... og jeg synes også lige ... og så var der andre steder, hvor jeg bare tænkte: Shit, mand, der kørte jeg bare henover, hvor jeg bare tænkte: Ej, det skulle jeg have gjort anderledes. Men så sidder man og reflekterer over det, og så sidder man og tænker: Ej, puh. Hvordan?"

Et tilbagevendende tema i forbindelse med pædagogernes samtaler om de svære arbejdsvilkår er vigtigheden af et godt kollegialt samarbejde. Det nævnes som en udfordring at få skabt en samlet struktur i institutionerne, når de består af stuer, der vil noget forskelligt og er fyldt med forskellige temperamenter og

traditioner. Pædagogerne taler om, at de bruger meget tid på at gå skævt af hinanden. Derfor er der fokus på hele tiden at bringe alle de forskellige praksisser i nærheden af hinanden, at få etableret en række fælles rutiner, for at få en nemmere hverdag. Men det er en svær balance, fordi det også ofte er nødvendigt at gøre noget forskelligt, at kunne dække hinanden af, at få lavet nogle nærmest intuitive rollefordelinger, hvor den ene pædagogs handlinger automatisk afkræver ganske bestemte handlinger hos en anden pædagog. Nedenstående udpluk er et eksempel på pædagogernes optagethed af netop disse samarbejdsrelationer:

***Pædagog 1:** Det er jo bare så meget valg, vi tager, nogle gange, ikke? Det der med at sige: Jamen jeg BLI'R siddende her. Men så går det ud over enten min kollega eller også går det lige ud over et andet barn, som måske selv ... altså ... kan du følge mig?*

***Pædagog 2:** Og lige dér, der gik det ikke ud over nogen, så det var fantastisk.*

***Pædagog 1:** Nej. Men jeg synes bare nogle gange, man står i det valg, nogle gange, ikke?*

***Pædagog 2:** Det gør man.*

***Pædagog 1:** Fordi at man ... specielt hvis man skal til samling eller et eller andet, så er der nogle gange, så er man nødt til at sige: Okay, nu prioriterer jeg det her. Og så er det DET valg, jeg har taget. Men så kan det godt være, at min kollega lige løber lidt hurtigere, fordi hun skal ha' ti andre op og sidde, fordi jeg sidder her. Altså ... og det er nogle gange frustrerende, samtidig med at så er det bare fedt, at man ... jamen det er det her, barnet har behov for. Så derfor vælger jeg det, ikke? Altså, at man kan tage udgangspunkt i det samme. I det udgangspunkt, som er barnet.*

***Pædagog 3:** Så der er du også inde omkring noget andet, der handler om samarbejde, ikke også?*

***Pædagog 2:** Jeg tænkte lige det samme ...*

***Pædagog 3:** Hvad er det, vi kan ... Hvad er det, vi har af aftaler sammen? Er det okay, at jeg skal løbe stærkere, for at du kan gøre det? Så man kan sidde dér med rigtig god samvittighed. At jeg lige kan kigge på dig og sende øjne til ... det er dejligt at se, det der. Jeg løber meget gerne lidt hurtigere.*

***Pædagog 1:** Ja. Eller jeg rydder ikke lige op på bordet, jeg hopper lige ned på gulvet og sidder sammen med den lille nye. Og så rydder du lige op, ikke?*

***Pædagog 3:** Lige præcis.*

***Pædagog 1:** Altså ...*

***Pædagog 3:** Men det kræver, at man har tid til at lære hinanden at kende og få de der snakke. Er det okay? Eller jeg sad lige og overvejede, om du synes, det var irriterende, at jeg blev siddende her, eller? Altså ...*

***Pædagog 1:** Samarbejdet gør også noget, ikke?*

***Pædagog 3:** ... det kræver også tid. Og den synes jeg ... en lille smule ... den kan godt komme lidt på en prøve, nogle gange. (flere istemmer), fordi så er der langtidssygd, og så kommer der vikar og så ... (laver små eksplosionslyde) får det ...*



*Pædagog 2: Det går hen over hovedet på børnene nogle gange, når vi voksne skal lave det der voksenpædagogiske samarbejde omkring ... ja, organisering eller hvordan arbejder vi. Selvfølgelig har vi personalemøder og så videre. Men ud over det har vi jo ikke noget forberedelsestid eller evalueringstid eller noget, udover de personalemøder, så ved ... jeg ikke*

*Pædagog 3: Har I ikke stuemøder?*

*Pædagog 2: Jo, stuemøder, men der er ikke sådan ... i hverdagen.*

*Pædagog 4: Hverdagstrylleriet, tænker du på?*

*Pædagog 2: ... og så nogle gange, så gør man det hen over hovedet på børnene, ikke?*

Da pædagogerne indledningsvist i interviewet præsenterede deres medbragte hverdagsfortællinger, var der flere, der gjorde opmærksom på, at de overvejede at medbringe to forskellige versioner: En positiv historie, hvor de følte, der skete noget, der var fagligt meningsfuldt, og en negativ historie fra én af de dage, hvor alt går skævt. De valgte alle den positive variant. Ser man på dem og de samtaler, der opstod i forlængelse heraf, tegner det et billede af, at de oplever det fagligt meningsfuldt, når de kommer ned i børnehøjde og ikke organiserer hverdagen for børnene efter de voksnes behov. Det handler om at give børnene omsorg og skabe nogle samværsformer, hvor børnene føler sig trygge, og hvor de bliver set og mødt som dem, de er. Det er den basale omsorg, der tales frem som den vigtigste. En pædagog formulerer det på den måde, at hvis man giver børnene et kram, så skal det altid være barnet, der giver slip først.

Samtidig – i erkendelsen af vilkårene, de pædagogiske mål og pædagogernes rolle som blæksprutte – er de også nødt til at øve børnene i at kunne en masse ting selv. De skal øve selvhjulpethed, og det giver pædagogerne en oplevelse af somme tider at kræve for meget, fx når børnene kun er to år. Det er en svær balance, der skal administreres. Et spørgsmål, der går igen, er: Hvornår er selvhjulpethed omsorg, og hvornår er børnetjenester omsorg? Det handler især om at se børnene og ikke bare fortælle dem, hvad der er rigtigt og forkert. Give sig tid til at sætte sig ind i, hvad børnene er optaget af, eller hvad de synes, der er svært, og især hvorfor det er svært. Det kræver tilstedeværelse fra pædagogens side, og det kræver, at man ikke altid insisterer på at gennemføre de planlagte aktiviteter, men bryder formen lidt.

Det mest dominerende mønster i pædagogernes snak om, hvad de mener er centralt i deres arbejde, handler om hele tiden at finde balancen mellem på den ene side at arrangere dagen og aktiviteterne for børnene, så de sikrer, at børnene kommer igennem det, de skal, og på den anden side være påpasselige med ikke at spærre for børnenes trivsel, deres nysgerrighed og deres frihed til selv at bestemme, hvad de har lyst til. Det er en udfordring i en presset hverdag, og flere taler om, at de ofte kommer til at svinge over i bare at bestemme for børnene:

*Pædagog 1: Jeg bliver optaget af det her med at arrangere, at sikre, i forhold til det her med at vi skal holde øje med at de kun bevæger sig bestemte steder hen. Altså, det kræver ret meget selvregulering af børnene. Og man skal forsøge at holde sig i den kontekst hvor man fastholder at det er noget børnene har brug for at lære. Samtidig med at man har øje for, at de også har brug for deres egen nysgerrighed, det her med at bevæge sig frit, det her med at mærke ... jeg er altså træt ... ja, det kan jeg også godt mærke, at jeg er ... altså ... den der balance i det, synes jeg er super vigtig at arbejde med og at have øje for. Og jeg synes ... for mit eget vedkommende ... jeg kan have tendens til, når jeg er travl og lidt presset, så bliver jeg for meget over i: De skal satme lære selvregulering ...*

*Pædagog 2: Jo.*

*Pædagog 1:* Og når jeg har virkelig god tid og er i zen, så kan jeg i virkeligheden nok ryge lidt for meget over i den anden afdeling, der hedder: Du skal mærke dig selv, eller: Hvordan synes du selv ... og som jeg også synes, der er smadder meget kvalitet i. Men jeg synes kvaliteten opstår, særligt når balancen i det, er der. Og det ... den er jeg selv enormt optaget af.

*Pædagog 2:* Ja.

*Pædagog 3:* Det er den pædagogiske kompetence, der kommer til udtryk her. Fordi for mig handler det ikke kun om science-didaktik eller nærvær og omsorg, det handler om spændet, det handler om det her med at kunne bevæge sig i det, inden for feltet, kan man sige."

Pædagogerne taler på den ene side om, at det er vigtigt med viden, at deres faglighed knytter sig til bestemte former for viden, som hele tiden skal opsøges og holdes ved lige. Der kommer hele tiden ny viden, og man skal følge med, man skal kunne mere og mere, vide mere og mere. Men på den anden side taler pædagogerne også om, at viden ikke er alt, at det ikke kan gøre det alene. Delvist fordi der er grænser for, hvad man kan vide. Men især fordi det væsentlige er, hvordan man anvender viden i opbygningen af relationerne til børnene. Som i denne samtale, der handler om science-didaktik i praksis:

*Pædagog 1:* Nu hvor vi snakker om faglighed. Det her med at gå i skoven. Det er lige pludselig ikke BARE at gå i skoven, nu skal man kraftedeme også vide noget om svampe, ikke?

*Pædagog 2:* Jo jo.

*Pædagog 1:* Jamen det at være pædagog, det handler ikke kun om at vide noget om børn.

*Pædagog 2:* Hvad kan man spise, når man er derude ...

*Pædagog 1:* Ja. Altså, hvad er det okay at røre ved, fx. Bare det at tage i skoven kræver lige pludselig noget andet viden om ... hvad hvis man ikke lige har det? Altså, skal man så holde børn helt fra at pille ved svampe?

*Pædagog 2:* Ja?

*Pædagog 1:* Jeg sidder ...

*Pædagog 3:* Og hvor bliver nysgerrigheden af hos børnene, også, ikke? Hvis man hele tiden er ...

*Pædagog 1:* Jo, men hvis ... hvis jeg tog med i skoven, hvis jeg var helt alene i skoven med børnene, jeg ved ingenting om svampe. Så ville jeg bare sige: Lad være med at røre ved det der. Kom nu, videre, videre, ikke? Fordi jeg skal ikke risikere, at de bliver syge eller sådan noget. Men jeg synes bare, der er mange andre situationer hvor at ... nu hvor vi snakker faglighed, at det kræver egentlig mere at være pædagog end bare lige at vide ...

*Pædagog 2:* På mange områder er det at være pædagog ikke kun at vide noget om det pædagogiske. Altså, det er lidt et ... man skal have lidt viden på rigtig mange forskellige områder, fordi ... i rigtig mange henseender, jamen så ... du skal også vide, hvordan du ... altså skruer en skrue i. Fordi lige pludselig så skal du stå og lave julegaver sammen med børnene, altså ... noget så simpelt som: Hvilken farve giver blå og rød? Altså, det ved vi heldigvis alle sammen, går jeg ud fra, men sådan nogle ting er også vigtige at vide. Man skal kunne tegne en lille smule, man skal kunne ...

*Pædagog 3:* Aaarh ... (griner). Det behøver man ikke i en vuggestue (griner).

*Pædagog 4:* ... en rund ... (tegner en cirkel med fingeren på bordet).

*Pædagog 3:* De synes, det er fantastisk i vuggestuen, selvom jeg tegner ...

*Pædagog 2:* Men der er så mange småområder, som man skal vide noget om. Hvorfor regner det? Ja? Rigtig godt spørgsmål.

*Pædagog 1:* Lige præcis, ja.

*Pædagog 2:* Det kan jeg ikke forklare dig, for det er noget med højtryk og lavtryk og skyer og ... det er derfor, de er mørke, det er, fordi vi ikke kan se solen rigtigt igennem dem. Hvordan forklarer man det til et barn?

*Pædagog 3:* Der tænker jeg jo faktisk lige præcis den didaktiske tilgang, i virkeligheden, er redningen, dér.

*Pædagog 2:* Fuldstændig.

*Pædagog 3:* Fordi, altså, det er faktisk noget af det, jeg synes, der giver mening i det her, altså hele tænkningen ind i: Jamen vi behøver ikke at vide det hele. Men vi kan finde ud af det sammen.

*Pædagog 2:* Nemlig, vi kan finde ud af det sammen, ja.

*Pædagog 5:* Men jeg har en viden om, at nogle svampe, de er okay at røre ved, og nogle er ikke. Og jeg ved faktisk ikke, hvad det er for nogle. Så lige nu, så siger jeg: Det skal I ikke røre ved.

*Pædagog 3:* Eller også så har man iPad'en med, ikke?

*Pædagog 2:* Vi har jo alle sammen en lille computer liggende i lommen, hele tiden, altså stort set, ikke? Så ... jo ...

*Pædagog 3:* Fordi det, de også går meget op i, også med digitalisering, med at vi skal bruge det, ikke? Altså med at undersøge og science og undersøge det sammen med børnene, ikke? Altså, det synes jeg jo er fedt at kunne gøre.

*Pædagog 2:* Ja.

*Pædagog 3:* At kunne sige: Okay, vi går lige ind på et eller andet med vejret, og så googler vi lige, hvordan er det lige, de støder sammen, og hvornår kommer der regn, ikke? Og så fatter de ingenting, men man har prøvet (griner).

*Pædagog 1:* Eller lige det der med at få den vendt om og få forklaret noget af det her meget, meget formelle ... fine sprog til børneforståelse. Altså, få det forklaret ... og gøre det måske lidt til en leg og sådan noget, ikke?

Der er blandt pædagogerne enighed om, at viden ikke kan gøre det alene. Det centrale er relationen til børnene, at få dem med. Fokus bør især være på børns selvværd, som de ikke mener, man udvikler gennem et ensidigt fokus på viden eller kompetencer. Det handler derimod i høj grad om følelser – dels om at huske at give plads til børns følelser, dels om at bruge sine egne følelser som pædagog. Igen er der tale om en balance mellem at have en faglig viden og samtidig haverigtig meget af sig selv med i arbejdet.

På et tidspunkt opstår der en længere samtale om netop at bruge sig selv og sine følelser. De taler om, at det er svært, fordi man godt kan komme til at overdrive og bruge sine følelser på forkerte måder, men at man på den anden side er nødt til at have sig selv med:

**Pædagog 1:** Når vi snakker følelser, så tænker jeg nogle gange: Altså, jeg kan godt ... det er måske for meget at røbe, men jeg kan godt nogle gange komme til at råbe højt. Altså jeg kan godt komme til at sige ... specielt hvis jeg ikke kan nå hen ... og jeg kan se, at der er én der er ved at bide eller et eller andet ... Og jeg har også været nødt til at sige til en forælder til et andet barn: Hvis hun kommer hjem og siger, at jeg har råbt højt i dag, så er det faktisk rigtigt. For jeg kom til at råbe, fordi jeg kunne ikke nå hen til én eller anden episode, der skete. Eller én, der var ved at falde ned eller et eller andet. Og der har jeg også nogle gange været nødt til at sige: Ja, jeg er et menneske, og jeg kommer også til at lave fejl. Og det er ikke min mening, at jeg vil råbe højt på en stue. Det er ikke meningen, at jeg vil vise min afmagt på den måde. Men jeg er stadig menneske, og jeg kan også godt finde på at sætte ord på over for børnene og sige: Hov, kunne du godt høre, jeg kom lige til at råbe højt dér. For jeg blev lige forskrækket. Eller jeg blev lige ... jeg blev faktisk lidt sur, eller jeg blev lige overrasket. Ej, det må I undskylde, det var faktisk ikke meningen." Altså, jeg tænker: At de følelser ... for dem har jeg nogle gange svært ved, også over for mine kollegaer. Vi er også mennesker. Og vi lever bare ... og bliver presset til det yderste ... og skal forholde os til alle andres følelser. Men jeg vil også ærligt indrømme, jeg synes også nogle gange ... så kan jeg godt lige ... i min afmagt lige pludselig sige: Hov. Hvor jeg tænker: Der skal vi også sige undskyld, vi skal også være åbne. Men man skal også bare ... jamen altså ... For det er også nogle følelser.

**Christian:** Ja.

**Pædagog 1:** ... som vi jo som mennesker ikke kan ... altså ... eller jeg kan i hvert fald ikke gemme dem væk også. Hvis jeg bliver forskrækket eller kommer til at sige: Åh, shit, der sker noget derovre. Eller: Gider du lige? Eller: Stop. Eller: Et eller andet. Det ved jeg ikke, hvordan I andre har det, men jeg ...

**Pædagog 2:** Det kan jeg godt nikke genkendende til. Men jeg synes, hele humlen ligger i det arbejde, du gør bagefter. Fordi det lærer børnene helt vildt meget af. At hende der, der bare er så sød og rar, hun kan også gøre sådan. Orv, mand, så kan jeg også bære over med mig selv.

**Pædagog 3:** De har vel også brug for at se, netop, altså forskellige følelser ...

**Pædagog 2:** At vi sætter ord på følelserne, at vi kan se, hvordan sådan nogle ser ud, og ... det er da fantastisk. Og man kan endda gå tilbage og sige undskyld, det var ikke min mening. Og ... ja ...

**Pædagog 1:** Ja, for det er jo bare, igen, hvad for nogle følelser er mere tilladte end andre, ikke? Altså, for vi får så meget ud af ... at vi må ikke skælde ud, og vi må ikke ... altså, det får man jo også at vide oppefra, at man må ikke bruge skældud-ord, og man må ikke ... altså ...

**Pædagog 2:** Men det er jo igen også ... hvordan skælder man ud? Altså, hvad er det, man forbinder med skældud, ikke? Hvis det er at nedgøre andre, at sige: Du er simpelthen også en lille møgunge, hvad pokker bilder du dig ind? Eller som du siger: Jeg kom til at råbe højt, fordi at ... altså, jeg kunne ikke lige nå over og stoppe ham eller et eller andet, ikke? Der er stor forskel. Hvad er det, man har sammen ... som står forrest? Og det er jo sådan helt ... værdigrundlag, om man ... hvad er det, vi ønsker at give børnene her, ikke?

*Pædagog 3:* Men altså, børnenes følelsesmæssige udvikling er jo en kæmpe stor del af vores arbejde, ikke? Altså, oven i alt ... der kommer den der med læring ind oppefra eller udefra sådan meget præcist på nogle specielle ting, ikke? Men hvor man kan sige, at det der med at lære at være et livsdueligt menneske handler jo meget om at udvikle sig følelsesmæssigt.

*Pædagog 1:* Men vi giver jo også bare noget af os selv. Altså, jeg tænker, ligesom det der med, at vi har jo et spil ind i ... vi kan jo ikke undgå, at vores personlighed spiller ind. Så det er jo også meget, hvem de møder, og hvordan de møder mennesker. Fordi det er mange gange os, det afhænger af. Af hvem man møder, hvordan man selv forholder sig til tingene, ikke? Fordi vi kan ikke undgå at gi' os selv, når vi arbejder med andre mennesker ... tænker jeg. Altså, det er i hvert fald svært ikke at blande sine egne værdier og sine egne ... altså ... det er jo også derfor, vi kommer i ...

*Pædagog 4:* Men det gør man jo ...

*Pædagog 1:* ... i konflikt nogle gange med hinanden som pædagoger. Fordi man jo bruger sig selv, ikke? Og de værdier, man har med sig, og ...

*Pædagog 4:* Ja ja, lige præcis.

*Pædagog 5:* Man kan jo komme hjem og være småulykkelig på et barns vegne, altså ... Og nogle af de fortællinger, man hører ... og nogle af børnene har været igennem, hvor man tænker: Hvad er det for et forfærdeligt samfund, vi lever i ... hvor ... man har sine følelser med i det hele, synes jeg virkelig. Det professionelle er så at kunne være faglig samtidig, som vi snakker ... som vi alle sammen har været igennem på flere forskellige måder nu. Men jo.

De taler således om, at det er vigtigt at have styr på sine følelser og undgå at gå i affekt. Man skal virkelig passe på ikke at blive utilregnelig over for børnene, men være forudsigelig for at kunne skabe tryghed. De ser det som noget nær umuligt at danne relationer til børnene, hvis man ikke bruger sine følelser. Det er med andre ord nødvendigt at give noget af sig selv og vise, hvem man er, sine værdier og holdninger, hvis man vil indgå i relationer med børnene. Dog kun til en vis grænse. Der skal være balance i det.

Den samme balancering går igen, når samtalen falder på forældresamarbejdet. På den ene side snakker pædagogerne om, hvor vigtigt det er at møde forældrene, hvor de er. Men samtidig gælder det også om at holde fast i, hvem man selv er. Man må fornemme sig frem, for alle forældre er forskellige. Og det kan være svært at vide, hvor grænserne går, som i nedenstående sekvens, hvor en pædagog siger:

*Pædagog 1:* Jeg fortæller selvfølgelig så meget som muligt af det, der har relevans og sådan noget. Men jeg synes jo også, det er svært at have en balance med, at det er heller ikke alle forældre, der har lyst til ... så er det sådan lidt: Hvornår skal man spørge, og hvornår skal man vente på, at de er klar til at sige noget, ikke? For jeg synes, det er balancen mellem, at ... man skal også mærke forældrene og møde dem, hvor DE er. For det er ikke altid, hvor de ... altså, hvis de har mistet én, de har kær, så er det måske ikke lige på samme dag, der er begravelse, eller tre dage efter, så kan det være, det måske først er ... altså, det er sådan lidt svært, altså, den der balance, kan I følge mig? Den der balance i at møde dem. Hvor er de henne, og hvad kan de ... hvad kan de rumme? Eller hvis man bliver skilt eller et eller andet, ikke? Altså, der er jo mange ting i det. Det er jo ikke altid ... det kan godt være, vi mærker en reaktion i en måned. Og så får vi det måske først at vide efter en måned. Og vi kunne have ønsket, at vi havde fået det at vide for lang tid siden. Men skal man spørge ind til noget, som er for sårbart, ikke? Altså, det er jo sådan lidt balance, ikke? For vi skal spørge uden at ...

*Pædagog 2: Uden at snage.*

*Pædagog 1: Uden at snage, ja.*

Det er vigtigt at trække på sine egne fornemmelser, sin egen intuition, når man skal vurdere, hvilke samtaler man skal tage, og hvordan. De er enige om, at man ikke kan lave planer for det. De kredser om de etiske aspekter af forældresamarbejdet. På et tidspunkt diskuterer de fx spørgsmålet om, hvor ærlig man skal være over for forældre. Hvornår skal man fortælle sandheden om, hvad der foregår – og hvornår skal man skærme dem? I nedenstående sekvens diskuterer de deres forsøg på at være loyal over for institutionen og dens ledelse ved ikke at nævne de rammevilkår, der gør det svært for dem at løfte den pædagogiske opgave:

*Pædagog 1: Og man ved, når der er nogle bestemte forældre, man skal tage den der med, hvor man ved godt, man egentlig forsvarer. Man er på vej hen til forældrene. Man kan se på afstand, igennem garderoben, fx, okay, og man bygger bare sådan en forsvarstale op, hele vejen hen. I stedet for bare at sige: Prøv at høre, det er sådan, virkeligheden er. Så skal han eller hun stemme på nogle andre politikere, hvis han eller hun vil ha' det, ikke?*

*Pædagog 2: Den er rigtig svær, synes jeg, nogle gange, ikke? Altså ... og ærligt sige til forældrene ...*

*Pædagog 1: Jamen den ER skide svær.*

*Pædagog 2: ... hvad for nogle vilkår deres børn nogen gange befinder sig i, ikke? Det synes jeg kan være rigtig svært, faktisk. Og vi burde jo et eller andet sted gøre det, ikke? Men det kan være svært.*

*Pædagog 3: Men det er bare ikke altid, forældrene oplever det.*

*Pædagog 2: Nej, det gør de heller ikke.*

*Pædagog 3: Fordi vi er så gode til at dække over det, mange gange. Altså, vi dækker jo og kæmper jo og bruger alle vores hænder, altså, vi føler os som en blæksprutte, ikke? Fordi man dækker over de ting.*

*Pædagog 4: Det er sjældent, der kommer en forælder ind ad døren, og man ikke har et smil på, ikke også?*

Opsummerende omkring pædagogernes bud på, hvad fagligheden dybest set handler om, så drejer det sig om tre former for balanceringer. For det første handler det om at finde balancen mellem på den ene side børnenes behov for tryghed, omsorg og frihed og på den anden side institutionens behov for strukturer, målrettede aktiviteter og en gnidningsfri afvikling af dagen med de ressourcer, der nu en gang er til rådighed.

For det andet handler det om at finde balancen mellem på den ene side at udvise bøjelighed, fleksibilitet og spontanitet, således at børnenes behov tilgodeses bedst muligt, og på den anden side være garant for en stabilitet, en forudsigelig og konsekvent struktur og en række faste målsætninger og metoder, hvis tilstedeværelse ses som både noget, der skaber kulturer og traditioner, sikrer en målrettet udvikling og læring, og ikke mindst også gør dagen håndterbar for pædagogerne.

For det tredje handler det om at finde balancen i arbejdet med såvel børn som forældre, mellem på den ene side at bruge sig selv, dvs. tage udgangspunkt i sine egne følelser og synspunkter, og på den anden side holde sig til den professionelle rolle, hvor man støtter sig til de institutionelt etablerede logikker og formelle rationaler.

#### 4.4. Holstebro: Kunsten at planlægge sig ud af afbrydelser

I fokusgruppen i Holstebro deltog der fem pædagoger fra fem forskellige institutioner i kommunen. De deltagende var alle kvinder, de havde alle en meget lang erfaring som pædagog (fire ud af fem havde mere end 25 års erfaring), og de kom fra institutioner af meget forskellig størrelse, fra 40 til 300 børn.

I Holstebro Kommune er det vedtaget, at alle daginstitutioner skal anvende det amerikanske koncept De Utrolige År (DUÅ). DUÅ er som tidligere nævnt et systematisk adfærdsregulerende program, hvor man ved hjælp af både systematiske sanktioneringsmetoder (fx ignorering af børn) og forskellige typer af belønningssystemer (fx klistermærker eller stjerner, ros og "high fives") søger at styrke børns sociale kompetencer og problemløsningsstrategier og reducere deres adfærdsproblemer. De deltagende pædagoger havde meget forskellige erfaringer med anvendelsen af DUÅ, og en enkelt havde endnu ikke været på det obligatoriske kursus. Pædagogerne havde ligeledes – i varierende grad - erfaringer med PALS<sup>4</sup> (Positiv Adfærd og Læring i Samspil), med SPELL<sup>5</sup> (Sprogtilegnelse via Legebaseret Læsning) og med ICDP<sup>6</sup> (International Child Development Programme). De var også alle involveret i forskellige former for læreplansarbejde.

Pædagogerne beskriver, hvordan de gennem årene har set deres fag forandre sig. De mindes en tid, hvor de brugte meget af deres tid på at lege med børnene, og beskriver, hvordan deres opgave i dag er mere opdragende. Hvor opgaven tidligere handlede om at få skabt uro, ballade, så taler pædagogerne om, at det i dag snarere drejer sig om at få skabt ro. Ro i institutionen, ro på stuen, ro i ledelsen og ro i de kollegiale geledder. I en samtale om, hvad de deltagende pædagoger er optaget af for tiden, beskriver en af pædagogerne, hvad disse ændrede vilkår gør ved hendes arbejde:

*Det, som jeg allermest brænder for, og det, som jeg allerhelst vil, det var egentlig det der med relationen og ikke alle de der udefrakommende ting, man hele tiden bliver plastret ned i hovedet, at man skal forholde sig til og gøre i, med Tidlig Indsats, og så var der Sprog i Samspil og ... der er hele tiden nogle ting. Men jeg synes bare ikke, vi når at få det implementeret i vores hverdag, fordi der hele tiden er nogle andre afbrydelser. Og nu er det sidste, der er kommet, det er Tidlig Indsats. Og det synes jeg tager rigtig meget af vores tid, at vi er inde og skrive ... og skrive ... og familiebehandle. Og skrive. Og skrive. Og skrive. Og det er tid, der går fra børnene. Og det synes jeg er bekymrende. Og det, som vores stue prøver ... eller vores hus prøver at gøre, det er egentlig at være ved børnene, altså at give dem den tryghed og det nærvær, som de skal have for at kunne udvikle sig. Fordi har de ikke det, så vil de ikke modtage læring. Og vi har haft sådan noget ... læringsgrupper, vi havde to gange om ugen, hvor vi på tværs af huset arbejdede i små grupper. Lige nu, der har vi om familie. Altså, hvordan er vores familie skruet sammen? Bor man med mor og far, eller bor man kun med mor, eller har man to mødre, eller er man donorbarn eller ... og så har man arbejdet med sådan nogle temaer i forhold til læreplanstemaer. Men der var vi nødt til at gå fra to dage om ugen til én dag om ugen, for vi kunne simpelthen ikke afsætte folk til det, hvis der var sygdom. Så blev det aflyst alligevel, og så duede det jo ikke. Men hvor vi så har fundet ud af: Nå, men nu med læreplanerne, det er godt én gang om ugen. Og så er det dét, vi arbejder med. Jeg synes, vi har*

<sup>4</sup> PALS er et manualbaseret pædagogisk program for positiv adfærd, systematisk opmuntring, anerkendelse og kollektiv belønning.

<sup>5</sup> SPELL er et curriculum-baseret forløb, hvor pædagoger læser bøger med børn på en måde, som efter sigende stimulerer sproget, mere end almindelig oplæsning gør. Indholdet bygger på et amerikansk koncept, *Read it again!*

<sup>6</sup> Se omtale af ICDP-konceptet i Vordingborg-interviewet.

*mange forskellige ting, hvor vi så prøver at lave de der små grupper og små enheder, sådan så man er omkring forskellige børn og ved: Nå, men nu har man snakket om alle 22 på én gang, ikke også? Eller på en dag i ens arbejdstid, men jeg synes at ... det, som vi vægter, det er at få skabt ro på stuen, sådan så vi alle sammen kan være der, både med støj og ... vi har jo også meget opdragende opgaver. Skal nogle gange slukke mange ildebrande i løbet af en dag.*

I gennem interviewet beskriver pædagogerne ved fælles hjælp, hvordan en række stigende krav udefra – fra kommunen, fra forældre, fra ledelsen – resulterer i et stigende pres i det daglige. Dette pres stiller de sig grundlæggende uforstående over for, de føler ikke, de bliver taget med på råd, og oplever, at der er en manglende lydhørhed fra systemernes side, der skaber en usikkerhed hos både dem selv og deres kolleger. Men det skaber også en række frustrationer over at skulle bruge tid på noget, der ikke opleves som væsentligt i forhold til børnene. Pædagogerne ser det som deres opgave at udføre alt det, de bliver sat til, hvilket sætter et meget højt krav til planlægning. Især fordi hverdagen er fyldt med afbrydelser. Kunsten er, siger de, at planlægge sig ud af det, så det ikke tager tid fra børnene, og at planlægge det således, at der skabes sammenhæng for børnene – og at de rent faktisk får noget ud af det.

Et element, der bliver ved med at dukke op i samtalen, er oplevelsen af et stigende læringskrav. Pædagogerne giver udtryk for, at de især kan mærke det i de mange systemer og i de planlagte aktiviteter. Men også som forskydninger i, hvad det er, der fremhæves ved børnene, såvel internt som i mødet med fx forældre. Institutionen bevæger sig i retning af mere skole, og de taler om det som noget, der delvist sker for forældrenes skyld. De oplever, at forældre værdsætter, hvis børnene lærer noget, at der er fokus på målrettede aktiviteter. Men det er også en udvikling, der sætter sig stærkt igennem i samarbejdet med skolen. Det følgende er et uddrag, hvor pædagogerne taler om en voksende iver efter at sende børn videre i systemer, selvom de ikke er parate:

***Pædagog 1:** Vi får en udfordring. Fordi til maj, der skal vi forholde os til: Hvem skal i skole, og hvem skal ikke i skole? Fordi vi ... der var jo faktisk et barn, som kom med. Og det skulle vedkommende ikke have været. Så han kom tilbage igen. Men det er netop skolen ... altså, du skal jo virkelig ... altså ... du får jo ikke bare lov til at udsætte dit barns skolegang. Vi har ét barn, som der er på tale. Og han er et decemberbarn og sådan lidt forsigtig. Og han kan ikke sådan helt ... Men de skal jo lave skriftlige ansøgninger og ... og så er det skoleinspektøren, der i sidste ende bestemmer. Og jeg har det lige præcis som dig også (peger på en anden pædagog), hvor er vores faglighed henne? Og hvor er forældrenes? Hvis vi i samarbejde med dem er enige om: Ved I hvad, han er faktisk bedst tjent med at ...*

***Pædagog 2:** Ja, det kan man godt undre sig over.*

***Pædagog 1:** Det er tit drengene, ikke?*

***Pædagog 2:** Jo.*

***Pædagog 1:** Men da vi ... vi har ikke noget at sige, nej. Vi synes også, det er mærkeligt.*

***Pædagog 3:** Og man tænker jo også, at forældrene har heller ingen ting at sige, det er deres barn.*

***Pædagog 1:** Ja, sådan får jeg det også lidt. At det var godt, det ikke var sådan da ... jeg har også en dreng, der blev skoleudsat.*

***Pædagog 3:** Det har jeg også.*



*Pædagog 1:* Og det skulle jeg selv bestemme. Og det var jeg glad for, at jeg kunne. At der ikke var nogle andre. Jeg synes ... også, man tager myndigheden fra forældrene.

*Pædagog 2:* Men det kan også være ... altså ... det kan være forældrene ... fordi hvis det er forældrenes egen dårlige oplevelse ... Jeg kan huske, vi oplevede et år ... det var simpelthen forældrenes egen dårlige oplevelse fra deres skoletid, som gjorde, at de troede, deres barn havde akkurat de samme udfordringer. De flyttede barnet, fordi at ... altså, det var ... fordi de VILLE have, at barnet skulle skoleudsættes. Jeg kunne faktisk overhovedet ikke se, hvorfor det barn skulle skoleudsættes. Altså, kunne i hvert fald komme med i storegruppe, og så kunne man ligesom se an, ikke også? Det var et dygtigt barn. Men ... så ...

De oplever, at legen er blevet skubbet om bag ved læringen, og at det netop er denne forskydning, der gør det svært at lave korrekte vurderinger af børnene. Men at det også - som i eksemplet - giver nogle etiske implikationer. Hvem er det, der bestemmer? Og hvem er det, der har kendskab til barnet? De taler videre om, at man bør geninstallere et fokus på legen, fordi den giver et værdifuldt nærvær, en meget bedre adgang til at lære børnene at kende og derigennem få øje på rigtig mange facetter af børns udvikling, som vi i stigende grad er blevet blinde for. Og som i sidste ende vil kunne give nogle meget mere præcise vurderinger af børnenes udvikling og skoleparathed.

I mellemtiden handler det for pædagogerne især om at skærme børnene for de mest tossede ting og den mest pressede travlhed og forsøge at holde fokus på det væsentlige. Selvom såvel systemer som vilkår ofte trækker den anden vej. Det handler med andre ord om at være nærværende over for børnene på trods af systemer og strukturer. Her er et uddrag, der handler om netop behovet for at prioritere nærvær:

*Pædagog 1:* Vi blev uddannet som DUÅ-institution, og vi kørte rigtig meget med belønningssystemer, det var ligesom en del af det. Og det var klistermærker, og at man italesatte den gode adfærd med børnene, at det blev sagt højt og sådan noget. Og de fik klistermærker, og jeg kan huske, der var sådan den der snak om, hvad det gjorde ved andre børn, når nu man fik den her belønning. Og så selve DUÅ-konceptet, det ændrer sig også, hvor man sådan gik over til, at man kun skulle lave belønning i nogle bestemte situationer, fordi man måske var begyndt at sætte spørgsmålstejn ved, hvor godt det der var, de ting. Så læste jeg en bog for noget tid siden, der handlede om børns selvfølelse. Og i det hele taget, så har jeg dykket en hel del ned i relationen og sådan noget, teoretisk, hvad det gør ved børnene. Så blev jeg simpelthen så optaget af det her med, hvad det er, der får børn til at samarbejde. Er det, at man bliver belønnet? Og hvorfor er det så, at man gør tingene, er det, fordi man har lyst til det? Eller er det, fordi man får belønning? Er det, fordi der er noget andet i udsigt? Så det der med at ... nogle gange at være imødekommende over for børn. Altså, det der med at lytte efter, hvad de egentlig siger, eller ligesom bringe sig selv i spil i forhold til det, de nu ytrer. Det synes jeg bare er helt vildt interessant. Og så jeg har nogle eksempler på, hvor jeg faktisk synes, at det lykkedes rigtig godt. Fx så har jeg haft et barn på min stue som ... som tit har haft sagt nej og som måske også har været vant til at ... det er tit den der holden hårdt mod hårdt, også hjemmefra. Og så er der en dag, hvor vi er færdige med at spise, og så skal vi på legepladsen. Så siger jeg: "Vi skal til og ud, nu." Og så sætter han sig over på madrassen og siger: "Det gider jeg ikke." Så får jeg tænkt: Ja, nu kunne jeg godt få trumfet igennem, at det SKAL du. Jeg siger også: "Vi går på legepladsen." Men han gad ikke med ud. Så sagde jeg til ham, det der med: "Ved du hvad, sådan har jeg det faktisk også nogle gange," siger jeg til drengen. "Og så er der faktisk nogle gange, jeg opdager, når jeg så kommer ud, så er det rigtig rart at være ude. Men jeg kan også godt have det sådan lidt med, at jeg ikke synes, det er

rart." Så tror jeg, der går 15 sekunder, så siger han til mig: "Så. Nu er jeg klar til at gå ud." Så jeg tror sådan på den der med, at man ... i og med at man møder dem med det, de rent faktisk ikke har lyst til, eller de der ting, i stedet for bare at holde hårdt mod hårdt, fordi tryk avler modtryk. Der var også et tidspunkt en dreng ... vi skal holde fødselsdag, og den måde vi holder fødselsdag på, det er ved, at vi alle sammen er sammen. Og han leger en rigtig god leg inden fødselsdagen, men kom med til fødselsdagen. Og da vi så har spist og sunget og alt det der, så plejer vi at lave fællesleg, som fødselsdagsbarnet har bestemt. Og så siger han: "Men det gider jeg ikke". Han vil ud og lege den leg, han lavede før. Og han er en dreng som ... hvis man er i noget, der går godt, hvorfor skulle jeg så lave noget andet, ikke også? Og det kan jeg sådan set godt forstå. Men det var det der med at sige: "Jamen" ... prøver jeg så at sige til ham ... "jamen du har ... jeg så faktisk godt, at du havde en helt vild god leg. Jeg lover dig, at du kommer derud bagefter. Når fødselsdagen er slut." Han arbejdede med til hele fødselsdagen. Så det er hele den der ... hvor jeg sådan tænker ... altså, det synes jeg bare er så interessant, det der med at ... kan man møde børnene i deres verden, og så nogle gange give dem en forståelse af, at man faktisk kan komme ... det vil jeg hellere, end de der belønningssystemer, hvor jeg sådan tænker: Men hvad er det, der gør, at de indordner sig? Er det, fordi de har lyst, eller er det fordi de ...? Eller hvad er det?

**Pædagog 2:** Jeg synes bare, det giver sådan et godt billede, det der eksempel du siger, fordi ... nogle gange der kan man godt have det sådan, at tingene de foregår på samlebånd.

**Pædagog 1:** Ja!

**Pædagog 2:** Det er fælles beskeder, det er fælles det ene, og det er fælles det andet. Og nogle gange kommer man til at tromle hen over dem, og det er små mennesker, ikke også? Og det er det, jeg også synes, med at ... jamen hvis man LIGE sætter sig ned og kigger dem i øjnene og sådan ... jeg kan godt høre, at du har det lidt svært ... eller: Du har ikke lige lyst, men ... Man får lige vendt situationen. Jeg synes, det giver bare så meget. Og man kommer ud over de der småkonflikter og ... Og det er jo det, der er så vigtigt i vores arbejde, synes jeg, det er jo den der kerne ... værdi, at man er nærværende over for dem, ikke?

**Pædagog 1:** Ja, og det er ikke altid, det kan lade sig gøre.

**Pædagog 2:** Nej.

**Pædagog 1:** Men jeg synes bare, det er interessant, hvad det gør ved dem, ikke også? Altså ... at man bliver mødt, frem for at man netop bare vil ... så ... UD, nu skal vi altså bare have tøj på og videre, ikke også?

**Pædagog 3:** Og det er lidt sådan, man også selv er som menneske, ikke også?

Det handler for pædagogerne i høj grad om at få børnene til at samarbejde, både med hinanden og med de voksne. Men spørgsmålet er, om de ydrestyrede systemer som DUÅ og PALS er en hjælp i den retning. For hverdagen er tit helt anderledes end systemerne. Og pædagogerne er enige om, at den bedste forudsætning for samarbejde er gensidig tillid og at vise, at man vil hinanden. Men det kræver, at man også selv modstår fristelsen til bare at skubbe på, så man kan komme videre i programmet. At man med andre ord giver sig tid til at møde børnene, som man også gerne selv vil mødes, i en formodning om at de har præcis den samme incitamentstruktur som voksne.

Pædagogerne kredser igennem det meste af interviewet om at skabe rum og miljøer for børnene, der er præget af tryk og nærvær, noget, som de mener, er helt afgørende for, at børnene kan udvikle sig. Det betyder også nogle gange, at man må gøre sig umage for at møde børnene i de ting, børnene ikke har lyst til, frem for at kræve, at børnene retter ind. Der kommer ifølge pædagogerne ikke noget godt ud af at presse børn, det gør det kun værre. Det er meget bedre at møde børnene i deres egen verden end at anvende standardiserede motiveringssystemer, der drives af troen på, at straf og belønning virker. For det gør det ikke, ikke i virkeligheden. Det er dog ikke nemt, fordi det kræver overskud og tid. Derfor handler det om ikke at skrue forventningerne for højt op, det er bedre at være lidt realistisk. Det vil sige at finde sit eget tempo og foretage nogle realistiske reduktioner. En pædagog siger:

*Og så synes jeg det her med, at vi hele tiden får nogle ting udefra, vi får påduttet, så tænker jeg, at for mig handler det rigtig meget om at sige: Nå, men hvordan kan jeg så være i det her. Hvordan kan vi som institution så ligesom være i det her, vi nu får bestemt og dikteret lidt? Og det synes jeg egentlig, vi langt hen ad vejen har været gode til. Fordi det handler jo også om at finde den der tid, som du også siger, ikke også? For, som du siger, fordi rigtig meget tid ... vi får jo ikke noget tilført, så vi ved jo også godt, at det skal tages fra børnene, den tid vi går fra, ikke? Så jeg synes, det handler meget om ... når jeg sådan tænker på ... hvis vi før i tiden havde fx Trin for Trin, det ... ja ... det er sådan et lille projekt om nogle følelser og noget. Og når vi før har gjort det, så kunne vi altid nå to gange om ugen. Men nu er vi lige startet op igen, nu er det kun én gang om ugen, og det fortæller os ... og det er lidt, fordi vi har koft det ned, sådan så vi ikke ... så er det dét. Og så tænker vi: Så når vi det nok, og så er det okay. Men jeg tænker, vi har meget fået det sådan: Vi skal ikke skrue forventningerne for højt op, vi må hellere være lidt realistiske, for så kan vi måske bedre være i det, ikke også?*

Det handler med andre ord om at tage tempoet ud af tingene, men også at være til stede med kroppen. Flere af dem giver eksempler på, at hvis man finder ro i sin egen krop, er til stede, måske sætter sig ned på en stol og sidder der et stykke tid, så kommer børnene hen til én. Så fornemmer børnene, at der er en voksen, der er nærværende, som ikke hele tiden løber efter telefonen eller nogle andre ting. Det gør, at man kan være imødekommende over for børnene og faktisk lytte efter, hvad de egentlig siger, og så bringe sig selv i spil i forhold til det, de nu ytrer. Det er således relationerne, der bærer rigtig meget af den mening, pædagogerne tillægger arbejdet. Det handler fx også om at skabe nogle historier sammen. Og at inspirere ved at vise, at man synes, noget er interessant. Hvis man som voksen synes noget er interessant, så synes børnene det også. De taler gennemgående om at bruge sig selv, især i betydningen at vise hvem man er over for børnene. Hvis man viser dem, hvem man er, og at man gør tingene på sin måde, så er det nemmere for børnene at gå til. Når man er ærlig, er man troværdig – og tilgængelig, når børnene har brug for det.

Der synes at være en særlig optagethed af de særlige børn, de udsatte børn. Her bliver det ekstra vigtigt at give dem en fornemmelse af sammenhæng i hverdagen, men også at komme ind under huden på dem. De skal finde ud af, hvem de er. Men også om de kan stole på den her voksen, som kommer ind i billedet, om vedkommende vil dem noget godt. Ved at være tilgængelig og møde børnene, hvor de er, er det muligt at give børnene succesoplevelser, som får dem til at vokse og blomstre. De skal føle, at de lykkes, at de er gode nok, også selvom pædagogerne bliver bedt om at anvende systemer, som mere har fokus på børnenes mangler. Målet må aldrig blive, at børnene kan noget bestemt, men at de vokser, samarbejder, er glade og har mod på tingene.

Ved flere lejligheder taler pædagogerne om det kollegiale samarbejde som en forudsætning for, at fokus kan fastholdes på børnene. Det handler bl.a. om at få oparbejdet en række fælles rutiner og aftaler, så man får fornemmelsen af at være en samlet enhed. Det er ikke altid så nemt. Pædagogstanden er en broget flok.

Men man kan arbejde på at smitte kolleger. Eksempelvis har den frie leg måske betydet, at nogle pædagoger ikke behøvede at være til stede, at de kunne lave noget andet. Men de skal smittes, så de dykker ned og ser legen, når den er der, lærer at være nærværende, for at få adgang til børnenes univers – og få deres tillid. En stor udfordring i den forbindelse er at turde give faglig sparring til hinanden. Det kræver, at pædagogerne også indbyrdes – og ikke bare over for børnene – viser, at de vil hinanden noget godt, så alle kan være trygge i de faglige relationer. Det kræver en stor portion åbenhed og tillid. Hvis man er utryk, kan man ikke være en god pædagog og en god kollega, så kommer paraderne op. Her hjælper det med en fælles vision, en fælles faglig retning. Der kan med andre ord findes tryghed i nogle fælles faglige pejlemærker – og et fælles trav.

Et andet gennemgående tema drejer sig om forældresamarbejde. Kontakten til forældre synes at fylde meget i pædagogernes arbejde og kræver tid og ressourcer. Men det fylder også meget i pædagogernes samtaler om deres egen faglighed. Især tendensen til at have meget bekymrede og usikre forældre, som ikke i særlig høj grad lytter til deres egen sunde fornuft, men spørger pædagogerne til råds. Ifølge pædagogerne drukner nutidens forældre i viden fra nettet og fra håndbøger, som gør dem usikre. Det er derfor en stor del af pædagogens opgave at berolige forældre, at gøre dem trygge. Men samtidig synes forældres opfattelse af pædagogerne og af institutionen at være meget vigtig. De taler fx om, at det er vigtigt at give et godt billede af, hvad man laver, at man gør et godt stykke arbejde i institutionen. Forældrenes mening betyder meget. I det hele taget er det vigtigt for pædagogerne at formidle det, de laver, så andre forstår det. Især at få skabt en forståelse af, at man som pædagog både handler i nuet, men også at der altid er en plan, en ide med det, man gør. Her er et uddrag:

*Pædagog 1: Får I ikke det formidlet på jeres dagssedler, eller hvordan I nu dokumenterer jeres dag? Det gør vi jo rigtig meget. Vi skriver på Intra hver eneste dag, hvad vi har lavet i løbet af dagen. Så gør vi meget ud af at skrive at ... når vi har været på legepladsen, så har vi gjort sådan og sådan, og det er fordi sådan og sådan.*

*Pædagog 2: Får I skrevet hver dag?*

*Pædagog 1: Det er ... så godt som, da.*

*Pædagog 3: Det er vi så ikke så gode til.*

*Pædagog 1: Nå, men det synes vi jo netop, er én af de måder, vi får formidlet vores arbejde til forældrene.*

*Pædagog 3: Vi lægger billeder op.*

*Pædagog 1: Det gør vi også, men vi vil rigtig gerne ha' noget tekst ved. Så det ikke bare er: Vi har siddet med modellervoks eller ... Vi har faktisk gjort det her ...*

*Pædagog 3: Det kan være, jeg lige skal huske ... at vi skal lave sådan en uge-én, i morgen, at vi lige kunne ... kommentere på det ... og det der modellervoks, hvor mange gode ting der egentlig er i det.*

*Pædagog 1: Ja, lige præcis. For det ... hvordan skal forældrene ellers vide ...?*

*Pædagog 3: Nej.*

*Pædagog 1: Det har de jo ikke ... det er jo ikke ... de kommer fra en helt anden verden.*

*Pædagog 3: Ja.*

*Pædagog 1:* Så det er jo rigtig vigtigt, at vi får formidlet til dem, så de kan se, hvad det egentlig ... Ej, nu sidder hun med modellervoksen igen, det var dog fantastisk. Så sker der det og det og det ...

*Pædagog 3:* Og det er jo forskellige børn, der er. Det er jo ikke de samme børn, der sidder der. Undtagen ham den lille fyr der ... Han kan godt sidde der to dage, i hvert fald. Men det er godt til ham, ja.

*Pædagog 4:* Men hvis ikke ... vi skriver ikke hver dag, men til gengæld gør vi, når vi sådan starter op. Så skriver vi et længere brev, hvor vi skriver, hvad vi ... hvorfor gør vi det, og hvad vi gerne vil opnå med det. Vi gør det ikke hver dag.

*Pædagog 1:* Nej, okay.

*Pædagog 3:* Men vi har også ... altså, nu kunne hun så ikke gå fra og snakke med denne her mor. Men ellers så gør vi faktisk det, at når der er nogen, der siger sådan, så ... render vi hen ... "Hov, du sagde lige ... prøv at høre, det er, fordi vi lige tænker sådan og sådan".

*Pædagog 1:* Okay?

*Pædagog 3:* Så går vi efter dem.

Som man kan se, bidrager pædagogerne til en fælles forståelse af, at formidlingsarbejdet er vigtigt, selvom det i praksis kan være svært at nå, og i øvrigt håndteres meget forskelligt. Det kan også imødekomme det, pædagogerne omtaler som et øget forventningspres fra forældrenes side. Som en af pædagogerne siger: "Når forældrene spørger om, hvad der er på programmet, så handler det nogle gange om at sætte legen på programmet, selv når den ikke er på programmet." Der synes generelt at være enighed om, at legen skal tales op som en faglig aktivitet.

Et sidste tema, som går igen i pædagogernes samtaler, er behovet for systemer. De taler som nævnt om, hvordan forskellige systemer kommer oppefra, og at de i udgangspunktet ikke tager hensyn til hverken pædagogerne eller børnene, og at det derfor bliver pædagogernes opgave at skærme børnene, men også at oversætte, justere og opbløde systemerne. Ikke desto mindre taler pædagogerne også flere steder om det vigtige i at have systemer som noget, de kan være fælles om i institutionerne. "Ellers bliver det sådan lidt i øst og vest," som én af dem formulerer det. Ikke at man skal glemme at sætte spørgsmålstegn ved systemerne og programmerne, men det er netop i samtalerne om dem, i dialogen med og omkring dem, at det giver mening, fordi visse systemer, som fx forskellige former for handleplaner, får pædagogerne til at tænke anderledes og får dem til at spore sig ind på opgaverne. Systemer kan være gode til at understøtte en struktur, til at organisere det pædagogiske fokus, selvom systemerne også somme tider stjæler tiden og risikerer at forskyde formålet, så pædagoger fx oplever at gå fra et møde, hvor de slet ikke har fået snakket om børnene. Det kræver derfor, at pædagogerne selv aktivt reagerer på disse programmer, at de selv kan skrue op og ned for systemerne og selv mikse dem. I en snak om PALS og DUÅ siger en af pædagogerne fx: "... og hvis man så kunne få lidt ICDP oveni og få lidt mere med børns følelser, så ville den være i vinkel." Det kan således være godt med en fælles værktøjskasse, hvor man kan tage nye værktøjer frem og prøver sig frem. Men man er samtidig også nødt til at kigge indad og have sig selv med i det, for ellers bliver det kunstigt. Så er der risiko for, at man som pædagog kommer til at gøre noget, som man ikke kan stå ved. Her er et eksempel:

*Pædagog 1:* Jeg havde det lige i starten, med det der DUÅ, min tunge den viklede sig rundt, fordi jeg tænkte: Det var da pokkers, at jeg ikke kan få det ordentligt ud, ikke også? Fordi man

skulle tænke sig om, hvordan man sagde det til de her børn, som udfordrede én nogle gange, ikke også? De ... jamen nogle gange så lykkedes det, andre gange så gør det ikke. Men som udgangspunkt, så er det jo ... altså ... få den gode relation, ikke også? Og være anerkendende i din tilgang til børnene. Og nogle gange så kan man bare ikke altid være anerkendende. Fordi tingene, de sker dut, dut, dut, dut ... ja. Og så er man også nødt til at handle, ikke?

**Pædagog 2:** Jamen jeg tænker egentlig også ... altså, noget at styrken ved DUÅ, at man har ... og det er meget relationsopbyggende, det er også det der med, at det stiller også store krav til os, på den måde at vi bliver nødt til at kigge indad. Altså, det der med ... altså, hvis man har sagt tingene ti gange, så kan det godt være, man skal tænke på, at man skal gøre det på en anden måde, ikke også? Altså, det der med, at man ikke bliver ved med at gøre det, som ikke virker. Altså ... og det er det, jeg mener med, at det stiller store krav til, at man hele tiden kigger ind på sig selv og tænker: Hmm, hvad skal jeg nu gribe fat i, ikke også? Og det er så der, hvor man helst skulle have en værktøjskasse, man kan tage, et ... noget nyt værktøj frem, ikke?

**Pædagog 3:** Der kan man så sige ... der synes jeg så måske, at de der udviklingsplaner, ikke også, er så nemme at gå til. Og det er små, små ting. Men når vi alle sammen har fokus på det, så er det noget, der rykker sig. Så på den måde, det er noget af det, jeg synes, er det bedste ved det der DUÅ, ikke også? Men jeg tænker også, det er rigtig nok, det der med, at det er jo rigtigt, at man er presset. Og nogle gange så kommer der måske noget, man synes, der var lidt træls ud af ens mund. Men jeg synes jo så, det er logikken, at man kan sige: Ved du hvad? Ej, det må du godt nok undskylde. Ved du hvad? For jeg kan jo også komme til at sige et eller andet, og så kan jeg bagefter komme til at tænke: Ej, hvorfor sagde jeg dog det? Så sig: Ej, selvfølgelig kan du godt få lov til det, det finder vi ud af. Altså, det må du undskylde, ikke også?

**Pædagog 1:** Men det er også nogle gange, man kommer til at sige nej til et eller andet, og så ... nej, ved du hvad, vent lige lidt ... Jeg skal lige tænke mig om. Prøv lige at spørge igen, hvad var det, du spurgte om, ikke? Og så står de der med et blik: Hvad sker der med hende, ikke? (flere griner). Jo, det må du gerne ... ikke også? Men det er, fordi at alting går så stærkt, ikke også? Og så kommer man til at sige nej. Der har jeg faktisk en udviklingsplan på mig, der hedder, at jeg skal huske at lade være med at sige nej, eller jeg skal øve mig i at lade være med at sige nej. Men den ligger bare sådan ... "nej" ... ikke også, fordi vi skal lige noget andet. Jamen nej, det var ikke sikkert, at hun skulle noget andet, hun kunne godt få lov til det, men det var mig, der skulle noget andet.

Der synes således at være en opmærksomhed på, at systemerne og programmerne ikke altid er kompatible med den institutionelle virkelighed, at de kan være svære at vænne sig til, og at de sammen med pressede vilkår kan betyde, at pædagogerne går skævt af børnene, at de bliver ufleksible og derfor kommer til at ødelægge de gode relationer, som betyder, at man skal starte forfra. Så det handler i høj grad om at finde en balance, hvor systemerne støtter uden at dominere. Det betyder også, at pædagogerne hele tiden må arbejde på at finde en ro gennem en accept af tingenes tilstand. At man kun kan arbejde et vist antal timer, selvom der hele tiden kommer nye krav, nye systemer, og nye typer af forberedelse. Flere taler om, at roen kommer, når man accepterer at nå, hvad man kan nå, selvom der er forventninger alle steder fra. Man er nødt til at trække sig lidt for at kunne hænge sammen, for ikke at blive for slidt. Og have en lidt pragmatisk tilgang, når man bliver bedt om at ordne og regere i alt muligt.

Til gengæld er pædagogerne enige om, at legen stiller sig centralt i forståelsen af deres faglige opgave – som noget, der er der hele tiden, og som er det, der gør, at børn udvikler sig, får bearbejdet erfaringer, afprøvet roller, men også bliver en del af et socialt fællesskab. Legen er med andre ord både det, der kan give adgang til børnene og deres perspektiver, men også det, der er forudsætningen for, at børn kan lære. Som en pædagog på et tidspunkt siger: *"Hvad er der ved at kunne bogstaver, hvis man ikke kan være med i legen?"* Pædagogerne ser det som deres opgave at støtte op om legen, at give plads og muligheder for, at børn kan lege. Men de ser samtidig, at de selv har en meget aktiv rolle i dette. Man skal følge med i børnenes lege, være til stede på gulvet. Men også somme tider dirigere børnene bestemte steder hen, guide dem, lære dem at vente, dele mv. Der vil altid være sammenstød i lege. For, som en pædagog siger: *"Legetøj, der bliver leget med, er altid mere interessant end det, der står stille."* Så det er pædagogernes opgave at inspirere børnene til at løse konflikter, til at gribe det an på nye måder.

Opsamlende om pædagogernes forståelser af deres egen faglighed handler det især om evnen til dels at opbygge relationer til børnene, dels at insistere på, at det sker, på trods af en række svære betingelser. De oplever deres primære opgave som at se børnene, at få øje på dem, i stedet for at sætte ting op for børnene, som måske ikke passer til dem. Den pædagogiske opgave starter med at poste en masse selvtillid ned i børnene, få dem til at blomstre. Så får man øje på alle deres facetter. Det gøres især igennem spontanitet, hvor også børnene lærer at få øjnene op for hinanden. Det betyder, at man skal være klar til at bryde med de planlagte aktiviteter, selvom det omvendt kan være rigtig godt med struktur, programmer og fokuserede aktiviteter. Især når man deler børn i mindre grupper og har en fælles retning for, hvad der skal ske. Det kan give et nyt fagligt fokus, og det giver muligheder for at nå hele vejen rundt om et barn og somme tider spotte ting, man ellers ikke ville have set. Men det vigtige er at holde fokus på barnet frem for at fokusere på aktiviteterne, vilkårene eller ressourcerne. Det kræver afskærmning, det kræver ro, og det kræver fordybelse. Og dette kommer ikke af sig selv. De taler om det som *kunsten at planlægge sig ud af afbrydelser*, så der skabes meningsfulde sammenhænge for børnene, selv når resten hverken hænger sammen eller er specielt meningsfuldt.

#### 4.5. Odense: Ud af hamsterhjulet med elastikker og gefühl

Der deltog otte kvindelige pædagoger i interviewet i Odense. Erfaringsmæssigt var det en spredt gruppe, selvom alle havde været pædagoger i mere end tre år. Der var et par stykker med mere end 20 års erfaring og i den anden ende et par stykker med 4-6 års erfaring. Halvdelen havde været i deres nuværende institutioner i mere end 10 år, de resterende omkring et par år. De fleste var ansat i relativt små institutioner med 40-60 børn, og kun et par stykker kom fra institutioner med 80-90 børn.

I Odense Kommune har man organiseret forskellige efter-/videreuddannelser for kommunens daginstitutioner, deriblandt et inklusionskursus, som flere af de deltagende pædagoger har været på, gennemført i samarbejde med konsulenter fra professionshøjskolen UCL. Et element i dette kursus er en metode kaldet 'positioneringer', som anviser nogle bestemte måder at fordele sig i forskellige pædagogiske roller. Pædagogerne diskuterer flere gange i løbet af interviewet disse positioneringer, og hvad det betyder for deres arbejde. Her er et uddrag fra starten af interviewet, hvor de første gang berører emnet:

*Pædagog 1: Ude ved os, der arbejder vi med ... det tænker jeg, det er der sikkert i mange huse efterhånden i Odense Kommune ... der arbejder man med 'positioneringer', og at man er i fordybelsesgrupper om formiddagen, og hvor mange unger man nu end er, og vi har ... på vores plan sat af, at der er oftest i hvert fald et eller to eller tre børn, der har en voksen, der følger efter. Så vi simpelthen prioriterer at have en fordybelsesvoksen på enten en mindre gruppe eller et barn, hvis man er der, hvor der er et barn, som har brug for tæt guidning hele*

tiden. Og så vælger man at give det barn et større stykke lagkage i en periode, hvor det så gavner at komme ind i fællesskabet, ved at der er en voksen, der går ved siden af eller foran, ved siden af eller bagved, ikke? Ved vejledt deltagelse. Og det gi'r bare rigtig, rigtig godt.

**Pædagog 2:** Ja.

**Pædagog 1:** At man kan få lov til at blive der som voksen, ikke også?

**Christian:** Men er det en bestemt metode ... hvad siger du ... 'positioneringer'?

**Pædagog 1:** Ja, det er simpelthen, at vores dag er delt op, altså, vi har nogle forskellige roller i vores hus. Man er ...

**Pædagog 3:** Praktisk voksen, kalder vi det.

**Pædagog 1:** Ja, ved os kalder vi det 'flyvere', som er den, der ligesom tager de praktiske ting: hjælper børnene på toilettet, skifter bleer, eller hvad det eller kan være, lige tømmer opvaskemaskinen, gøre rullebordet klar, fx, de der ting, så det glider. Så er der 'aktivitetsvoksen', det er en voksen, som sidder og er i gang med en aktivitet, og så kan man ikke ... hvad hedder det ... forlade aktiviteten, det vil sige, at du fordyber dig sammen med børnene. Så er der en 'overbliksvoksen', det er den, der sådan har det overordnede overblik på selve gruppen eller stuen, eller hvor man nu end er, som er dem, der guider børn hen til aktiviteter eller løser konflikter.

**Pædagog 4:** Er det ud fra [en navngiven konsulent]?

**Pædagog 1:** Ja, lige præcis.

**Christian:** Er det noget flere af jer kender til?

(De siger 'ja' i kor)

**Pædagog 4:** Ja, fordi vi har alle sammen været på inklusionsmoduler.

**Christian:** Det vil sige, det er noget, forvaltningen har etableret, simpelthen et kursus, som I skulle igennem, eller som man kunne vælge?

**Pædagog 4:** Det er et modul, der hedder inklusion, vi alle skulle tage i Odense Kommune.

**Pædagog 5:** Seks ugers modul.

**Pædagog 1:** Et seks ugers modul, på ... Men det startede ud med at være en ...

**Pædagog 5:** En diplomuddannelse.

**Pædagog 1:** Det startede ud med, at der var nogle institutionsledere, der har fået en pulje penge, og så har de kontaktet en konsulent, som så har været med til at implementere den pædagogik ud fra positioneringer, hvor man så er i positioneringer om formiddagen og i fordybelsesgrupper en time eller to, i løbet af formiddagen, og så har man resten af dagen positioneringer. Og så går de ind og arbejder med læringstyper, at der er forskellige måder, man kan pædagogikke på, så det ikke kun hedder fra 9 til 11, fx, men at du pædagogikker hele dagen lang, når du også er i garderoben, og blesituationer ... alle de der ting. Og så er der så flere institutioner i kommunen



**Pædagog 4:** (i en ironisk tone): Hvis vi ikke vidste det, jo. At vi pædagogikker hele dagen, det synes jeg er lidt morsomt (flere griner).

**Pædagog 1:** Ja, men førhen der sagde man jo bare: Jamen så var man i gruppe fra ni til elleve, fx, ikke også. Der var der, man bare satte fuldstændig ind.

**Pædagog 4:** Man var det kun pædagogik? Det var det, jeg synes, var sjovt, altså (griner). Så er du kun pædagogisk fra ni til elleve, resten, det er så ikke pædagogik?

**Pædagog 1:** Det er jo ligesom blevet taget ... altså, man har mere fået et syn på, at man også er det, når man ... som du nævnte (henvendt til Pædagog 6) ... dét der med, at det kan godt være, vi skal på tur, men vi når faktisk kun i garderoben, fordi vi arbejder med selvhjulpethed. Så når vi nok ikke ud på turen, men så har vi arbejdet i garderoben med at få tøj på, fx. Men det har så gjort, at man kan frigive noget personale til at guide børnene, i hvert fald ude ved os.

**Christian:** Nå, okay?

**Pædagog 2:** Der, hvor det strider lidt, det er, at vi arbejder overhovedet ikke med positionering. Og vi har ikke et eneste positioneringsskema, der fortæller os, hvad vi skal gøre i løbet af dagen, og det er et helt bevidst valg, netop fordi sådan en opstået situation kan vi tage. Altså ... og jeg tænker lidt, det der med: Hvis jeg er vinkevoksen, og så skal jeg hjælpe dig videre over. Og det er svært for mig at sige, fordi jeg har arbejdet meget lidt med positionering, i hvert fald i Midtfyn Kommune, men hvis jeg så er vinkevoksen, så skal jeg hjælpe dig over til en anden voksen, som du så kan sidde og læse bog med. Men måske var det helt bevidst, at det lige var mig, det skulle være. Og så skrider inklusionen bare fuldstændig for mig.

**Pædagog 6:** Men det handler om, hvordan man ser positioneringen.

**Pædagog 2:** Ja?

**Pædagog 6:** Fordi hvis man ser positioneringen som noget dynamisk, så er det et helt andet billede. Nogle huse gør desværre det, at det bliver for firkantet. Og det kan man ikke.

**Pædagog 2:** Ja, fordi det er der, jeg tænker, at så holder skemaet ikke. Man følger ikke børnene.

**Pædagog 6:** Så kan man ikke følge sporene. Så det handler om at se det som noget, der er dynamisk.

**Pædagog 2:** Ja. Og der tror jeg også, det er lykkedes for os. Vi er et lille hus. Det er det der med, at jeg kan jo se, hvis min kollega sidder der, og jeg kan se, hvis hun sidder der, men så gør jeg det. Altså sådan, der er ikke det der med ... og man tager alle et fælles ansvar, så alle får lov at gøre det dér, hvor det giver mening, altså ... det er ikke mig, der tømmer skraldespanden hver dag, fx, fordi jeg så bare ikke lige når dertil, vel? Men jeg tror også, at man kan nå rigtig langt med kommunikation og med det der med at prøve ligesom at læse stuen: Hvad er der behov for? Hvilke børn har brug for hvem og hvad?

**Pædagog 6:** Og der afhænger det også meget af, er det et lille hus? Er det et stort hus? Hvad er det for en personalegruppe?

**Pædagog 3:** Ja, det har altså en stor betydning.

De institutionelle vilkår fylder meget i pædagogernes samtaler. De taler om, at de mangler tid, at de har for travlt, at der er for mange børn og for mange ting, de skal nå. Og de er bekymrede for, at disse vilkår skaber nogle u hensigtsmæssige forhold for børnene. De ser en stor opgave i at håndtere de mange ting, de skal nå, og samtidig få set alle børnene, når de er så mange og så små. Pædagogerne er enige om, at kunsten er at kunne være nærværende og kunne give alle børn den opmærksomhed, de har brug for, men det kræver forskellige former for afskærmninger og forskellige former for navigeringer. Heri indgår bl.a. positioneringer. Men som man kan se af uddraget, bliver positioneringer som metode noget, der skal oversættes, så det passer til praksis. Man skal med andre ord gøre det til sit eget. For der er stor forskel på institutioner, især bliver deres størrelsesforskelle nævnt som betydningsfulde af pædagogerne. Men det er også store forskelle på de konkrete måder at håndtere metoden på rundt omkring på stuerne. For – som den ene pædagog siger – så handler det til syvende og sidst om at ”læse” stuen.

Pædagogerne kredser i lange passager af interviewet om vigtigheden af det kollegiale samarbejde, især i den forstand, at det gælder om at blive til ét hus frem for at være selvstændige stuer, der går i hver deres retning. De taler om, at der er for meget, der er styret af ’plejer’ på hver stue, og at let bliver en meget lukket måde at arbejde på. Så det handler om at få åbnet stuerne op og få etableret nogle fælles tilgange. Både for at styrke sine egne fornemmelser af, hvad der er retningen i arbejdet, men især i forhold til arbejdet med at skabe sammenhængende hverdage for børnene, hvor de trives. Det kan de ikke, hvis pædagogerne ikke kommer overens med hinanden og tænker institutionen som et fælles projekt. Nedenstående er et uddrag af en samtale, hvor en pædagog lige har fortalt en historie om en uheldig episode i hendes institution. En dreng, der har det lidt svært, bliver afleveret sammen med sin lillesøster i vuggestuen, selvom han egentlig hører til i børnehaven. En pædagog fra børnehaven insisterer på, at han skal op på sin børnehavestue og spise, selvom han hellere vil blive i vuggestuen og faktisk også har fået lov til det af vuggestuepædagogerne.

***Pædagog 1:** Det er sjældent, han har en god aflevering. Så hvorfor ødelægge det? Kunne man så ikke bare sige: Det må du gerne? Og så kunne vi have taget den bagefter og sagt sådan: Hvor hensigtsmæssigt var det, at han skulle spise nede ved os? Men det var hun bare ... hun tog det meget som et angreb på hende, som om jeg stod og sagde til hende, at hun var en dårlig kollega. Hvor jeg er sådan ... det er slet ikke det, jeg siger, men det er fair nok, at du tænker, at han skal spise der, hvor han hører til. Men jeg mener bare ikke, at det var hensigtsmæssigt, lige i den her situation. Og så gik vi hver til sit.*

***Pædagog 2:** Så det var egentlig ikke hans behov, der blev tænkt på. Eller du tænkte på hans behov, selvfølgelig.*

***Pædagog 1:** Nej, det var sådan: Du skal spise her nede for det er her, du hører til. Og vi snakker meget om elastik i vores hus. Elastik. Gi’ børnene det, de har behov for, ved at tage elastikken over for hinanden. Og der følte jeg bare ingen elastik. Jeg følte mig sådan ret stram.*

***Pædagog 3:** Det er det, der er fordelene ved et integreret hus. Fra at komme fra ren vuggestue over i en anden børnehave. Der har man jo mulighed for det der relations ... imellem, ikke også? Hvor man netop skal kigge på barnets spor, ikke? Altså, fordi jeg kunne da forestille mig, hvis det var mig, der var i den situation, så ville jeg da havde tænkt: Ej, jeg skulle bare have været gået med. Jeg skulle bare have fulgt ham med op i børnehaven og sagt: Han har lige brug for at spise nede ved os i dag, det har vi lige snakket om, så vi henter hans frugt.*

***Pædagog 1:** Ja, præcis. Vi stod bare i den situation, at vi var to voksne til 13 vuggestuebørn, så man kunne bare ikke sådan ... man kunne ikke lige på det tidspunkt, fordi vi fik alle sammen ... Så da vi så havde fået alle sammen sat op, så kunne jeg være gået med derned. Men jeg havde*

*slet ikke nået at tænke over, at det ikke ville være okay, at han skulle spise nede ved os. Så det var igen det der med: Hvor er samarbejdet henne, hvis vi ikke er lidt medgivende over for hinanden? Men også: Hvad skal jeg sige til mor? For jeg ville jo ikke gøre hende bekymret, når hun havde jo afleveret en rigtig glad dreng for første gang i lang tid, og så skulle sige: Nu sidder han og græder. Så den var ... Altså, der følte jeg mig utilstrækkelig, faktisk.*

Pædagogerne giver udtryk for, at en central del af det faglige arbejde handler om at blive bedre til at åbne op over for hinanden, stille spørgsmål, og hjælpe hinanden med se muligheder. Hvis man får samlet institutionen ved at bringe pædagogerne på samme side, så er det afgørende for kerneopgaven omkring børnene. Her har især lederen et ansvar ved at få stoppet pædagogernes holdningsprægede synsninger og de lukkede kulturer og få sat nogle fælles retninger for arbejdet.

Et andet gennemgående tema er vigtigheden af, at pædagogerne hele tiden sørger for at skaffe børnenes leg de optimale betingelser. Pædagogerne har en yderst vigtig rolle i forhold til børns leg, selvom de beskriver, hvordan det kan være svært i det daglige, når kabalen skal gå op. I nedenstående passage har en pædagog fortalt en historie fra en dag på legepladsen, hvor hun hjælper en dreng med at få en god leg i gang:

**Pædagog 1:** *Det er der, jeg føler mig ... det er dér, jeg føler, jeg udretter noget. Det er dér, jeg føler, jeg hjælper nogen videre, og jeg lærer dem, hvordan man er i en leg, og hvordan man lytter til hinanden og byder ind og åbner op for hinanden. Og ham drengen her har det rigtig, rigtig svært. Og der gik en time, hvor han legede uden konflikter, og jeg ser det faktisk lidt, at det gjorde han, fordi der var en voksen til stede, der kunne sætte sig ned og blive på sin pind. Altså, jeg kunne blive ved det, jeg skulle ikke gå til andre ting, eller jeg skulle ikke flytte mig fra det. Og det var kæmpestort for ham, og det var kæmpestort for mig og for dem, der var en del af det. Altså, jeg tænkte, de havde bare den der stund, og det er det, jeg sådan ... mit pædagogiske arbejde glædes ved ... eller hvad man kan sige.*

**Pædagog 2:** *Prøv at tænke, hvis man kunne det hele dagen lang, ikke også? Så var der jo ingen børn, der var i særlig mange udsatte positioner, altså, fordi den der situation gør jo også, at han er attraktiv at lege med en anden gang, og måske har han så fået sig en ny ven der.*

**Pædagog 1:** *Ja. Ham den første, der byder ind i hans leg, ham har han været enormt opsat på at lege med rigtig længe, og i starten der overtrufede han ham fuldstændig. Og ham, jeg kalder Gustav dér, han fulgte bare med, for han kunne nærmest ikke andet, så fik han et gok i nødden, ikke? Og så har han i en lang periode trukket sig nu, og siger faktisk nej konsekvent. Så det var bare et kæmpe win, at han sagde ja, og var med på det, og at de så fik det op at køre. Såh.*

**Pædagog 2:** *Men i mange situationer bliver man jo som voksen nødt til at trække sig, fordi så kommer der nogle andre ud, og så skal man lige ... og så står de ...*

**Pædagog 1:** *Men jeg synes, der ligger noget i det. Fordi der ligger også noget struktur i det, altså rigtig meget: Hvad er det, vi skal? Og hvad er det vigtige? Og hvad, altså, kan jeg få lov sidde der, eller skal jeg gå?*

**Pædagog 3:** *Jamen jeg sidder og tænker på, at det har jo været meget ude ... og det kommer jo så tilbage nu, det med leg, den frie leg, fordi det har jo været meget andre ting, vi har skulle fokusere på. Jeg tænker det der med, at når børnene får lov at lege, og du kan få lov til at sidde og vejlede og guide dem, som kan have svært ved at lege med andre og finde det sociale ... jeg tror på, at det begynder at komme igen nu, at de begynder at få øjnene op for, at det faktisk*

måske gavner børnene rigtig meget at få lov til at have fri leg, fordi det har jo været sådan at ... Ude ved os, jamen der har ikke været så meget fri leg. Jeg har sågar stået, de dage hvor vi har haft fri leg, på legepladsen og egentlig faktisk set, at de har hygget sig, og jeg har haft tid til at vejlede dem, som har haft det svært. Hvor jeg egentlig har haft det ... fået en succesoplevelse af det selv, og så samtidig med har jeg måske haft en ... ikke dårlig samvittighed, men alligevel, nogle af de andre ting, vi skulle, faktisk, med sprog eller ... Vi bruger selvfølgelig også sprog igennem leg, men mange af de der andre "skal"-opgaver, hvor man måske ikke lige bruger den frie leg, tilrettelagte ting. Så kan man godt sidde ... så har jeg i hvert fald selv siddet og fået mig lidt dårlig samvittighed over, at jeg ikke har været i gang med det. Men jeg kan så også samtidig se, hvor meget ... hvor utroligt meget godt det giver børn ... at "bare" lege. Og at vi har tid til, faktisk, at sætte os ned og iagttage børnene. Hvordan fungerer de to her sammen? Gud, der var lige en aha-oplevelse. Men de fungerer faktisk super godt sammen, der var en helt ny legerelation. Og man kan sætte sig ned herovre ved Sofie og Carl, som faktisk har det lidt svært, men så kan du være guidende der igennem. Så jeg håber sådan lidt på, at det er sådan noget, vi begynder at få lidt mere tid til.

**Pædagog 4:** Jeg synes, der er rigtig mange gode ting i den der historie, fordi der er jo rigtig mange ting rundt omkring den også. Fordi du vælger at blive der og har mulighed for at blive der. At du ikke behøver at forlade legen. Fordi tit kan det også være sådan noget med, at man bliver nødt til at sætte noget i gang, og så tænker man: Nu kan jeg godt forlade det, fordi jeg ved, jeg har ti tusind andre ting, jeg også lige skal nå at sætte i gang for at hjælpe nogle andre, der også er udenfor. Og jeg tænker også, der er en værdi i, hvis man også har en aftale med sine kollegaer om, at har man sat sig og fordybet sig, hvis der så bliver spurgt: Kan du det? At det er okay så at svare: Nej, jeg er faktisk i gang her. Så kan du finde en anden løsning? Så ville det være rigtig fedt. Altså, at man også på den måde har aftalt kollegaerne imellem: Det er faktisk det her, vi vægter. Vi vægter, at man kan få lov til ... når man så sidder og fordyber sig, at det er det, jeg skal gøre. Og så kan det godt være, det brænder lidt på, og du kan også godt bede mig om hjælp, men hvis der er en anden løsning, så please, find den først, for jeg vil faktisk nødtigt forlade det. Det har vi egentlig aftalt, at det er okay, at jeg gør.

Her bliver det igen tydeligt, hvor meget det kollegiale samarbejde betyder for pædagogerne, at man har klare aftaler om at dække for hinanden, at give hinanden plads til at blive i lege – eller i nærheden af lege – uden hele tiden at skulle noget andet, dels fordi det er der, pædagogerne skaffer sig vigtige indtryk af børnenes trivsel og deres sociale og personlige udvikling, dels fordi det i sig selv giver mening for børnene. Det bliver med andre ord vigtigt at organisere sig, så fleksible rollefordelinger er mulige. Disse muliggør, at der kan skabes forskellige former for faglige fordybelses- eller frirum, der af flere betegnes som 'under radaren'.

For pædagogerne i Odense handler fagligheden især om at kunne jonglere med alle dagens gøremål for at kunne nå derhen, hvor man som pædagog kan få øje på, at det, man gør, gavner børnene. At man når derhen, hvor alle børnene har det godt. Det kræver, at pædagogerne somme tider laver benhårde prioriteringer, også prioriteringer, der måske ikke altid er efter bogen, men som er nødvendige for enten at overleve eller for at gøre noget umiddelbart godt for nogle børn og derigennem opnå en følelse af, at man gør en forskel. En pædagog beskriver her, hvor svært det kan være at træde ud af det, hun beskriver som et hamsterhjul:

*Noget, som jeg er optaget af, det er, at jeg synes, at vi har utrolig mange ting, vi skal nå i løbet af vores dag. Der er rigtig mange "skal"-opgaver. Selvom vi har tilrettelagt vores dag og*

planlagt vores dag meget, så kan jeg stå i at få børnene i tøjet og skal videre til en aktivitet, som jeg har planlagt, men så står jeg og tænker på: Men jeg skynder mig egentlig og giver dem tøj på, hvor jeg egentlig burde lade dem selv tage deres sko og jakke på, fordi der er noget læring i det. Vi skal jo også arbejde med, at de bliver selvhjulpne, men egentlig ... målet er at komme videre til den her "skal"-opgave, som er en del af de opgaver, der er sat ovenfra. Det er også noget af det, vi er optaget af. Vi taler tit om, at vi faktisk kan blive næsten helt forvirrede over alle de ting, vi skal nå, også selvom vi arbejder meget struktureret i vores hus. Vi har faktisk tre dage om ugen, hvor vi går fra i fordybelsesgrupper, og så mandag og fredag er sådan lidt mere frit, hvor min anden pædagogiske kollega og jeg tit vælger at gå fra til noget af det, vi synes er spændende. Hun arbejder med sprog, jeg arbejder med 'Fri for Mobberi' og yoga. Hvor at jeg nogen gange synes, det kan være svært så også at nå alt det skriftlige. Så nogle gange ... jeg har tænkt meget over her det sidste stykke tid, det der med at: Ja, det her, det er det lille hamsterhjul. Man skal nå det hele, og der er rigtig mange gode tiltag, men det er også det der med at ... ja, hvad skal man vælge?

Igennem flere passager italesætter pædagogerne dette dilemma, og på hver deres måde byder de ind med forskellige begreber, der alle sammen handler om at vurdere fra sag til sag, fra dag til dag, at bruge sin faglige dømmekraft og at tage det på gefühl. De fastholder, at den primære opgave er at få dagen balanceret, så man både når igennem alt det praktiske, at man får lavet nogle af de mere målrettede aktiviteter, men også at man får hjulpet nogle børn og skabt nogle trygge rammer for dem, hvor man kan se, at de trives, at de er glade, initiativrige og sociale.

Et sidste tema, som fylder meget i samtalerne, er samarbejdet med forældrene. Pædagogerne mener, den pædagogiske opgave har ændret sig markant gennem tiden, især fylder arbejdet med forældrene mere, end det har gjort før:

**Pædagog 1:** Jeg syntes i hvert fald, jeg kan se et skred inden for de sidste 10 år i forhold til, hvilken opgave vi skal varetage, så vores faglighed også er kommet til at indeholde den der opdragelsesdel, hvor vi har også mange forældre i dag, hvor jeg synes, de kommer, og de er jo ellers ressourcestærke, men de er enormt usikre, altså virkelig usikre på, hvad deres rolle som forældre er, (flere istemmer) og sådan siger: Men du ved bedre, fordi du har den faglighed, og jeg synes, der er kommet meget det der med, at man ligesom ikke tør tage ansvaret selv, men man går til dem, der har fagligheden. Så opdragelsen er pædagogerne, sygdommen er lægerne eller også pædagogerne ... og hvad hedder det ... psykisk, så er det psykologen, altså, det er lige som om, at det der fagligheder er det, vi søger, men vi ikke tør stole på vores egen. Sådan oplever jeg i hvert fald forældrene står mange gange i dag, hvor vi så må gå ind og sige: men det, der fungerer hjemme hos jer, er jo det rigtige for jer. Det, der fungerer for andre, er jo ... altså alle familier er jo forskellige, men den der guidning hele tiden, i hvordan fungerer det hjemme ved jer, hvad gør I så, hvordan syntes I så, vi kunne gøre ... altså sådan hele tiden hjælpe dem med at gå ind og tage den der opgave.

**Pædagog 2:** Jamen det er rigtigt, hvad du siger ... de viser som ... de udviser meget, at de har tillid til at ... altså, vi har nogle gange talt om, at vi er både psykologer, familiebehandlere, sygeplejersker sosu'er, altså, der er snart ikke grænser for, hvad vi egentlig skal kunne svare på, hvor jeg nogle gange har sagt: Ved du hvad, du er simpelthen nødt til at ringe til din læge, fordi jeg har ikke kendskab til den sygdom, du er nødt til at ringe til lægen og få guidning der ... fordi det er jo ikke en del af mit job, altså selvfølgelig ved man da godt, hvis de får skoldkopper og guidelines inden for det, og jeg kan da også godt, hvis der er et forældrepar, der har det

*svært, lige for barnets skyld komme med noget råd og vejledning der, men det er et skred ... altså, det er utrolig mange ... det er jo også den del, der gør, at man nogle gange er på overarbejde i sit arbejde, fordi det jo ikke kun er barnet længere, at vores faglighed skal omhandle ... det er sådan, at der er rigtig mange ting.*

**Pædagog 3:** *Vi får hurtigt mange kasketter ...*

Pædagogerne taler om, at forældre både virker mere usikre end tidligere, men også mere pressede. Der er en meget høj grad af forståelse for forældrenes situation, for at de er pressede især på arbejdsmarkedet. De taler bl.a. om tendensen til, at flere forældre afleverer børn om morgenen, selvom børnene er syge, eller at der går meget lang tid, fra et barn bliver ringet hjem, til forældrene kommer og henter dem. De bruger begrebet 'panodilbørn' i flere institutioner, om børn, der sjovt nok bliver sløje nogle timer efter at være blevet afleveret. Men samtidig taler pædagogerne om børnenes perspektiv, om at børnene ikke har mulighed for at overskue dage i institutionerne med sygdom, for de kan ikke sige til sig selv: Okay, mor kommer om tre timer, når hendes møde er slut. Pædagogerne oplever, at deres faglighed har udvidet sig, i den forstand at de nu ofte står i situationer, hvor de skal agere læge, dvs. både diagnosticere og bruge deres autoritet til at tvinge forældre til at tage deres børn med hjem igen. Noget, som de oplever som utroligt svært. Pædagogerne taler i den forbindelse om dilemmaet imellem på den ene side at stille sig loyalt med institutionen og hinanden som kolleger og på den anden side være pressede af nogle svære vilkår, som de også har lyst til at synliggøre for at få forældrene til at tage hensyn. Her er et uddrag:

**Pædagog 1:** *Vi spiller nogle gange skuespil. Det der med at vi har travlt, men vi vil helst heller ikke vise forældrene det, for de skal ikke blive utrygge ved at aflevere deres børn, jo. Så nogle gange, dér, med tolv børn og den ene af dine kollegaer står ovre i krybdeskuret og står ved lille Sofie i tyve minutter, for hun har lige svært ved at falde i søvn her til eftermiddag. Og så har jeg så de elleve andre, som jeg prøver at give eftermiddagsmad og give tøj på, efter de har sovet. Det er jo ... de kan selvfølgelig godt se det, men alligevel, på en eller anden måde så prøver man at vise at: Jamen jeg har totalt styr på det. Hov, nu hænger Peter oppe i gardinet deroppe, vi skal lige have ham ned. Og der er én, der er ved at bide en anden derovre, men ... Jeg tror ikke, vi er de eneste, der, altså ... Jeg tror, det foregår i alle institutioner. Man har det sådan lidt ... vi vil ikke have, forældrene skal have uro i maven, når de går på arbejde på grund af, at vi faktisk har en dårlig normering. Og så kommer man selv på overarbejde.*

**Pædagog 2:** *Der syntes jeg, man skal passe på med ikke at forveksle det med at spille skuespil og så være ærlig eller forventningsafstemme. jeg tænker jo også: Hvis det var mig som forælder, så ville jeg jo hellere have, at pædagogerne havde en ordentlig oplevelse med mit barn ude på det der puslebord end at skulle stå og snakke med en anden voksen. Så jeg tænker også, det handler om at kunne sætte sig i nogle andres sted og om det der med forventningsafstemning. Hver gang vi får børn fra vuggestuen, så er det en af de ting, vi snakker om. Ud over sovetider og ble og hvor meget de må sove, og hvordan vi gør og rutinerne i børnehaven kontra dem vuggestuen. Så noget af det, vi altid runder af med, det er, at vi ikke har den samme tid pr. forældre i børnehaven, som de har i vuggestuen. I vuggestuen, der har de tre personaler til tolv børn, men ude ved os, der har vi altså 35 børn til 5 personaler. Og hvis man sådan dividerer og ganger, så er det mange flere, vi skal nå at runde, og der er nogle beskeder fra vuggestuen, som der er mere væsentlige i forhold til, at børn ikke altid kan fortælle eller give udtryk selv. Vi vil rigtig gerne snakke med vores forældre, men vi har skrevet på 'Mit Barn', hvad vi har lavet i dag. Og selvfølgelig må de komme og spørge ind og selvfølgelig kan det være, hvis der er nogen, der har haft mange uheld eller et eller andet, at så*

skal vi selvfølgelig som personale nå at runde det, men vi har ikke mulighed for at have den samme snak med hver enkelt forælder på børnehvegruppen, fordi der simpelthen er flere børn. Og det italesætter vi. Og det er ikke, fordi forældrene skal gå og have ondt af os og synes, vi har megatravlt, men der er for at skabe en forståelse for, at vi arbejder på en anden måde i børnehvegruppen, end vi gør i vuggestuen.

**Pædagog 3:** Men oplever du så, at forældrene ligesom har taget den ind?

**Pædagog 2:** Ja, nogle af dem. Især de forældre, som vi har haft i huset en del år, dem, som har haft søskende, dem, som godt ved, hvad det vil sige at blive forældre i børnehvegruppen. Men det giver mening for os, at vi bruger lidt mere energi på de der forældre, som aldrig har prøvet at køre et børnehvebarn ind. Altså, det er jo igen det der med at tage situationerne og måle og veje dem. Og der er nogle forældre, der er mere utrygge end andre. Og det er også noget med at kunne mærke, hvem der har hvilke behov. Af både børn og forældre.

**Pædagog 4:** Altså vi ... da vi startede op for mange år tilbage, så ved jeg ikke hvad det kom sig af, men så havde vi en vane med, at hvis der var nogle forældre, hvis børn var rigtig kede af det, så sendte vi faktisk en sms til dem, når de var glade igen: De har det godt nu. Og vi oplevede bare, at det var så meget ... så godt givet ud, fordi forældrene kunne gå på arbejde og være glade og være produktive og ikke komme tilbage og have den der klump i maven og så blive helt vild ærgerlige når de så kom tilbage og fandt ud af, barnet har haft en god dag: Ej, så kunne de have nået alle de der ting. Den der positive ring blev bare skabt, ved at vi fik sendt den der "hun er glad igen", og der skulle ikke mere til. Og det har vi stadigvæk.

Det viser sig således i interviewet, at pædagogernes faglige arbejde ikke bare angår børnene, men i høj grad også drejer sig om forældrene. De udveksler forskellige afværgeteknikker, opøver forskellige former for 'skuespil', som er nødvendige for at give forældrene ro i maven. Arbejdet har ikke kun børnenes tryghed som mål, men i høj grad også forældrenes tryghed. Samtidig med dette mener pædagogerne dog også, at det er nødvendigt at give forældrene en større forståelse af hverdagen i institutionen, for som de siger: "Forældrene kender ikke vores verden." Det fremgår af samtalen, at der er tale om en meget svær balance at administrere.

Opsamlende kan man sige, at pædagogerne i Odense oplever, at deres faglighed handler om at kunne navigere i – og jonglere med – de mange gøremål for at kunne skabe sammenhængende hverdage, hvor de er nærværende over for børnene. Det kræver somme tider benhårde prioriteringer for at kunne træde ud af 'hamsterhjulet' og få dagene balanceret, hvilket kun kan lade sig gøre, hvis de ved, hvor de har hinanden som kolleger. De oplever, at fagligheden har udvidet sig, at der kræves mere og mere af dem som faggruppe. De skal både være læger, lærere og socialrådgivere over for stadig mere usikre forældre, samtidig med at de skal honorere stadig flere systemer med færre voksne omkring sig. Dette kræver en udpræget fingerspidsfornemmelse og en solid dømmekraft.

#### 4.6. Vordingborg: Om modet til at stå imod, når toget kører

Der deltog seks pædagoger i interviewet i Vordingborg. De var alle kvinder, og de havde alle mellem 5 og 10 års erfaring som pædagoger, bortset fra en enkelt deltager, som havde godt 20 års erfaring. De kommer alle fra mellemstore daginstitutioner med 70-120 børn.

I Vordingborg Kommune har man besluttet, at alle daginstitutionerne skal anvende det norske koncept ICDP (International Child Development Program), som er et såkaldt 'sensitiveringsprogram', der retter sig mod

pædagogerne for at øge deres opmærksomhed på samspillet betydning for børns psykosociale udvikling. Det er således en metode til at støtte og bevidstgøre det netværk, der er omkring barnet, og således ikke en metode, der retter sig direkte mod barnet selv. En central del af ICDP-programmet er opstillingen af otte 'samspilstemaer', der ifølge programmet kendetegner høj kvalitet i samspillet mellem pædagogen og barnet, og som dermed antages at være afgørende for barnets positive udvikling. ICDP-uddannelsen er bygget op som et såkaldt 'community'-baseret program bestående af tre trin. Denne varetages af lokale konsulenter, som uddanner ledere og pædagoger i trin 1 og 2, hvorved de opnår et grundlæggende kendskab til alle ICDP-programmets metoder. Det sidste uddannelsesled er niveau 3, hvor man kvalificerer sig til at træne andre i ICDP-programmets niveau 1 og 2 inden for egen organisation.

ICDP fylder meget i pædagogernes samtaler. De beskriver det som noget, alle skal igennem, men i forskellige tempi. Nogle er lige gået i gang, andre kommer fra institutioner, hvor halvdelen har været på kursus, og nogle beskriver, hvordan ICDP efterhånden er implementeret i mange sekvenser af dagen med ret gennemgribende ændringer til følge. Pædagogerne genkender hinandens forskellige beskrivelser af, hvordan det opleves, at den ene pædagog efter den anden tager afsted på ICDP-kursus og så kommer tilbage og skal implementere alt det nye i institutionen. Alle er berørte af det, fordi alle befinder sig et eller andet sted i ICDP-træningsprocessen, og der er stort fokus på, hvordan programmet omsættes i praksis af forskellige institutioner med forskellige traditioner, ledere, pædagoger og stuer. Det er blevet et fast punkt på møderne, i samtalerne og i de faglige orienteringer. De beskriver, at det fylder meget, at der stadig er et stykke vej til mål, og at det føles nyt og somme tider også lidt kunstigt. Men samtidig beskriver de, hvordan det forandrer praksis, og at det har gjort en stor forskel. Her er et uddrag af en samtale, hvor pædagogerne på skift siger lidt om, hvad der fylder i deres arbejde lige nu. Og samtalen falder straks på ICDP og den systematiske evalueringsmetode, som er central for programmet – og som pædagogerne er i gang med at vænne sig til:

***Pædagog 1:** Det, der fylder i institutionen, det er, at vi skal begynde at evaluere og reflektere over vores projekter. Frem for at lave detailplaner og ugeplaner, så er det nye ... så skal vi begynde at evaluere. Og det prøver vi selvfølgelig at finde tid til og skabe rammerne for, og indtil videre har vi kunnet finde tid til at evaluere på skift, men ikke med sin kollega, og så sidder man lidt og evaluerer selv. Det er bedre at have en at sparre med. Og så har vi så snakket om, om vi skal prøve, hver gang vi er færdige med et projekt, at så have det på, på et personalemøde, og så bruge den første halve time på at evaluere sammen. Så det er sådan det, der fylder meget i huset, at nu er det det, vi skal. Og så på vores stue, mellem mine kollegaer og jeg, som jeg er sammen med, det, der fylder meget hos os, det er relationsarbejde. fordi vi har en ny børnegruppe. Vi har sendt nogle store af sted, og så har vi fået nogle små. Så der er en masse nye konstellationer, nogle børn, der skal finde hinanden, og det er rigtig godt, men det skaber også en masse uro og nogle udfordringer. Så vi bruger helt vildt meget tid på relationsarbejde. Men det er også spændende, det er jo det, vi godt kan li' at arbejde med, mine kollegaer og jeg, ikke? Ja.*

***Christian:** Ja?*

***Pædagog 2:** Jamen, altså, øh ... jeg er jo én af dem, der er på ICDP-uddannelse (griner). Og jeg vil faktisk sige, jeg er virkelig optaget af det, men det er, fordi jeg er på niveau 2 lige nu, og den kvalitet synes jeg ... viden ... altså den kvalitet og viden jeg får i det, den giver bare så god mening, når man er sammen med børn, altså, det er meget ressourcefokuseret. Sådan meget kort, så er det jo de otte samspilstemaer, men den tilgang, man møder barnet med og lige så meget forældrene, jeg synes, det giver noget helt andet i mit arbejde, altså, sådan ... det, der*



med at blive bevidst om det. Jeg synes, det er sindssygt spændende, hvordan at jeg skal rykke mig for at få børn et bestemt sted hen. Og jeg har jo det, man kalder for de store vuggestuebørn. Men det er også bare dér, at der sker helt vildt meget, følelsesmæssigt, og det er svært, og man finder sig selv, og man finder hinanden, men man er ikke sådan helt åben for, at den anden også skal være med i alt det, man laver. Så den måde at tænke på, det synes jeg ... det giver helt vildt meget med børnene. Det synes jeg er sindssygt spændende, men øhm ... ja, jeg må sige, at jeg kan godt genkende, hvad (Pædagog 4) siger, vi er også ... vi er ramt rigtig meget af virkelighed ... altså ... som sygdom og fravær og for få hænder i forhold til, hvad vi skal nå. Så det tager nogle gange lidt af det der nærvær, som egentlig ... man gerne vil ... ja.

**Christian:** Ja? Tak.

**Pædagog 3:** Jeg vil sige det samme, jeg er også på ICDP, modul 2 (flere griner). Og jeg har treårige børn, som startede alle sammen, på én gang, efter sommerferien. Og jeg har en studerende. Jeg har 11 børn og en studerende, og vi skal også reflektere. Vi gør det faktisk hver dag, mundtligt, med hinanden. Men det er blevet en slags ny refleksionsmodel, vi skal ha', hvor vi skal ind til lederen og reflektere med ham en gang om måneden. Og det største problem, vil jeg sige, det er, at vi ikke har tid til at gå fra (flere siger ja), til at få reflekteret, til at skrive det, til at snakke med hinanden (flere siger ja), og vi er ligesom blevet sådan nogle autonome stuer, så vi ved ikke, hvad kollegaerne laver, eller hvad de tænker. Det kan godt være, vi er fælles ude på legepladsen om eftermiddagen, men ellers så har vi ikke den sparring, vi tidligere har haft med hinanden. Og tiden er rigtig knap. Men jeg vil sige en anden ting, som jeg synes er helt vildt positivt, og det er, at vi nu har lidt mere metodefrihed, end vi har haft tidligere. Vi får lov til at bruge de evner, vi har, vi har ikke det der, som vi har kørt i tre år her i Vordingborg, med sprogprojekter og inspektører, der kommer og kigger på, at vi læser den samme bog hver dag, fra ni til kvart over ni, og kvart over ni skal vi sådan og sådan og sådan. Vi havde et læringsprogram, helt fra de var tre år, fra kl. 9 til kl. 11. Og det kan små børn ikke rumme og klare. Der var jeg virkelig ved at rive håret af mig selv, for det var frygtelig, frygtelig stramt. Heldigvis har det vendt 360 grader. Nu er det relationerne, der er vigtige. De blev bare smidt ud tidligere. Der var det kun læring. Og sprog. Så heldigvis har det hjulpet. Den gang vi reflekterede, og jeg brugte min fritid på at bombardere dem med alle mine refleksioner, for jeg var så frustreret. Og så ville de ikke læse dem til sidst, så de lagde dem i en mappe. Den blev enormt tyk. Så hver gang de kom på inspektion, så værsgo, her er mappen. Men de gad ikke læse det. Men de krævede, at vi skrev det. Så det er jo sådan ... heldigvis at vi opdagede det ... det var ikke så godt. Jeg er rigtig glad for, at nu kan vi bruge hele spektret igen.

Som det fremgår, oplever pædagogerne at være modtagere af forskellige indsatser, programmer og initiativer fra forvaltningen, som de øver sig i at tage i anvendelse. Samtidig er de ramt af nogle vilkår, hvor de især mangler tid. De synes ikke at have den store tillid til, at forvaltningen bruger de evalueringer, pædagogerne laver, og når én af dem siger: "Nå, nu er det dét, vi skal", så giver det indtryk af en vis pragmatisme, hvor pædagogerne oplever, at der hele tiden kommer nye satsninger, som de ikke selv har valgt. På den anden side synes flere af disse initiativer at give mening for pædagogerne, især når det ikke er rigide kontrolsystemer, men nogle, som giver mulighed for at pædagogerne selv kan være med til at definere dem. Hvor at de oplever en fleksibilitet, en metodefrihed til at bruge 'hele spektret'. Og at IDCP med dets fokus på pædagogernes refleksion, handling og evaluering er at foretrække frem for tidligere programmer, der mere direkte satte små børn i scene på uhensigtsmæssige måder.

Pædagogerne oplever, at vilkårene for at udføre deres arbejde er mere pressede nu end tidligere. Det, der især nævnes, er, at der er alt for mange børn og alt for lidt tid. De føler, de har ekstremt travlt, og det er svært for dem at honorere forskellige krav om at nå det målrettede arbejde med især læreplaner, samtidig med at de hele tiden føler, de skal omstrukturere hverdagen, så det hele hænger sammen. Som en pædagog på et tidspunkt siger:

*Jamen, ja ... i institutionen, der er det meget omkring alle de nye læreplaner, vi skal til at lave, der fylder rigtig meget nede ved os. Vi er nogle stykker, der skal afsted på noget uddannelse, noget fyrtårn, her i januar måned, i forhold til de nye ... læreplaner. Så det snakker vi rigtig meget om på personalemøderne ... og sådan noget, i forhold til: Hvordan kommer vi af sted, uden det mærkes for meget i huset, selvom vi bliver vikardækket? Men det er ikke det samme at have en vikar, som det er, at de faste medarbejdere er der. Og hvordan ... os som skal på uddannelse, hvordan vi får det implementeret i hverdagen, ikke? Uden at det også ... at vi skal gå fra alt for meget, fra børnene og sådan nogle ting.*

Pædagogerne udveksler i store dele af interviewet erfaringer med, hvordan man kan få det hele til at hænge sammen. Man skal som pædagog få den viden og den uddannelse, man erhverver sig uden for institutionen, til at forbinde sig med en travl hverdag med mange behov og mange praktiske gøremål. Og det er ikke nogen nem opgave. En dimension af de praktiske gøremål, som pædagogerne vender tilbage til gentagne gange, er betydningen af institutionens grundplan. Den måde, institutionen er indrettet på, synes at have stor betydning for den måde, det lykkedes pædagogerne at få det hele til at hænge sammen på. Sådan noget som rummenes placering i forhold til hinanden og afstande mellem de forskellige rum synes at have stor indflydelse på den måde, pædagogerne omgås børnene og hinanden på. Det følgende er en del af en samtale, hvor en pædagog lige har fortalt om en episode med en pige i en garderobe:

**Pædagog 1:** *Og vores garderobe, den ... vores hus er kun sådan syv år gammelt eller sådan noget. Og de der arkitekter, der har bygget den, har bare bygget et rigtig flot hus ... og rigtig ... det er slet ikke praktisk. Altså, vores garderobe er så langt væk fra vores stuer, så vi kan heller ikke bare lige ... altså jo, jeg kunne godt sige: Løb derud. Men jeg ved også, at hende pigen gjorde det selv, men selvfølgelig er man nødt til at være med, for ... jamen altså ... jeg vil jo gerne være sikker på at de går derud ...*

**Pædagog 2:** *At de kommer derud ...*

**Pædagog 1:** *Ja, lige præcis, ikke? Og jeg ved også ... at havde jeg bare sendt ham ud ... så var han ikke bare kommet ud på legepladsen, vel? Så der er heller ikke ... altså, der er meget struktur i det, i forhold til det, du selv siger, man kan ikke lige ... jeg kan ikke både se ind i garderoben og ind på stuen ... eller bare ha' en åben dør. Nej.*

**Christian:** *Så det dér med struktur, det betyder rigtig meget?*

**Pædagog 3:** *Det er meget vigtigt.*

**Christian:** *Er det på grund af de der overgange? Altså det der med, hvordan vi får dem fra A til B og ...*

**Pædagog 1:** *Det er meget det hele, også i forhold til at skabe ro. Altså, igen, vi har rigtig mange små lige nu, og nu ved jeg ikke, hvordan det er hos jer andre, men vi skal faktisk fysisk ud af stuen for at skifte en ble. Altså, vi skal helt ud, så jeg kan ikke ... jeg kan ikke ... i mange institutioner kan man lige gå ud i sådan et ...*

*Pædagog 2:* ... lille rum ...

*Pædagog 1:* ... lille rum, og så kan man faktisk se ind på stuen. Jeg kan godt se ind på stuen, men jeg er ikke på stuen. Altså, jeg skal ud af en dør ...

*Pædagog 4:* Så det har også noget at gøre med ressourcer. Hvis I nu havde badeværelset på stuen.

*Pædagog 1:* Lige præcis.

*Pædagog 4:* ... med en glasdør, så kunne én af jer godt skifte ...

*Pædagog 2:* ... og holde øje ...

*Pædagog 4:* "Jeg vil ikke reagere, for pædagogen går ikke". De kan stadig se dem, så det har også noget med ressourcer at gøre ...

*Pædagog 1:* Rigtig meget. Altså, vi skal ud, hver gang vi skal noget, ikke? Så vi overvejer også rigtig meget: Hvornår går vi ud. For når den dør går, så er der fire, der skrider. Især de nye og sådan nogle ting, ikke? Så det er ... altså ...

*Pædagog 5:* Jeg har det også sådan, at med de treårige, som bruger ble, jeg skal ud på en lang gang, ned ad en trappe, ned på en anden etage, ind og låne en stue, hvis der er ledigt puslebord. Så lynhammer hurtigt så lærer jeg dem jo at stå med rumpen i vejret, så jeg kan vaske dem ovenpå. Fordi der er ikke nogen pusleplads, vel?

Som det fremgår, synes en hensigtsmæssig arkitektur og koordinering af nogle effektive bevægemønstre at have stor indflydelse på pædagogernes oplevelse af at få tingene til at hænge sammen. En anden dimension i pædagogernes oplevelse af at nå omkring det hele på trods af mange børn, mange ambitioner og mange gøremål er samarbejdet med hinanden som personale. Det kollegiale samarbejde har ifølge pædagogerne enormt stor betydning for, hvordan de løser den pædagogiske opgave. I nedenstående sekvens taler de om, hvorfor det er vigtigt med gode kolleger i en travl hverdag, fordi man tit må improvisere:

*Pædagog 1:* Man kender jo sine børn, og man ved, hvor de er, man ved, hvad der virker, og ... nogle gange virker det at blive i det, og nogle gange virker det at italesætte. Men andre gange virker det også at aflede.

*Christian:* Ja?

*Pædagog 1:* Du skal faktisk kunne ret mange ting, egentlig.

*Pædagog 2:* Og der er det jo det, der er mega godt med, at man har et godt og trygt samarbejde med sine kollegaer, så man ved, at det er ikke fordi ... altså, at de står og kigger ... altså ... kigger på dig, fordi de står og kigger på dig. Men de ...

*Pædagog 3:* De bakker op og er opmærksomme.

*Pædagog 2:* Lige præcis, de bakker op og er opmærksomme på, hvad er det, du ... har du brug for hjælp, så er jeg klar til at springe til, eller ... så hjælper jeg lige med at ... eller ... altså ... det der med, at man er tryk ...

*Pædagog 4:* Og det er også rart, hvis man skal tage over, at man lige ved ... altså, hvad det er, det handler om, ikke?

*Pædagog 2: Ja, lige præcis.*

*Pædagog 4: For ellers kan det jo være mega svært, ligesom at ...*

*Pædagog 2: Overlevere. "Her, så får du lige en screening (rækker begge hænder frem) ... det var fordi ... " Nej, altså, det var ...*

*Pædagog 4: Det går ikke.*

*Pædagog 2: Nej, at man kan læne sig tilbage, lige så vel som grænsen er den samme, fordi man har afstemt ... med hinanden ... hvad er det, vi ... ja, hvad er det, vi arbejder ud fra?*

Der skal ifølge pædagogerne hele tiden afstemmes. Man skal kunne stole på hinanden og være tryk ved, at man vil det samme, arbejder i samme retning, og at man kan dække for hinanden. Det er afgørende for at skabe nogle gode processer for børnene, men også for at skabe sammenhænge og overgange i hverdagen. Det kan dog være en stor udfordring at finde hinanden som kolleger. De nævner fx institutionens størrelse som noget, der kan forhindre et godt kollegialt samarbejde, fordi hver ende af en stor institution hurtigt får sit eget liv, sine egne traditioner, hvis ikke man hele tiden sparrer med hinanden på tværs. Men i processen omkring ICDP og alle de forandringer, det fører med sig, taler pædagogerne også om, at det splitter personalegruppen i dem, der har været på kurset (og er glade for det), og dem, som endnu ikke har været afsted, og som måske modsætter sig en smule. En pædagog beskriver på et tidspunkt situationen, som hun ser den, i en samtale om, at pædagogerne ikke altid gør det samme eller ser tingene på samme måde:

*Men det er svært. Fordi jeg kan også se min kollega, som er ICDP, hun går igennem en kæmpe udvikling og sparrer meget med mig, og jeg hører meget om, hvad de laver. Men vi er et stort hus, vi er mange pædagoger, men jeg kan godt se nogle af dem, der har været i faget i rigtig mange år, og som ikke har været på ICDP-kursus, de tænker lidt: Det er lidt noget pjat, det her. Hvorfor skal jeg hele tiden spørge, hvordan du føler, og jeg føler, og hvad skal vi gøre, ikke? Og der kan jeg godt se, der ramler vi lidt sammen nogle gange. For der er nogle, der holder fast på: Vi har engang lavet en regel om, at vi har kun Lego i det her rum. Så der er ikke nogen, der tager det her Lego med ind i det her rum. Så er der nogen, der går ind og spørger til: Hvad er begrundelsen for det her? Jamen det er jo, fordi at sådan var det dengang. Men nu har vi jo en helt anden børnegruppe. Så det er super svært. Og der kan jeg godt se udfordringen på min arbejdsplads. Der sker et eller andet skift nu i at være pædagog med det her kursus, fordi det er nogle andre ting, vi begynder at gøre nu. Og det er der nogen ... det er de slet ikke vant til. Men også fordi man skal virkelig være god til at mærke sig selv.*

Flere af pædagogerne refererer til en af kommunens konsulenter, der ynder at sige, at toget kører, og at man kan vælge, om man vil stå af i 'Ressourcekøbing' eller i 'Fejlfinderup'. Toget kører uanset hvad, og pædagogerne bruger denne vending som omdrejningspunkt for en snak om, hvordan implementeringen af ICDP forårsager en form for adskillelse mellem de pædagoger, der har mod på udvikling og at lære nyt, og en gammel generation, som ikke er omstillingsparate, og som stiller sig kritisk over for forandring, selvom de ikke altid kan give faglige grunde til at lade tingene blive, som de er.

Et tema, som pædagogerne er meget optaget af, er overgange. Det er i overgangene, at alting ifølge pædagogerne står sin prøve. Gode dage er, når overgangene fungerer, dårlige dage er, når de ikke gør. Det er i skiftene mellem aktiviteter, skiftene fra et rum til et andet, skiftene rundt om måltiderne eller legepladsen, hvor de oplever at bruge alle ressourcer. Det handler om hele tiden at være forud, og, som en pædagog på et tidspunkt siger: " ... hele tiden kunne se: Okay, i garderoben, der kan være tre børn. Men de to kan ikke være sammen. Hele tiden for at det bliver så hyggeligt som muligt og for ... vi kan alle sammen blive

pressede, og man kan mærke det med det samme, hvis man kører med op, når ... hvis der er for mange børn, der kommer ud på én gang, eller hvis man har den der faste struktur, så er det dem, så er det dem, så er der måske én, der ikke lige tænker over det og lige lukker fire ud, ikke?" Ifølge pædagogerne skal alle overgangene planlægges ned i mindste detalje, og der skal ikke meget til, før det går galt, før filmen knækker. Man skal være et skridt foran, men samtidig være parat til at afvige fra planen. For, som de siger, det er mennesker, de arbejder med. Og pædagogerne selv er måske heller ikke så motiverede i dag, som de var i går. Det bliver vigtigt at kunne balancere mellem pædagogernes egne behov for afvikling og børnenes behov for at blive set og at kunne følge med i, hvad der foregår. Her er en sekvens, hvor de taler om nogle af de overvejelser, de gør sig angående overgange:

***Pædagog 1:** Vi arbejder jo i små grupper hver dag. Hver dag når klokken er ni, så synger vi en bestemt sang, så, nu skal man rydde op. Og så gør vi klar og forbereder børnene til, når klokken er kvart over ni, så går vi ud i grupper. Og så har hver pædagog en lille gruppe børn, som de så laver de her samlinger og planlagte aktiviteter med. Men man skal jo fra den ene stue til den anden stue, og du skal tilbage igen, og du skal til toilettet og tilbage igen, og du skal også ind og sove ... og ... så det er faktisk generelt, sådan ...*

***Pædagog 2:** Ja, nogle gange kan det bare være overgange fra stuen og ud i det lille rum, der er projektet. Altså, der prøver vi at lave sådan et tog, hvor vi synger en sang, ikke? Men så er det jo også ... hvis der så er to, der stikker hver sin vej i toget, ikke? Altså, det er jo også besværligt. Så kommer man lige på et eller andet sjovt rim, og så nogle gange så fanger de det, ikke? Så det er helt dernede.*

***Pædagog 3:** Men det er også fordi ... hvis man ikke overholder den struktur, så ødelægger man det for resten af huset. For de har det samme. De skal alle sammen være bestemte steder.*

***Pædagog 2:** Og nogle gange, så krydser vi hinanden.*

***Pædagog 3:** Så hvis man er fem minutter forsinket, når der kommer sovebørn, eller vi skal spise, eller vi er færdige med det, eller et eller andet, så knækker filmen for alle.*

***Pædagog 2:** Det er rigtigt.*

***Pædagog 3:** Så vi skal være virkelig gode til at planlægge.*

***Pædagog 4:** Vi er mega omstillingsparate. Hele tiden, det er vi faktisk. Hele tiden.*

***Pædagog 1:** Men det er ikke altid, vores børn har lyst.*

***Pædagog 4:** Nej. Lige præcis.*

Et andet tema, som også fylder en del i pædagogernes samtaler, er forældresamarbejdet. Pædagogerne fremhæver, at samarbejdet med forældrene udgør en stor og vigtig del af deres arbejde. Flere udtrykker, at det somme tider nærmest føles som vigtigere at tage sig af forældrene end af børnene, at det er forældrene, der skal starte i institution, mere end det er barnet. Og at de bruger meget tid på at hjælpe og rådgive forældre. Men samtidig føler pædagogerne sig usikre på forældrene og bruger meget energi på at finde den rette balance i kontakten med forældrene, så de bliver mødt med en nærværende og understøttende tilgang, men samtidig ikke kommer for tæt på. Og de synes, det er vanskeligt at finde ud af, hvem det egentlig er, der bestemmer, hvem det er, der har magten og det sidste ord. På den ene side føler pædagogerne sig som faglige autoriteter, der både rådgiver, men også bestemmer og argumenterer for de valg, der træffes i institutionen. Men på den anden side erkender de, at forældrene er dem, der i sidste ende

bestemmer, at det er forældrene, der ofte har det sidste ord, og at det er pædagogerne, der må indrette sig efter forældrenes luner, enten direkte eller ved lederens mellemkomst. I det følgende uddrag taler pædagogerne om denne svære balance mellem på den ene side at hjælpe forældrene med rigtig mange ting, samtidig med at de synes, det er svært at trænge ordentligt igennem som faglige autoriteter:

*Pædagog 1: Men jeg vil også sige: Grænsen synes jeg er meget utydelig nogle gange mellem os og forældre, fordi ... det er rigtig nok, som du siger, med at kan vi bestemme noget? Vi kan jo egentlig kun guide og vejlede til barnets bedste? Men omvendt kan jeg godt nogle gange føle, at forældrene mener, at ... at de kan lidt bestemme ...*

*Pædagog 2: ... hvad vi skal ...*

*Pædagog 1: Ja. Og nogle gange så bliver det også sådan lidt farligt, fordi nogle gange ... det handler selvfølgelig om måden, man siger det på ... og hvad der ligger bag. Men nogle gange der kan man også komme til at sige noget til forældrene, hvor de faktisk bliver super stødt. Og så er det jo lidt dem, der har det sidste ord, ikke? Altså, så tager de jo barnet ud af institutionen, fx, og så er det os, der kommer til at få et grimt billede. Fordi vi lige fik sat sådan én ... altså ... der gik vi for langt, ikke? Eller når de kommer og siger: Vi kan ikke sove om aftenen. Kan I lade være med at lægge dem til at sove? Det er bare den største gråzone, der findes. Fordi jeg må faktisk ikke sige nej.*

*Pædagog 3: Hvad må du ikke sige nej til?*

*Pædagog 1: Jeg må ikke sige nej til, at barnet skal stoppe med at sove, men jeg kan jo fortælle, hvorfor jeg synes, det er en dårlig ide.*

*Pædagog 3: Ja, men jeg har lige taget det med den pædagogiske konsulent, fordi jeg har flere forældre, hvor jeg har det sådan ... jeg havde en forælder, der gerne ville have, at jeg fysisk tog hans barn ... sovende ... ud. Og så sagde jeg: Det vil jeg ikke. Hvis jeg siger: Du skal. Så siger jeg til dig: Det kommer aldrig til at ske. Det gør jeg ikke. Det vil jeg ikke. Jeg kan gå ind ...*

*Pædagog 2: Vække ham, eller?*

*Pædagog 3: Ja, altså, tage ham sovende ... altså, hvor han stadig sover ... jeg siger: Jeg vil gå ind og nusse og snakke og sådan noget, så kan de vågne. Men jeg vil ikke fysisk tage et sovende barn ud og vække dem. Og der snakkede jeg med den pædagogiske konsulent, hvor jeg sagde: Så ... om det så ... om jeg blev fyret for det ... så fyr mig. Altså, jeg gør det ikke. Der er nogle ting, hvor man bare bliver sådan: Det vil jeg bare ikke. Det er så grænseoverskridende. Hvor vi siger ... jamen så ringer de. Så ringer de ind. Og så får de samme besked. Fordi det er jo børns udvikling, og de ... det må man ikke. Det er jo ...*

*Pædagog 4: ... udvikling ... ja ... i søvnen ... ja.*

*Pædagog 3: Det er jo tortur.*

*Pædagog 4: Ja.*

*Pædagog 3: Og der har jeg det sådan med nogle forældre, hvor så øh ... "jamen så vil jeg flytte mit barn". Ja, men hvis du bliver i kommunen, så er det ens over det hele, om du så tager til en anden institution, så vil de sige det samme. Fordi vi gør det ikke.*

*Pædagog 1: Næh, men det er rigtig nok. Men jeg synes bare nogle gange, så kan der ske noget med forældre ... kender I ikke de der forældregrupper, der kan ulme?*

*Pædagog 4: Jo jo.*

*Pædagog 1: Det synes jeg bare sker rigtig hurtigt nogle gange, hvis man kommer til ... måden, man siger det på, ikke? Men nogle gange hvis man ikke sådan fjøjer dem, altså forstå mig ret, men det er lige som om, de har ... de har mere medbestemmelse for vores hverdag og vores fag, nogle gange, end hvor vi den anden vej kun kan stille os undrende og tilbyde noget vejledning ...*

Pædagogerne oplever således, at forældresamarbejde dels er noget, der fylder rigtig meget i deres hverdag, dels at det også kan aktivere en række spørgsmål om egen faglighed og autoritet, og hvordan denne ikke altid anerkendes af forældrene. Samtidig ser de netop rådgivning og vejledning af forældre som et element, der bekræfter dem selv i deres faglige udøvelse, at de spiller en rolle, ikke bare for børnene, men også for forældrene. Men de oplever, at det er en svær balance.

Samlet set fremhæver pædagogerne, at noget af det vigtigste i deres arbejde er hele tiden at kunne afstemme og at kunne balancere mellem en masse forhold. Det gælder balancen mellem de udefrakommende faglige input i form af nye systemer som læreplaner og ICDP og så de hjemlige praksisser på de forskellige stuer med kolleger, som måske foretrækker nogle andre balancer. Samtidig er der som nævnt et stort afstemningsarbejde forbundet med relationen til forældrene.

Sidst, men ikke mindst, er der et løbende afstemningsarbejde i forhold til børnene. Pædagogerne taler fx om, at arbejdet med børnene kræver en særlig opmærksomhed, og at det skal afstemmes op imod arbejdet med alle de nye programmer, med de faglige systemer, med rutinerne og med kravene fra forældrene. At de med andre ord skal huske børnene, skærme dem og hele tiden sørge for også at have dem i fokus, når alle hiver og flår i dem. I nedenstående sekvens taler pædagogerne netop om balanceringen af de planlagte aktiviteter op imod det, de vurderer som børnenes behov. En af pædagogerne har fortalt om et lanterneprojekt i institutionen, hvor alle børn skal lave lanterner og lære en lanternesang. Lanterneerne skal sendes op og sangen synges til et kommende arrangement med forældre. Pædagogen oplever et pres, der handler om at gennemføre aktiviteten frem for at se på børnenes behov, og jeg spørger lidt ind til det:

*Pædagog: Ja, altså det, der kunne være super rart, det var, hvis man fx kunne sige: Okay, vi har ikke lige samling i denne periode, vi laver ikke lige lanterneerne nu. Fordi vi har mere brug for at have fokus på det her relationsarbejde. Børnene har brug for at finde hinanden. Men det kan vi bare ikke. For vi kan jo ikke stå som de eneste til den der lanternefest med forældrene uden lanterner, vel?*

*Christian: Og hvad er lanterner, hvad går det ud på?*

*Pædagog: Det er sådan en lille lygte, de selv laver. Så putter vi et lys ned i. Og så går vi en tur i mørket og synger lanternesange.*

*Christian: Okay.*

*Pædagog: Så det er jo et rigtig, rigtig hyggeligt projekt. Men det kunne jo være fedt at have friheden til at sige: Vi springer lige over. Fordi vores børnegruppe har brug for at have tid til at finde hinanden. Og lære hinanden at kende og lære: Hvordan leger vi sammen herinde? Og så vi kunne lave projektet senere, ikke?*

*Christian: Men så falder man lidt igennem?*

*Pædagog: Ja.*

*Christian: Nå, så den der dag, hvor det hele skal sendes op, er det dét, du mener? Så er der nogle børn, som lige pludselig ikke har en lanterne.*

*Pædagog: Ja, og så, som du siger, så vil forældrene jo ... som også har ...*

*Christian: Nå, de er med i det der arrangement?*

*Pædagog: Ja, de er med, ja. De vil jo også undre sig over ... hvorfor har mit barn ikke lavet det? Og så er det jo også vores egen faglighed ... jeg vil jo også tænke: Men hvad så hvis nogen kommer og siger til mig: Jamen kan du ikke både lave relationsarbejde og køre et projekt? Selvfølgelig kan jeg det. Men hvis jeg selv kunne vælge, hvad der var bedst for børnene, så kunne det da være at skubbe projektet lidt, ikke? Men det kan vi ikke. Det kan vi ikke.*

Pædagogerne oplever, at det er deres opgave at tænke på, hvad er er bedst for børnene i en hverdag, hvor der er mange krav og forventninger alle steder fra. Og de oplever, at det kan være svært at sætte sig igennem med en klar autoritet, hvad dette angår, selvom de føler sig sikre på, hvad er er bedst. De lægger i samtalerne vægt på, at det handler om at lade børnene få tid og ro til at udvikle sig, til at finde hinanden og sig selv, og til at få opbygget nogle gode relationer til de voksne, så de kan føle sig trygge igennem alle de projekter og læreprocesser, som de hele tiden bliver bombarderet med. De føler ikke, at der altid bliver taget hensyn til børnene, og de taler en del om, hvordan der heller ikke altid bliver lyttet til pædagogernes vurderinger. Dette kan fx ses af nedenstående uddrag, hvor pædagogerne på den ene side italesætter en frustration over ikke at blive lyttet til, men på den anden side også taler om deres faglighed som en konstant balancering, hvor man med sin professionelle kappe må indstille sig på lidt af hvert:

*Pædagog 1: Men fx hvis ... der er også mange holdninger til at være pædagog. Og hvad betyder det at være pædagog? For hvis en ... for hvis man tager andre mellemlange uddannelser, som vi ligger i tråd med, sygeplejerske, fysioterapeuter og socialrådgivere og ... og hvis nu du ... hvis der er en fysioterapeut, der giver dig et skema med hjem og siger: Du skal lave de her øvelser to gange om dagen den næste uge, så siger du: Det kan du tro. Hvis der er en sygeplejerske, som siger: Du skal tage de her piller to gange om dagen i en uge, så siger du: Det kan du tro. Hvis der er en pædagog, som siger: Det kunne være mega smart, hvis nu vi gjorde sådan her to gange om ugen, men så er der nogle personlige holdninger, som ... selvfølgelig skal de også skinne igennem. Men så kommer der nogle personlige holdninger ind også. Eller forældrene, der siger: Sådan gør vi ikke hjemme hos os, eller ... Altså, at i det her fag, der skal vi ... der er det også meget en justering. Og det er i virkeligheden også sådan lidt det med ... jamen hvad har vi selv med i rygsækken, og hvad er ...*

*Pædagog 2: Der er følelser i det, ikke?*

*Pædagog 1: ... og vi skal gå på opdagelse, også i forældrene og i børnene og ... så justerer vi, og så ordner vi. Hvor vi nogle gange, hvis vi så siger noget til nogle forældre, så kan de blive enormt ramt og tage det ... og blive helt sådan ... men i andre situationer ville de ikke blive ramt. Så vi har også med ... altså, vi møder jo også forældre og børn, hvor de er helt private og helt sårbare. Så der kræver det jo også noget af os, at vi har den der professionelle kappe på til at kunne møde dem, så de også føler sig forstået og sådan ... åh ... forstår I, hvad jeg mener?*



*Pædagog 3: Jo, rigtig meget. Men også det der med at holde fast i, at der er det, vi kan. Og det er det, vi har lært. Og sådan er det. Fordi, altså, før i tiden, altså, det er meget sådan ... pædagoger er blevet tromlet tit, ikke?*

Pædagogerne taler om vigtigheden af at lytte til deres egne fornemmelser, at bruge deres følelser, men også om at oparbejde et mod til at stole på disse egne fornemmelser og turde handle på dem, turde insistere på, at det er rigtigt, selvom der er mange andre, der mener noget om, hvad der skal ske. De oplever, at det er vigtigt på deres eget fags vegne, men især oplever de, at det er for børnenes skyld, at de er garanteret for, at tingene ikke løber af sporet i institutionerne, og at børnene bliver skærmet og værnede om. Både hvad angår at skabe gode stemninger for børnene, men også ved at bruge deres kroppe, at være fysisk tæt på børnene, måske lige lægge en hånd på, holde i hånden eller lade et barn sidde på skødet, når det har brug for det, selvom det ikke står i et skema eller er en del af et læreplanstema. Pædagogerne forstår sig som dem, der tager børnenes parti, og de mener, at deres funktion i bund og grund drejer sig om at skabe nogle trygge rammer for børnene, og skabe nogle gode relationer til dem, så de udvikler sig, er glade, nysgerrige og med mod på livet, uanset hvad der ellers sker rundt omkring dem. Dette kræver en række balanceringer, dels af de forskellige aktiviteter, så de afstemmes i forhold til hinanden, så børnene oplever sammenhæng, dels balanceringer mellem hvad der er pædagogernes behov, og hvad der er børnenes behov. Sidst, men ikke mindst, handler fagligheden ifølge pædagogerne om at finde den rette balance i kontakten og samarbejdet med forældrene, så forældrene på den ene side føler sig mødt ordentligt, men at de samtidig stiller sig loyalt over for institutionens børn og voksne.

## Del 5: Pædagogers faglighed – i lyset af en stigende ydre styring

Formålet med dette projekt har været at undersøge pædagogers faglighed ved at lade dem komme til orde i en række arrangerede samtaler. Her har de med udgangspunkt i egne og kollegers fortællinger givet forskellige syn på, hvad den pædagogiske faglighed går ud på, ved at dele og understøtte hinandens oplevelser og erfaringer. Ikke som ligefremme eller forkromede bud på noget bestemt, men som forskelligartede interaktioner, der har viklet sig ind og ud af hinanden, hvor de ved fælles hjælp har formet dels samtalen retninger, dels nogle fælles temaer, efterhånden som de fik talt sig ind på hinanden. De seks samtaler om faglighed formede sig meget forskelligt. Det skyldes en lang række forhold, som det ikke er muligt helt at afdække. Forskellene kan skyldes deltagerens alder eller erfaring. Det kan skyldes kemi deltagerne imellem – eller stemningen i rummet. Men der er ikke tvivl om, at samtalerne forskellighed også skyldes det simple faktum, at de tager afsæt i seks meget forskellige pædagogiske virkeligheder.

I Ballerup var samtalerne mellem pædagogerne præget af en virkelighed, hvor kommunen for nyligt havde igangsat en storstilet implementering af BAL-systemet (Ballerups Analyse af Læringsmiljøer). Pædagogerne følte på den ene side, at det var noget, kommunen havde tvunget igennem på en u hensigtsmæssig måde; de var ikke blevet taget ordentligt i ed, selv om det i praksis stjal en masse tid fra andre gøremål, og systemet og implementeringen var i det hele taget underfinansieret. Det gav et afsæt for en samtale om faglighed, der i høj grad handlede om ikke at føle sig forstået af forvaltningen, men også om, hvordan pædagogerne så sig selv som dem, der skulle holde fokus på børnene og relationerne, samtidig med at de skulle forsvare deres erhverv udadtil.

I Rønne var samtalerne præget af forskellige former for geografiske virkeligheder. Dels en oplevet afstand mellem Bornholms Regionskommunes implementering af en række Rambøll-systemer, dels afstanden mellem forvaltningen og den virkelighed, som pædagogerne oplevede at stå i; et forhold, som i øvrigt var

præget af envejskommunikation. Pædagogerne havde fx ikke store forhåbninger om, at de papirer, de udfyldte, blev læst i forvaltningen. Men samtalerne var også præget af lokale institutionelle geografier, hvor de – måske fordi de kom fra relativt små institutioner – var optaget af de 'små stunder' på afstand af de store planlagte aktiviteter og de store systemer, dvs. i mellemrummene, på gangene, i garderoberne og på legepladsen.

I Hillerød handlede samtalerne også om afstande, her mellem idealer og virkelighed. Kommunen havde taget initiativ til en række nye kompetencenetværk, som – i kombination med at de deltagende pædagoger alle var relativt nystartede i deres respektive institutioner – betød, at pædagogerne var optaget af at finde deres faglige ben i en udfordrende hverdag. Det var en virkelighed, hvor pædagogerne på den ene side fremstod sultne efter faglig inspiration, bl.a. gennem disse netværk, som ikke var kommet helt op at køre endnu, og på den anden side kæmpede en del med at få tid og plads til at realisere deres faglighed, især pga. de strukturelle vilkår.

I Holstebro betød de deltagendes meget store erfaringsgrundlag i kombination med en intensiv kommunal implementering af systemet De Utrolige År, at samtalerne i højere grad end de andre steder fik en historisk perspektiverende karakter, hvor der især blev talt om forskelle på før og nu, fra små til store institutioner, fra det legebaserede til det læringsbaserede og fra en ikke-intervenerende til en intervenerende pædagogisk rolle. Pædagogernes oplevelser af, at deres faglighed havde ændret sig over tid, satte sig bl.a. igennem i samtaler om vigtigheden af at tage tempoet ud af tingene og vigtigheden af at være til stede med sin krop.

I Odense havde deltagerne i udgangspunktet meget forskellige erfaringsgrundlag, og de kom fra vidt forskellige institutioner. Selvom de havde et fælles referencepunkt i et kommunalt eftervidereuddannelseskursus om 'positioneringer', handlede mange af samtalerne dels om at spore sig ind på hinanden, dels om at sammenligne praksis, sammenligne huse, sammenligne normeringer og sammenligne forståelser af netop 'positioneringer'.

I Vordingborg var der til gengæld tale om en mere homogen gruppe, både hvad angik institutionsstørrelse (mellemstore institutioner) og erfaring i faget (mellem 5-10 år). De så i høj grad sig selv som den nye generation, der med bl.a. et afsæt i det kommunale initiativ ICDP og alle de forandringer, dette medførte, så sig selv i (positiv) modsætning til den ældre generation. De talte nødvendigheden af omstillingsparathed og behård prioritering frem; noget, som de ikke mente, alle kolleger mestrede.

De mange vilkår flettede sig ind i samtalerne på forskellige måder, hvilket er en påmindelse om, at pædagogik er en kompleks størrelse, og at faglighed binder sig til konkrete udvekslinger mellem konkrete mennesker med konkrete erfaringer, underlagt konkrete vilkår og styringer. Men selvom de seks interviews og de tilhørende analyser således i udgangspunktet repræsenterer seks forskellige pædagogiske virkeligheder, der ikke uden videre lader sig skrive sammen til et fælles billede på pædagogers faglighed, skal jeg dog alligevel her afslutningsvis forsøge at trække nogle tværgående linjer i det samlede materiale. Det gør jeg ikke for at forenkle de komplekse interaktioner eller for at forklejne den nævnte bundethed til de konkrete pædagoger og deres lokale kontekster. Men jeg mener, der tegner sig nogle overordnede fællestræk, som fortjener at blive talt frem – og at blive taget alvorligt. I de mange samtaler om pædagogers faglighed former der sig især to overordnede kategorier. For det første eksisterer der på tværs af materialet en meget markant *vilkårskategori*. Og for det andet viser der sig en meget tydelig *styringskategori*. Det store spørgsmål bliver derfor, om der – netop i lyset af disse to kategorier – kan siges noget sammenhængende om pædagogers faglighed.

## En vilkårskategori

Det, der først og fremmest slår mig i samtalerne med de mange pædagoger, er, at de er i et fag, der virker utrolig trængt. I samtlige interviews fremhæver pædagogerne deres arbejdsvilkår som bestemmende for det meste af det, der foregår. Pædagogerne oplever, at de har for travlt, at der er for mange børn, at der er for mange praktiske gøremål, og at der er alt for mange afbrydelser. Pædagogerne fremstår i den forbindelse overraskende loyale. De taler i "vi", dvs. som repræsentant for institutionen, som de generelt deler skæbne med. De udviser loyalitet, ikke bare over for deres respektive institutioner, men også over for kolleger, ledere, samarbejdspartnere og forældre, selvom de giver udtryk for at være presset til det yderste. De synes at være meget optaget af at ville passe på hinanden, på deres arbejdsrelationer, på børnene og på forældrene. Endelig stiller de sig konsekvent sammen med medhjælperne, som de dels generelt er glade for, dels føler sig ansvarlige over for. Samarbejdet stiller sig med andre ord centralt i deres faglige orienteringer for at få dagene til at hænge sammen. Især det kollegiale samarbejde, hvor pædagogerne taler forskellige former for typificeringer af deres kolleger frem. De oplever, at deres kolleger forholder sig forskelligt til udviklingen, og de beskriver, hvordan de også tackler de pressede vilkår meget forskelligt. Deres arbejde drejer sig derfor især om at få bragt gruppen af pædagoger på samme side, at få oparbejdet nogle gode samarbejds kulturer – og nogle mønstre, hvor de giver hinanden 'elastik', hvor de improviserer, og hvor de skifter roller, træder i hinandens sted, supplerer hinanden og dækker for hinanden.

Pædagogerne synes i øvrigt i overraskende grad at repræsentere deres steder, forstået som deres institutioner, deres bygninger. De taler gennemgående om sig selv som nærmest synonyme med deres institutioner og udveksler løbende informationer om deres respektive legepladsers størrelse, om institutionsplaceringer i forhold til turmuligheder, om antallet af stuer og forskellige former for rumlige forhold. Pædagogerne 'bliver' med andre ord deres steder. Det skyldes især – som det også fremkommer af mange af samtalerne – at netop bygninger, steder, rum og afstande virker til at være utrolig afgørende for pædagogerne som afsæt og betingelse for deres arbejde. Der knytter sig meget faglighed til, hvordan de navigerer i institutionen, hvordan de når fra A til B, hvordan der tages højde for geografien og grundplanets funktionalitet som betingelse for aktiviteter og for forskellige former for overgange. Men også hvordan de indretningsmæssige forhold betinger arbejdet med såvel børne- som forældregrupper.

Pædagogernes oplevelse af, at vilkårene er pressede, betyder, at de foretager forskellige former for prioriteringer af børnenes behov. Frustrationer over ikke at kunne nå rundt om alle børn synes at afføde forskellige former for faglige opdelinger, der fx handler om antallet af børn, dvs. hvordan man formår at tackle grupper, der i udgangspunktet er for store til de aktiviteter, der er planlagt. De synes i fællesskab at etablere nogle fælles faglige skalaer for, hvad man kan med et bestemt antal børn, og hvor grænserne går. På samme vis etablerer de skalaer for børnenes alder. Hvor store eller små er børnene, og hvor går grænserne for, hvad man kan nå, når børnene er en given alder? Endelig fylder pædagogernes faglige vurderinger af børnenes forudsætninger også en hel del. Især børn med særlige behov synes at have pædagogernes opmærksomhed, selv i de pressede hverdagssekvenser. Enten fordi disse børn prioriteres, og fordi pædagogerne derved føler sig tvunget til at overlade en række andre børn til sig selv. Eller fordi netop disse børns behov ikke bliver mødt i tilstrækkelig grad. I begge tilfælde synes pædagogerne at føle sig utilstrækkelige.

## En styringskategori

Den anden kategori, der tegner sig på tværs af alle de gennemførte interviews, drejer sig om styring. Pædagogerne taler gennemgående meget om systemer, om programmer, om planer og i det hele taget rigtig meget om forskellige initiativer udefra, der bærer nogle særlige interesser ind i institutionerne, som pædagogerne er nødt til at forholde sig til. Det gælder især de kommunale forvaltninger, men også lederne,

skolen og forældrene, som de føler, alle har forskellige planer for, hvad pædagogerne bør prioritere. Somme tider beskriver pædagogerne disse interesser som en form for bløde forventninger, andre gange som helt konkrete og ufravigelige krav. De sidstnævnte omtales gennemgående som 'skal'-opgaver.

De kommunale forvaltningers styring fylder gennemgående meget i pædagogernes samtaler. Især de mange dokumentationskrav og de mange forskellige programmer eller koncepter som ICDP, DUÅ, Hjernen&Hjertet og BAL synes at sætte nogle særlige krav til pædagogerne, der både handler om en øget systematisering, en øget formalisering, en øget skriftlighed og en øget målrettethed. Men pædagogerne oplever, at det er en meget dynamisk form for styring, som hele tiden ændrer karakter. Som flere pædagoger formulerer det: "Der kommer hele tiden noget nyt." Der viser sig ikke noget entydigt billede af, hvad koncepterne betyder for pædagogernes arbejde eller for deres faglighed. På den ene side taler de om, at mange af systemerne ikke er relevante eller brugbare, at de stjæler tid, og at de rammer skævt i forhold til det, pædagogerne oplever som det mest relevante i deres arbejde, nemlig relationen og nærværet med børnene. Men omvendt er det også tydeligt, at koncepterne tilbyder pædagogerne noget, ikke mindst en ny ramme (og et nyt sprog) at forstå deres faglighed i, som især kommer dem til gode i samarbejdet med forældre, men også i samarbejdet med hinanden. Programmerne synes at give personalegruppen en fælles retning, et fælles projekt og nogle fælles rytmer og procedurer, der får dem til at føle, at de i højere grad går i takt. Men selvom de oplever, at systemerne og programmerne virker samlende for institutionen, synes de alligevel at foretage mange forskellige former for lokale og/eller individuelle konverteringer og oversættelser af de forskellige systemer for at få dem til at passe til deres praksis. Både DUÅ, BAL, Hjernen&Hjertet og ICDP synes at blive praktiseret meget forskelligt af de forskellige pædagoger og bøjes til at understøtte mange forskellige formål. Samtidig bliver det i samtalerne tydeligt, at pædagogerne behandler systemerne som netop noget udefrakommende, der somme tider virker lidt fjollet, og som de ikke altid er så stolte af at have taget til sig. Det er fx et gennemgående mønster, at mange af dem griner og anvender forskellige former for ironiske distanceringer, når de deler deres erfaringer om at have taget bestemte systemer til sig.

Pædagogerne taler i samtlige interviews også om et stigende læringskrav, som godt nok kommer fra forvaltningen i form af læreplansarbejde, men som de især knytter til en styring båret af skolens interesser. Flere steder beskriver pædagogerne, hvordan deres felt har ændret sig i takt med dette stigende læringskrav. Børn skal lære mere, og de skal lære hurtigere for ikke at sakke bagud, for ikke at score dårligt i test, for at kunne passe ind i skolen. Og det er i stigende grad pædagogernes ansvar at gøre børn parate til skolen og dens stigende krav. Samtaler om læring fylder meget i alle interviews, og pædagogerne synes at have taget denne opgave på sig. De bekræfter hinanden i, at læring er et meget vigtigt parameter i deres relationer til børnene. Men de anvender på den anden side et meget bredt læringsbegreb, nærmest synonymt med udvikling. De modsætter sig generelt det snævre læringsbegreb, som ellers er fremherskende i en del af de systemer, som de bliver bedt om at anvende. De ser det med andre ord tilsyneladende som deres opgave at konvertere et snævert læringsbegreb fokuseret på især sprogudvikling til et mere bredt, udviklingsorienteret læringsbegreb, der forsøger at udvide forståelsen af, at børnene lærer rigtig mange andre ting, mens de er i daginstitution. Her tales især legen frem som afgørende, dels for børnenes udvikling, dels for pædagogernes adgang til at få øje på børnenes mange kompetencer. Det er dog en forståelse, som de føler, de står alene med. Pædagogerne understøtter gennemgående hinandens oplevelser af, at skolen hverken griber eller anerkender disse mere brede tilgange til børnenes læring og udvikling. Og på den vis ser de heller ikke deres relation til skolen som ligeværdig. I sidste ende er det skolens behov, der bliver afgørende for de tilbagevendende præciseringer af, at pædagoger skal anvende de mere snævre måleindikatorer på børns læring, som er opsat i de forskellige tværinstitutionelle monitoreringssystemer.

Sidst, men ikke mindst, synes også forældregruppen at udgøre en helt central interessegruppe, der i høj grad er med til at dirigere pædagogernes opfattelse af, hvad der er vigtigt i deres arbejde. I alle fokusgruppeinterview talte pædagogerne om, at netop forældresamarbejdet er noget, der bruges rigtig mange kræfter på. Pædagogernes forhold til forældrene fremstår dog ofte som problematisk og som meget modsætningsfyldt. På den ene side understøtter de deltagende pædagoger hinandens oplevelser af, at mange forældre virker usikre – mere usikre, end de husker forældre før i tiden. Pædagogerne nævner især, at forældre efterhånden kan finde på at stille pædagogerne alle mulige spørgsmål, som pædagogerne oplever som meget banale, som sund fornuft eller som noget, det slet ikke burde være pædagogernes opgave at svare på. Enten fordi det har privat karakter, eller fordi det knytter sig til faglige ekspertområder, der ligger uden for pædagogernes område. Pædagoger er jo – som flere siger – hverken læger, jurister eller socialrådgivere. Samtidig italesætter pædagogerne forældrene som meget krævende – og meget magtfulde. Det er lidt karikeret sagt forældrene, der skal køres ind i institutionen; det er forældrene, der skal gøres trygge, snarere end det er børnene. Måske er det derfor, at pædagogerne i interviewene fremstår overraskende forsigtige, nærmest defensive, over for forældrene. De synes at bruge mange kræfter på at få forældrene på deres side og vinde deres tillid, ved hjælp af nogle meget omfattende og vidtgående indlevelser i forældrenes situationer. Men også nogle meget komplicerede balancegange, hvor det handler om på den ene side ikke at komme for tæt på – og på den anden side ikke at komme for langt væk, virke for fjern eller ligeglad. Der er i materialet mange eksempler på, hvordan pædagogerne arbejder med at vedligeholde gode relationer til forældrene, som bl.a. betyder, at de nogle gange skal udvise stor takt og stor grad af indføling og indimellem nærmest opfinde helt særlige måder at kommunikere med forskellige forældre på.

### Pædagogers faglighed

Foranlediget af de mange nye krav og forventninger udefra kombineret med oplevelser af pressede arbejdsbetingelser og vilkår synes det mest dominerende billede af pædagogernes faglighed at handle om de faglige prioriteringer, de foretager for meningsfuldt at kunne håndtere deres arbejde på en pædagogisk forsvarlig måde. De taler om at jonglere, om at balancere, ja, ligefrem om at udøve hverdagstrylleri. I det daglige arbejde bruges der mange kræfter på at balancere på den ene side de mangfoldige ydre krav og på den anden side pædagogernes egne forventninger og oplevelser af børnenes behov for tæt og langvarigt 'ægte nærvær', omsorg, tryghed, opmærksomhed, at blive set og hørt og anerkendt – alt sammen noget, som kræver tid, de sjældent har. De står over for konstant påtrængende krav om at hele tiden at træffe valg, prioritere og balancere, som ikke synes at blive nemmere med en tiltagende styring og de mange nye koncepter. Tværtimod synes de nye systemer at repræsentere endnu flere krav, der skal tilgodeses og balanceres i forhold til andre krav – og børnenes behov. Fagligheden bliver således indrammet af såvel vilkår som styring, og ofte tales det faglige frem som reaktioner og forsøg på at få tingene til at gå op, med børnenes trivsel og udvikling som vigtigste parameter. Den kommer derfor ikke kun til syne i det planlagte, men ganske ofte i sprækkerne og mellemrummene, i afvigelserne og i det uforudsete.

På den baggrund bliver det pædagogernes opgave at værne om børnene, og at skærme dem mod både strukturer og mål, der ikke altid er hensigtsmæssige for dem. Pædagogerne bliver en form for samvittighedsfulde garantier for en ordentlig hverdag for børnene, når vilkårene bliver for svære, når styringen bliver for meningsløs, eller når den har glemt sit formål. Det skinner meget tydeligt igennem, at deres hovedfokus i arbejdet er børnene, deres velbefindende og deres udvikling. Ikke bare fordi det er deres pligt, men fordi det er relationen til børnene, der gør arbejdet meningsfuldt – og som gør, at pædagogerne tåler, hvad der samlet set må betegnes som enorme mængder af forstyrrelse. De beskriver fagligheden som det, der kommer i spil i møderne med børnene, både i planlagte, men især også i de spontane situationer. Fagligheden synes med andre ord at være noget, der vækkes, når pædagogerne hjælper børn, viser dem

vejen, enten ud af svære situationer eller ind i aktiviteter, i lege, og andre former for sociale kontekster. Især de børn, der har det svært i institutionerne, synes at fremkalde pædagogernes faglighed, i den forstand at det er i mødet med disse børn, at der vises en særlig opmærksomhed eller sensibilitet over for deres behov. Fagligheden knyttes til de særlige hensyn, der tages i brug, typisk fordi standardløsningerne vurderes som utilstrækkelige eller direkte uhensigtsmæssige.

Ser man mere specifikt på, hvad pædagogerne opfatter som selve målet med det faglige arbejde, så er det gennemgående, at pædagogerne ønsker at danne meningsfulde sammenhænge for børn, hvor der bliver skabt ro, hvor pædagogerne lykkedes med at planlægge sig ud af afbrydelser, og hvor pædagogerne gør børn (og forældre) trygge ved at være i institutionen. For at kunne skabe disse oplevelser af sammenhæng kræver det, at pædagogerne udviser en meget høj grad af loyalitet over for især børnene, men også over for hinanden som kolleger – at de ved, hvor de har hinanden, og at de kan supplere, aflaste og dække for hinanden. Det er de nære sammenhænge, der har pædagogernes opmærksomhed, bundet til konkrete steder, konkrete stuer, konkrete overgange og konkrete børn. Deres faglige orientering er således bundet til det nære og ikke til fx professionens generelle udvikling, pædagoguddannelsen eller samfundsudviklingen som sådan. Deres faglige fokus synes at være tæt forbundet med praksis på godt og ondt, og målet er at få det hele til at fungere, til at hænge sammen, til at give mening i sig selv. Og her er det afgørende parameter, at børnene er glade, nysgerrige og har mod på livet. Det betyder især, at pædagogerne arbejder på at organisere frirum for børnene, at de hjælper, udvikler og støtter dem ved primært at se dem og møde dem, hvor de er. Pædagogerne taler om at vise børnene verden, ofte på trods af de institutionelle rytmer, vilkår og styrende rammesætninger. Børnene vokser kun, hvis pædagogerne lykkedes med at poste en masse selvtilid ind i dem – og hvis børnene oplever, at pædagogerne ser dem og gerne vil dem. De taler om at inspirere børn – og især også om at opdyrke nogle gode relationer til dem ved at møde dem positivt, så børnene kan blive hjulpet på vej så godt som muligt og på deres egne betingelser.

Samlet set synes daginstitutionsarbejdet at afkræve en helt særlig faglig kompetence hos pædagogerne, nemlig kunsten at foretage forskellige former for følelsesmæssige *afstemninger*. At kunne 'læse' hvad børnene har brug for, dvs. hvad der er påkrævet i en given situation, men også at 'læse' forældrene og 'læse' kollegerne, dvs. fornemme, hvor alle er, og hvad de har brug for. At bringe balance ind i relationerne og fællesskaberne og at enten opretholde eller vende stemninger, så pædagogerne kan gribe børnene, gribe forældrene og gribe hinanden. Samtidig handler det også om at afstemme, dvs. afkode eller omkode de mange metoder og redskaber, som tilflyder institutionerne, især fra de kommunale forvaltninger. Og de skal kunne afstemme i forhold til, hvad der er muligt under de givne vilkår og inden for rammerne. Det kræver, at pædagogerne stoler på deres egen faglige intuition, deres professionelle dømmekraft, samtidig med at de skal kunne stole på hinanden i de kollegiale samarbejdsflader. Når arbejdsvilkårene er så pressede og sprøde, som pædagogerne beskriver, skal der ikke meget til, før planlægningen knækker. En stor del af den pædagogiske faglighed handler derfor også om samarbejde og om at vise hinanden tillid og fleksibilitet.

At kunne foretage disse løbende afstemninger kræver et stort mod. Pædagogerne kredser i samtalerne om vigtigheden af at turde stole på egne indskydelser og valg og især at turde handle på dem i en hverdag, hvor der er uendelig mange andre opfattelser af, hvad der er det rigtige at gøre – og hvor alt hele tiden bliver bragt i tvivl. Det er afgørende, at man tør stole på sin faglige intuition, på sin fingerspidsfornemmelse, og at man ikke er bange for at gribe ind, at aflede, omdirigere eller gøre noget andet end det, der var planlagt. Det kræver mod at virke sikker og overbevisende i sine handlinger og måske ligefrem at forsvare sine valg og stå på mål for dem, over for såvel kolleger, forældre, ledelse og forvaltning. Det er vigtigt at lytte – og handle – på sine faglige fornemmelser og at turde insistere på, at noget er bedre end noget andet, i en hverdag, hvor det rigtige konstant er til forhandling.

I mobiliseringer af mod – og anvendelser af dømmekraft – trækker de deltagende ikke på hverken teorier eller bestemte metoder, men de tager derimod udgangspunkt i nogle kulturelt opbyggede traditioner og samarbejdsflader, som i høj grad fremstår som lokalt frembragte. Alle de deltagende pædagoger viser igennem samtalerne, hvordan de i udgangspunktet aktivt forsøger at gribe de forskellige systemer, som de respektive forvaltninger initierer, men det står samtidig meget klart, at de lader disse generelle systemer møde med den lokale, institutionelle praksis, og at det, de taler om som faglighed, ikke forbindes til selve systemerne, men derimod knyttes til pædagogernes egne forståelser, oversættelser og evner til på meget forskellig vis at få systemerne til at give mening i deres praksis. Nogle gange ved at tage forskellige metoder for pålydende, fordi de oplever, de bidrager med noget positivt, nogle gange ved at justere eller udvælge forskellige komponenter, som de giver deres egne mening, mens andre komponenter ignoreres, og endelig også somme tider ved helt at ignorere eller på anden vis forsøge at undgå et nyt tiltag, fordi de vurderer, at det ikke gavner arbejdet med – eller relationen til – børnene.

Pædagogernes faglighed synes på den baggrund at bestå af en lang række mere eller mindre pragmatiske – men også højt refleksive – fusions- eller forbindelsesstrategier, som aktivt administreres af pædagogerne, i det komplekse udspænd mellem børnenes behov og de eksisterende vilkår. Der er tale om en form for såvel individuel som kollektivt forhandlet vurderingsevne, der både kræver overblik, planlægning og spontanitet. Pædagogerne fremstår i forlængelse af dette langt fra som passive ofre for en neoliberal styringsdagsorden, der reducerer dem til lydige forvaltere, eller teknikere, der bare skal organisere muligheder for at køre programmer og rutiner. De fremstår som højt aktive i deres forsøg på at forbinde, værne og skabe mening i børns hverdagsliv i institutionerne, udspændt imellem svære ressourcemæssige betingelser og en række mere og mere påtrængende styringstiltag.

At pædagogerne er aktive og i høj grad gør, hvad de kan, skal dog ikke skygge for, at pædagogerne generelt føler sig pressede. Den store udfordring for pædagogerne er, at de bruger enorme mængder energi på bare at få dagene til at hænge sammen for dem selv og især for børnene, samtidig med at de kæmper for at omforme alle de komplekse og højt situerede hverdagssituationer til anerkendte faglige formuleringer og positioner. Især over for forældre, der fylder overraskende meget i deres samtaler. Men også over for de forskellige niveauer af ledelse. Her bliver de mange styringssystemer og koncepter til kategorier for deres faglighed; til noget, de kan hægte deres faglighed op på, og noget, som forekommer meningsfuldt og tiltrængt. Systemerne ordner, de giver sprog, de giver retning, de disciplinerer. At systemerne bliver kategorier for pædagogernes faglighed er dog ikke det samme som, at systemerne bliver til faglighed. Systemerne er ikke budskabet, de er mediet. Pædagogerne ved godt, at fagligheden er meget mere kompleks og slet ikke lader sig styre af hverken læreplansarbejde eller konceptarbejde. Der er meget, der falder udenfor, og det er ofte netop det, der er det mest værdifulde i relationen mellem dem og børnene.

## Afrundende bemærkninger

Det oplagte spørgsmål at stille i forlængelse af de afsluttende analyser er naturligvis, hvad projektet samlet set giver anledning til at overveje i et fremadrettet perspektiv. Til det er svaret: Flere ting, håber jeg. Jeg håber, at de mange temaer, historier, diskussioner og dilemmaer, der knytter sig til pædagogernes arbejdsliv i institutionerne generelt vækker genklang og genkendelighed ude omkring som en påmindelse om, at pædagogers faglighed udfolder sig i en utrolig kompleks institutionel virkelighed udspændt mellem en lang række krav, vilkår, betingelser og interesser. Og som noget, der netop i høj grad binder sig til disse virkeligheder.

Samtidig håber jeg naturligvis, at det mere konkret kan give anledning til nogle overvejelser, både i professionen selv, på uddannelsen og i forvaltningerne. Hvis vi skal starte med professionen, bør man se mit

projekt som en påmindelse om, at pædagoger har en faglighed, som det er værd at kæmpe for som noget andet og mere end det, der kan bøjes ind i årshjul, indsatser eller konceptuelle pejlemærker. Som det fremgår af projektet, drejer pædagogers faglighed sig om at foretage alle de små – men helt afgørende – afstemninger, der giver børn (og deres forældre) en fornemmelse af, at institutionen vil dem noget godt. Det kræver, at man gør sig sensibel over for kompleksiteten i arbejdet, og at man har blik for øjeblikkene, mellemrummene og stemningerne. Men det kræver samtidig et blik for styringen, for vilkårene og for interessekampene. Fagligheden etableres ikke ved at kigge i styringsdokumenter eller i læringskufferter, men ved at kigge på sin egen og hinandens praksis. Og ved at bruge sin dømmekraft. Den vigtigste faglige værdi opstår, når man taler sammen; når man sammen konstruerer mening. Derfor gælder det om at etablere faglige kulturer, hvor man husker at sparre og at dele oplevelser, og hvor man forholder sig åbent og kritisk til sig selv, til hinanden og til udviklingen. Det er i virkeligheden det, der holder sammen på professionen.

I forlængelse af dette kan projektet også give anledning til et par overvejelser, hvad pædagoguddannelsen angår. En del af det handler om at gøre de studerende bekendt med ovenstående pointer om professionens faglighed. Men det bør også give anledning til at gentænke den nuværende tendens til at styre uddannelsen ved hjælp af på forhånd fastlagte kompetencemål. Man kan frygte, at disse ikke i tilstrækkelig grad understøtter etableringen af åbne og refleksive læringsrum, hvor der kan arbejdes med netop de komplekse balancerings- og afstemningsøvelser, der synes at være så afgørende i praksis,

Sidst, men ikke mindst, bør projektet også give anledning til nogle overvejelser, hvad den kommunale forvaltning angår. Først og fremmest som et indblik i – og en påmindelse om – at pædagogers faglighed er andet og mere end det, systemerne og styringen dikterer. Og at de oversættelser, pædagogerne foretager, ikke bør anskues som udtryk for træghed, modstand eller illoyalitet, men derimod som professionelle vurderinger af, hvad der er mest hensigtsmæssigt over for konkrete børn, i en konkret kontekst, på et konkret tidspunkt, under nogle konkrete vilkår. På den baggrund kunne et forslag være, at man, næste gang man stod over for at udvikle styringsværktøjer, gjorde det i dialog med pædagogerne selv, så man dels sikrer, at værktøjerne også giver mening i praksis, dels efterlader et fagligt spillerum for pædagogerne, dvs. anerkender pædagogens egen faglige dømmekraft. Hvor man med andre ord sikrer, at pædagogerne tages ordentligt i ed uden at de behøver frygte nye datadrevne bagholdsangreb, der spænder ben for det, de vurderer som det væsentligste.

## Referencer

Ahrenkiel, A., Warring, N., Nielsen, B.S., Schmidt, C. & Sommer, F. (2012): *Daginstitutionen til hverdag – den upågtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.

Andersen, E.M. (2004): *Læreplaner; glem ikke barnet*. *Børn & Unge*, 13.

Andersen, P.Ø. (2011): *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, P.Ø. (2012): *Principielle pædagogiske spørgsmål*. I: P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori, 2. udgave*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, P.Ø. (2013): *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, P.Ø. (2015): *En diskussion af "sikker viden", "effektivitet" og "evidens" i et usikkert og komplekst videnssamfund*. I: T. Næsby (red.): *Evidens i pædagogens praksis*. Frederikshavn: Dafolo.



- Andersen, P.Ø. (2017): Daginstitutioner. I: P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori, 3. udgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, R. & Weber, K. (2009): *Profession og praktik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- AKF (Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut), Udviklingsforum I/S, NIRAS Konsulenterne A/S, Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. København: EVA.
- Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (red.) (1999): *Developing focus group research*. London: Sage Publications.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001): *Focus groups in social research*. London: Sage Publications.
- Brante, T. (1987): Sociologiska föreställningar om professioner. I: U. Bergryd (red.): *Den sociologiska fantasin – teorier om samhället*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Brante, T. (2010): Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches. *Comparative Sociology*, 9.
- Braun, A., Maguire, M. & Ball, S. (2010): Policy Enactment in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Educational Policy*, 25(4), s. 547-560
- Charmaz, K. (2015): Grounded theory. I: J.A. Smith (red.): *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage, s. 81-110.
- Conradson, D. (2005): Focus groups. I: R. Flowerdew & D. Martin: *Methods in Human Geography: A guide for students doing a research project*. London: Prentice Hall, 128-143.
- Dale, E. L. (1999): *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim.
- Durkheim, É. (1975): *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. København: Carit Andersens Forlag.
- Ellegaard, T. (2004): Bryder læreplanen den sociale arv? I: T. Ellegaard & A.H. Stanek (red.): *Læreplaner i børnehaven*. København: Kroghs Forlag, s. 165-184.
- Ellegaard, T. & Stanek, A.H. (red.) (2004): *Læreplaner i børnehaven*. København: Kroghs Forlag.
- Espenakk, U., Frost, J., Horn, E., Solheim, R., Wagner, Å., Færevaa, M., Grove, H. & Løge, I. (2003): *TRAS – Tidlig registrering af sprogudvikling – en håndbog*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
- Evans, T. & Harris, J. (2004): Street-Level Bureaucracy, Social Work and the (Exaggerated) Death of Discretion. *The British Journal of Social Work*, 34(6), s. 871-895.
- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønkjær, M., Curtis, T., de Crespigny, C. & Delmar, C. (2011): Analysing group interaction in focus group research: Impact on content and the role of the moderator. *Qualitative Studies*, 2(1), s. 16-30.
- Halkier, B. (2015): Fokusgrupper. I: S. Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hare, J. (2014): Læring i børnehøjde – om at erobre verden. I: C. Aabro (red.): *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.

- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016): *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hjort, K. (2005): *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2012): *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ho, D. (2006): The focus group interview – rising to the challenge in qualitative research methodology. *Australian Review of Applied Linguistics*, 29(1), s. 5.1-5.19.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, B. (2004): *Daginstitutioner og social arv – udvalgte resultater fra en spørgeskemaundersøgelse*. København: BUPL.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2004): Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, 25, s. 516-536.
- Kampmann, J. (2014): For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I: C. Aabro (red.): *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kampmann, J. (2017): Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner. I: P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kitzinger, J. (1994): The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), s. 103-121.
- Kitzinger, J. (2005): Focus Group Research: Using Group Dynamics to Explore Perceptions, Experiences and Understandings. I: I. Holloway (red.): *Qualitative Research in Health Care*. Maidenhead: Open University Press, s. 56-70.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (red.) (2015): *Læring, dannelse og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, N.E. & Bayer, S. (2015): *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bind 1*. København: U Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liamputtong, P. (2011): *Focus group methodology: Principles and practice*. London: Sage Publications.
- Lipsky, M. (1980): *Street-Level Bureaucracy – dilemmas of the individual in public services*. Russel Sage.
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. & Zoran, A.G. (2009): A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), s. 1-21.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (red.): *Problembarna – Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm
- Plum, M. (2014): *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder*. Frederikshavn: Dafolo.
- Plum, M. (2017): Transformationer i det pædagogiske engagement: om legitime lyster til børn i dokumentationens tidsalder. I: C. Holm. & H.B. Thingholm (red.): *Evidens og dømmekraft – når evidensen møder den pædagogiske dømmekraft*. Frederikshavn: Dafolo.

- Rasch-Christensen, A. (2019): Om baggrunden for den styrkede pædagogiske læreplan. I: Aabro, C. (red.): *Den styrkede pædagogiske læreplan – baggrund, perspektiver og dilemmaer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rennekamp, R.A. & Nall, M.A. (2004): *Using focus groups in program development and evaluation*. Lexington, KY: University of Kentucky – College of Agriculture.
- Rådet for Børns Læring (2017): *Beretning fra formandskabet*. København: Formandskabet for Rådet for Børns Læring.
- Schmidt, C.H. (2018): Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17(1), s. 1-14.
- Schmidt, C.H. (2015): Originale pædagoger – Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden. Ph.d. afhandling. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus universitet.
- Schmidt, C. (2013): "Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual – vidensformer og anvendelse af viden i kontekst". I: J. Krejsler, A. Ahrenkiel & C. Schmidt (red.): *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund, s. 185-203.
- Solbrekke, T.D. (2012): *Profesjonelt ansvar – i spenningen mellom målbare resultat og grunnleggende formålsspørsmål*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002): Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy*, 17(1), s. 109-138.
- Togsverd, L. (2015): *Da "kvaliteten" kom til daginstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d. afhandling. RUC.
- Waterton, C. & Wynne, B. (1999): Can focus groups access community views? I: R.S. Barbour & J. Kitzinger (red.): *Developing focus group research*. London: Sage.
- Webster-Stratton, C. (2006): *De utrolige år – en problemløsningsguide for forældre til børn mellem 3 og 8 år*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Wilkinson, S. (1998): Focus group methodology: a review. *International Journal of social research methodology*, 1(3), s. 181-203.
- Østrem, S. (2015): Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I: B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.): *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aabro, C. (2016): *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aabro, C. (red.) (2019): *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

## Bilag

### Bilag 1: Formulering af forberedelse i form af hverdagsfortælling

Til den første del bedes du medbringe en lille hverdagsfortælling, hvor du beskriver en oplevelse, som du har haft i arbejdet med børnene. Den skal bare præsenteres i et almindeligt hverdagsprog og skal hverken indeholde analyser eller refleksioner, men blot fortælle om en hændelse, du har været vidne til – eller en del af. I den indledende del af workshoppen vil I på skift blive bedt om at præsentere jeres fortælling. Det er helt op til dig, hvad du synes, du vil vælge ud. Fortællingen behøver ikke have et særligt tema, men er bare tænkt som forskellige eksempler på den hverdag, du og de andre pædagoger er i, og det arbejde, I laver. Nedenstående er et eksempel på en fortælling fra Janne Hedegaard Hansens bog *Narrativ dokumentation* (Akademisk Forlag 2009):

*”Mikkel er lige blevet færdig med at få tøjet af og en ren ble på, så nu er han klar til at komme ind på madrassen og sove. Han er meget fjollet, råber og skriger højt, mens han hopper ind på madrassen. De andre børn følger hurtigt efter, og der opstår en del uro og larm inde i soverummet. Lone, som skal tage sig af sovebørnene, kommer ind og siger, at de skal putte sig på deres madrasser, så hun kan læse en historie. Mikkel er stadig urolig, vil ikke ligge stille, siger høje lyde. De andre børn, som har lagt sig ned, begynder også at sige lyde. Lone lægger hånden på Mikkels ryg og begynder at synge en sang i stedet for at læse historie. De andre børn falder til ro, lægger sig og lytter, men Mikkel bliver ved med at sige høje lyde, der overdøver sangen. Lone kigger på Mikkel og siger: ”Mikkel, du skal være stille og lytte med dine ører.” Mikkel ligger stille et øjeblik, mens Lone synger færdig. ”Det var godt, Mikkel,” siger Lone, og Mikkel begynder at kravle rundt på madrassen, sparke dynen af og siger høje lyde. Lone tager fat i Mikkel og lægger ham ned på madrassen og siger i en bestemt tone: ”Nu skal du blive liggende. De andre børn kan ikke sove, når du larmer sådan.” Hun nusser ham på ryggen. Mikkel kigger på Lone, sætter sig op og siger igen fjollede lyde. Lone lægger ham ned igen og gentager: ”Du skal blive liggende på madrassen, og jeg vil gerne holde dig i hånden.” Flere af de andre børn sover allerede. Men Mikkel vil ikke holde i hånd, og han vil ikke ligge stille. Han lægger hovedet på Lones ben og kigger op, mens han fortsætter med sine lyde. Lone ær ham på kinden og siger, at han gerne må ligge der i stedet, men skal være stille. Mikkel siger stadig lyde. ”Se, Mikkel, de andre børn sover. Du skal være helt stille,” siger Lone. Efter et stykke tid, hvor Mikkel stadig er urolig, falder han med ét i søvn.”*

Du vil blive bedt om at præsentere din fortælling mundtligt. Om du vælger at skrive den ned på forhånd eller bare snakke ud fra stikord, må du selv om. Du skal i øvrigt huske at holde alle involverede personer anonyme.

## Bilag 2: Skema over deltagere i fokusgruppeinterviews

Nedenstående er en tabel over de syv interviews fordelt på sted, antal deltagende pædagoger, deltagernes gennemsnitlige års erfaring som pædagoger og deres respektive institutioners gennemsnitlige størrelse, angivet i antallet normerede børn.

Sted	Antal pædagoger	Erfaring gennemsnit	Institutionsstørrelse gennemsnit
Aalborg	6	11 år	54 børn
Holstebro	5	28 år	149 børn
Odense	8	11 år	59 børn
Hillerød	5	12 år	99 børn
Ballerup	5	17 år	109 børn
Vordingborg	6	9 år	102 børn
Rønne	3	7 år	64 børn