

Moralsk stress blandt pædagoger i daginstitutioner

Maja Plum, Lene S.K. Schmidt, Martin Gylling, Eva Pallesen

Center for Pædagogik & Center for Ledelse og Organisering

AS
OB
LN

Juni, 2025
ISBN: 978-87-92717-009
<https://doi.org/10.62528/JUWX4585>

Indhold

Tak	5
Resumé	6
Indledning	10
Rapportens opbygning	11
Kapitel 1: Metodiske tilgange	15
Litteraturstudie	15
De deltagerinvolverende workshops	17
Etnografisk inspireret feltarbejde	19
Samtalebaserede interviews	21
Etik in situ	22
Analysestrategier	24
Kapitel 2: Teoretiske indgange	26
Moralsk stress som begreb	26
Udvikling af begrebet i dansk kontekst	27
Studiets placering i et forskningsfelt	29
Teoretiske indgange	30
En følelsessociologisk optik	30
Med kroppen som omdrejningspunkt	31
Moral som del af pædagogisk praksis	33
Kapitel 3: Moralsk stress, når fagligheden er pædagogisk.....	35
Samfundsmæssig interesse for pædagogisk arbejde – en intentionstrængsel, der trænger sig på	35
Udefra-blikket på fagligheden: multiplicering og intensivering	37
Legitimering i hverdagen	39
Det daglige ordningsarbejde og faglig udspændthed	41
Når man ikke kan undslå sig på grund af samvittigheden	42
Moralske rørelser som kropsligt oprør	45
Forskellen mellem at se og at scanne børn	45
To forskellige typer af kropsligt engagement	46
Kroppens sprog: Når kroppen gør oprør	48
Opsamling	51
Åbninger og perspektiver	52
Kapitel 4: At være følelsesmæssigt dobbelt bundet.....	54
Følelsesmæssige indstillinger som moralske imparativer	54
Toiletdøre, der taler	56
Kulturelle tilgængeligheder	59
En særlig følelsesmæssig stil	60
At slukke for involvering	62
Moralsk stress som følelsesmæssigt double-bind	63
Når paradokset accentueres	64
Opsamling	66
Åbninger og perspektiver	67

Kapitel 5: Det pædagogiske arbejdes kollektive karakter	68
Mikroorganiseringer	68
At bryde med en moralsk orden	70
Skamproblematikkens underliggende nærvær	72
Når man oplever at gå på kompromis med egen moral	73
At håndtere uenighed	75
Opsamling	76
Åbninger og perspektiver	77
Kapitel 6: Ressourceknaphed og overlevelsesstrategier	79
Tids- og rumkompressioner – navigationer i det der klemmer	79
Tidsligheder i daginstitutionens hverdag	80
Når samlingen komprimeres	81
Måltidsstrategi og oprydningsspot som tidslige organiseringer	84
Tidslige forkanter og bagkanter	86
At navigere rundt om ressourceknaphed	89
Når afstand, stole og legetøj bliver til ressourcer	90
Man kan overleve på mange måder	92
De passive overlevelsesstrategier	93
Behovet for legitimerende fortællinger	93
Opsamling	97
Åbninger og perspektiver	98
Kapitel 7: Ledelse og organisering	100
Når brandbilen skal køres ud	100
Mikroorganisering og fordelingsorganisering som et enten – eller	103
Mikroorganisering som improvisation i pædagogisk arbejde	105
Intentionstrængsel: Når der er sammenstød mellem rationaler	107
Når ledelsesblikket skifter retning	110
Mikroorganisering og fordelingsorganisering som et både-og i paradoksledelse	111
Opsamling	112
Åbninger og perspektiver	114
Kapitel 8: Konklusion	118
Moralsk stress – hvornår og hvordan?	118
Hvilke overlevelsesstrategier i pædagogers arbejde afstedkommer moralsk stress?	119
Hvilken betydning har pædagogfaglig ledelse?	120
Kapitel 9: Perspektiver, der peger fremad	122
Reducer intentionstrængsel og skab rum for at sætte praktisering af børneperspektivet forrest	122
Afindividualiser kulturelle og institutionelle følelsesmæssige dobbeltbindinger	123
Brug situationel moralsk stress som anledning til kollektiv læring	123
Sæt rum, der skaber rammer for at udøve paradoksledelse	124
Referenceliste	125

Tak

Rapporten hviler på et projektsamarbejde mellem forskning, uddannelse og praksis, som vi retter en særlig tak til.

En stor tak til ledere og pædagoger fra de i alt 27 deltagende daginstitutioner (nul-seks år) for de tre fælles workshops om professionsetik, dilemmaer og moralsk stress i pædagogers arbejde. En varm tak til de to daginstitutioner, der også åbnede for feltbesøg og gav mulighed for at kunne spørge, iagttage og være til stede i praksis. Især en tak til pædagoger og ledere samt forældre og børn, som lod os tage del i deres hverdag i daginstitutionerne.

En tak til Randi Urbschat og Lina Justesen, begge fra Professionshøjskolen Absalon, for sammen med studerende at bringe projektets praksisnære viden i spil i uddannelsessammenhæng. I har stået i spidsen for at udvikle forskningsprojektets dialogmateriale sammen med projektledere og øvrig forskningsgruppe. I har bidraget værdifuldt på workshops med praksis om udviklingen af dialogmaterialet og i at bruge dem til sammen med studerende at forholde sig til praksisnære scenarier.

Dialogmaterialerne kan bruges i praksis og – i uddannelsessammenhænge. De kan f.eks. både være et afsæt for kollegial refleksion og sparring og bruges til at gennemspille praksisnære situationer og dilemmaer.

En tak til BUPL's forskningspulje for projektbevillingen. Professionshøjskolen Absalon har også medfinansieret projektet.

Resumé

I denne forskningsrapport belyser vi, hvordan moralsk stress i en daginstitutionskontekst kommer til udtryk. Fokus er på at undersøge forholdet mellem pædagogisk faglighed og moralsk stress blandt pædagoger inden for daginstitutionsområdet: Hvordan og hvornår opstår moralsk stress, og hvad betyder det i relation til en faglighed, der er pædagogisk? Hvilke overlevelseshænder i pædagogers arbejdsliv afføder det? Og hvilken rolle spiller pædagogfaglig ledelse i den sammenhæng?

Sigtet med rapporten er at skabe grundlag for at diskutere og håndtere moralsk stress som en organisatorisk problemstilling og bidrage til at gøre moralsk stress til et fælles anliggende frem for et individuelt.

Teoretisk arbejdes der i rapporten inden for et pædagogisk og tværdisciplinært forskningsfelt med en begrebsliggørelse af moralsk stress, der er funderet i nyere dansk forskning inden for velfærdsprofessionerne. Rapportens primære teoretiske analyseoptikker findes derudover i kropsfænomenologien, følelsessociologien og mikrosociologien.

Rapporten er et kvalitativt studie, der gennem praksisnære analyser undersøger, hvordan moralsk stress udfolder sig som daginstitutionelt fænomen, og hvad det betyder i en pædagogisk daglig praksis. Det er ikke et studie af udbredelsesgrad.

Rapportens analyser viser:

- At moralsk stress blandt pædagoger i daginstitutioner er tæt knyttet til en *intentionstrængsel* på daginstitutionsområdet, som bunder i en øget samfundsmæssig og politisk interesse for de mindste børn. En sådan intentionstrængsel er med til at accentuere et behov for løbende – og som en del af det daglige arbejde – at legitimere en faglighed, der både kan genkendes på afstand og i den daglige praksis. Det indebærer en multiplicitet af moralske idealer, som sætter pædagogen i en situation, hvor hun eller han moralsk trækkes i fra flere sider. Det sker f.eks., når et kontinuerligt daginstitutionelt ordningsarbejde om at sørge for børns omsorg, sikkerhed og velbefindende på den ene side indebærer stærke moralske forpligtelser, hvorfor det opleves uundgåeligt, mens det på den anden side netop fremstår devalueret i forhold til det, der også hvier i pædagogen, nemlig idealer om at fremvise og lave aktiviteter, der ses som dannende og udviklende i f.eks. barnets vej mod skole. Dertil kommer, at pædagoger ikke kun skal forholde sig til standarder for, hvad der for andre fremtræder som faglig viden og praksis, men også til de samfundsmæssige modbevægelser til afstandardisering, der afkræver mere åbne indstillinger til, hvordan fællesskaber og praksisser kan indrettes i daginstitutioner på måder, der favner forskellige grupper af børns og enkelte børns behov.
- At moralsk stress hos pædagoger viser sig som kropslige rørelser. Det henviser til et kropsligt oprør, der knytter sig til at tabe eller forbigå, hvad der kan forstås som et *handle-indefra-situationen-engagement*. Det vil sige et engagement knyttet

til en åbenhed og sårbarhed i forhold til at følge, 'læse' og lade sig påvirke af interaktioner med barnet eller børnegruppen og handle på baggrund af vurderinger i forhold til situationen, som den viser sig her og nu. Dette er i modsætning til, når pædagoger befinder sig i et *handle-på-situationen-engagement*, hvor overblik, koordinering og afvikling af dagens samlede forløb er i forgrunden. Frem for organisk at kunne skifte mellem både et handle-indefra-situationen- og et handle-på-situationen-engagement er det kendetegnende for pædagogens oplevelse af at stå i moralsk stressende situationer, at engagementet skubbes ud i alene at udgøre et handle-på-situationen-engagement. Dette bryder med fagligt-moralske værdier for pædagogen, fordi børn bliver til opgaver, der skal ordnes udefra, i betydningen effektivt at få skiftet bleer, afviklet samling eller spist mad; men også forstået som opgaver, der på distancen skal iagttages og tastes ind i systemer (protokoller, kortlægningsværkstøjer mv.). Det vil sige, at barnet som subjekt træder i baggrunden.

- At pædagogen som en del af sit arbejde er indlejret i *moralske imperativer*, der fordrer, at pædagogen altid kan udvikle, forfine og justere sig selv og sin følelsesmæssige indstilling til arbejdet. Dette sker, samtidig med at det følelsesmæssige knyttes negativt til pædagogen som noget, der står i modsætning til en rationelt orienteret faglighed og professionalisme. Pædagogen stilles i *kommunikativt dobbeltbundne situationer*. Her er det grundlæggende budskab: "Du skal bruge din følelsesmæssige responsivitet i arbejdet, og det, du føler herved, må du ikke mærke." På denne måde placeres pædagogen i situationer, hvor han eller hun konsekvent trækkes gennem moralske imperativer, der gør en del af dem forkerter. Det vil sige, at de placeres i moralsk stressede situationer, i og med at de må gå på kompromis med den ene eller anden del af faglighedens følelsesmæssige moralske krav.
- At det pædagogiske arbejdes kollektive karakter indebærer et nærvær af, hvad der følelses- og mikrosociologisk kan forstås som en *skamproblematik*, som bliver central i forhold til moralsk stress, når fagligheden er pædagogisk. Dette skyldes, at det pædagogiske personale løbende må oparbejde en arbejdskonsensus, der indebærer handle-mæssige svar på grundlæggende moralske spørgsmål i konkrete situationer. Og at de som en del af dette indgår i interaktionelle ordener, hvori de tildeler hinanden faglig legitimitet. Tab af legitimitet er forbundet med skam, og et sådant tab bliver præsenteret, dels når man skal handle sammen med vikarer eller nyt personale, dels når man skal arbejde sammen med kollegaer, med hvem man i den daglige gøremål af pædagogik ikke praktiserer samme svar på indlejrede moralske spørgsmål.
- At pædagoger i en hverdag, hvor de oplever at stå i moralsk stressende situationer, udvikler en række overlevelsestrategier. Det er strategier, der i praksis er vævet sammen, men som analytisk kan forstås som henholdsvis *aktive og passive overlevelsestrategier*. Forsøg på at omforme dagligdagens materielle ting til ressourcer, optimere tiden gennem at fortætte forløb for, hvad og hvor meget der skal ske i samme handlesekvens, forudgribe, hvad der skal ske om lidt, kan alt

sammen forstås som *aktive overlevelsesstrategier*. Det er måder, hvorved pædagogen i sine daglige handlinger søger mod en faglig integritet i forhold til de moralske idealer og værdier, der kalder på ham eller hende i en intentionstrængt hverdag. Med aktive overlevelsesstrategier kan pædagoger kortvarigt opretholde og bevare en faglig identitet. På sigt kan aktive overlevelsesstrategier imidlertid forstærke yderligere moralsk stress. Modsat de aktive overlevelsesstrategier tager de *passive overlevelsesstrategier* sig ud som en resignation i forhold til de vilkår, pædagogen arbejder under, men samtidig med et behov for at kunne opretholde at se sig selv i øjnene. Dette viser sig, når pædagoger f.eks. undsiger egne handlinger med "det er lige i dag" eller "jeg ved godt, at det ikke er så godt", hvorved der skydes en kile ind mellem det, man gør, og den, man er som fagperson.

- At en daginstitutionel hverdag bærer præg af en pædagogisk ledet *mikroorganisering*, hvori oparbejdede måder at koordinere, afstemme og aflæse børn, forældre og hinanden indeholder de mikroskopiske justeringer, der skal til, for at dagens rytmer og praksisformer glider. En sådan organiseringslogik praktiseres samtidig med en *fordelingslogik*, hvori dagtilbudslederen – i en ressourceknap hverdag – fordeler hænder, når der er sygdom, giver afgrænsede og klart definerede opgaver videre til andre medarbejdere mv. Forholdet mellem fordelingsorganisering og mikroorganisering udgør et eksempel på et paradoks i ledelsesvilkåret, fordi det er to logikker, der begge er vigtige for at reducere pres, når hverdagen kører. Omvendt kan en fordelingsorganisering komme til at forhindre opretholdelsen af en mikroorganisering. Ligeledes er det paradoksalt, hvordan ledelse på tværs af forvaltning, daginstitutionsleder og pædagog udspiller sig i en intentionstrængsel, der gør, at målopfyldelse i én sammenhæng kan spænde ben for at blive genkendt (komme i mål) som faglig i en anden. Daginstitutionslederen står særligt udsendt i denne mængde af paradokser, hvor han eller hun kan risikere at agere på en virkelighed såsom manglen på hænder eller en fremtid i form af et nyt mål eller tiltag, der skal indføres, som omvendt kan føre ham eller hende væk fra den virkelighed, der eksisterer her og nu for det pædagogiske personale, der er sammen med børnene.

Rapporten viser løbende åbninger og perspektiver, der peger fremad, og som kan sammenfattes i form af følgende *organisatoriske* anbefalinger:

- Reducér intentionstrængsel, og skab rum for at sætte praktisering af børneperspektivet forrest.
- Afindividualisér kulturelle og institutionelle følelsesmæssige dobbeltbindinger.
- Brug moralsk stressende situationer og klemtheder som en situationel anledning til kollektiv læring frem for at efterlade den enkelte alene tilbage.
- Sæt rum, der skaber rammer for at udøve paradoksledelse.

Om projektets metodiske design:

- Et litteraturstudie af eksisterende forskningslitteratur
- Tre deltagerinvolverende workshops med ledere og pædagoger fra i alt 27 daginstitutioner med geografisk spredning
- Feltarbejde i to udvalgte daginstitutioner i to forskellige kommuner
- Involvering af pædagogstuderende.

Indledning

Den aktuelle rekrutterings- og fastholdelseskriser i de store velfærdsprofessioner har øget interessen for fænomener som udbændthed, omsorgstræthed og moralsk stress (Netterstrøm & Milsted, 2022; Olesen Gylling et al., 2023; Sohn Jensen, 2023; Sparre et al., 2023; Steen Pedersen, 2021). For hvad er det egentlig, der får professionelle til at blive syge eller forlade deres fag? Hvad er det mere præcis, vi taler om, når vi snakker om, at det er fag, der er hårde at arbejde i, som stiller store følelsesmæssige krav og slider på det enkelte menneske?

Moralsk stress betegner den belastning, der opstår, når arbejdets rammer spænder ben for at udleve det, man som fagprofessionel vurderer, er det rigtige at gøre. Moralsk stress involverer på denne måde fagligt-etiske dilemmaer, der ikke alene står uforløst, men for den fagprofessionelle opleves som en overtrædelse eller en form for svigt af egne faglige forpligtelser og værdier. Og hvor den fagprofessionelle oplever sig magtesløs i forhold til at ændre på tingenes tilstand (Batho & Pitton, 2018; Campbell et al., 2016; Hamric & Epstein, 2017). Mens moralsk stress har fået stor bevågenhed inden for sygepleje (Hamric & Epstein, 2017; Lamiani et al., 2017) og senest er forskningsmæssigt belyst i forhold til politi, ældreområdet og folkeskoleområdet (Olesen Gylling et al., 2023), er det ikke undersøgt empirisk i en daginstitutionskontekst. Dette på trods af at professionsetik står centralt i den pædagogiske faglighed, og at dilemmaer intensiveres i den aktuelle kontekst, hvor ressourcepres og pædagogmangel vokser parallelt med den rolle, pædagogisk arbejde tillægges i løsning af komplekse samfundsproblemer.

Der har inden for de senere år været enkelte forskningsstudier, der har beskæftiget sig med pædagogs trivsel, når det drejer sig om den særlige pædagogiske opgave, der kendetegner daginstitutionsområdet i Norden set i forhold til samfundsmæssige forandringer og tendenser. Disse studier peger på pædagogfagets relationelle karakter (både i forhold til børn, forældre og kollegaer) og på, hvorledes oplevelsen af meningsfuldhed såvel som meningsløshed og anspændthed i arbejdet er nært forbundet til disse relationer og fælles bestræbelser, der igen sættes i forhold til strukturelle betingelser (Albertsen et al., 2015; Høyrup, 2020; Lind, 2019; Monrad, 2012). Selve de fagligt-moralske implikationer af de omvæltninger, daginstitutionsområdet har været underlagt de seneste ti år, har imidlertid ikke en fremtrædende rolle i disse studier. I dag ved vi kun lidt om, hvordan og hvornår pædagoger konkret oplever moralsk stress, på hvilke måder det opstår, og hvorledes moralsk stressende situationer viser sig i daglig praksis; og ikke mindst, hvilken betydning det har for pædagogs arbejdsliv. Studier inden for andre fag såsom lærere, politi og sygeplejersker (Olesen Gylling et al., 2023) peger på, at moralsk stress kan afføde forskellige typer af henholdsvis passive og aktive overlevelsestrategier. Her kan konsekvenserne være alt fra sygdomsmelding, faglig dekolbing og skyggearbejde til opsigelse af sit job – derfor er det afgørende at få mere indsigt i de aspekter af pædagogens arbejdsområde.

Gennem de senere år er lederne, der står med ansvaret for arbejdsmiljøet, selv blevet mere pressede (FTF, 2018). Traditionelt har lederuddannelse været set som en vej til at styrke velfærdsledere, der er rekrutteret fra fagprofessioner, ved at klæde dem på med generiske ledelsesbegreber og -modeller (Connell et al., 2009), men dette kan også bidrage til at udviske den fagspecifikke kontekst for ledelse (Pallesen, 2016). Således kan det være en tese, at ikke-fagforankrede ledelsesredskaber og -tilgange kan bidrage til moralsk stress, hvis de dirigerer opmærksomheden uden om det, der pædagogfagligt vides,

erfares og vurderes som centralt. Vi ved imidlertid ikke nok om, hvad tilgange i ledelse og styring betyder for oplevelsen af moralsk stress – og hvilken rolle pædagogfaglig ledelse spiller i den sammenhæng.

På den baggrund bliver det væsentligt at undersøge følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan og hvornår opstår moralsk stress som fænomen, og hvad betyder det i relation til en faglighed, der er pædagogisk?
- Hvilke overlevelsestrategier i pædagogers arbejdsliv afføder det? Og hvilken rolle spiller pædagogfaglig ledelse i den sammenhæng?

Rapportens opbygning

Vi belyser rapportens forskningsspørgsmål gennem fem kapitler, der er båret af empiri-nære analyser. Kapitel 3-5 belyser således primært første forskningsmål, mens kapitel 6-7 belyser det andet forskningsspørgsmål. Inden de fem kapitler optegner vi i rapportens første kapitel vores metodiske design samt i kapitel 2 vores teoretiske tilgange og greb, der danner afsæt for kapitlernes praksisnære analyser. Heriblandt placerer vi vores forskningsrapport i et større forskningsfelt, hvad vi trækker på herfra, og hvad vi bidrager med til feltet. De metodiske og teoretiske tilgange, som er optegnet i rapporten, er ikke en forudsætning for at forstå rapportens analysekapitler. Hvis man som læser er mest interesseret i projektets analysefund, kan man således hoppe direkte til kapitel 3. Hvert af analysekapitlerne afsluttes med et afsnit om åbninger og perspektiver, der søger at pege fremad og udad. Disse afsnit kan læses som en form for anbefalinger i forhold til, hvor der ligger muligheder og potentialer, når det handler om at gøre moralsk stress til et kollektivt anliggende frem for noget, den enkelte står alene med. Det vil sige at tilgå og forstå moralsk stress først og fremmest som et socialt og kulturelt fænomen frem for som noget, der produceres i og af den enkelte.

I tredje kapitel er fokus på moralsk stress, når fagligheden er pædagogisk. Her indkredser vi, hvordan den pædagogiske faglighed udspændes, trækkes i og udleveres i en daginstitutionshverdag. Vi peger på, at den øgede samfundsmæssige og politiske interesse for daginstitutionsområdet indebærer en multiplicitet af en række forskelligartede forventninger, der igen indebærer forskellige moralske idealer i forhold til måder at praktisere pædagogik og fremtræde fagligt legitim. Vi kalder dette for, at pædagoger står i en intentions-trængsel. Det indebærer, at pædagoger står i et overskud af moralske orienteringspunkter, der trækker i dem fra forskellige sider. Samtidig består den konkrete hverdag af et kontinuerligt ordningsarbejde, der ligeledes indebærer moralske forpligtelser, på trods af at netop selve ordningsarbejdet fremtræder devalueret i forhold til de orienteringspunkter, der gør sig gældende i relation til den samfundsmæssige interesse for det pædagogiske arbejde og dets indhold. Dette stiller tilsammen pædagogen i moralsk stressende situationer, da han eller hun løbende er utilstrækkelig i forhold til at leve op til alle de forskelligartede moralske forpligtelser og idealer. Således stilles pædagogen i moralsk stressende situationer, hvor han eller hun oplever ubehag over ikke at slå til og tværtimod løbende må gå på kompromis med henholdsvis den ene, anden eller tredje faglige værdi. I kapitlet tager vi i sidste del en kropslig indgang til pædagogers udøvelse af faglighed. Vi viser, hvordan pædagoger dagligt praktiserer engagementer, der analytisk kan forstås som henholdsvis et handle-på-situationen- og et handle-indefra-situationen-engagement. Hvor et handle-på-situationen-engagement henviser til et engagement, hvor overblik, koordinering og afvikling af dagens samlede forløb er i forgrunden, mens et handle-indefra-situationen-engagement henviser til en åbenhed og sårbarhed i forhold til at følge og lade

sig påvirke af interaktioner med barnet eller børnegruppen. Vi viser, hvordan moralsk stress viser sig som rørelser med kropslige og sansemæssige oprør hos pædagogen, når engagementet ikke lader sig organisk skifte mellem at have det ene eller det andet i forgrunden, men konsekvent presses ud i et handle-på-situationen-engagement.

I fjerde kapitel zoomer vi ind på at være følelsesmæssigt dobbeltbundet. Her gør vi brug af en følelsessociologisk optik til at analysere de moralske imperativer, der møder pædagogen i forhold til, hvordan han eller hun *bør* føle. Vi peger på, hvordan neuroaffektive tematiseringer samt forståelser af anerkendelse gør pædagogens følelsesmæssige tilstand og indstilling til et omdrejningspunkt for, hvad der opleves som rigtige måder at møde barnet. Vi viser, hvorledes sådanne tematiseringer blander sig med nyere ledelses- og arbejdslogikker, der sætter den enkeltes arbejde med sig selv i centrum. Således bliver pædagogens selvarbejde i forhold til regulering og fremkaldelse af de rigtige følelser centralt i arbejdet. Vi viser samtidig, hvordan det følelsesmæssige konnoterer *u*-professionalisme, manglende rationalitet og styring, og hvordan pædagoger selv lægger afstand hertil eller bebrejder sig selv for ikke at kunne lukke ned for følelser. Samlet peger vi på, at pædagoger udsættes for dobbeltbundet kommunikation, der lyder: "Du skal bruge din følelsesmæssige responsivitet i arbejdet, og det, du føler herved, må du ikke mærke." Det stiller pædagogen i moralsk stressende situationer, fordi han eller hun potentielt svigter værdien af følelsesmæssig responsivitet over for børnene. Men omvendt svigter implicite ideer om professionalisme, hvis han eller hun lader sig mærke af arbejdet med forældre og børn.

I femte kapitel går vi tæt på det pædagogiske arbejdes kollektive karakter. Her fokuserer vi på den særlige karakter, som det pædagogiske arbejde i daginstitutioner har, nemlig at det udføres i et kollektivt båret samarbejde. Med begrebet mikroorganisering peger vi på, hvordan små koordineringer og fordelinger, fortolkninger af den andens næste handling samt måder at tilgå situationer i en samstemthed virker afgørende for pædagogens oplevelse af, at dagen glider, og at hun eller han kan være på forkant med situationer, så de kan løses fleksibelt og i synk med fagligt-moralske værdier. At kende sine kollegaer, i betydningen at vide, hvordan man praktiserer pædagogik sammen, synes således helt afgørende for pædagogen. Hvilket også vil sige, at nye medarbejdere og vikarer potentielt bryder med ellers vante mikroorganiseringer. Og de brud på dagligdagens rytmiske mikroorganiseringer truer med at få dagen til at falde fra hinanden. Pædagogen oplever her at holde mere rigtigt fast på regler, tidsintervaller og strukturer samt at blive hårdere i sin tone og tilgang til og med børn. Når mikroorganiseringerne bliver porøse, synes ordenen således at blive genoprettet gennem større tydelighed og mindre fleksibilitet. Men i denne proces oplever pædagogen samtidig at overskride egne faglige-moralske værdier om, hvordan man bør møde børn og interagere med dem. Vi introducerer i kapitlet et følelsessociologisk perspektiv på skam. Vi argumenterer for, at fagets kollektive karakter gør en skamproblematik evigt nærværende, i betydningen at man i mikroorganiseringerne løbende tildeler hinanden legitimitet, men omvendt bryder med den andens legitimitet, hvis man opponerer. Og tabet af legitimitet er forbundet med skam. Som sådan peger vi på, at pædagoger på den ene side er helt afhængige af kollegialt samspil for at lykkes som pædagog; men at dette også indebærer, at hvis ens kollegaer praktiserer en pædagogik, som man fagligt-moralsk ikke kan stå inde for, så oplever man sig involveret. Det vil sige, man oplever selv at gå på kompromis med sin faglige integritet. På den anden side kan man have svært ved at opponere, fordi dette potentielt kan blive set som et angreb på den andens legitimitet og dermed hele den situationelle moralske orden. Samlet viser vi således,

at skamproblematikken kan forstås som en væsentlig dynamik i forhold til moralsk stress i pædagogisk arbejde, fordi skammen udgør et emotionelt pres, der på en og samme tid gør det svært at yde moralsk modstand, men også svært at praktisere en moral, man ikke kan stå inde for.

I kapitel 6 sætter vi fokus på, hvordan pædagoger navigerer i en ressourceknap hverdag, og hvorledes de udvikler henholdsvis aktive og passive overlevelseshandlinger som måder, hvorpå de forsøger at opretholde en oplevelse af faglig integritet. Aktive overlevelseshandlinger er fulde af aktivitet: De udgør handlemåder, hvorpå legetøj, stole, afstand mellem børn omformes til ressourcer, der kan dække for pædagogens manglende mulighed for at være tæt på. Og de fungerer som kompressioner i tid og rum, hvor opgaver fortættes i tid, således at der bliver plads til at nå mere og ikke mindst forudgribe det, der skal nås om lidt. De udgør på denne måde typiske forsøg på at opnå mere af dét, pædagogerne oplever at mangle mest, nemlig tid; men de bliver i en hverdag, hvori intentionstrængslen trænger sig på, samtidig medskabere af oplevelser, hvori tid og rum krymper, og pædagoger oplever en hastighed, der er asynkron med pædagogiske idealer om nærvær og at "se barnet". Passive overlevelseshandlinger er ikke nødvendigvis passive i handleform, men er modsat de aktive udtryk for en resignation i forhold til at omforme ressourcer og forøge et tempo. Overlevelsen dækker her over at bibeholde sin faglige integritet – ikke ved at hitte på og gøre mere, men ved løbende at skabe fortællinger, der kan legitimere det, der foregår. For eksempel ved at tale om oplevelser af fagligt ubehag som "det er et vilkår", hvorved ansvaret skubbes væk fra en selv. Eller ved at tale om egne handlinger som "lige i dag", hvor der ikke er så mange på arbejde, eller "jeg ved godt, det ikke er godt". Her laves forskydninger mellem egne handlinger og en selv som fagperson: Jeg handler således, men jeg er som fagperson egentlig ikke sådan! Passive og aktive overlevelseshandlinger er udtryk for en analytisk skelnen. I praksis væver de sig ofte sammen og bidrager begge til en midlertidig moralsk overlevelse, der ikke desto mindre langsomt kan føre pædagogen ud af et kontinuum af moralsk stress.

I kapitel 7 går vi tæt på ledelse og organisering, som dette praktiseres af såvel pædagoger som daginstitutionslederen. Vi udfolder, hvordan daginstitutionslederen arbejder med en organisering af besætning såsom "når brandbilen skal køres ud". Dette henviser til en kritisk og påtrængende alarmtilstand, der kalder på at kunne rykke ud med nødforanstaltninger som en dækning – når der er huller i arbejdsplanen, som kræver personale, der flyttes ind på andre stuer, børn, der fordeles ud, eller opgaver, der afgrænses og gives videre. Vi kalder dette en fordelingsorganisering, der netop har til formål at lette et arbejdspress. Omvendt risikerer en sådan organisering at bryde med den mikroorganisering af ofte lydløse koreografier, der får den pædagogiske hverdag til at glide. Dette udgør et paradoks. Ligeledes er det paradoksalt, hvordan ledelse på tværs af forvaltning, daginstitutionsleder og pædagog udspiller sig i en intentionstrængsel, der gør, at målopfyldelse i én sammenhæng kan spænde ben for at blive genkendt (komme i mål) som faglig i en anden. Daginstitutionslederen står særligt udspændt i denne mængde af paradokser, hvor han eller hun kan risikere at agere på en virkelighed såsom manglen på hænder eller en fremtid i form af et nyt mål eller tiltag, der skal implementeres, som omvendt kan føre ham eller hende væk fra den virkelighed, der eksisterer her og nu for det pædagogiske personale. Paradokser er kendetegnet ved, at to forhold er hinandens hindring, men også hinandens forudsætninger. I kapitlet argumenterer vi for, at det således ikke handler om at stille sig i et enten-eller, hvad angår ledelses- og organiseringslogikker, men at arbejde med den tvivl, der er en del af at lade sig informere af begge sider i paradokset.

Kapitel 8 udgør rapportens konklusion, mens kapitel 9 samler op på afsnittene med åbninger og perspektiver, der peger fremad.

Det er væsentligt at bemærke, at forskningsrapporten har fokus på pædagogernes og ledernes oplevelser og perspektiver. Et lige så væsentligt perspektiv er, hvordan moralsk stress blandt pædagogerne sætter aftryk i de børneliv, der udfolder sig i daginstitutioner. At pædagogers trivsel og arbejdsliv har betydning for børns trivsel i daginstitutioner, er belyst andetsteds (Lind, 2019) og kalder fortsat på mere udforskning. At børnenes perspektiver ikke står i centrum i denne forskningsrapport, er alene et spørgsmål om afgrænsning. Men som det ses i rapportens fund, er en del af dét, som pædagoger netop forbinder med, hvad moralsk stressende situationer i det daglige arbejde består af, manglen på at kunne følge børnenes perspektiver og behov i det omfang og på de måder, pædagogerne fagligt vurderer, at der er brug for.

Kapitel 1: Metodiske tilgange

I projektet kombinerer vi et kvalitativt litteraturstudie med deltagerinvolverende workshops og etnografisk feltarbejde. Der er gennemført tre workshops sammen med ledere og pædagoger, som er geografisk fordelt på ni forskellige kommuner. På de første to workshops deltog ledere og pædagoger fra i alt 27 daginstitutioner, og på den afsluttende workshop deltog ledere og pædagoger fra i alt syv daginstitutioner, der også havde deltaget på den første workshop. På workshops deltog samlet set 45 pædagoger og ledere. Det etnografiske feltarbejde har vi udført i to udvalgte daginstitutioner fordelt på to forskellige kommuner, som begge deltog på workshops. I begge daginstitutioner var den pædagogiske hverdag i børnehave og vuggestue kendetegnet af, at sammensætningen af personale bestod af en til to pædagoger og derudover øvrige medarbejdere. Som oftest var pædagogen eneste uddannede på stuen.

Det etnografiske feltarbejde og de afholdte workshops skaber tilsammen en multi-sited etnografisk tilgang (Plum & Schmidt, 2020; L.S.K. Schmidt, 2017, 2024). Multi-sited henviser til, at vores analyser går på tværs af daginstitutioner, kontekster og situationer, hvor vi samtidig vægter empiriske dybdeanalyser (Marcus, 1995). Vi belyser således, hvorledes moralsk stress som daginstitutionelt fænomen går på tværs af arenaer set i et organisatorisk perspektiv, samt på hvilke måder det også er et tidsligt, kropsligt og stedsspecifikt fænomen, som erfares af pædagoger og ledere, når det optræder organisatorisk i deres levede og praktiske virkelighed.

Med en tilgang, der er multi-sited, vægter vi dermed at bidrage til at skabe praksisnær viden om, hvorledes moralsk stress fremtræder som daginstitutionelt fænomen, hvad der (re)konstrueres rundt om det fænomen af organisatoriske dilemmaer og problemstillinger, og hvorledes fænomenet opretholdes. Hermed skaber vi et analytisk afsæt for at tilgå og forstå moralsk stress som en organisatorisk og institutionel problemstilling, der skal løses i fællesskab, og ikke som et fænomen, den enkelte står alene med.

De metodiske tilgange er udført i kombination med hinanden, så de både understøtter og udfordrer hinanden. I det næste redegør vi for metodologier og forskningspraksis for hver af vores metodiske tilgange samt reflekterer over vores etiske tilgange, herunder især etik in situ.

Litteraturstudie

Til vores litteraturstudie har vi trukket på inspirationer fra dels det generelle litteraturreview, dels det kritiske review (M. Grant & Booth, 2009). Det giver litteraturstudiet en analytisk spændvidde: dels over at afsøge litteratur inden for vores forskningsfelt for denne rapport, dels over mere kritisk at analysere tematikker og metoder på tværs af de indhentede materialer. Frem for f.eks. et kvantitativt udtømmende review af forskning på området er der i stedet arbejdet kvalitativt med at identificere temaer ud fra fokuserede søgestrengte.

Rapportens første overordnede forskningsspørgsmål har primært dannet afsæt for litteraturstudiet: Hvordan og hvornår opstår moralsk stress, og hvad betyder det i relation til en faglighed, der er pædagogisk? Ud fra forskningsspørgsmålet har vi konstrueret en begrebsliste med relevante søgeord til litteratursøgningen. Et krav til denne liste var, at det

skulle indeholde ord, der gjorde det muligt at lave en søgning inden for pædagogers profession og daginstitutionsområdet. For daginstitutionsområdet konstruerede vi begreber såsom ECEC, dagtilbud, Early Childhood Education og daginstitution. Dette blev efterfulgt af følgende søgestreng:

- Vi har i den nordiske database NB-ECEC.org. brugt søgeord som "moralisk stress", "udbrændt", "stress*" og "udmat*".
- Vi har i den internationale database ERIC brugt søgeord som "moral distress AND early childhood education", "compassion fatigue AND early childhood education" og "stress AND early childhood education". Herefter blev der søgt på "stress AND early childhood education (som subject) NOT covid AND profession".

Disse søgestreng har været afsæt for en systematisering i søgninger i databaser som NB-ECEC.org, ERIC, bibliotek.dk og forskningsportalen.dk. Det resulterede i følgende:

- I NB-ECEC.org Skandinavisk forskning på dagtilbudsområdet blev benyttet søgeord: "moralisk stress" (eller "moralisk stres") (0 hits), "stress" (16 hits), "udbrændt*" (3 hits, identisk forekomst som ved søgeordet stress). Ud af dem blev udvalgt tre relevante.
- I ERIC er brugt søgeord: "stress AND early childhood education" (1.036 hits) og herefter afgrænset til "*stress" AND "profession*" AND "early childhood education (som subject) NOT covid" (169 hits). "Compassion fatigue" AND "early childhood education" (6 hits var identiske med fremkomsten i søgningen ovenfor). Ud af dem blev 17 udvalgt som relevante.
- I forskningsportal.dk lokal database er stress (15.026) afgrænset til søgeord: "moralisk stress" (eller "moralisk stres") (43 hits), "udbrændt" (44 hits) blev afgrænset til "udbrændt AND pædagog" (1 hits), "udbrændt AND daginstitution" (0 hits), "udbrændt AND dagtilbud" (0 hits). Vi søgte også på: "pædagog AND stress" (13 hits) da henholdsvis "dagtilbud AND stress" (8 hits), "daginstitution AND stress" (4 hits) primært var om børn og stress (5 hits). I global database: "stress AND early childhood education" (46 hits), "stress AND profession" (45 hits), "compassion fatigue AND early childhood education" (0 hits), "stress AND pedagogues" (2 hits). Ud af det blev i alt udvalgt 18 relevante.
- I bibliotek.dk: søgeord: "moral distress" (69 hits). Ud af disse blev udvalgt to relevante.
- På tværs af databaser havde vi øvrige inklusions- og eksklusionskriterier: a) publikationer i årene 2000 til 2025, b) at det var fagfællebedømte publiceringer.

På baggrund af litteraturstudiet indkredsede vi temaerne:

- Moralisk stress som begreb
- Moralisk stress og professioner
- Moralisk stress uden for det sundhedsfaglige felt
- Moralisk stress, arbejdsmiljø og følelser.

Det er også i sammenhæng med de identificerede temaer, at de følelsessociologiske og kropsfænomenologiske analytiske greb blandt andet blev vores afsæt (jf. rapportens kap. 2). På den måde er litteraturstudiet en del af de måder, hvorpå vi har undersøgt og konstrueret vores forskningsgenstand.

De deltagerinvolverende workshops

I workshops udforskede både pædagoger og ledere fra daginstitutioner sammen med forskere, hvordan moralsk stress former sig i en daginstitutionskontekst, og hvilke samspil der opstår mellem moralsk stress, pædagogisk faglighed og pædagogfaglig ledelse. Heriblandt de samfundsmæssige og organisatoriske forhold, der spiller ind i de samspil, og de muligheder og dilemmaer, som dette rejser.

I de første workshops indledte vi med et kort oplæg om moralsk stress som et fænomen, der er undersøgt inden for professioner som politiet, skoleområdet og ældreområdet, men ikke i samme grad inden for daginstitutionsområdet. Dette korte oplæg skulle åbne for deltagernes perspektiver. Derpå deltog deltagerne med: Hvorfor er jeg kommet her i dag? På hvilken måde kan jeg genkende de nævnte problematikker i min hverdag med pædagogisk arbejde? Og er der noget, som jeg ikke kan genkende? Det sidste lagde vi især vægt på.

Vi har i selve workshopperne og feltarbejdet også haft afsæt i multisensoriske tilgange (Falkenberg & Sauzet, 2023). På tværs af workshops har vi metodologisk vekslet mellem en optagethed af, hvad der klemmer og indsnævrer pædagogiske handlerum, og hvad der skaber forhåbning om at kunne handle på trods af de vilkår. Når kvalitative undersøgelsesmetoder får multisensorisk karakter, betyder det, at man sætter sanserne i forgrunden under empiriske undersøgelser. Det vil sige, at alle sanser bringes i spil såsom at bruge næsen, ørene, fødderne, smagssansen, andres og egne bevægelser, når man f.eks. nærmer sig andres erfaringer med det, der klemmer og indsnævrer pædagogiske handlerum i hverdagens praksis. Det kræver også, at vi som forskere må sænke tempoet, bevæge os langsomt og bruge vores syns-, lugte- og lyttesans, når vi undersøger pædagogisk praksis. I den tilgang bruger vi altså flere sanser samtidig. Vi sanser, men mærker også hos os selv, i rummet og hos den anden, hvad der er på spil i de situationer, vi observerer og engagerer os i (Olesen Gylling et al., 2023, p. 80). Her søger vi at få adgang til pædagogers sensoriske hverdagsviden, hvilket er en situeret vidensform. Denne viden er som al anden viden ikke værdifri og neutral, men netop afhængig af de specifikke situationer, hvori viden bliver til. Herunder medtænkes deltagernes erfaringer og kropslige forankring i tid og rum, hvor redskaber, materialitet, andre kroppe samt normer spiller ind (Falkenberg & Sauzet, 2023, p. 12).

Med en multisensorisk tilgang har vi blandt andet arbejdet med at sætte en ramme for workshops som en begivenhed, der appellerer til deltagernes sansning, forestillinger, erindringer og følelser for at komme tæt på de vidensformer, som de allerede bruger i deres hverdagsarbejde. Følelser¹ forstås her i et sociologisk perspektiv (jf. rapportens kap. 2), det vil sige, at fokus er på den sociale og kulturelle dimension af følelser, de normer og betydninger, følelser tillægges i pædagogisk praksis, og som aktører både præges af og selv præger. På vores første workshops havde vi således helt konkret følgende rammesætning, hvor vi tog afsæt i at læse et novelleudrag højt: Vi læste uddrag af en novelle om, hvordan pædagogers arbejdsliv formes, når rammerne er udfordret, og af en novelle om en pædagogisk leders arbejdsliv, når rammerne for det er udfordret. Novellerne kommer fra

¹ Vi læner os i rapporten op ad perspektiver, der gør brug af henholdsvis følelser, emotioner og affektioner som begreber. Vi betragter affektive tilstande som noget, der også kunne betegnes humør eller kortere eller længevarende sindsstemninger (Monrad, 2012, p. 19), mens vi bruger emotioner og følelser som kropslige rørelser og oplevelser, der retter sig mod personer, situationer eller genstande (se nærmere definition af begrebet i kap. 2).

henholdsvis *Mælkekassetårn – daginstitutionsnoveller* (Aabro et al., 2020) og *Ansigterne på gangen* (Schnoor & Serup, 2024). Efterfølgende var der samtaler i grupper med tre deltagere rundt om bordet om det, der klemmer og indsnævrer handlerum. Grupperne bestod af både ledere og pædagoger, dog ikke fra de samme institutioner. I grupperne blev der arbejdet med: Hvilke stemninger efterlader den første og den anden novelle jer med? Hvordan reagerer I, når lignende stemninger og følelser opstår i jeres arbejde til hverdag? Hvordan kan I her skabe plads til pædagogisk faglighed i fælles og egne handlinger, når nævnte stemninger, følelser og situationer opstår?

En gennemgående analytisk opmærksomhed på disse workshops var: Hvad skaber plads til pædagogisk faglighed? Hvordan skaber pædagoger og ledere alligevel plads til pædagogisk faglige skøn og handlinger i de tilfælde, hvor det er en hverdag med pres og ydre styring, der kan forhindre, at handlinger udføres på et pædagogisk fagligt grundlag?

På workshopperne blev der også multisensorisk arbejdet med at skabe to typer af stemningsbetonede rum, hvor deltagerne blev inviteret til at bruge deres forestilling og erindring til at bemærke: "Hvad forbinder vi i en pædagogisk hverdag i dagtilbud de to forskellige rum med?":

1. Rummet, hvor vi i en pædagogisk praksis udøver individuelle overlevelsesstrategier for at overkomme dilemmaet mellem pædagogisk faglighed/pædagogisk dømmekraft vs. travlhed/ydre pres.
2. Rummet i en pædagogisk praksis, hvor vi står ved dilemmaet og rækker ud i forhold til ledelse og kollektivt samarbejde omkring dilemmaet.

De to rum blev markeret med tape på gulvet. I hvert rum kunne deltagerne hænge post-its op med ord, de forbandt med hvert af rummene. Der var også en 'timeout-zone' samt en zone til at tegne og skrive på plancher, således at de to rum var frivillige i forhold til, hvorvidt deltagerne ønskede at udforske rummene og tale om dem med hinanden. De to typer af rum i lokalet kom i praksis til at fungere som rum, som deltagerne gik ind og ud af, hvor de prøvede at registrere deres erfaringer med situationer, der kendetegnede henholdsvis rum 1 og rum 2, og udvekslede med forskere og andre erfaringer, de havde gjort sig i hvert af rummene. Andre var i timeout og ved bordet med plancher hele tiden eller noget af tiden. Der var f.eks. også deltagere, som stillede sig *ved* rum 1 – de valgte at stå uden for stregen på gulvet og lyttede med på det, de andre udvekslede med hinanden, sagde og gjorde. De sagde eksplicit henvendt til andre deltagere, at de stod der, fordi det rum kendte de alt for godt fra tidligere, og at det ikke var et rum, de skulle *ind* i igen.

Metodologisk var den analytiske opmærksomhed for denne del af workshopperne på: Hvordan kan man arbejde med at gøre individuelle erfaringer med dilemmaer og pres kollektive?

På workshoppen arbejdede lederne og pædagogerne med netop dette i hvert deres lokale adskilt fra hinanden. I lokalet for ledere var den analytiske opmærksom især rettet mod, hvilken rolle pædagogfaglig ledelse spiller for håndtering af professionsetiske dilemmaer. Der var flest ledere og pædagoger, som kom fra forskellige daginstitutioner, det vil sige, som ikke delte daginstitution som arbejdsplads. Men vores overvejelser omkring, at lederne og pædagogerne var i forskellige rum, var stadig at etablere rum, der inviterede til,

at situationer, der klemmer og indsnævrer pædagogiske handlerum, kan opleves forskelligt, afhængigt af om de opleves fra pædagogers eller lederes perspektiver og positioner. Det vil sige således, at deltagerne kunne fremkalde nogle stemningsbilleder i de respektive lokaler med afsæt i delte positioner og arbejds erfaringer, der knyttede sig dertil.

Etnografisk inspireret feltarbejde

I det etnografiske multi-sitede feltarbejde har vi i perioden april til november 2024 i og på tværs af to kommuner udført feltarbejdet i to daginstitutioner. Daginstitutionerne ligger i to forskellige danske landkommuner, i hver deres stationsby, og de er begge placeret i et socio-demografisk blandet område. Den ene daginstitution har familier og børn fra et 'socialt udsat' boligområde i et andet omfang end den anden. Begge daginstitutioner har både børnehave- og vuggestuegrupper. Vi udvalgte de to daginstitutioner blandt dem, der havde deltaget på workshopperne. På workshopperne var der ledere fra hver af de to daginstitutioner, og det var i dialog med dem, at de blev udvalgt, samtidig med at vi besøgte det pædagogiske personale på et personalemøde med lederne til stede som en del af udvælgelsen. Derefter blev det nærmere aftalt, hvordan vi kunne udføre feltarbejde ved dem.

Feltarbejde er primært etnografisk (Hastrup, 1999; Hastrup & Hervik, 1994). Feltarbejde beror på, at forskeren selv er til stede i felten for at skabe kvalitativ indsigt i aktørers ageren og meningsskabelse gennem en bred vifte af metoder og fremgangsmåder (f.eks. Hammersley, 2020). Tanken er at lade sig indskrive i en given kontekst for at erfare denne indefra og forstå den praksis, som mennesker skaber og skabes gennem dagligt (Hastrup, 1999). I feltarbejdet har vi udført deltagende observationer (Arvastson & Ehn, 2009), og her har vi skiftevis fulgt lederes og pædagogers praksis. De er fulgt i et relationelt perspektiv, det vil sige, det er pædagogers og lederes forbindelser til og interaktioner med andre voksne, børn, ting, rum og indretninger, som er blevet fulgt, og ikke dem i sig selv (L.S.K. Schmidt, 2017). Vi kombinerer her situationelt afstemte tilgange til felten i form af feltnoter, lydoptagelser, fotos og tegninger af rum, ting og materialitet, samtalebaserede interviews og indhentning af dokumenter. I feltarbejdet er de multisensoriske tilgange også i spil, hvorfor det ikke kun er synet, der som en sans søges brugt, men også at bemærke lugte, lyde, stemninger mv. (jf. dette kap., afsnittet 'De deltagerinvolverende workshops').

Daginstitutionerne er myriader af praksisser. I vores observationsguide for feltarbejdet har vi arbejdet med et bredt og et smallere fokus. Det brede fokus var med afsæt i 'konteksten – hvor er vi henne?', hvor vi gennem vores deltagende observationer 'kortlagde' den daginstitutionelle kontekst. Vi har siden betegnet dette som stemningslandsskaber. Det omfatter empiri såsom håndtegnede skitser af institutionerne ude og inde, nedskrivninger af lyde, lugte og stemning, opgørelser af antal pædagoger og andet personale på stuer og i institutionen, fotos af rum og ting uden personer, spor af styreformer gennem indhentning af dokumenter (politikker, koncepter, certificeringer) og opmærksomheder på digitale skærme og mobiler i kontakten med forældre og børn. Igennem disse stemningslandsskaber har det siden været analytisk muligt at forstå og begribe det lokale og specifikke i den konkrete daginstitution og samtidig sætte dette i relation til den daginstitutionelle felt om, hvilke tværgående tematikker der er på tværs af institutionelle kontekster og situationer.

Det smallere fokus for vores feltarbejde, som vi i vores fælles observationsguide havde som et første afsæt, har været:

RUM. Gennem hvilke socio-materielle praksisser stemmes rummet? Hvor er de steder, hvor man som pædagog tjekker ud i hverdagen? Er der særlige praksisser, hvorigennem man tjekker ind og ud i hverdagens praksisser? Hvem er det muligt for – hvem er det ikke muligt for? Hvornår bliver det muligt, hvornår bliver det ikke muligt?

KROP. Hvilke kroppe og kropsliggørelser bliver mulige i daginstitutionens hverdag og rammer? Hvilke er i mindre grad mulige? Hvordan sætter begivenheder kropslige spor?

TID. Levet tid: tidsmiljøer, hverdagsrytmer, brud. Erfaringer med tid, forhandlet organiseret tid: Hvordan bliver tid forhandlet? Hvordan ledes der på tid? Og tid som ressource, som knaphed, som konflikt, eventuelt som noget, der bliver genskabt.

SPROG. Vidensgørelser. Hvilke erfaringer inviterer forskellige sprog og begreber ind? Hvilke typer af erfaringer inviteres ikke ind? Hvordan tales der hvornår?

FORTÆLLINGER. Hvilke fortællinger er der om daginstitutionen? Hvad gøres bærende i det, der fortælles? Hvad siger ledere og pædagoger rettet (kun) til hinanden? Og som kan være svært at 'overlevere' i en hverdagspraksis, hvor der oftest er børn og/eller forældre? Hvilke 'sprogkoder'/indforståetheder er der, hvis f.eks. personale/børn eller forældre søges 'beskyttet'/holdt 'ude' af indhold?

Disse fokuspunkter for vores observationsguide har vi tilpasset de daginstitutioner, situationer og voksne og børn, som vi har mødt. Under hvert af de overordnede fokuspunkter havde vi således mere detaljerede opmærksomhedspunkter. Eksempelvis havde vi under fokuspunktet ud over de overordnede spørgsmål også underspørgsmål såsom:

- Er der tilbagevendende koreografier/improvisationer – bevægelser mellem kroppe, genstande, rum – der gentages og/eller (gen)opfindes?
- Hvornår sker der brud, variationer i koreografier? Hvad kalder på improvisationer?
- Situationer, der eskalerer (f.eks. konflikt, høje lydniveauer, tavsheder) – hvad sker der inden/efter? Pædagogers kropssprog?
- Hvilket lydbillede er der på forskellige tidspunkter af dagen og i forskellige dele af daginstitutionen?
- Hvilke dufte er der?

I feltarbejdet har vi vekslet mellem vores observationsguides bredere og smallere fokus. Fokuspunkterne kombineret med underspørgsmålene har været med til at give retning og optik på vores tilstedeværelse i felten. Vi har samtidig, når vi har været på feltarbejde, søgt at følge det, der skete på dagen. Vi har fjernet os fra situationer, hvis børn eller voksne har tilkendegivet et verbalt eller nonverbalt ønske om det, eller vi har vurderet, at der var et behov for det.

Samtalebaserede interviews

Som led i feltarbejdet er foretaget kvalitative interviews med ledere og pædagoger, der er samtalebaserede og semistrukturerede: Der har som det ene været anvendt en semistruktureret interviewguide i en situation tiltænkt interviewet alene (Halkier, 2020). Der har som det andet også været interviews med ledere, pædagoger og andet personale, mens de var i gang med deres daglige virke. Ved de samtaler var der indimellem også rum, genstande, kropslige rørelser, børn, kollegaer, forældre m.fl., som indgik i periferien, eller som også var en del af klangbunden for samtalerne.

Tematikker, som vi havde for øje i de samtalebaserede interviews med ledere, pædagoger og andre pædagogiske medarbejdere, og der skete som led i deres daglige praksis, omfattede temaer såsom:

- a) Institutionens historie, det vil sige dens oprettelse, og hvad de finder er vigtige begivenheder i dens udvikling med hensyn til eksterne og interne forhold, værdier og pædagogikker, leder- og personaleudskiftning mv.
- b) Beskrivelse af den nuværende ledelses- og styreform, institutionsstruktur, personalegruppe og eventuelle projekter osv. (sidstnævnte forstået bredt – defineret af institutionen selv eller andre).
- c) Hvilke forhold og problemstillinger 'fylder' aktuelt og har 'fyldt' inden for det sidste års tid?
- d) Hvilke forhold i et hverdagsperspektiv er ændret, siden de/du startede i institutionen? Og hvordan?
- e) Hvilke sociale og kulturelle baggrunde beskriver de, at forældre og børn har, eller andre lokale forhold, som de omtaler?

Tematikker for interviews med ledere, der foregik i en situation, der alene var forbeholdt at være et interview, blev indledt med: Fortæl os om din arbejdsdag som leder (hvad fylder osv.?). Dernæst var afsæt for de videre temaer for samtalen: Hvilke styreformer i kommunen er der for daginstitutioner (f.eks. områdeledelse)? Hvordan er I organiseret her i huset (f.eks. på stuer)? Typer medarbejdere? Hvem beslutter hvad? Hvad er rolle- og ansvarsfordelingen mellem leder(e) og medarbejdere? Hvorvidt og hvordan har I ledelses- og styringsredskaber, som I kan/skal bruge (f.eks. skemaer, MUS, teamorganisering osv.), og er der noget, som skaber moralske klemmer for pædagoger og medarbejdere? Hvad taler de med dig om, når der er noget, som de fagligt vurderer, er godt at gøre, men som de bliver forhindret i at kunne udføre, og eventuelt hvad taler de ikke med dig om, som du ville ønske, de gjorde? Hvorvidt og hvordan har du stået i situationer, hvor det, du ledelsesfagligt vurderede var det rigtige at gøre, blev klemmt? Hvis ja: Hvad gør du i situationer som disse? Vi brugte i interviews betegnelser som 'moralske klemmer' og 'klemmt', da betegnelsen 'stress' kan give bredere associationer end det, som vi søgte at få indsigt i.

Tilsvarende i interviewsituationer med pædagoger blev, alt efter om pædagogerne havde korte, mellemlange eller lange ansættelseslængder i institutionen, indledt med emner om: Fortæl os om daginstitutionen, og hvordan I er organiseret her i huset (f.eks. på stuer, rolle- og opgavefordelinger). Hvordan er en arbejdsdag organiseret (f.eks. dagsrytmer, hvad fylder mest, mindst mv.)? Hvilke dagsrytmer er vigtige i arbejdet? Hvornår skabes balance/skubbes der (f.eks. sygemeldinger, antal voksne på stuer, vikarer, balancer mellem børnetid, møder, kurser mv.)? Hvorvidt og hvordan er der noget, som skaber moralske klemmer – i så fald hvorfor? Hvorvidt taler du med leder/kollegaer om, når der er noget,

som I/du fagligt vurderer, der er brug for at gøre, men hvor I/du er forhindret i at gøre det? Hvorvidt og hvordan har du stået i situationer, hvor det, du vurderede, var det rigtige at gøre, blev klemmt? Hvis ja: Hvad gør du i situationer som disse?

Det er netop tematikker som disse, der har kvalificeret eller udfordret de tilgange til vores samtale- og interviewspørgsmål, som vi først gik ud med, ligesom vores spørgsmål har åbnet op for nye anskuelser eller italesættelser. Det, som workshops, observationer og interviews tilsammen blandt andet har givet indsigt i, er det, som vi siden har begrebsliggjort som kropslige rørelser – idet både ledere og pædagoger havde detaljerede beskrivelser af, hvordan egen krop opleves i moralsk stressende situationer.

Ved transskribering af interviews er der brugt versaler, når de interviewede lægger tryk på ordet, og det er der også ved udsagn i observationer, hvor det har været tilfældet.

Etik in situ

"Ethnographers typically think of data as a gift from their informants, with all the implications of reciprocity that gift exchange implies." (Falzon, 2016, p. 1)

Arbejdet med etik har været funderet i det danske kodeks for integritet i forskning, herunder retningslinjer for anonymisering af deltagere og institutioner samt sikker opbevaring af data, kombineret med *situeret etik*, der indebærer, at retningslinjer altid må tilpasses etiske hensyn i de konkrete kontekster og praksisser. Etik er her altid en socialt forankret og kollektiv praksis (Kousholt & Juhl, 2021, p. 2). At arbejde situeret etisk indebærer således også et etisk arbejde med de dilemmaer, der ikke altid lader sig forudse (Kousholt & Juhl, 2021, p. 2).

Dilemmaer opstår, når der er modstridende hensyn, og der ikke nødvendigvis er en åbenlys rigtig beslutning. Når ledere og pædagoger f.eks. oplever de samme forhold forskelligt, eller pædagoger indbyrdes gør det, fordrer det en særlig opmærksomhed på, at de ikke får udleveret udsagnene til hinanden på måder, der kan sætte dem i sårbare situationer. Selve indledningen af kontakt med deltagende institutioner og deltagere kan også rumme dilemmaer eller modsatrettede perspektiver. Her kan det at arbejde situeret etisk betyde, at man ikke kun indleder et feltarbejde på baggrund af daginstitutionsledelsens ønske om, at en daginstitution deltager, men også besøger daginstitutionen og afsøger perspektiver og eventuelle bekymringer blandt det pædagogiske personale. Derudover kan der opstå dilemmaer undervejs, der kræver en særlig opmærksomhed på, hvordan pædagogisk personale bevarer muligheden for, undervejs i projektet, at til-/fravælge, om de vil følges i deres arbejde af forskere, og især hvorvidt de er i et socialt rum, hvor de kan give udtryk for det. Situeret etik omfatter således at være sensitiv over for sociale kontekster – også dem, man ikke kendte på forhånd. Det indebærer en social situationsforneelse, som vi i dette projekt blandt andet har forsøgt at skærpe gennem en særlig opmærksomhed på, hvordan vi som forskere lytter i workshops såvel som under feltbesøg (Brinkmann, 2020, p. 594). Situeret etik handler her også om, at man som forsker kropsligt og sanseligt bringer 'tætte' lytninger i spil: f.eks. ved at bemærke kropssprog, intonationer i tale, pauser, at én rømmer sig og bliver 'grødet' i stemmen (L.S.K. Schmidt et al., 2022, p. 31). Denne opmærksomhed har vi også forsøgt at have med os i de interviews, vi gennem-

førte i daginstitutionerne. Vi har også søgt at møde børnene i deres spørgsmål og initiativer i forhold til os, ligesom vi har trukket os fra situationer, når der blev udtrykt et ønske herom.

I selve feltarbejdet har vi overvejende været deltagende observatører, men har skiftet observatørpositioner tilpasset de institutionelle rytmer, begivenheder og aktører, vi mødte. Det vil sige, at hvis der er blevet inviteret til samtale eller ordudvekslinger, har forskerens tilstedeværelse omfattet at indgå i det, der inviteres til, men samtidig gøre det under hensyntagen til børn, andre voksne og situationen. Et andet eksempel på en situeret etisk stillingtagen har været at være særligt opmærksom på, om pædagoger og personale via vores tilstedeværelse kommer til at bringe samtaleemner op på stuerne med børn, som de måske ellers ville have forbeholdt personale- og pauserum. Her har vi afvejet en balance mellem at møde pædagoger og øvrigt personale i de situationer, vi fulgte, og den anledning, det gav til kortere samtaler, ord- eller perspektivudvekslinger. Det skete f.eks. ved samtidig at gøre det på måder, hvor pædagoger og øvrigt personale ikke blev afskåret fra muligheden for at holde deres fokus på børn og den praksis, de stod i, og som noget, de snarligt kunne fuldt genoptage. Et af dilemmaerne for os var etisk at navigere i et hensyn til, at vores tilstedeværelse ikke blev endnu en 'opgavetung' del, som de skulle håndtere. Vi søgte gennem kropssprog (f.eks. vores blikretning) og verbale udsagn til pædagoger og øvrigt personale, der inviterede til samtale, at vi kunne nedprioriteres i forhold til det, de stod i. Der har også været emner, der blev bragt op af pædagoger og øvrigt personale, som vi i stedet har spurgt om kunne udfoldes videre i et efterfølgende interview, der foregik adskilt fra de daglige aktiviteter med børn og kollegaer. Det var ikke kun os, der definerede, hvad der etisk og praktisk skulle tages hensyn til, men i vid udstrækning også pædagoger og øvrigt personale, der selv foretog de prioriteringer. Vi erfarede også, at hvis vi deltog i pædagogers og personales handlinger med børnene, f.eks. ved at give et barn hagesmæk på ved et måltid, åbne dør til legeplads, når de gjorde klar til det, eller binde et snørebånd osv., kunne selv sådanne små handlinger indimellem blive asynkrone med rytmerne og gøremålene i en indarbejdet praksis og dermed ikke nødvendigvis udgøre den assistance, de var tiltænkt i situationen. De forskellige former for små brud, sådanne handlinger skabte i rytmerne, gav imidlertid netop også indsigt i de mikroorganiseringer, som pædagoger og øvrigt personale arbejder med.

Navne og stedsangivelser er anonymiserede, og enkelte detaljer er udeladt af hensyn til anonymitet. Den 'multi-sitede' tilgang med deltagelse af pædagoger og ledere fra flere daginstitutioner gennem både workshops og feltarbejde giver mere righoldige muligheder for anonymisering, end hvis det kun var baseret på feltarbejdet alene i én daginstitution (et 'site'). Af samme grund er beskrivelsen af de to daginstitutioner ikke gengivet med en detaljeret beskrivelse af institutionernes særlige kendetegn, ligesom der i analysekapitlerne er arbejdet med at kombinere empiri fra både workshops og feltarbejde. Dette giver analytisk en mere springende fremstilling, men har det formål at vise, hvordan moralsk stress som fænomen træder frem på tværs af lokationer, relationer og kontekster. Samtidig indgår det i, at de empiriuddrag og sproglige udsagn, der gengives, ikke er genkendelige og henførbare til bestemte steder og personer. I empiriuddrag, der går tæt på situationer med enkelte ledere og pædagoger eller udsagn fra dem, er der således også enkelte tilfælde, hvor kendetegn ved personer og situationer er ændret eller udeladt for at sikre anonymitet.

Analysestrategier

Det ligger i den multi-sitede tilgang (Falzon, 2016), at moralsk stress undersøges som et daginstitutionelt fænomen, der socialt bliver til gennem praksisser, der tager form i multiple 'sites'. Det *kan* ske, f.eks. når der finder politiske, økonomiske og styringsmæssige reguleringer og stramninger af velfærdsområder sted (herunder på daginstitutionsområdet). Det kan også ske, når kommuner og daginstitutioner styrer, regulerer og udvikler lederes og pædagogers lokale arbejdsforhold. Ligesom det kan ske, når moralsk stress og relaterede emner debatteres i fag- og dagspresse. Endelig kan det også forekomme, når der i daginstitutioner skabes normer for sociale interaktioner mellem ledere og pædagoger, mellem pædagoger indbyrdes og mellem pædagoger, forældre og børn. Der er således mange samfundsmæssige, kulturelle og institutionelle sites, situationer og steder – og en hel del flere end eksemplerne – som interagerer med hinanden og indgår i at fastgøre, hvad der tager form som moralsk stress. Herunder hvordan ledere og pædagoger som aktører oplever det ubehag og tab af faglig integritet, der er forbundet med moralsk stressende situationer. Samt ikke mindst, hvordan de agerer både i forhold til moralsk stress som et fænomen i deres fag og situationelt i praksis.

Den multi-sitede tilgang indebærer analytisk at søge at overskride den anskuelse, at moralsk stress udgør et fænomen, der har sin oprindelse i et bestemt site som noget, der bor i en bestemt institution eller produceres i en bestemt tone i en debat, eller som noget, den enkelte bærer rundt på alene. Pointen er her, at moralsk stress må forstås som et multipelt og komplekst fænomen – det vil sige, det omfatter mange forskellige aspekter af daginstitutioners vilkår og organisatoriske liv og lederes og pædagogers praksisser i de rammer med børn, forældre og hinanden. Denne multi-sitede tilgang kalder samtidig på en vis tålmodighed hos læserne, da det som nævnt tidligere giver rapportens analyser en mere springende fremstilling mellem empiri, der er blevet til i forskellige sites, og som dermed udfordrer mere lineære tilgange til analyser og fremstillinger af dem.

Det empiriske materiale er systematiseret via: feltnoter, fotos af rum og ting, transskriberinger, gennemlæsninger og gennemlytninger af materialet. Vi har herved blandt andet i forskningsværksteder bevæget os frem og tilbage mellem analysestrategierne, de anvendte metoder dertil og det konkrete empiriske materiale, der er fremkommet løbende undervejs. Helt konkret har analysestrategier bestået af, at vi har anvendt kontrasteringer og søgelister for det empiriske materiale – det vil sige, at materialet sammenstilles på måder, der giver plads til systematik, nuancer og flertydigheder (Ehn & Löfgren, 2006).

Med dette som afsæt udfolder vi seks tematikker og problemstillinger, der ses som indbyrdes forbundne:

1. Moralsk stress, når fagligheden er pædagogisk
2. At være følelsesmæssigt dobbeltbundet
3. Det pædagogiske arbejdes kollektive karakter
4. Ressourceknaphed og overlevelsesstrategier
5. Ledelse og organiseringer
6. Åbninger og perspektiver til at tilgå moralsk stress som et socialt fænomen og kollektivt anliggende.

Disse tematikker og problemstillinger er kvalitativt fremkommet ved analysestrategier, der er sammenvævet. De første fem tematikker og problemstillinger giver indsigt i et flerfacetteret udsnit af, hvad der opstår af moralske klemmer og pres i pædagogers arbejde og i pædagogfaglig ledelse, og de forskellige organisatoriske og kropslige dimensioner, der knytter sig til ressourceknaphed i daginstitutioner, og når overlevelsesstrategier sætter ind.

Da de fem tematikker var identificeret, fandt vi, at der var brug for et sjette tema for at kunne analysere de dele af det empiriske materiale, hvor der er åbninger og forhåbninger om, at moralsk stress kan blive et kollektivt anliggende frem for noget, den enkelte står (efterladt) alene med.

Kapitel 2: Teoretiske indgange

I dette kapitel redegør vi for vores indgang til at studere fænomenet moralsk stress blandt pædagoger i daginstitutioner. I første omgang opridser vi begrebets fremkomst i en dansk kontekst uden for det sundhedsfaglige felt, herunder hvilken definition af begrebet vi lærer os op ad. Efterfølgende peger vi på, hvorledes vores forskningsprojekt placerer sig i et større forskningsmæssigt landskab omkring stress og trivsel i forhold til medarbejdere på småbørnsområdet. Til sidst angiver vi i kort form tre teoretiske indgange, som er afgørende for vores måde at analysere fænomenet moralsk stress blandt pædagoger i daginstitutioner, og som yderligere underbygges undervejs i de relevante kapitler.

Moralsk stress som begreb

Stress er en folkesygdom, siges det, og tallene for, hvor mange danskere der oplever sig stressede, er stigende (Sundhedsstyrelsen, 2022, p. 40). Oversigter over stress opgjort på fag viser, at pædagoger udgør den gruppe af offentligt ansatte, hvor der er størst stigning i oplevelsen af stress (Netterstrøm & Milsted, 2022, p. 88). I medicinsk forstand er stress dog ikke en sygdom, men langvarig stress kan føre til forskellige typer af sygdomme, herunder den belastningsreaktion, der betegnes som udbændthed (Sundhedsstyrelsen, 2022). Som begreb opstår stress i 1930'erne inden for fysiologien, hvor det henfører til processer, der søger mod opretholdelse af indre ligevægt (Bloch, 2001, p. 186). I bred forstand defineres stress således som en belastningstilstand, der bunder i en uligevægt mellem de krav, individet står over for, og de ressourcer, han eller hun har til rådighed (Kington & Andersen, 2019).

Stress er i dag blevet et forskningsfelt i sig selv – primært funderet inden for psykologi og arbejdsmedicin – og fokus har i høj grad været på individets bearbejdninger af belastninger (Bloch, 2001, p. 13). Inden for stressforskningen synes der imidlertid de senere år at være sket en bevægelse, hvor krav-ressource-forståelsen måske bliver lidt for overordnet eller ikke tilbyder nok forklaringskraft i forhold til de psykiske arbejdsmiljøproblemer, der kendetegner et moderne arbejdsliv. Begreber som 'skam' (Steen Pedersen, 2021), 'krænkelser af selvet' (Sørensen, 2008) og betydningen af 'mening' (Friis Andersen, 2023; Hein, 2023) dukker op som tæt relateret til stress. Der er tale om perspektiver, som fremhæver selvoplevelsen som helt central i forhold til stress: Hvem er jeg? Kan jeg genkendes som et fuldgældigt medlem af et arbejdsfællesskab? Har det, jeg laver, en værdi, der rækker ud over mig selv? Det er perspektiver, der frem for alene at se individet som et, der har en vis mængde ressourcer, der støder imod eksterne krav, i stedet søger at forstå, hvorledes vores oplevelse af, hvad vi kan, hvad vi gør, og hvem vi er rent fagligt, hele tiden må ses i sammenhæng med den sociale kontekst. Selvom det ikke udgør en del af stressforskningen, kan det øgede fokus på 'forråelse' (Birkmose, 2020) og 'psykologisk tryghed' (Edmondson, 2023) forstås som en del af samme tendens. Tendensen er en opmærksomhed på, at vores fagidentitet – oplevelsen af, hvem vi er som professionelle – kan skabes, skrumpe og styrkes afhængigt af de sociale og strukturelle forhold, hvorunder den udleveres.

Som del af denne tendens er der i Norden sket en opblomstring af begrebet moralsk stress i forskning, der retter sig mod arbejdet inden for en række erhverv i den offentlige sektor såsom beskæftigelseskonsulenter, ældreplejen, politiet, folkeskolen og blandt mellemlø-

dere (Olesen Gylling et al., 2023; Ribers, 2024; Sparre et al., 2023; Thunman, 2016). Moralsk stress er en oversættelse af det engelske 'moral distress', der som begreb opstod inden for sygeplejeforskningen i 1980'erne. Her henviste det til det, der sker, "når man ved, hvad der er det rigtige at gøre, men institutionelle barrierer gør det næsten umuligt at udøve den rigtige handling" (Jameton, 1984, p. 6, egen oversættelse, red.). Siden er begrebet videreudviklet inden for sygeplejefeltet, hvor forskere blandt andet har påpeget, at sygeplejersker kan opleve moralsk stress i flere tilfælde. Her bliver fundet, at moralsk stress netop ikke opstår, fordi de ved, hvad der er det rigtige at gøre, men forhindres heri, men fordi der er flere modsatrettede hensyn, de skal tage. Ligesom sygeplejersker kan opleve moralsk stress, selvom det ikke er dem, der handler moralsk forkert, men andre (kollegaer, ledere, systemet), i og med at de stadig oplever sig selv fagligt og moralsk involverede (Batho & Pitton, 2018; Campbell et al., 2016). Det centrale ved moralsk stress er således at stå i en situation, som man ikke har autoritet til at ændre, og som opleves smertefuld, fordi der dels sker en overtrædelse af fagligt-moralske værdier, og dels at man oplever at spille en rolle, det vil sige oplever sig selv involveret i det, der foregår.

Udvikling af begrebet i dansk kontekst

Et dansk studie om moralsk stress inden for politi, folkeskole og ældrepleje tager udgangspunkt i de videreudviklinger, der er lavet inden for sygeplejefeltet. Her påpeges det, at stress for så vidt er misvisende i den danske oversættelse. Distress betyder, at man er forurolet, bekymret eller plaget. Og moralsk stress kan som sådan ikke forstås som en tilstand af belastning eller som sygdom. Olesen Gylling, Gylling og Vaaben (2023) argumenterer for, at moralsk stress må forstås som situationer:

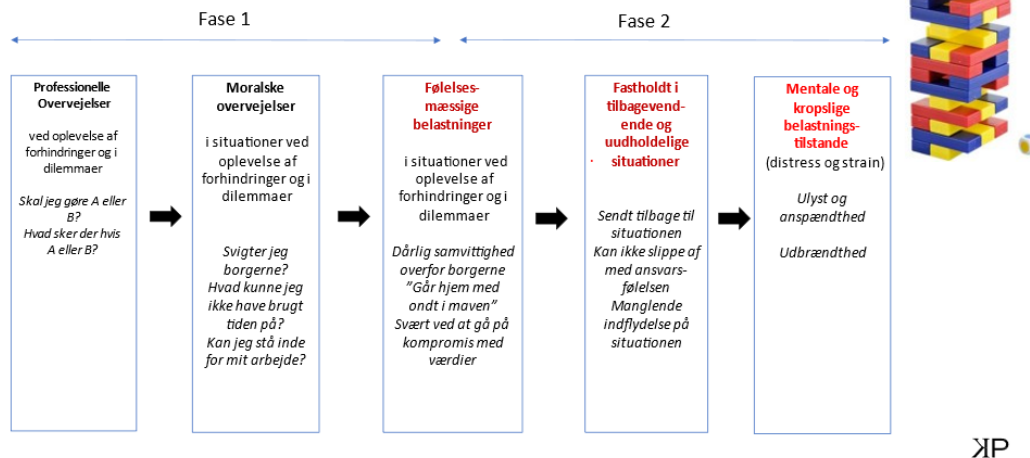
"... hvor den fagprofessionelle oplever bekymringer og ubehag, fordi vedkommende må gå på kompromis med sine værdier og derfor ikke kan leve op til det samfunds- og borgeransvar, vedkommende har valgt sit fag for at påtage sig.
(Ibid., p. 26)

Pointen er imidlertid, at mens enkeltstående tilfælde kan give anledning til etiske refleksioner over egne handlinger og som sådan ikke er farlige, indebærer tilbagevendende hændelser af denne karakter en følelsesmæssig belastning i form af svigt, skyld og skam, der over tid kan true ens moralske integritet som fagprofessionel og til sidst ende i sygdom eller med, at man forlader sit fag (ibid.). Dette kaldes også for henholdsvis fase 1 og fase 2 af moralsk stress (Campbell et al., 2016; Lützén & Kvist, 2012), hvor selve overgangen mellem det enkeltstående og det tilbagevendende betegnes crescendo-effekten (Batho & Pitton, 2018). Crescendo-effekten dækker således over det, der sker ved gentagne situationer af ubehag forbundet med at gå på kompromis med faglige værdier uden at have autoritet til at ændre forholdene og dog føle sig ansvarlig. Der opstår så at sige en moralsk rest i en situation, der forstørres eller lægges til, næste gang en lignende situation opstår. Olesen Gylling, Gylling og Vaaben (2023) understreger derfor, at der ved moralsk stress er tale om situationer, som på sigt:

"... truer den fagprofessionelles identitet og integritet, fordi den fagprofessionelle over tid ikke kan forblive den fagperson med de værdier, personen identificerer sig med." (Ibid., p. 26)

Frem for at tale om to opdelte faser optegner Olesen Gylling, Gylling og Vaaben på baggrund af deres studier en model for et kontinuum, hvorpå man kan forstå moralsk stress:

Moralsk stress kontinuum



Figur 1: Moralsk stresskontinuum (Olesen Gylling, Gylling & Vaaben, 2023, p. 196).

Det centrale i figuren er her at illustrere, hvordan velfærdsprofessionelles erhverv indebærer professionelle overvejelser i forhold til dilemmaer, der er indbygget i faget. Sådanne overvejelser og de skøn, man som professionel udfører i den forbindelse, er det, der kan forstås som en faglig dømmekraft (Korsgaard, 2021). Til tider og i situationer kan sådanne overvejelser gå fra at have plads og kunne udfoldes til, at de bliver klemte eller forhindres på forskellige måder. Man kan sige, at moralsk stress er udtryk for, at fagets moralske grænser udfordres. På den måde kan oplevelser af moralsk stress forstås som en sund reaktion – som udtryk for et moralsk kompas, der reagerer. Men følger vi kontinuummet, når vi fra et kompas, der reagerer, til overskridelse af faglige værdier eller at gå på kompromis med dem. Og det begynder at true den faglige integritet. Herfra er det den vedvarende oplevelse af at stå i moralsk stressende situationer, der kan føre til et dårligt psykisk arbejdsmiljø og egentlig udbrændthed.

To udviklinger af begrebet moralsk stress står centralt i Olesen Gylling, Gylling og Vaabens måde at arbejde med det uden for det sundhedsfaglige felt. Nemlig dels en opmærksomhed mod oplevelsen af svigt i forhold til nogle. Det vil sige, at der ikke alene er tale om at gå på kompromis med faglige standarder, men at et sådant kompromis indebærer at svigte et samfundsansvar eller konkrete borgere. En udvikling af begrebet, der er knyttet tæt til pointen om, at offentligt ansatte må forstås som public service-motiverede, det vil sige, de arbejder for at gøre en forskel for nogle (ibid., p. 21ff). Dels en opmærksomhed mod det følelsesmæssige aspekt i moralsk stress, der i ovenstående begrebsliggøres gennem antropologiske briller. Følelser knyttes tæt til kropslige vibrationer. Det handler om, hvordan noget trækker i en, at man bliver tung i kroppen eller andre konkrete udtryk for, at noget føles forkert, som svigt, at gå på kompromis eller som angerfuldt. Fokus er på de strukturelle faktorer omkring procedurer, bevillinger osv. Og hvordan disse faktorer skaber særlige muligheder og umuligheder for subjektive oplevelser af at slå til, kunne se sig selv i øjnene osv. Det vil sige som strukturel betingelse for identitet og tab af identitet (Olesen Gylling et al., 2023).

Studiets placering i et forskningsfelt

Inden for de senere år er der internationalt kommet et øget fokus på stress, omsorgstræthed, følelsesmæssig udmatning, udbrændthed og trivsel i forhold til de professionelle, der arbejder med børn på nul-seksårs området (Albertsen et al., 2015; Brophy-Herb et al., 2023; Jeon et al., 2018; Løvgren, 2014; Persson & Broman, 2019; Stein et al., 2024). Skellen mellem ovenstående fænomener er ofte svær afgrænselig i litteraturen (Penttinen et al., 2020, p. 994). Vi har derfor i vores litteraturstudie søgt på flere kategorier end kun moralsk stress (jf. kap. 1).

Langt de fleste studier på nul-seksårs området er imidlertid kendetegnet ved at placere sig inden for medicinske og psykologiske forståelser af trivsel og stress i bred forstand. Kendetegnende for disse studier er et fokus på det enkelte individ, der f.eks. kan undersøges gennem blodprøver, hvor niveau af kortisol testes (Groeneveld et al., 2012; Nislin et al., 2016), eller hvor personen gennem spørgeskemaer skal afrapportere et oplevet stressniveau (A.A. Grant et al., 2019; Stein et al., 2024). Formålet er ikke sjældent at teste for sammenhænge mellem trivsel/stress og kvaliteten i det pædagogiske arbejde (Groeneveld et al., 2012; Nislin et al., 2016; Penttinen et al., 2020). Eller sammenhænge mellem trivsel/stress og overvejelser om at forlade sit job (A.A. Grant et al., 2019; Wiltshire, 2024). Sådanne studier har typisk en individuel forståelsesramme, og der ledes efter mestringsstrategier på et individuelt niveau såsom forskellige uddannelsesindsatser eller mindfulness-programmer (Brophy-Herb et al., 2023; Hatton-Bowers et al., 2020; Wiltshire, 2024). Sidstnævnte fylder særligt en del i den amerikanske litteratur på feltet, men dukker også op i den danske litteratur som en tilgang, der sætter pædagogens selvomsorg i centrum (F.F. Petersen, 2020; Sohn Jensen, 2023). De spørgeskemabaserede tilgange har den force, at de kan eftersøge statistiske sammenhænge ud fra forhåndsdefinerede kriterier. For eksempel søges pædagogisk sensitivitet (der sættes lig kvalitet) indfanget og defineret gennem særlige kriterier, ligesom følelsesmæssige krav søges indfanget ved at spørge på bestemte måder. På den måde læner studierne sig ind i en tradition inden for arbejdsmiljøforskningen, hvori trivsel undersøges subjektivt og psykologisk, og hvori bestemte indikatorer efterprøves i forhold til forklaringskraft. Således er der inden for arbejdsmiljøforskningen omtalt de seks guldkorn (krav, kontrol/indflydelse, social støtte, belønning/anerkendelse, mening og forudsigelighed) som faktorer, der skaber et godt psykisk arbejdsmiljø (Sasser, 2016, p. 18ff). Operationaliseringen af sådanne faktorer ses i spil i forhold til de refererede undersøgelser ovenfor.

I et dansk studie af sammenhænge mellem pædagogers og børns trivsel i daginstitutioner argumenterer Unni Lind (2019) for, at arbejdsmiljøforskningens forståelse af trivsel baserer sig på forståelsesrammer, der forsøger at indfange og måle trivsel som en bestemt tilstand inden i individet. En argumentation, der også kan føres i forhold til de internationale studier omkring medarbejderes stress på småbørnsområdet. Lind argumenterer for, at sådanne forståelsesrammer ikke formår at indfange trivsel som en flydende størrelse, der er vævet tæt sammen med hverdagslivets gøremål og de involveredes gensidige kropslige erfaringer (ibid., p. 87). Linds kritik er relevant i denne sammenhæng, fordi den sætter fokus på, at arbejdsmiljø må forstås tæt knyttet til det specifikke fag med de særlige kendetegn, der gælder her (f.eks. kan man argumentere for, at daginstitutionel praksis har langt mere komplekse kendetegn end 'høje følelsesmæssige krav'), og at trivsel, stress mv. ikke kun er et individuelt fænomen, men i en daginstitutionel kontekst netop er udtryk for noget, der eksisterer i det fælles.

Det centrale ved moralsk stress er således, at der sker en overtrædelse af faglige værdier, og på den måde bliver selve faget og de måder, man som fagperson identificerer sig hermed, helt afgørende. Ligeledes er en daginstitutionel hverdag præget af en udpræget grad af samarbejde. Linds understregning af det kollektive som særligt kendetegn for daginstitutionelt arbejde går igen i andre studier, som viser, hvorledes en pædagogs viden, kompetencer og emotionelle aftryk er bundet op på de andre pædagoger og pædagogmedhjælpere, han eller hun arbejder sammen med (Akrenkiel et al., 2013; Monrad, 2012; Plum, 2017). Med en antropologisk og sociologisk indgang søger vi i rapporten at bidrage til forståelsen af følelsesmæssige aspekter af moralsk stress som noget, der lever i situationer og kontekster og dermed ikke alene kan henføres til personen eller kan måles i individet. De psykologiske dimensioner er, som nævnt, undersøgt andetsteds som dele af stress-/trivselsforskningen – heriblandt de belastningsreaktioner, der er at finde inden for de store velfærdsprofessioner (Birkmose, 2020; Hein, 2023; Netterstrøm & Milsted, 2022; Sohn Jensen, 2023; Sparre et al., 2023). Disse studier finder vi vigtige. Men i denne rapport sætter vi først og fremmest spot på den institutionelle og kulturelle dimension af moralsk stress. Det vil sige de kulturelle og sociale dimensioner af fænomenet, der ikke alene handler om det almenmenneskelige og alment arbejdsmæssige, men det specifikke i forhold til at være et fagmenneske i en institutionel kontekst.

Teoretiske indgange

I vores studie er det den forståelse af moralsk stress, som vi har skitseret i de indledende beskrivelser af begrebet, der er vores udgangspunkt. Det indebærer særlige forståelser af fænomener som 'krop', 'følelser' og 'moral', som vi løbende vender tilbage til i løbet af rapporten, men som vi her opridses som antaster til de teoretiske greb og vinkler, der indgår i vores empirinære analyser senere i rapporten. Ved de valg af teoretiske greb og vinkler er vi, ud over de sproglige dele af en daginstitutionel hverdag, også optagede af det, som har en anden karakter: materialitet, kropslighed, sanser osv.

Det vil sige, at vi fortolker moralsk stress som et empirisk fænomen set gennem forskellige teoretiske greb og vinkler. Frem for et ideal om at præsentere og holde os inden for én enkelt tradition, der gøres til en sammenhængende ramme med en høj teoretisk kom-mensurabilitet, tilstræber vi friktion i vores teorivalg og analyser (Husted & Pors, 2021). Vi arbejder med eklektiske teoretiske greb, hvor der er forskelligheder i vinkler (både epistemologiske og ontologiske). Det handler for os om at gribe om teoretiske vinkler, der gør det muligt at få øje på det brydningsfyldte og mangefacetterede i det empiriske materiale, mere end at få de teoretiske greb til at udgøre et korpus, der falder fuldstændigt i hak. Frem for at teoriers indbyggede forskelligheder ikke skal komme i konflikt med hinanden, tilstræber vi at bruge disse forskelligheder til at få øje på de blinde pletter, der ellers kunne opstå i empirisensitive analyser. Det vil sige, at vi er både teoretisk og empirisk optagede af friktioner, der brydes i det materiale, som vi analyserer.

En følelsessociologisk optik

Vestlige samfund trækker historisk set på et modsætningsforhold mellem rationalitet (fornuft) og følelser (irrationalitet), som har præget videnskab, institutioner og mennesker siden de første filosoffer frem til i dag (Glavind & Jacobsen, 2017). Det rationelle forbindes i den sammenhæng med det offentlige og professionelle liv, mens følelserne anskues som noget, der hører den private sfære til. Følelsessociologien udfordrer og nuancerer imidler-

tid en sådan kategorisering og viser, hvordan udvisningen af 'rigtige' følelser og det kontinuerlige arbejde med at forstå og bearbejde egne følelsesimpulser udgør et omdrejningspunkt i den professionelle liv (Hochschild, 1975; Illouz, 2007, 2008).

Sådanne større samfundsmæssige strømninger kan også spores inden for pædagogers arbejdsfelter og daginstitutionsområdet i de styreformer, videnskabelige teorier, normer og værdier, der gør sig gældende (P.Ø. Andersen, 2018a, 2018b, 2023). Heri bor mere eller mindre implicite forventninger om, hvordan pædagoger bør udføre deres arbejde og på hvilket grundlag. Mange styreformer på daginstitutionsområdet har f.eks. fokus på mål og middel, som ofte er forbundet med tækning og rationalitet (jf. kap. 3), men samtidig er der en forventning til pædagogers faglighed om at forblive og være følsomme væsener i de daglige interaktioner med børn (jf. kap. 4). Følelser er sociale fænomener i den forstand, at de præges af sådanne typer samfundsmæssige og kulturelle forhold og tendenser til, hvad der forventes af arbejdet.

Inden for følelsessociologien forstås følelser således som noget, der bliver til i et samspil mellem samfund og mennesker (Bloch, 2001; Glavind & Jacobsen, 2017). Følelser anskues altså tæt knyttet til samfundsmæssige tilstande, kulturer og fænomener og dermed som noget, der i sin opkomst er socialt. I den optik er følelser et socialt fænomen og ikke kun et fænomen, der hidrører den enkeltes individuelle psykologiske konstituering, eller som et fænomen, der alene foregår inden i den enkelte. I et samfund kan der f.eks. være kollektive følelsesstemninger, som når dokumentarer produceret med skjult kamera om først daginstitutioner og siden plejehjem ruller over skærmen (TV 2 Dokumentar, 2022; TV 2 Dokumentar, 2019) og afføder forargelse, vrede, skyld, skam og mistillid.

I rapporten har vi et følelsessociologisk afsæt (Hochschild, 1975; Illouz, 2007, 2008; Scheff, 1990), hvor vi anskuer følelser som en del af samfundsmæssige tilstande, relationer og opkomster. At følelser forstås som et socialt fænomen, underkender ikke, at følelser netop er noget, som opleves af de mennesker, der er i de stemningsrum, der præger institutioner, relationer og rum, og som de i vid udstrækning også selv er med til at præge igennem deres daglige interaktioner og handlinger. Følelser er i den betydning noget, som mennesker som sociale og følende aktører er fælles om, også når de føler noget forskelligt.

De måder, hvorpå mennesker føler, kan ikke adskilles fra kulturelle og institutionelle følelsesnormer i sociologisk forstand, og samtidig er følelser kropslige rørelser og sansninger. Når vi henviser til følelser, taler vi således ikke om det som biologiske eller psykologiske indre sansninger, der knytter sig til den enkeltes historie eller vores evolutionshistorie. Vi udforsker følelser som kropslige rørelser, der ikke lader sig adskille fra de sociale interaktioner og kulturelle normer, hvorigennem de opstår og tager form. Vi bruger den følelsessociologiske prisme til at forstå såvel de institutionelle og kulturelle krav, der eksisterer i forhold til, hvordan det er 'passende' at føle og udvise følelser, som de konkrete kropslige rørelser, vi observerer, og der gives udtryk for hos de involverede (Bo & Jacobsen, 2017).

Med kroppen som omdrejningspunkt

I vesteuropæisk tænkning har der med Rene Descartes (1596-1650) været en sejlvet forestilling om krop (res extensa) og sjæl (res cogitans) som adskilte størrelser (Schmidt, 2017). Tilsvarende har der været gentagne forsøg på et opgør med samme. Når vi i rapporten skriver om krop og kroppe, er det sådan et opgør, vi skriver os ind i. I rapporten anskuer vi kroppen som erkendende, det vil sige, at krop og kognition (sjæl) ikke ses som adskilte,

ligesom kroppen ikke betragtes som objekt for f.eks. tanken, men som et handlende subjekt (Schmidt, 2017). Pædagoger i en daginstitution udøver deres fag og praksis i en kropsliggjort og materiel verden – udøvelsen er situeret. Pædagoger befinder sig i socio-materielle omgivelser såsom daginstitutionens stue, personalerummet, i et mødelokale eller 'ude af huset'. Det er sociale rum og steder, der har betydning for, hvordan pædagoger kropsligt er til stede, og de måder, hvorpå de erfarer og sanser. Det er omgivelser, der virker ind på og i deres kroppe, og som de selv virker tilbage på. Det er et vilkår, der deles med forældre, børn og andre, der færdes i daginstitutionen. Pædagoger, forældre og børn er kroppe i verden sammen – det er ikke altid, der er en samtidighed i de måder, som de agerer kropsligt. Men de deler at være til stede kropsligt sammen; og heri kan der skabes relationelt skabte spændinger i situationer.

I vores forståelse trækker vi på kropsfænomenologiske forståelser af kroppen som egenkroppen (Merleau-Ponty, 2006). Det indebærer, at det er i kraft af kropslighed, at pædagoger sanser og erfarer verden. Sansninger er samtidig altid i forhold til noget eller nogen. Det vil sige, at pædagogens sansemæssige måder at knytte børn, steder og situationer sammen ikke er en slet og ret sansestimulation, men har afsæt i kulturelle erfaringer, som der gøres sammen med andre. Omgivelserne udgør altså kulturelle referencerammer, og samtidig sanses og erfares de med store og små forskelle. Det er også derfor, at de samme omgivelser, de samme børns udtryk og den samme situation kan sanses som en delt oplevelse eller som noget, der adskiller sig markant fra hinanden i sansninger. Det sker i kraft af en relationelt skabt væren i verden, som er processuel og ikke med et lineært begyndende start- og slutpunkt.

Med denne indgang er vi opmærksomme på daginstitutioners sanseligt mættede stemningslandskaber: høje hvin, latter, gråd, sagte og høje stemmer i samtaler, madvogne, der rulles ind med varme retter eller madpakker, børn, der er tavse, men skuler til hinanden, børn, der falder, snot i næser, toiletbesøg eller lugte af bleer, der skal skiftes. Vi søger at indfange mimetiske handlinger og kropslige gestusser, som bliver tillagt forskellige former for betydning, og som er betydningsskabende. I kropsfænomenologisk forstand udkaster pædagogers, forældres og børns kroppe således intentionalitet. Kroppen har en rettethed, og de kropsliggjorte handlinger, som der udføres, udkaster betydninger (Merleau-Ponty, 2006). I Merleau-Pontys kropsfænomenologi er det kroppen, der bebor rummet, og kroppen er noget, vi *er*, og ikke noget, vi *har* (ibid.). Vi er kroppen og kødet. Daginstitutioner er 'nogens' rum, det vil sige, der er pædagoger, børn, ledere og forældre, som *bebor* det rum og dermed gør det til deres. Det er steder, som indebærer sociale normer forstået som koder for, ikke kun hvad der bør gøres, men også hvad der bør føles (jf. vores andre teoretiske indgange). Vi forfølger i vores analyser mulige diskrepanser mellem sociale og følelsesmæssige normer, koder og praksis, som de sanseligt optræder for pædagogerne. Det vil sige, at vi er opmærksomme på kropslige udtryk, som når pædagoger oplever glæde i form af "bobler i maven". Eller når de beskriver et sanseligt nærvær af en bekymring for et barn eller et forløb, som "holder en søvnløs", "giver ondt i maven", eller "når noget mærkes som galt". Vores opmærksomhed er ikke alene rettet mod samspillet med børn, men den institutionelle helhed: arbejdet, der "slider", kollegaer og ledere, "når de går ind ad døren med et smil", "når øjnene bliver fugtige", eller når en kollega "græder" i en pause af udkørthed.

Moral som del af pædagogisk praksis

Historisk set er asyler og børnehaver oprettet ud fra moralske ståsteder. Både i betydningen, at filantropiske kræfter har fundet det rigtigt at tage vare på det lille barn, men også i betydningen, at børnehaver og asyler (på forskellige måder) har haft et moralsk indhold, det vil sige har haft indlejret normer, regler og tænkninger omkring den rigtige måde at gøre små børn til myndige mennesker (Bayer & Kristensen, 2015). Som del af velfærdsstaten har daginstitutioner været en del af projektet med at skabe 'gode liv', og den pædagogiske profession er således indlejret i en dobbeltsidig statslig ambition, der både handler om omsorg for og kontrol med det opvoksende liv (Thorhauge Frederiksen, 2019). Som sådan er moral og etiske dilemmaer helt indlejret i den pædagogiske profession; for hvad er det rigtige at gøre, når f.eks. den faglige moral foreskriver, at alle børn skal have lov at udtrykke sig, men nogle børn gør det via høje jubelråb, som gør andre børn bange?

Etik og etiske dilemmaer som del af pædagogisk praksis udgør i sig selv et helt forskningsfelt (Gilbert Nielsen, 2016; J. Husted, 2015; Ribers, 2018). Dette er ikke omdrejningspunktet for vores indgang. Men vi er optagede af, hvordan det 'at gøre det rigtige' er en indlejret del af en pædagogisk orientering, samtidig med at dette netop ikke er entydigt. Vi opfatter på denne måde det moralske som noget, der kan trække i pædagoger på forskellige måder, og hvor det at afgøre: Hvad er det rigtige at gøre her? udgør en underlæggende præmis for daglige handlinger, der i mange tilfælde kan være et besvaret spørgsmål gennem faste rytmer, rutiner og regler, men som ofte vil dukke op som et underlæggende spørgsmål, der kræver, at pædagogen i situationen afvejer og handler. En sådan afvejning og handling forstår vi som en faglig dømmekraft. Det vil sige en evne til at inddrage flere perspektiver på, hvad rigtigt og forkert (ifølge faglige normer) er i det konkrete tilfælde, og at vurdere, hvad vi bør gøre her. Faglig dømmekraft og handlekraft er indbyrdes forbundne og knytter an til spørgsmål om, hvad der udgør faglighed. Faglig dømmekraft bliver samtidig ofte forbundet med den enkelte, men bliver netop til i et komplekst samspil mellem både samfundsmæssige, markedsbaserede, institutionelle og situationelle forhold. I den forstand er der rationaler, som trækker i pædagoger fra forskellige arenaer: rationaler om, hvad de skal, kan, bør og vil (C.H. Schmidt, 2018). At dømmekraften er faglig, indebærer, at der er særlige rationaler og heri idealer for netop det at handle pædagogisk.

Fra en sociologisk indgangsvinkel er ethvert fællesskab konstitueret af normer, betydninger og tænkemåder, som man er fælles om. Det er i den henseende moralen, der holder et fællesskab eller et samfund sammen som noget fælles (Durkheim, 1975; Tönnies, 1955). Det betyder også, at overskridelse af normer eller afvigelse i tænkemåder på et mikrosociologisk plan kan forstås som et brud med den etablerede orden og noget, der kan iagttages som f.eks. stille ignorering, pinlighed eller korrigerende (Goffman, 2014a). Moral er i den henseende ikke noget, den enkelte pædagog 'har', men kan forstås som en integreret del af det faglige fællesskab, som en daginstitution udgør.

Når vi taler om, at moral 'hiver' i pædagogen, skal det forstås i dette lys. Det skal forstås som udtryk for, at der er implicite normer og idealer, der er en del af hverdagen (også når de kommer fra eksterne rationaler), og som pædagogen dermed søger at leve op til. Det er væsentligt at understrege, at vi på den måde ikke forstår faglige normer og idealer som faste og entydige størrelser indlejret i det pædagogiske fag, men at vi konkret ud fra vores empiri forsøger at undersøge, hvad det er, der hiver i pædagogen. Dette omfatter, hvilke underlæggende handlemåder, indretninger og rytmer der fremstår selvfølgelige, og med hvilke begrundelser og fremhævninger pædagogerne foretager dem. Og ikke mindst,

hvor opstår ubehag, anstrengelse, samvittighedskvaler, fordi der er noget, pædagoger ikke oplever at leve op til eller at overskride. Som en del af denne teoretiske indgang definerer vi ikke pædagogisk faglighed på forhånd. Vi forsøger gennem vores empiri at få fat om de mange forskellige idealer og normer, der hvier i pædagogen – så at sige kalder på ham/hende fra forskellige hjørner af et fagligt fællesskab.

Kapitel 3: Moralsk stress, når fagligheden er pædagogisk

Dette kapitel adresserer, hvordan og hvornår moralsk stress opstår, og hvad det betyder i relation til en faglighed, der er pædagogisk. Spørgsmålet udfoldes videre i kapitel 4 og kapitel 5. Som nævnt i kapitel to er forskningen i moralsk stress optaget af forhold, hvor der er ydre rammer, som er med til at klemme eller sætte fagpersonen i krydspres i forhold til udøvelsen af faglighed. Forholdet mellem faglighed og rammer bliver derfor et centralt omdrejningspunkt i moralsk stress som fænomen. I første omgang nærmer vi os dette omdrejningspunkt ved at se på de forandringer, der er sket med daginstitutionsområdet som samfundsmæssigt og politisk interesseområde. Vi analyserer, hvorledes forandringerne, frem for alene at udgøre rammer for udøvelse af faglighed, kan forstås som en intentionstrængsel. Denne intentionstrængsel har skrevet sig ind hos pædagogerne som flertydige og til tider konfliktuelt forbundne forståelser af, hvad faglighed egentlig er og bør bestå af. Og ikke mindst har det indskrevet sig som et krav om at synliggøre faglighed på bestemte måder. Vi peger på, at behovet for at legitimere sin faglighed kommer til at indebære en multiplicitet af moralske idealer, som trækker i pædagogerne fra ofte modsatte sider. Derefter vender vi os mod det daglige arbejde i daginstitutioner som et institutionaliseret ordningsarbejde. Dette ordningsarbejde ligger ofte uden for ambitionen med at synliggøre arbejdet via evaluerings-, dokumentations- og kortlægningsredskaber. Ikke desto mindre kalder sådanne ordningsbestræbelser kontinuerligt på pædagogerne og trækker i dem rent moralsk. Vi argumenterer for, at pædagogen, som del af de samfundsmæssige forandringer, udspondes mellem forskellige moralske idealer om, hvad der er det rigtige at gøre. Det er idealer fra modsatte samfundsmæssige arenaer, der ofte er til stede i en og samme situation – f.eks. om, hvad pædagoger bør foretage sig sammen med børnene, forældrene og kollegaer, hvordan de bør gøre det, og hvorfor de bør gøre det. Og at pædagogen på denne måde sættes i moralsk stressende situationer, fordi han eller hun ikke kan leve op til det hele på en gang.

Til sidst i kapitlet bevæger vi os ind i en analyse af fagligheden set gennem pædagogernes egne kropslige og sansemæssige udtryk. Vi nærmer os her den moralske stress som kropslige rørelser, der giver ubehag, slider eller tynger, når pædagoger sansemæssigt tvinges derud, hvor de alene ”hører” frem for lytter eller ”scanner” frem for ser barnet. I kapitlets afsluttende afsnit peger vi på, at der synes at ligge ’moralisk ro’ for pædagogerne i at søge at følge børnenes perspektiver og lade dette være styrende for valg og fravalg i hverdagen.

Samfundsmæssig interesse for pædagogisk arbejde – en intentions-trængsel, der trænger sig på

De seneste 30 år har daginstitutionsområdet såvel internationalt som herhjemme fået en stigende politisk opmærksomhed, der ofte forstås i sammenhæng med staters interesse i at optimere landets human kapitale ressourcer på et konkurrenceintensiveret, globaliseret marked (Thorhauge Frederiksen, 2019). I Danmark har det været beskrevet som en udvikling hen mod standardisering, der i 1990’erne startede som en række kommunale forsøg med New Public Management-inspirerede tilgange. Det sås f.eks. ved virksomhedsplaner,

kontraktstyring og forældretilfredshedsundersøgelser. I starten af 2000'erne kom et nationalt krav om dokumentation ved indførelsen af de pædagogiske læreplaner (P.Ø. Andersen, 2013, 2022; Plum, 2014). Fra 2007 og fremefter blev der fra ministeriel side igangsat sprogtest til treårige børn (L.S.K. Schmidt, 2014), også kendt som 'sprogvurdering'. På baggrund af den øgede politiske opmærksomhed er der i løbet af de seneste ti år foretaget kommunale indkøb af en lang række koncepter fra det private marked, der søger at svare på krav om datainformerede beslutningsprocesser gennem forskellige typer kortlægninger af børn (Aabro & Thingstrup, 2024; Buus, 2019). Centralt i indførelsen af disse forskellige styringstiltag har været ambitionen om at kvalitetsudvikle daginstitutionsområdet og gennem målbaserede tilgange at styrke børns læring. Koncepterne understøtter typisk aggregering af data og opsamling af viden i databaser. Ofte er det pædagoger, der får rollen med at omsætte situationer med børn til data. Rationalet er at styrke læreplanens fokus på først børns læring og siden også evalueringskultur og læringsmiljøer i praksis gennem forskellige former for evaluerings-, dokumentations- og kortlægningsredskaber, hvorigennem pædagogerne forventes at blive mere refleksive og dygtigere til deres arbejde (P.Ø. Andersen, 2013; Plum, 2012; Togsverd et al., 2022). Redskaberne skal med andre ord ikke alene synliggøre indholdet af det pædagogiske arbejde for at gøre politikere bedre til at styre daginstitutionsområdet eller gøre borgere i stand til at se, hvad man får for skattekrone. At lade fagligheden komme til syne via dokumentations- og evalueringsredskaber er i denne tankegang i sig selv en betingelse for faglig kvalitet og udvikling af denne.

Parallelt med de forskellige politiske styringstiltag har medieinteressen i det pædagogiske arbejde taget fart. Det ses f.eks. gennem TV-dokumentarer, der viser håndteringer af børn i en daginstitutions hverdag, som i en bred offentlighed nok relateres til vilkår for arbejdet, men stadig forstås og fremvises som omsorgssvigt fra pædagogers side. Ligeledes har den nationale kvalitetsundersøgelse af daginstitutionsområdet for de nul-toårige udført af VIVE og EVA fra 2023 (Lindeberg et al., 2023) fået en del mediemæssig opmærksomhed med en fremhævnin g af, at over halvdelen af landets daginstitutioner leverer pædagogisk arbejde af for dårlig kvalitet (UVM, 2023). Den mediemæssige opmærksomhed på kvalitet i dagtilbud og på de mindste børn kan forstås som del af en mere tidstypisk bekymringskultur rettet mod potentielle risici og mangler. For eksempel hos pædagoger (i form af, om der fremvises en høj nok faglighed i daginstitutioner), forældre (i form af, om der er høj nok kvalitet i læringsmiljøet i hjemmet) og børn (i form af, om de udviser tegn på manglende tilknytning, manglende sprogudvikling, manglende impuls kontrol mv.) (Bach et al, 2020). Kvalitetsdagsordenen rykker således også til hjemmet (Dannesboe, 2023; Juhl & Westerling, 2025; L.S.K. Schmidt, 2017). Der er forældre, der præges af disse dagsordener, i den forstand at de både bekymrer sig om og oparbejder social status ved at praktisere børneopdragelse ud fra tidens herskende idealer (Akselvoll, 2022). Ideal er, der er tilgængelige i en ny overflod af faglitteratur, håndbøger og artikler i dameblade om, hvad der er godt og rigtigt for ens barn (Lee et al., 2014). På den måde møder pædagogen i sit daglige arbejde også forældre, der på forskellige måder forsøger at leve op til, forventer og selv taler med om, hvad et godt børneliv i daginstitutionen vil sige i relation til de mange fremherskende idealer.

Nogle forskere har påpeget, at der i denne kontekst af voksende samfundsmæssig interesse i pædagogers daglige arbejde også er opstået modbevægelser i pædagogers hverdagspraksis (P.Ø. Andersen et al., 2008). Der foregår således også fortolkningskampe af formål for dagtilbud, hvad pædagogers faglighed skal bestå af, og hvad samfundet og børn behøver i deres tidlige år (Aabro & Top-Nørgaard, 2022). Blandt forældre ses også modbevægelser, der kommer til udtryk som større mobiliserede bevægelser, f.eks. når forældre organiserer sig i protestbevægelsen Hvor er der en voksen? (L.S.K. Schmidt, 2024). Eller stigningen i antallet af familier, der fravælger daginstitutioner og i stedet tilvælger hjemmepasning. Endelig er der også børnene selv, som skaber modbevægelser i form af den retning til vilje og handling, som de dagligt udøver (Rasmussen, 2019).

Forskning har også peget på, at der, samtidig med tendensen til standardisering og formalisering, også foregår afstandardiseringsprocesser (Petersen & Jacobsen, 2012) og modbevægelser som reaktioner på det første (P.Ø. Andersen, 2016; Pettersvold & Østrem, 2018). Denne samtidighed af standardisering og afstandardisering peger ind i det spændingsfelt, som pædagogers synliggørelse af faglighed udfolder sig i. På den ene side skal pædagogen fremvise faglighed ved at forholde sig til styringstiltag, benytte standardiserede, formaliserede evaluerings-, dokumentations- og kortlægningsredskaber. På den anden side skal pædagogerne for at fremvise faglighed over for de familier og børn, som de møder, stille sig åben over for den diversitet, de møder i forhold til en tiltagende grad af variation inden for f.eks. ændrede familieformer, kønsnormer, livsformer og livsførelse. Der opstår et spændingsfelt, idet standarder ofte indebærer bestemte forventninger til, at børns udvikling forløber i bestemte livsfaser, tempi og normaliteter, og til, at institutioner og praksisser er stabile størrelser; samtidig med at det samfundsmæssige liv, og dets normer for en del samfundsgrupper og individer, repræsenterer noget langt mindre stabilt og forudsigeligt end tidligere. Det sidste intensiverer forskelligartethed og usikkerhed i pædagogers arbejde og behovet for pædagogiske handlinger og tænkemåder, der er rettet mod at skabe fællesskaber og relationer med plads til de mangeartede individer og deres behov (L.S.K. Schmidt, 2024).

Samlet set er daginstitutionsområdet på denne måde blevet et intensiveret politisk og samfundsmæssigt interesseområde, både i betydningen, at der er politiske interesser i området, som ikke før har været synlige (f.eks. interesser for 'outcome' ved området, der handler om andet end arbejdsmarkedsbehov i forhold til at frigøre arbejdskraft hos forældre), men også i den helt konkrete betydning, at en række instanser og aktører (medier, forskningsinstitutioner, private markeder og aktører, forvaltningsrepræsentanter, foreninger, forældre og børn) går op i og interesserer sig for, hvad der sker på området. De har alle perspektiver og meninger – hvad der kan forstås som intentioner – i relation hertil. Der optræder på denne måde, hvad vi vil kalde en *intentionstrængsel*. Det vil sige, der cirkulerer en mængde intentioner for og med daginstitutionsområdet, repræsenteret i mødet med den enkelte forælder eller den pædagogiske konsulent, men i lige så høj grad eksisterende som forventninger i den offentlige debat samt diverse kommunale politikker og tiltag.

Udefra-blikket på fagligheden: multiplicering og intensivering

De forskellige typer af samfundsmæssige opmærksomheder på faglighed og kvalitet i daginstitutioner kan forstås som rammesættende for det pædagogiske arbejde – ikke

alene i form af konkrete forvaltningstiltag, men også som et mere generelt legitimeringsbehov. Noget, der samlet set indskrives sig i det pædagogiske arbejde som et grundlæggende behov for at fremvise en faglighed, der kan genkendes på afstand – af forvaltning, politikere, samfund. På en af vores workshops med pædagoger og ledere kobler flere således fagligheden til udvikling gennem eksterne koncepter og certificeringer. En pædagog siger:

“Vi er et hus, der er ret fagligt stærke, og vil hele tiden gerne udvikle os: Vi bruger læse-leg, og vi har to certificeringer, og vi skal til at have fri for mobberi.” (Workshop)

Pædagogens sammenknytning af koncepter og faglig styrke peger på et *videnshierarki*, hvor det, der kan genkendes som viden i koncepter og certificeringer, bliver forbundet med høj faglighed, mens de multiple vurderinger og handlinger i hverdagslivet, der ikke kan, ikke tilskrives samme status.

På trods af at dagtilbudsfeltet over de sidste årtier har taget et stort antal redskaber, metoder og koncepter til sig, er der både pædagoger og ledere i det empiriske materiale, der kritisk omtaler tendensen til ‘synsninger’ og manglen på udvikling på feltet. En leder, der har været væk fra området i en årrække, fortæller, at det har undret hende, “hvor lidt feltet har rykket sig”. Man kalder det stadig en “stue” og har brug for en “sofa”. Man “tager ikke sig selv seriøst. Det er ikke fagligt.” Sådanne udtalelser markerer, at pædagogerne kommer til at stå i en form for spændingsfelt: De eksterne koncepter og begreber signalerer faglighed, mens hverdagsord og genstande, “stue” og “sofa”, signalerer mangel på udvikling. Der etableres her en sproglig afstand mellem det almindelige hverdagsliv, man går og står i, og det, der genkendes som fagligt.

Der er imidlertid også deltagere, der italesætter denne afstand som et tab. For eksempel siger en pædagog:

“Ja, altså nu har jeg været pædagog i 28 år eller noget, og når jeg tænker på, hvordan det egentlig bare handlede om at komme ind ad døren og sådan ... Nå, men vi vil gerne bage boller, eller vi vil gerne dit eller dat – det er godt vejr, skal vi ikke gå i skoven? Altså den der fuldstændige umiddelbarhed (en anden pædagog stemmer i: JA!), hvad har vi lyst til, hvad brænder vi for i dag? [...] Men altså i dag, man kan jo ikke slå en prut den forkerte vej, uden at man skal have den dokumenteret – og hvorfor gør du det? Og det er ved at tage livet af mig, at det skal være sådan med små børn, altså, det er ikke i orden (en anden pædagog: Det er blevet voldsomt, altså). Ja, og jeg er alene pædagog på stuen – det er mig, der skal sikre sig, at alle børn har det godt, det er mig, der skal tjekke, at børns øjne ser glade ud, det er mig, der skal lave alle de der forbandede sprogvurderinger og ressourcevurderinger og whatever you name it. Det er mig ... Altså.” (Workshop)

Dokumentationsredskaber som sprogvurderinger og ressourcevurderinger fremstår her som en forhindring for det arbejde, der egentlig giver faglig energi og mening. Man kan forstå udsagnene som modstand mod en udefrakommende styring, hvor alting skal målsættes og dokumenteres. Det vil sige som udtryk for en fagprofessionel grænsedragning, hvor andre ikke skal blande sig i det, man laver. Men udsagnene kan også læses som udtryk for et savn: at pædagogen her oplever at have mistet noget i relationen mellem hende og børnene, når hun ikke kan bruge det 'drive', der opstår i mødet med børnene om morgenen ("hvad brænder vi for", "når man kommer ind ad døren"). Og tabet af dette 'noget' hviler på hende som et tungt ansvar (jf. "det er mig"). Den ene fortolkning udelukker ikke nødvendigvis den anden: Der kan godt samtidig være tale om en tabsoplevelse relateret til samværet med børn og en fagprofessionel grænsedragelse mod ekstern styring. Måske kan førstnævnte netop give anledning til sidstnævnte, uanset de intentioner, der lå bag diverse dokumentationsredskaber.

Legitimering i hverdagen

Behovet for at legitimere og kommunikere faglighed udadtil tager også en dagligdagsform gennem billeder og små beskrivelser, der lægges op på Aula for at synliggøre kvaliteten af det pædagogiske arbejde over for forældrene. Dette arbejde kræver imidlertid også en konstant opmærksomhed på, hvordan det pædagogiske arbejde fremstilles:

"Altså, jeg har selv haft en episode med nogle forældre, hvor nogle børn havde klippet sig selv med en saks, som en af dem havde med hjemmefra, og i en mail fra en af forældrene, så blev det til, at nu skulle vi kropsvisitere og ... Og jeg tænkte: holy makaroni. Og når jeg kigger bagom, så er der noget helt andet på spil, men det forhindrede mig ikke i, at næste dag, hvor nogle af medarbejderne havde et billede af samme dreng i en aktivitet med en stiksav, så sagde jeg, at det billede ikke skulle lægges op [på Aula]." (Workshop)

Lederen giver på denne måde udtryk for en faglig vurdering af at "kigge bagom" og kunne vurdere, at noget er på spil, der ikke (kun) handler om saxe og sikkerhed. Trods det hives der alligevel i lederen, når der over for forældrene skal dokumenteres på Aula, og hun således skal præsentere dagen udadtil. Her balancerer hun sin ledelsesfaglige vurdering mellem flere forskellige pejlepunkter. Trods en faglig vurdering af situationen som en pædagogisk situation er der andre elementer, hvor hun vurderer, at det er klogest ikke at formidle en sådan situation, der kan give uro og utilfredshed blandt (nogle) forældre. Der er konkurrerende aspekter af faglighed, som hvier i hende i forskellige og samtidige retninger. Det er i dette sammensurium af vurderinger, hvor hensyn til henholdsvis børns udvikling, fysiske sikkerhed og forældrekontakten alle kommer i spil, at fagligheden udspiller sig: Hun må her sortere i, hvad der kan fremvises *hvor*, med *hvem* og *hvornår*. I dette eksempel er den risiko, hun vægter, rettet mod selve den måde, et foto fremviser fagligheden på (måske fordi det digitalt kan deles, kommenteres og eskalere hurtigt), snarere end selve situationen med barnet og stiksaven.

Med inspiration fra Erving Goffman (2014a) kan man forstå fremvisningen af faglighed som at udspille egen rolle som pædagog. Ved hjælp af teateret som metafor argumente-

rer Goffman for, at menneskers sociale samhandlinger indebærer, at man så at sige udspiller sin identitet eller rolle over for hinanden som et bekræftende publikum. 'Teater' handler altså her ikke om, at bestemte aktører er uautentiske, men om en grundlæggende præmis for det sociale liv, der intensiveres i takt med en stigende samfundsmæssig interesse i det pædagogiske arbejde: Man præsenterer, hvem man er (i dette tilfælde som faglig) ved at spille og udfylde sin rolle for andre (forvaltning, forældre, ledere, pædagoger – os som forskere), der netop interagerer med én i relation til de karakteristika, man gennem sine handlinger og udsagn påkalder sig. Når pædagoger og ledere ovenfor taler om at være certificerede og bruge forskellige koncepter, kan man således forstå det som en bestemt måde at kalde på og fremvise en særlig type faglige karakteristika (målorienteret, professionel, vidensbaseret), der gør dem i stand til at blive genkendt af andre som faglig. En anden måde er lederen, der fremviser faglige karakteristika i form af ansvarlighed ved at undlade at kommunikere gennem billedet af drengen med stiksaven. En tredje måde er pædagogen, der lægger vægt på autenticitet som en måde at være faglig på og taler om at dyrke "umiddelbarheden" og at "se børn i øjnene". Det er ikke faglige roller og karakteristika, der er entydigt personbundne – den samme pædagog kan bevæge sig mellem at fremvise og udfylde dem i forskellige situationer. Pointen er her, at disse forskelle i udvisning af faglighed hver især indebærer forskellige implicite karakteristika og idealer om, hvad der er det rigtige at gøre. Moralsk hiver de så at sige i pædagogen på forskellige måder. Muligheden for at udvise pædagogisk faglighed bliver således til i et spændingsfelt, hvor multiple hensyn og idealer løbende afvejes og forhandles – hensyn, der alle kan være i spil i løbet af en enkelt arbejdsdag. Mens det at operere i mange hensyn og løbende etiske dilemmaer er en indbygget del af pædagogisk arbejde, kan man spørge, om samfundsmæssige udviklinger såsom digitalisering og øget politisk fokus på pædagogik forandrer, hvordan der hives i pædagogen, og hvad der får vægt i afvejningerne.

Man kan argumentere for, at det at kunne observere pædagogisk faglighed udefra netop ikke er nyt: at kollegaer, forældre og ledere altid har fungeret som iagttagere af den enkelte pædagogs udøvelse på daglig basis. Pædagogik i daginstitutioner praktiseres ikke for lukkede døre – hvilket man kan argumentere for traditionelt har været en indbygget måde, hvorpå det omgivende (lokal)samfund får direkte indsigt i kvaliteten af det pædagogiske arbejde. Imidlertid foregår denne åbenhed i dag på baggrund af et accelereret mediebillede drevet af sociale medier, hvor noget hurtigt kan blive en 'sag' og ultimativt kan drive (det, som nogle workshopdeltagere kalder) en "frygtkultur", hvor der bliver meget fokus på at kunne fremvise foranstaltninger. Dette accelererede tempo opleves også af nogle som en intensiveret baggrund, hvorpå forældre rejser spørgsmål:

"Man kan ikke sådan go with the flow, uden at så står der ti forældre, der blæser en i nakken: Hvorfor var det lige? Hvad skete der lige der? Er I ikke personale nok? Jeg oplever, at forældre har en mistillid til det, man laver sådan lidt – hele tiden. Og jeg kan godt forstå det, fordi når man oplever måske den der følelse af, at der måske ikke er helt 100 % tid til, at man er sammen med deres barn på godt og ondt. Og når et barn kommer træt ind ad døren, og du er lige ved at sidde sådan, for du kan godt se, at inde på stuen, der er der to, der er ved at komme op at toppes, men du er nødt til at blive her." (Workshop)

Den mistillid, som pædagogen her giver udtryk for godt at kunne forstå, men samtidig oplever som at blive "blæst i nakken" i en situation, hvor hun ikke har den fornødne tid, spiller ind i spørgsmål om legitimering. Pædagogen veksler her både mellem et behov for en legitimering i kontakten med forældre og en delegitimering, da hun vurderer, tiden til børnene og rammerne burde være anderledes.

Dette kan føre til, hvad man med Goffman kan kalde et stort 'front stage'-arbejde (2014), hvor der hele tiden er en del af ressourcerne, der går med at vurdere, hvordan en given situation tager sig ud set udefra. En mulig tolkning er således, at fagligheden som fremvisning ikke alene udspiller sig igennem Aula, dokumentationsredskaber eller i talen om egen hverdag i en workshop; men at behovet for legitimering indskrives i selve den pædagogiske hverdag på en ny måde i en kontekst, hvor sociale medier, antallet af koncepter, der byder sig til med forbedringsarbejde, og generelt øget samfundsmæssig opmærksomhed puster til internaliseringen af multiple og nogle gange modstridende udefra-blikke på det pædagogiske arbejde. Som en pædagog udtrykker det:

"Man føler, at man bliver trukket i forskellige retninger i forhold til, hvad der er af forventninger fra forældre og ledere og længere oppefra i forhold til, hvad er der af forventninger til os som fagpersoner." (Workshop)

At "blive trukket i" angiver således en oplevelse af, at de mange forskelligartede forventninger – intentionstrængslen – har skrevet sig ind i kroppen og her trækker en i retninger, der netop ikke er den samme. Med en stigende udefra-opmærksomhed på pædagogers arbejde sker en internalisering af en række forskellige – og modstridende – idealer og forståelser af faglighed, som moralsk hiver i pædagogen på en og samme tid.

Det daglige ordningsarbejde og faglig udspændthed

Et svensk studie tilbage fra 1983 (Ehn, 2004) peger på, hvordan en daginstitutions hverdag er fuld af ordningsbestræbelser. I løbet af en dag foretager det pædagogiske personale løbende et ordningsarbejde, der handler om at koordinere, disciplinere og afvikle, således at dagen forløber med de planlagte gøremål. En daginstitutions hverdag er præget af særlige rytmer, hvor madrasser ryddes ud og transformerer en stue til soverum, madvogne rulles ind og igangsætter oprydningsskift efterfulgt af børn, der finder pladser ved borde, flyverdragter, der lægges på langs i garderoben, og børn, som efter tur runder toilettet, inden de guides til at sætte sig på midten af flyverdragten og tage den på et ben ad gangen (Lind, 2019; L.S.K. Schmidt, 2014). Unni Lind (2019) peger på, hvordan en daginstitutions hverdag således på den ene side har en indbygget forudsigelighed, men samtidig på den anden side er forudsigelig uforudsigelig. Det sidste er i betydningen, at børn møder op og har et andet humør end i går, bliver syge, ikke kan sove, vælter nabobarnets glas med vand; eller pædagogerne selv bliver syge, skal på kursus, arbejder sammen med en ny vikar eller tager imod nye forældre og børn. Det kontinuerlige ordningsarbejde kan forstås som det altid ufuldkomne forsøg på at få styr på eller kontrollere denne uforudsigelighed, så dagen forløber 'uden katastrofer' (ibid., p. 154ff). Katastrofer skal her forstås bogstaveligt som børn, der kommer til skade, men også i mindre skala som konflikter, der

opstår, og børn, der bliver kede af det og behøver trøst. I ordningsarbejde ligger også omsorgsarbejde, men fordi det ses som rutiner, bliver det set som 'sidearbejde' frem for integreret i arbejdets andre elementer.

Pædagogerne i de deltagende daginstitutioner er ligesom i en del andre daginstitutioner berørt af lederskift, sygdom, opsigelser og rokeringer af personale mellem stuer og udskiftninger. Som led i pædagogernes ordningsarbejde er der således et tilbagevendende forsøg på at "holde sammen på" stuen, som det udtrykkes. Pædagogerne italesætter oplevelser af, at stuen "falder fra hinanden" eller "kan splintre igen lige om lidt", og de taler om behovet for at hjælpe kollegaer på nabostuer for at undgå dette. De er i disse skiftende rammer i en form for alarmberedskab i forsøget på at ordne og skabe en hverdag for stuens børn – og dem selv som personalegruppe – der ikke glider dem af hænde.

En pædagog beskriver følgende:

"Jamen nogle gange så er der jo sådan lidt dominoeffekten, ikke? Så er der sådan, så er der et eller andet, der kan ske, som sætter skub i noget. Altså, det kunne jo f.eks. være et barn, der fik skubbet til en, og at man vil jo gerne trøste, men hvis man sådan ud af øjenkrogen ser, at barnet så går hen og skubber den næste, så er man også nødt til at få bremset og få trøstet. Og der kan man jo godt komme til sin, altså, komme til kort, hvis den anden er ude at skifte et barn. Altså, fordi så bliver der lige pludselig mange steder, hvor der er virkelig meget akut brug for en, som man ikke kan løse. Og så skal man jo prioritere at vælge rækkefølge, og hvad man griber fat i først, og om man vil løse det 100 %, som er det mest optimale, eller om man bare lige vil løse det sådan lige med de få remedier, så man kan komme videre." (Interview)

Det daglige ordningsarbejde har omsorg indlejret, men det opleves mest af alt for pædago- gen selv ikke som et formål i sig selv, men som en nødvendighed for at nå frem til det, der får status af egentligt arbejde. At løse noget med "få remedier" kan forstås som det, der andre steder omtales som "brandslukning" (jf. rapportens kap. 7), der ligesom domino- effekten peger ind i, at der er elementer i praksis, der ses som noget, der ikke må brede sig. Eller at der er elementer, der ses som noget, der kan igangsætte en række episoder og handlingsrækker, som søges undgået. Det handler om at (gen)oprette orden – at få stop- pet eller afværget noget, inden det kommer ud af kontrol.

Når man ikke kan undslå sig på grund af samvittigheden

Når man opholder sig i en daginstitution, er ordningsarbejdet tydeligt som en grundlæg- gende systematik i måder, hvorpå faglighed gøres. Det pædagogiske personale fordeler sig på særlige tidspunkter mellem garderoben og at blive på stuen, vuggestuebørn sættes på stole ved borde med lang nok afstand til, at de ikke kan vælte hinandens vanddunke. Eller når barnet begynder at klasker i maden med hænder eller ske, spørges der: "Er du fæ- dig?", og tallerkenen skubbes væk, så yderligere mad ikke kan tværes ud over bordet. Børn, der er kropsligt udtryksfulde, sættes på skødet, mens der er samling, eller de hentes ned fra borde, de er kravlet op på, eller fjernes fra det andet barn, de lige har puffet til. Det er imidlertid væsentligt at bemærke, at dette daglige, rutinemæssige ordningsarbejde

ikke særlig ofte – hverken af pædagogerne selv eller i offentligheden – fremhæves som et stykke systematisk pædagogisk arbejde. Hvis det fremhæves som systematisk, består det i at betone, hvordan rutinesituationer rummer potentialer til at blive til læringsrum og -miljøer for børnene (Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2017). Trods systematik i rutiner er det situationer, der ikke fremstår i deres egen ret.

Så mens pædagogers arbejde er knyttet til en række faste måder at tilrettelægge deres daglige praksis på, falder dette ud af den form for systematik, som de oplever, at der forventes af dem. Madvogne, pusleborde, flyverdragter og børn, der falder, skubber, græder og trøstes, indgår i pædagogers tilbagevendende og koordinerede omsorgs- og ordningsprocesser, der får dagligdagen til at glide, men dette arbejde fremstår ikke nødvendigvis værdifuldt.

Følgende er fra en kort stund i en vuggestuegruppe, hvor pædagogen er på stuen med fire børn, mens en pædagogmedhjælper har taget syv børn med udenfor. Hun er i gang med at rydde af efter formiddagsmad:

Der er sygdom blandt de voksne på stuen, og Gitte siger, at så kan hun godt få dårlig samvittighed: "Vi giver mad, skifter, får dem til at sove. Men det kan de også gøre derhjemme. Alt det, vi har lært om, det dannelsesmæssige, lave aktiviteter og udvikle dem," hun peger ned på drengen Niklas' hoved, "så de også bliver klar til skole. Og jeg ved godt, at der er lang tid endnu." Hun siger, at hun synes, at de skulle have tid til flere aktiviteter. Hun elsker som nu, hvor de er delt i mindre grupper, men det kan de ikke, hvis de er for få voksne (så snart en skal skiftes, skal en anden være alene på stuen med 12 børn, og det er ikke sikkerhedsmæssigt forsvarligt). Niklas er i gang med at kravle op på nogle stole, og Gitte stiller sig ved siden af: "Jeg ved da godt, at det er godt for hans motorik at kravle op på ting. Men jeg skal stå her, for jeg er bange for, at han falder. Og hvad skal jeg så sige til forældrene, når jeg ikke passede på ham?" Hun siger, at hun har lært teorien og ved, hvad den siger, men det kan bare ikke altid lade sig gøre i praksis. Samtidig understreger hun: "Det er ikke, fordi tryk ikke er vigtigt. Vi arbejder meget med, at de skal være glade og trygge. Og det er de ved os. De søger os." Men hun synes bare, at det burde være mere end det. Hun sidder nu ved et lille bord sammen med Niklas og legeting og siger, at det fylder lige nu, at hun egentlig kan være med ham, men at samtidig tænker hun på, at om ikke så længe kommer de andre ind fra legeplads, og så har hun ikke tørret bordene af. Hun taler om hagesmækkerne, der skal vaskes, og hvordan det også fylder, at hun skal nå det. Hun siger, at ingen ser, hvad de egentlig laver. "Ingen siger tak. Kan det så ikke bare være ligegyldigt?" Og tilføjer så: "Men så er der samvittigheden over for børnene." (Feltnoter)

Der er en længsel i Gittes daglige arbejde efter en værdsættelse ("ingen siger tak"). I navigationer i det daglige arbejde er der fyldt med modsatrettede bevægelser: mellem de børn og situationer, der befinder sig sammen med hende, og så de (for)mål, som situationer på en gang forventes og ønskes givet. Niklas er et barn, der tit kravler op på ting – og

tit løftes ned igen eller bliver bedt om at kravle ned. På den måde optræder Niklas tit i de daglige omsorgs- og ordningsindsatser, for som Gitte siger: "... hvad skal jeg så sige til forældrene, når jeg ikke passede på ham?" Niklas hentes med andre ord ned for at 'undgå katastrofer' (Lind, 2019). Men i ovenstående klip finder Gitte tid til at stille sig ved ham og vente på hans forehavende, ligesom hun sætter sig sammen med ham ved bordet. For Gitte synes der at være en faglig tilfredsstillelse forbundet hermed (hun elsker de mindre grupper). Omvendt giver hun udtryk for at føle sig trukket et andet sted hen (bordene, der skal tørres, og hagesmækkene, der skal vaskes). Hun er splittet mellem at være responsiv og afventende i samspillet med Niklas og at holde overblikket over stuen og situationen.

I dette empiriuddrag med Gitte på stuen med et par børn er der samtidig noget andet på spil: Arbejdet med at skifte, sove og made fremstår med lavere værdi ("det kan de også gøre derhjemme") end det, der forbereder til skole. Det er muligvis godt med tryghed, men der burde være "mere". Hvor "mere" peger ind i aktiviteter med dannelsesmæssige og udviklingsmæssige formål, der sigter på skole, og som kommer af teori. Som sådan taler Gitte ind i samme kategoriseringer som de ledere, der forbinder faglighed med målrettede handlinger og ikke med det hyggelige og hjemlige. Pointen er imidlertid, at dette arbejde stadig trækker i Gitte: Hun kan ikke undslå sig at være omkring Niklas, så han ikke falder, eller at der er skabt tryghed for børnene. I fraværet af sådanne omsorgshandlinger vil hun fremtræde som moralsk uansvarlig, som en, der ikke kan passe på et barns liv og helbred og dermed som absolut ikke-faglig. Men samtidig er der ingen, der ser hendes vedvarende måde at passe på og tage vare om som et systematisk stykke fagligt arbejde. Hvor den dårlige samvittighed i første omgang synes at referere til, at hun 'kun' når det, der også kan gøres derhjemme, så peger samvittigheden i anden omgang ind i ansvaret for alle børnene – at hun ikke kan ophøre med at forsøge at lave ordningsarbejdet og samtidig forsøge at finde muligheder for at være sammen med Niklas (og andre børn) på andre måder.

Vi kan forstå Gitte som en, der står i en moralsk stresset situation: Hun går på kompromis med sin samvittighed (værdier), hvis hun ikke forsøger at finde rum til mere end ordningsarbejdet. Omvendt går hun også på kompromis med sin samvittighed, hvis hun ikke passer sit ordningsarbejde og lader Niklas kravle, men falde ned, eller overser behov hos andre børn, der gør dem utrygge. I ingen af tilfældene lever hun op til sit samfundsansvar for den borgergruppe, hun skal varetage (jf. kap. 2). Vi kan sige, at rammerne spænder ben for hendes faglighed, men vi kunne også sige, at fagligheden er udspændt mellem konkurrerende moralske idealer, hvor hun oplever at burde leve op til aktiviteter, der fremmer dannelse og udvikling, men omvendt ikke kan afvige fra de daglige ordningsindsatser.

Andre danske studier har peget på, at der i forbindelse med nye styreformer på daginstitutionsområdet sker en underkendelse af det, de kategoriserer som en 'upåagtet faglighed' (Ahrenkiel et al., 2013). Der er klare paralleller mellem det ordningsarbejde, der værdimæssigt hierarkiseres her, og en sådan upåagtet faglighed. I relation til moralsk stress er pointen imidlertid, at det upågtede ikke rigtigt kan bruges i arbejdet med at synliggøre og legitimere pædagogisk arbejde, men ikke desto mindre fungerer som moralsk orientering, der trækker i pædagoger. Dette er en 'trækken i', der sker på et helt kropsligt og sanseligt plan – et aspekt, vi i næste delafsnit går nærmere ind i.

Moralske rørelser som kropsligt oprør

Følelser begriber vi som kropslige rørelser, der ikke lader sig adskille fra de sociale interaktioner og kulturelle normer, hvorigennem de opstår og tager form (jf. kap. 2). I vores empiriske materiale har vi således været opmærksom på måder, hvorpå sanser tages i brug og tales frem hos pædagogerne (jf. kap. 1). Hvor de foregående afsnits analyser af synlighedsrelsen af fagligheden kan forstås som én indgang til at få greb om moralsk stressende situationer i pædagogers praksis, og ordningsindsatser som en anden indgang, så udgør det sansemæssige en tredje indgang til at begrebsliggøre, hvad der er på spil, når pædagoger oplever et ubehag forbundet med at gå på kompromis med faglige værdier og idealer. Det sansemæssige kan ses som en daglig moralsk udlevelse, der altid er situeret – det vil sige sammenvævet med de rum, situationer, børn og voksne, som den udøves med og i.

Forskellen mellem at se og at scanne børn

I vores empiriske materiale får vi øje på de sansemæssige udtryk, pædagogerne bruger til at beskrive deres relationelle forholdemåde til børnene: en visuel og en auditiv. Pædagogerne bruger gennemgående termen "at se barnet" som udtryk for en særlig måde at have stemt sig ind på barnets aktuelle tilstand. En pædagog siger om det, der presser hende:

"... og det er ikke kun, fordi ... vi har også børn, der kræver 1 til 1 og alt muligt, og det er voldsomt, men det er ikke kun DET – det er det med, at jeg når bare ikke at kigge alle børn dybt i øjnene hver dag – og det er fandeme det, der er sådan, så jeg har ikke, sådan virkelig den der fornemmelse af, hvordan alle har det."

(Workshop)

At have kigget det enkelte barn "dybt i øjnene" hver dag synes således at udgøre en særlig indgang til at opfange og stemme sig ind på, hvad der rører sig i barnet. Man kan forstå det som en opmærksomhed på barnets små signaler, der som en måde at være i samværet svarer til det, pædagoger taler om, når de snakker om "at lytte" til barnet. Analytisk kan man forstå det som at være søgende – at lade sig påvirke af de udtryk og de lyde, børn sender ud i verden uden at have lagt meningen til rette på forhånd. I en daginstitution hverdag kan det se sådan ud:

Pædagogen Lene sidder ved et højt bord og skærer frugt ud til de vuggestuebørn, som er kommet ind fra liggehallen, og de store vuggestuebørn, der sover på madrasser på stuen ved siden af. Kaldeapparatet skratte stadig på væggen og flere børn sidder omkring bordet, mens Lene fordeler frugt. Mathilde [pige på 3 år] er vågnet og kommer hoppende på et ben med en sok i hånden. Hun klasker sokken op på bordet, mens hun stopper sit hop. Pædagogen kigger op fra sin frugtskæring, ser op på Mathilde og får øjenkontakt, kigger ned igen på sokken sammen med Mathilde. Hun siger "Hvad søren har du fundet der?" Hun søger igen øjenkontakt med Mathilde, der fortsat ser på sok. Pædagogen kigger ned igen: "Det er da Gurli Gris, er det ikke?"

Mathildes hop og måde at klaske sokken op på bordet er i dette tilfælde ikke entydigt. Måske betyder det, at hun skal have hjælp til at få sokken på, måske betyder hoppet på et

ben og sokken i hånden, at hun har slået en negl eller en tå, der gør, at det gør ondt at få sokken på. Og måske betyder det, at hun vil vise sine nye Gurli Gris sokker til Lene. I interaktionen mellem Lene og Mathilde er bestemmelsen heraf ikke afgjort på forhånd. Fremfor at give sokken på med det samme, søger Lene Mathildes blik, undersøger sokken med hende og bliver på denne måde i uafgørbarheden omkring Mathildes kropslige udtryk. Lene ser og lytter.

Dette står i modsætning til en anden måde at være med børn, der af pædagogerne italesættes som en "scanning". Det visuelle får her et ganske andet udtryk. "At scanne" er det modsatte af "at se", det handler om at lade sit blik køre hen over gruppen for at se, hvem der ikke er skiftet, hvor mange der skal fordeles til en anden stue, samt hvor næste udbrud kan tænkes at true det kontinuerlige forsøg på at skabe orden. Og sådan et udbrud er som oftest noget, der høres. Som en pædagog siger:

"Nogle gange er man nødt til at vælge og sige, hmm, hvem skal jeg tage først, og hvem kan vente til senere? Og så står du i nogle valg, og den, der græder højest, er jo den, der får, for der er jo nødt til at være en form for ro nu." (Workshop)

Det er gennemgående for dagene, især når der er mange børn til få voksne, at det, der påkalder sig de voksnes opmærksomhed, er lyde i form af gråd, skrig og høje stemmer. Det er stemmer, hvor børn "høres" i betydningen, at de i deres lydudsving kan udgøre den første "dominobrik", der får "det hele på stuen" til at vælte (jf. forrige afsnit). At høre og reagere på høje lyde handler derfor mere om at 'undgå katastrofer', end det handler om, hvad barnet eller børnene muligvis oplevede, mærkede, følte i den givne situation. Set i et fagligt-etisk perspektiv (Ribers, 2018) udgør en sådan forholdemåde en udfordring af ideallet om den pædagogiske relation som et forhold mellem subjekt-subjekt. Som scannet eller hørt element bliver børnegrupper og enkelte børn nærmere et objekt, der stiller sig hindrende i vejen for at kunne opretholde orden. Som subjekt bliver barnet tidskrævende, fordi det kalder på, at pædagogen stiller sig i en åbenhed, hvor fortolkning endnu ikke er dannet, og handling ikke igangsat endnu. Og denne forholdemåde kræver rum og tid for at kunne udfoldes.

To forskellige typer af kropsligt engagement

I observationsmaterialet kan vi identificere to grundlæggende forskellige modi af engagement og forholdemåder til børnene. Et modus, hvori der *handles på situationer*: Man tager styring og får skabt ro, så der ikke er et hjørne, hvor dominobrikkerne starter med at vælte. Her fylder handlinger såsom at arrangere, sætte retning, gribe ind, løfte, tage ting ud af hånden og/eller verbalt at sige, hvad der skal gøres.

Det andet modus kan beskrives som at *handle indefra situationen/relationen*: f.eks. ved at lade sig drage ind i samtale eller leg med et eller flere af børnene og respondere indefra, hvordan samtalen udfolder sig, eller udforske dens retning sammen med barnet eller børnene. Her er handlingerne verbalt og kropsligt inviterende og søgende – nogle gange ved at gentage, spejle, variere sammen med børnene.

Når vi kalder det indefra og handle på, er det ikke forbundet med en vurdering af, hvad der er bedst. Det er to grundlæggende komplementære måder at engagere sig på: Mens indefra-engagementet kræver en sensitivitet og åbenhed til at lade sig føre nye steder hen, kræver handle-på-engagementet overblik; det kræver, at man ikke lader sig trække ind i situationen på en måde, hvor man mister blikket for den samlede helhed af børn og opgaver.

Man kan argumentere for, at disse to modi afspejles i de udtryk, pædagogerne selv bruger om det sansearbejde, der indgår i det pædagogiske arbejde, altså den måde, synssansen, høresansen eller rumsansen aktiveres på. For eksempel tales der, som vi beskrev ovenfor, blandt pædagogerne på den ene side om at "se" børn, og på den anden side om at "scanne" børn i situationer. Det sidste er det, man gør, når udefra-engagementet står forrest, altså når man skal holde overblik over mange børn og forudgribe, hvad der i en given situation kan ske om lidt, eller forhindre, at en bestemt dynamik opstår og tager fart på stuen. "At scanne" kan være særdeles væsentligt, ikke alene i forhold til at få afviklet dagens mange gøremål, men også i forhold til at imødegå situationer, der potentielt kan opstå. Det er samtidig et sansearbejde, der opfattes som modsætning til at "se" børn – der, hvor man har set det enkelte barn i øjnene og hvilet i en kontakt med det. "At se" børnene optræder gentagne gange i vores empiriske materiale. At se børn omfatter at etablere en relation til det enkelte barn, fornemme, hvor de er følelsesmæssigt, hvad der optager dem osv., og respondere på det. På samme måde (om end ikke italesat så direkte) optræder der i det empiriske materiale generelt en forskel mellem at "høre" børn og at "lytte til" børn. Lyde – og det at reagere på lyde – har en central placering i det pædagogiske arbejde i forhold til at organisere opmærksomhed og bevægelser hos pædagogerne. Ofte er det en lyd (f.eks. gråd eller råb eller en larmende stilhed), der giver personalet en indikation af, at noget skal håndteres, eller at noget kan eskalere. Der er således et væsentligt 'høre-arbejde' (Brown et al., 2020) i at bevare overblik og holde styr på situationer. Det er imidlertid en anden type auditivt engagement end at lytte til børn, der indebærer et indefra-engagement, hvor pædagogen har mulighed for at følge, improvisere og undersøge veje indefra en samtale og/eller interaktion med børn eller barnet.

Når vi introducerer denne skelnen mellem handle-på- og indefra-engagement, er pointen ikke, at de to modi i praksis er adskilt. Det er netop kendetegnende for pædagogisk faglighed, at det fordrer en kapacitet til at skifte mellem de to modi og være sensitiv over for, hvornår situationen kræver, at det ene eller det andet modus står forrest. Det skaber ikke i sig selv moralsk stress at skulle håndtere begge modi som engagementer og forholdemåder. Men det betyder, at der er en sårbarhed bygget ind i den pædagogiske faglighed knyttet til den åbenhed og modtagelighed, man skal stille sig i for at kunne handle *indefra* situationen, dens rytme og relationelle dynamik med børnene. Det gælder ikke kun børnene, men også i relationen mellem pædagoger: En pædagog taler f.eks. om, at det ikke dur, man bliver "hård og svær at aflæse". Her er sårbarhed – forstået som modtagelighed for indtryk og påvirkninger – altså ikke i sig selv et problem, men netop en ressource i arbejdet og samarbejdet (se endvidere kap. 6). Mens sårbarhed traditionelt har været reserveret til at betegne en problematisk position, er nyere strømninger i organisationslitteraturen netop begyndt at interessere sig for sårbarhed som centralt for etiske aspekter (Bancou, 2024; Helin, 2023; Johansson & Wickström, 2023; Mandalaki & Fotaki, 2020; Pullen &

Vachhani, 2021) og har ligefrem peget på sårbarhed som en etisk ressource (Johansson & Wickström, 2023).

Pointen er her, at både indefra-engagement og handle-på-engagement, både sårbarhed og overblik, er en del af fagligheden og ikke i sig selv giver moralsk stress at skulle håndtere. Men selve det at skifte mellem modi er en central del af det pædagogiske arbejde, og det giver måske et mere præcist billede af den specifikke form, moralsk stress antager, og den proces, den oparbejdes i, når fagligheden er pædagogisk. En tese kunne være, at jo mere pres der bliver på situationen og bemanningen, jo mere bliver engagementet primært et handle-på-engagement. Når der ikke er et rytmisk, organisk skift mellem indefra og et handle-på-engagement, men når indefra-engagementet hele tiden presses over i handle-på-engagementet, fordi der er risiko for 'kaos', og alt for meget sker på en gang, som man bør styre – slider det måske på en særlig måde. Sagt anderledes, opstår moralske rørelser, når pædagoger mister den forbindelse til børnene, der skabes, når de har mulighed for at respondere indefra på den relationelle dynamik.

Frem for at forstå det ene engagement som godt og det andet som dårligt kan man forstå begge engagementer som en involverethed, der opfylder en moralsk etisk forpligtelse i arbejdet. Det er så at sige engagementer, der balancerer kompleksiteten i det pædagogiske paradoks (Oettingen, 2024), nemlig at opdrage barnet til selvstændighed. Det vil sige på den ene side at sigte mod at give barnet mulighed for at blive til 'sig selv', på den anden side at varetage en sådan opgave i en asymmetrisk relation, hvor opdragelse netop handler om at føre barnet dertil. At handle indefra situationen kan i den sammenhæng forstås som et forsøg på at få børn til at træde frem 'som sig selv', det vil sige som subjekter med egne intentioner, der skal ses og lyttes til; mens det at handle på situationer kan forstås som forsøg på at tage vare på – og skabe følgeskab til – det liv, der endnu ikke formår at føre sig selv alene.

Kroppens sprog: Når kroppen gør oprør

Set i lyset af ovenstående forstår vi selve det at kunne skifte rytmisk og bevægeligt mellem et handle-på-situationen-engagement og et indefra-situationen-engagement som en central del af den pædagogiske faglighed – der rummer et væsentligt kropsligt aspekt. Kroppen er i den forstand ikke bare et individuelt anliggende. Tankemønstre og kropsvaner har stor betydning for oplevelser af tid og rum. Når der tales om kroppen, behandles den indimellem som et objekt eller en enhed, der kan måles og analyseres – en 'neutral' ting, som andre kan påvirke (behandle, undersøge osv.), snarere end som levet erfaring (Wehrle, 2020). I modsætning til dette kan man betragte den kropslige sansning og forholdemåde som en central del af pædagogisk faglighed, der udspiller sig i gentagne interaktioner med børn, leder, kollegaer og forældre. Kroppen er her ikke en modsætning til kognition, men netop uløseligt forbundet med bevidstheden, hvor al erkendelse og perception foregår gennem den kropslige erfaring af verden (Küpers, 2005).

Pædagogerne har flere beskrivelser af kroppen og kropslig anspændthed: muskulatur, der spændes, vejtrækning, der bliver hurtig og overfladisk, hjertebanken, klump i halsen, en træthed, en udmattelse. Pædagoger beskriver det f.eks. som et kropsligt ubehag at komme "på bagkant" af en situation, hvad end dette forstås som en situation mellem få

børn, der ender i skub, konflikt, gråd, eller det er barnet, der er faldet i søvn i en stol, inden det har fået spist, eller drengen, der smider klæd-ud-tøjet, og pigen bagefter falder i det. At komme på "forkant" involverer at kunne flyde mellem de to engagementer, således at man både kan have en opmærksomhed på rummet og helheden af børnegruppen, samtidig med at man kan skifte til en åbenhed over for det, der viser sig i den konkrete situation.

I et sådant lys træder pres meget tydeligt frem som en mangel i forhold til at kunne lave sådanne flydende skift. Eller sagt anderledes: Jo flere børn, jo færre voksne, eller voksne, der ikke er kendte med hinanden eller med børnene, jo mere presses engagementet fra et indefra-situationen-engagement til et handle-på-situationen-engagement. Pædagogerne beskriver det som et spørgsmål om, at de forsøger at være flere steder på en gang, og i den fysiske umulighed heraf stiger tempoet. Der er hele tiden noget, de kommer på bagkant af. En leder formulerer det sådan her:

"Når jeg mærker det der ubehag, at der er noget, der ligesom snører sig sammen, eller brrrrrrrrrr (lyd) ligesom sådan en and med fødderne under vandoverfladen, der bare pisker afsted ... shit-shit-shit ... hvad skal jeg gøre, så er det lige at mærke kroppen: Ro på, træk vejret." (Workshop)

Billedet af anden, der ligger på vandet, mens benene pisker nedenunder, indfanger italesættelser fra andre pædagoger, der fortæller om at kunne mærke kroppen med et nervesystem i oprør, mens de prøver at bevare roen udadtil og over for børnene. De løber så at sige efter dominobrikkerne uden nogensinde at nå ind i situationerne indefra. Og i fraværet af et sådant engagement oplever de at svigte børn – at overskride den moralske forpligtelse, der ligger i at træde ind i relationen med dem som gensidige subjekter. Det er sådanne dage, at efterklangen fra kroppens små oprør bliver siddende i form af, at "jeg godt [kan] gå hjem med lidt ondt i maven", eller som kropslige rørelser, der ikke vil forlade den, der oplever dem. Det er situationer, der over tid også kan omfatte træthed og udmattelse.

En pædagog fortæller, hvordan kropslige rørelser også kan samle sig sammen og blive til store skred. Pædagogen Nikolai fortæller om bekymringen for de kollegaer, han har set blive "syge af arbejdet". Og han fortæller, at han selv fik en "advarsel" fra kroppen. Han fortæller om at være på vej hjem fra arbejde, og mens han sidder i bilen, rammes han "ud af det blå" af "sådan en hjertebanken". Han uddyber følgende om turen:

"Jeg har bare sådan en følelse, i min krop, der sidder og siger, der er noget, der er GALT. Ja, altså, og jeg kunne IKKE fortælle, hvad der var galt. Ja, så jeg tager min telefon, ringer på vej hjem fra arbejde, ringer til min gode veninde, der kender mig ret godt, og siger til hende. Jeg siger: 'Jeg forstår det ikke, altså, der er et eller andet her, i min krop, og der er noget galt, altså, er der sket noget, hvad er det, der sker? ikke, altså.' Og så siger hun til mig, 'at jeg synes faktisk, det lyder, som om du er i gang med at, måske at få et angstanfald. Det er ikke sådan, du ellers plejer at have det, men det lyder det måske som om.' Ja, og så er jeg så-

dan: 'Okay, ja, det kan jeg ikke lige helt overskue i mit liv lige nu (han skærer ansigt, mens han siger det). Jeg synes, jeg har så meget andet.' Men vi snakker videre, og så kan jeg jo godt se, jeg synes, jeg har mange ting på tallerken, ikke? Altså, hvor jobbet, det fylder rigtig meget. Så lister jeg bare de her ting op, og så bryder jeg bare sammen. Ja, altså, jeg græder, jeg græder, jeg græder og ry-stede. Nej, ja, som min veninde, hun sagde: 'DU stopper bilen lige nu.' Og jeg er sådan 'OKAY, det gør jeg.' Så sad jeg bare der i vejkanten i sådan en halv time. Jeg tog hjem, jeg er ikke typen, der ellers træner, men jeg hoppede i vandet og bare svømmede og svømmede. Der var noget i min krop, jeg skulle bare have det ud.' (Interview)

Pædagogen Nikolai beskriver, hvordan den halve time i vejkanten blev en skillelinje: De kropslige rørelser samler sig i sætninger som: "Jeg vil ikke efter x antal år i professionen rammes af det her." Det lægger et dobbelt lag til, hvordan kroppen og sansninger er i spil i det daglige arbejde. Ud over at se og mærke børnene bruger Nikolai i dette empiriuddrag kropsligt bårde pejlinger til at identificere:

"Jeg har lige brug for, at lige, at trykke i bremsen, ikke? Altså, ja, og så klarer jeg det gerne sådan stille og roligt, og, og komme op igen, så jeg har ikke været helt nede at skrabe bunden. Forhåbentlig, jeg håber, jeg undgår det." (Interview)

Blandt det, der skaber kropslige rørelser hos Nikolai, er ventetider på børn, som han vurderer har brug for hjælp på forskellige måder – til personalet og barnet. Nikolai fortsætter med at fortælle:

"Jamen jeg venter stadigvæk på et barn, jeg har været oppe med, men nu i flere måneder. Jeg ville gerne have specialpædagogisk vejledning indover, fordi vi er bekymrede. Ja. Og jeg skulle så sende den indstilling (til forvaltningen, red.), og det har jeg gjort. Ja. Og ja, jeg har ikke hørt noget endnu. Altså, de har jo også megatravlt. Det ved man jo godt, ja. Der er så få af dem, og der er så mange børn, som har udfordringer nu, ikke? Ja. Altså, der kommer flere og flere til. Så de kan jo ikke ... Altså, de kan jo ikke bare sætte os ind, for der er jo sikkert også nogen, hvor casene, de er lige så bekymrende, hvis ikke værre, end den bekymring, jeg har. Det er bare nu, f.eks., ikke? Så man kan ikke bare ... Man kan ikke rykke i dem. De kommer, når de har tid i skemaet ... Jeg fik godt nok lige nogle små fif til, hvad man lige kunne have fokus på i mellemtiden, indtil de lige får tid til at komme ud og kigge, men det er jo også bare sådan nogle små fif og nogle små ideer til at møde barnet lidt bedre og arbejde med kontakten, hvor det har været svært at få øjenkontakt, og vi er kun blevet søgt ved det basale behov, ikke altså? Og det er jo også bare, okay, men der er gået knap et halvt år nu, ikke? Vi har brugt alt, hvad vi kan lige her. Vi har ligesom krydset ved alle bokse. Vi har brug for noget mere sparring til, at vi bedst muligt kan håndtere den her udvikling. Kontakten er blevet lidt mere ... Men ser vi stadig en stillestående effekt i det igen, så tror jeg, at vi begynder at blive en del mere bekymrede for barnet ..." (Interview)

De kropslige rørelser kan forstærkes af en udholdenhedskultur, som installerer normer for, hvad der kan navigeres i, og hvad der kan udholdes. En sådan kultur kan almengøre normer om, at den enkelte skal være god nok til at håndtere de kropslige rørelser – med den

konsekvens, at det bliver et individuelt spørgsmål, hvad der kan magtes (se også rapportens kap. 4). Nikolai fortæller, at han oplever, det er et fag, "hvor man bliver slidt hurtigt". En langvarig oplevelse af træthed sætter sig kropsligt, og der bruges forskellige strategier til at forsøge at styre uden om udmattelsen. Træthed kan både ses som en uønsket oplevelse for den enkelte og som et tegn over for andre. Men hvis de kropslige tegn individualiseres – det vil sige, den enkelte overlades til at mærke efter, hvilken skala udmattelsen og nedslidningen er kommet til – kan der gå længere tid, før der reageres på dem.

Denne type processer med kropsligt erfaret udmatning hænger måske også sammen med den præmis, vi har analyseret ovenfor – at kropslig åbenhed og receptivitet er en del af den pædagogiske faglighed og derfor også noget, der sætter sig i kroppen. Det er ikke i sig selv et problem, at der er en kropslig efterklang, når pædagoger kommer hjem fra en travl dag, men hvis de gennem lang tid fratages muligheden for at bruge sårbarheden og den kropslige modtagelighed konstruktivt i relationer (f.eks. til at se børn og lytte til børn), så vender de mange indtryk, de har taget ind (på grund af denne åbenhed), tilbage og bliver til larm og uro i kroppen.

Opsamling

I dette kapitel har vi udfordret den oprindelige definition af moralsk stress som bestemt ved, at fagligheden forhindres qua de rammer, den udøves under. I stedet har vi argumenteret for, at rammerne (forstået som samfundsmæssige dagsordener, sociale medier og politiske styringstiltag) indebærer en intentionstrængsel, der er med til at accentuere et behov for hele tiden at vise og legitimere en faglighed, der skal kunne leve op til mange forskellige krav, standarder og forståelser af, hvad faglighed og god pædagogik er. Der bliver en multiplicitet af idealer for pædagogisk faglighed. Dette sætter pædagogen i en situation, hvor hun eller han moralsk trækkes i fra flere sider: Hvor det kontinuerlige dag-institutionelle ordningsarbejde på den ene side indebærer stærke moralske forpligtelser, der handler om at sørge for børns omsorg, sikkerhed og velbefindende, hvorfor det bliver uundgåeligt, mens det på den anden side fremstår devalueret i forhold til det, der også hører i pædagogen, nemlig idealer om at lave aktiviteter, der virker dannende og udviklende i f.eks. barnets vej mod skole. Dertil kommer, at pædagoger ikke kun skal forholde sig til billeder af- og standarder for, hvad der for andre fremtræder som faglig viden og praksis, men også til de samfundsmæssige modbevægelser til afstandardisering, der afkræver mere åbne indstillinger til, hvordan fællesskaber og praksisser kan indrettes i daginstitutioner på måder, der favner forskellige grupper af børns og enkelte børns behov.

Gennem pædagogernes oplevede beskrivelser af egne og andres kropslige og sansemæssige måder at forholde sig i arbejdet har vi indkredset forskelle mellem: at se og scanne samt at lytte og høre. Vi har således fremlagt to typer af modi som engagementer og forholdemåder i det daglige arbejde: henholdsvis et handle-indefra-situationen-engagement og et handle-på-situationen-engagement. Vi har argumenteret for, at det at kunne flyde mellem sådanne forholdemåder og engagementer giver pædagogen mulighed for at navigere i det grundlæggende pædagogiske paradoks at opdrage børn til at blive 'sig selv'. Men at pres i form af mange børn, få voksne eller ikke kendte voksne presser pædagogen til et primært handle-på-situationen-engagement, hvorved han eller hun oplever at svigte den moralske forpligtelse, der ligger i at indgå i et subjekt-subjekt-forhold med barnet.

Åbninger og perspektiver

På baggrund af ovenstående kapitel vil vi pege på, at pædagogers oplevelser af at stå i moralsk stressende situationer knytter sig til at gå på kompromis med en tilgang til barnet som subjekt. Det vil sige at arbejde sig gennem en dag ud fra et engagement, der primært består i at holde overblik, få ting ordnet, og opgaver løst. Det, vi også har kaldt et handle-på-situationen-engagement. Pædagogerne italesætter her, hvad der kan forstås som en faglig længsel efter at bevæge sig ind i relationer og situationer med et indefra-engagement, hvor de oplever at kunne følge børnene. Som en pædagog udtaler:

“Bare være med børnene frem for det pres, der hele tiden er oppefra og fra forældrene. Forældre er meget mere opmærksomme i dag på, hvad sker der med mit barn. De kan jo næsten ikke have, hvis der er et billede inde på Aula, og deres barn ikke er med.” (Workshop)

Sygdom og underbemanding fylder i det empiriske materiale. Paradoksalt nok forekommer også undtagelser, hvor pædagoger positivt taler enkeltstående dage og episoder frem, hvor de er i undertal. Det gør de, når ledelsen samtidig har meldt ud til forældrene, at der er omfattende sygdom, og der derfor ikke bliver lavet opslag på Aula, lavet ugeplan, endsige holdt den ugeplan, der ellers var gældende, det vil sige, at der så at sige er sat skotter for intentionstrængslen. En pædagog fortæller:

“Vi når det, vi når. Vi nåede ikke en skid. Men det var en god uge, for der var ingen pædagoger, der susede rundt, så børnene blev kede af det. [...] Tager det længere tid at spise, så gør vi det. Er der nogen, der sover til halv tre, så gør vi det. Det er børnenes præmisser i dag, indtil der kommer nogle flere kollegaer.” (Workshop)

Pædagogen giver på denne måde udtryk for en ro, der ikke alene handler om, at de ikke “susede rundt”, men som også kan forstås som en moralsk ro. Hendes kollega supplerer og fortæller om alt det, de ikke nåede (sproggrupper, krea-projekter, turdage), men at de var der for børnene. “Bare at være med børnene” (jf. empiriuddraget fra før) eller være sammen på “børnenes præmisser” (jf. empiriuddraget ovenfor) kan som sådan forstås som pædagogernes egne oplevelser af at have arbejdet med en responsivitet. Det vil sige, hvor pædagogers handlinger løbende har haft forbindelse til andet og mere end faste tids-skemaer, tilrettelagte forløb og opgaver med at dokumentere det foregående. Ikke fordi sådanne elementer er uden betydning for børnene eller nødvendigvis opleves som dårlige eller forkerte. Men fordi de for pædagoger er forbundet med en bestemt form for forventningspres, der er knyttet til at kunne distancere sig – betragte sin praksis udefra. Og en sådan orientering synes svær at være rettet mod, samtidig med at man bevæger sig ind i situationer indefra.

Ved at melde ud, at vi når det, vi når, synes lederen således at have reduceret intentions-trængslen og dermed også de forskelligartede moralske idealer på måder, der frigiver en energi hos det pædagogiske personale. En anden pædagog formulerer sig således om det at lade børneperspektivet træde i forgrunden:

“Når først man har kasketten på, der hedder børneperspektiv, så lægger man også lidt de der forventninger fra sig, der kan være i, at man skal nå en masse

ting. Altså før, der kunne man jo få rigtig dårlig samvittighed, fordi vi skulle lave de der kompas [et kortlægningsredskab, red.], og man skulle udfylde papirer, tæste ind, så man kunne se spindelvævet.” (Workshop)

Børneperspektiver er her set fra de voksnes perspektiv – men med en bestræbelse på at ville tilnærme sig disse perspektiver – og længslerne går på at få ro og rum til at kunne det frem for at blive optaget af barnet, som det beskrives udefra, gennem et standardiseret kortlægningssystem. En beskrivelse, der ikke alene udgør en distancering fra barnet som subjekt, i og med at det netop er en skabelon, der lægges ned over alle børn, men også i betydningen, at pædagogen skal fjerne sig fra interaktionerne med barnet for at lave den.

De mange forskelligartede moralske idealer, der ligger i henholdsvis kortlægninger, kreative dage, sproggrupper, opslag på Aula og forskellige forældres forventninger, synes således at hive knap så meget i pædagogerne, hvis der arbejdes ”med børneperspektivet forrest”, som en anden pædagog udtrykker det. Der skabes, hvad der kan forstås som en moralsk ro. Vi vil på den baggrund pege på, at der ligger et organisatorisk potentiale i på såvel forvaltningsplan som på ledelses- og kollektivt plan at reducere i intentionstrængslen. Som vi vil vende tilbage til, giver dette arbejde ikke blot sig selv, men indebærer netop løbende ledelsesmæssigt og kollektivt fokus på den konkrete praktisering af børnesyn og de rammer, som den praktisering foregår i.

Kapitel 4: At være følelsesmæssigt dobbelt-bundet

I dette kapitel har vi fortsat afsæt i den del af rapportens forskningsspørgsmål, der retter fokus mod, hvordan og hvornår moralsk stress opstår, og hvad det betyder i forhold til en faglighed, der er pædagogisk. Denne analyse tilgår vi gennem en følelsessociologisk optik, hvor vi stiller skarpt på de emotionelle etos, der institutionelt gør sig gældende, og som omfatter moralske imperativer. Det vil sige normer for, hvordan pædagoger *bør* føle, når de udøver deres faglighed og praksis.

I kapitlet identificerer vi et særligt moralsk imperativ til pædagoger om, at de udviser en bestemt emotionel stil. Det vil sige normer om en bestemt emotionel responsivitet, der hele tiden lader sig rationelt monitorere af viljen hos den enkelte. Altså et moralsk imperativ, der kalder på, at den enkelte pædagog skal være individuelt følende. I kapitlet peger vi på, at pædagoger tilbagevendende 'udsættes' for kommunikativt double-bind, hvor de på den ene side forventes at gøre brug af en følelsesmæssig responsivitet, men på den anden side ikke må lade sig mærke med det, de føler. De kan herved komme til at blive stillet i moralsk stressende situationer, i den forstand at de i en samtidighed forventes at føles på modsatrettede måder, for at leve op til moralske imperativer.

Følelsesmæssige indstillinger som moralske imperativer

Det pædagogiske arbejde handler på mange måder om at arbejde med følelser. Pædagoger forventes at kunne leve sig ind i børnenes følelsesverden. Dette omfatter også at kunne følelsesregulere børn, det vil sige få dem til at tale om og forstå egne og andres følelser som en del af det at gøre dem sociale (P.Ø. Andersen, 2018a; Gilliam et al., 2012). I pædagogers arbejde med børnene er der f.eks. en del overleveringer til forældre om, hvordan et barns dag er forløbet, der binder an til følelser. Når et barn har haft en 'udfordret' dag, refererer det som regel til en dag, der har budt på følelsesudtryk og oplevelser, der associeres negativt (f.eks. vrede, konflikter, ked-af-det-hed, pirrelig). Mens hvis der fortælles, at et barn har haft en god dag, så henviser det tit til en dag med følelsesudtryk og oplevelser, som forbindes med at være positivt ladet (f.eks. glæde, fordybelse, leg).

I det pædagogiske arbejde forventes pædagogen at bruge sig selv relationelt. Pædagoger er en del af arbejdets processer, og i den forstand ses de som et arbejdsredskab i sig selv. Det indebærer også, at pædagoger skal håndtere følelser – de må ikke i den professionelle relation med børn, forældre og kollegaer lade følelser blive (for) definerende eller styrende. Omvendt forventes de at være følsomme i deres udøvelse af arbejdet. Der er således følelser i arbejdet med børn, der ses som professionelle og fagligt tonet, som ønskværdige og påkrævede, mens andre ses som uønskede og ikke-professionelle.

På daginstitutionsområdet er dette relationelle arbejde i dag blandt andet tonet og tematiseret via neuroaffektive forståelser. Et forhold, der helt konkret manifesterer sig gennem de opslag og modeller omkring det neuroaffektive, der hænger på lederens kontor og i personalerummet i den ene institution, vi har været i. Inden for dette vidensfelt er kategorier som 'low arousal' og 'high arousal' fremhævet som centrale for, hvordan pædagogen kan arbejde med at bringe børns nervesystem i ro (se eksempelvis Mortensen, 2021; Sjölund & Elvén, 2019). Pædagogen selv bliver her central, fordi det handler om, hvordan hun

eller han møder barnet. For eksempel hvorvidt pædagogen er tilgængelig som tryk til knyttingsbase og formår affektivt at afstemme sig barnets udtryk og signaler (Bowlby, 2004; Hart, 2008; Stern, 1998). Denne pædagogiske tendens kan ses som noget, der trækker videre på ideer om 'anerkendelse', der med reference til Berit Bae (1996) havde sin sejrsgang i det pædagogiske felt fra 00'erne og frem. Det centrale i Baes teoretisering er netop devalueringen af ydre parametre af rigtigt og forkert i dit møde med barnet. Det handler om at forstå, spejle, sætte ord på og dermed anerkende den følelsesmæssige oplevelse, barnet har, frem for at genoprette orden og retfærdighed ved at dømme det, barnet har gjort. I forhold til pædagogen betyder det, at det i mindre grad handler om, hvad du gør, og i højere grad om, hvilken indstilling du møder barnet med. Det handler om at se bag om barnets handlinger, forstå de intentioner og følelser, som barnet måske ikke selv forstår, og gøre dem tilgængelige gennem din egen følelsesmæssige responsivitet. Som en af pædagogerne i en workshop udtrykker det, skal de hele tiden bruge sig selv som et "kropsligt instrument", der afstemmer sig i forhold til de små signaler, der udsendes. En anden pædagog siger i et interview følgende:

"Jamen jeg kan jo godt mærke, at jeg har en indre uro. Jeg kan mærke, at mit nervesystem er aktiveret på sådan en alert måde. Der gør, at jeg sådan skal være parat. Og det ligger i det der med at være på forkant [af situationer og dagen som helhed]. Og jeg vil jo rigtig gerne have, at mit nervesystem er så roligt som muligt, og jeg bare kan sidde. Fordi jeg ved jo også godt, at hvis jeg skifter plads, så gør børnene det samme. Og det vil jeg jo ikke have. Jeg vil jo gerne have, at de også kan finde roen og have lyst til at fordybe sig og sådan noget. Men det kræver jo, at jeg også kan det. Og det synes jeg ikke, at jeg havde muligheden for." (Interview)

Pædagogen peger i empiriuddraget ovenfor tilbage til pædagogiske idealer om at skabe muligheden for fordybelse gennem børn i 'low arousal'. Men der er to kollegaer, som er syge, og behovet for at være "på forkant" mange steder er dermed særdeles præsent. Pædagogen er således udspændt mellem idealet om at besidde en følelsesmæssig ro i mødet med børnene og en ordningsbestræbelse, som kræver, at hun får styr på dagens gøremål, at hun rejser sig, træder ud af fordybelsen og ind i overblikket (jf. kap. 3). I den forstand er det ikke alene hendes handlinger (at flytte sig), der opleves som forkerte, men den følelsesmæssige tilstand, hun kan komme til at overføre til børnene, der er problemet.

Med et følelsessociologisk blik (jf. kap. 2) kan vi således få øje på, at videnskabelige tematiseringer og tendenser inden for det pædagogiske felt ikke alene udgør særlige pædagogiske idealer om, hvad der er det rigtige at gøre. Det vil sige fungerer som moralske idealer, men at sådanne videnskabelige forståelser, der cirkulerer og indgår som en del af den pædagogiske hverdag, også fungerer som implicite forventninger til pædagogens regulering af egen følelsesstilstand. De bliver til følelsesmæssige imperativer i en levet pædagogisk hverdag. En hverdag, der er tæt forbundet med og deles med andre, men som samtidig, hvad angår imperativerne, for den enkelte risikerer at blive individualiseret.

I den tidlige følelsessociologi argumenterede Arlie Russell Hochschild (1975) for 'den følsomme aktør' som en måde at søge at overskride samfundsvidenskabernes mere dualistiske forståelser af, at rationalitet og emotionalitet udelukker hinanden. Herom skriver Hochschild oprindeligt:

"Individer må ses som mere end blot blodfattige og beregnende på den ene side eller som nogle, der blindt udtrykker ukontrollerede følelser på den anden side. Mennesker som følende aktører er bevidste om deres oplevelser og reagerer bevidst på deres følelser og de kulturelle forventninger i den forbindelse." (Ibid., 1975, p. 283, egen oversættelse)

I et sådant lys kan pædagogers indstilling til situationer som dem, de selv beskriver ovenfor, forstås som det, Hochschild benævner som følende aktører. Det er især samspillet mellem kulturelle forventninger og aktører, vi zoomer ind på analytisk, sådan som vi belyser det i næste afsnit.

Toiletdøre, der taler

Man kan altså forstå de pædagogiske idealer, der er indlejret i teorier om anerkendelse, affektiv afstemning og low arousal, som noget, der stiller særlige krav til pædagogen i hans eller hendes relationelle arbejde. Krav, der måske mest eksplicit ses i de postkort, der hænger som opslag i de daginstitutioner, hvor vi har lavet feltarbejde. Det er små plakater, ophæng og postkort, som hænger på personaletoaletterne ved håndvaske og på indgangen til selve toiletterne og på indersiden af toiletdøren eller i personalerum og korridorer, der er forbeholdt personale, når de færdes i et areal, der forbinder personalerummet og institutionens øvrige arealer. Det er ophæng, der ofte er trykt, de er pastelfarvede og har motiver af blomster eller andet som udsmykning. For ophængene er det typisk tekst i form af mottoer og citater, der dominerer. Som pædagog mødes du på denne måde af former for særlig åndfuldhed – også når du forretter din nødtørft. Mottoerne og citaterne lyder således:

De fleste smil er startet med et andet smil.

Børn bruger deres trygge bases mimik, stemmeføring, hjerteslag og duft til at regulere sig fra uro til ro.

Det handler ikke om, hvad vi laver, men den måde, vi er sammen på, mens vi laver det.

Børn har mere brug for at føle sig elskede og værdifulde for det, de er, end for det, de gør.

Visdom består i at vide, hvad man gør ved det, man ved.

Når vi arbejder med mennesker, må vi først og fremmest tage ansvar for at arbejde med os selv.

Children don't get traumatized because they were hurt. They get traumatized because they were alone with the hurt.

Hvis man er kommet på glatis, kan man lige så godt danse på den.

De børn, du trigger mest af, er dine største læremestre ...

Hvis bedre er muligt, er godt ikke godt nok.

Jeg har valgt at være glad i dag.

Der kan ikke være en krise i næste uge – min kalender er allerede fuld.

Du ved ikke, hvor stærk du er, indtil det at være stærk er det eneste valg, du har.

Erstat spørgsmålet: "Hvad har du lavet?" Med: "Hvordan har du det?" Og læg derefter mærke til den forbindelse, du skaber. (Feltnoter)

For analytisk at forstå, hvad det er, der står på toiletdørene, i personalerummet og korridorerne, er der brug for et lidt bredere kulturanalytisk udsyn og til dels ekskurs: Kirsten Marie Bovbjerg (2001) udgav i starten af 2000'erne en analyse af følsomhedens etik inden for modernitetens arbejdsliv i dansk sammenhæng, hvor arbejdsgiver og -tager har som vilkår, at de skal være i en permanent proces for forandring. Her fandt hun, at trods der samfundsmæssigt og kulturelt er udbredte forestillinger om, at moderne samfund ses som befriet for religiøse forestillinger, så gør det modsatte sig gældende. Bovbjerg peger på, hvordan nyere management-teorier om den lærende organisation og New Age-udbredelse af selvrealisering og -udvikling inden for arbejdslivet kan ses som udtryk for en ny arbejdsmoral, der tillægges en særlig åndelig orientering. Det genspejler en psyko-religiøs idealtype, der omfatter religiøse former for transpersonelle teknikker fra f.eks. humanistisk psykologi, østlig religion, psykoterapi og et marked for bestilt selvrealisering inden for netop disse. Åndeligheden i de moderne organisationer, argumenterer hun, retter sig mod den indre verden og forudsætter en forestilling om en adskillelse eller spaltning mellem bevidsthed og ubevidsthed. Tilsammen er der fokus på at bearbejde selvet og ofte ubevidste sider af det, og at bearbejdningen af ens indre skal gøre en bedre til at fungere i arbejdslivet. De former for fokusering på den enkelte kan sætte fællesskabet over styr. Idealet om, hvad der er det gode menneske, bliver dermed det selvudviklende menneske, og forskellig træning i form af kurser og personligheds- og bevidsthedsudviklende teknikker introduceres. Arbejdsmoraleen består her i, at arbejdet bliver en del af en livsførelse, der søger mod selvperfektion, og hvor der altid kan forbedres noget mere og til det bedre. I denne proces sker en sensibilisering af personalet; de skal tage særlige metoder i brug og bringe sig selv i spil på bestemte måder for at søge selvperfektionering og -optimering. I et moderne arbejdsliv, hvor ledere så vidt muligt er nødt til at undgå direkte at udøve magt og tvinge personalet til at indordne sig, og hvor personalet også selv har forventninger om at være selvledende, er ledere afhængige af at lede igennem 'bløde' værdier. Når der ledes gennem værdier, omfatter det stadig en socialisering, idet det giver mulighed for en formidling af normer. Personalet må så vidt muligt – gennem disse normer – blive selvstyrende og træffe de rigtige beslutninger.

Vi vender nu tilbage til anno 2024 i daginstitutioner og citaterne på toiletdørene, i personalerummet og korridorerne, som ikke er særskilt forekommende for de deltagende daginstitutioner. De citater kan netop forstås som personlighedsudviklende mottoer, der har vundet indpas i arbejdslivet – i udsmykninger og på vægge og i den forstand i de daglige praksisser. Ophængene i daginstitutionerne er fra private firmaer, der udbyder kompetenceudvikling på det pædagogiske område. Der er også kort, der er lederens egne print hentet online fra forskellige portaler. Der er både ophæng i printet papir på væggene og dø-

rene ('papirslapper') og ophæng, der har fået glas og ramme alt efter placeringen. De ophængte tekster har en særlig pædagogisk betoning, men udgør i sin form samtidig en intertekstuel reference til lignende citater på toilettdøre, der f.eks. kan findes på cafeer, i terapilokaler eller konferencesteder, og som også er at finde på Gajol-pakker og tebreve. Det er citater, som i sin kondenserede form, og ofte ved at spille på ord, udsiger en særlig fortættet form for åndelig visdom. Det er åndelighed, der ofte påkalder en form for kaldsrelation – i dette tilfælde til arbejdet – at der altid er noget, der kan forfines; især ved ens egen indstilling til arbejdet. I dette tilfælde er der tale om særlige visdomsord i forhold til måder, børn bør mødes og opleves. Det udgør som sådan en åndelighed, der så at sige taler til en sensibilisering hos pædagoger og andet personale. Heri henvender ophængene sig anderledes til dem end f.eks. de papirark med mødereferater, der hænger på personalestuens opslagstavle, eller plakaterne, som illustrerer de seks læreplanstemaer, der hænger rundt omkring i institutionen, og som afspejler mål-middel-ideal. De henvender sig også anderledes end de ophæng, der er til forældrene, praktiske meddelelser såsom:

Husk at rydde op i dit barns garderobe.

Vi har tilfælde af opkast i dag.

STOP. Vi vil ikke forstyrres mellem kl. 9.00 og 9.30 da vi holder samling. Tak 😊

Vi inviterer til sommerfest. Tilmeld dig her.

Vi har tilfælde af hånd-, fod- og mundsyge i huset.

OBS – vi er stadig i sko-forbudt-område, også om sommeren. Hvorfor? Fordi vi hele tiden har børn, der ikke går endnu, men kun kravler, og børn i alle aldre, der leger og tumler på gulvet.

Sig godnat til dit barn uden iPad.

På personalestuen blander de åndfulde ophæng sig også med andre typer af ophæng såsom:

Årshjul for den pædagogiske læreplan og aktiviteter.

Områdeledelse – områdets fokuspunkter for arbejde med barnets læringsmiljø.

Dato-rul for "visitation af børn", "Børn, der placerer sig i generel indsats i sprogtesten".

Første TOPI-periode, dialogmøder, konsultative møder, valg til forældreråd.

Fælles pædagogisk dag. Dato forbeholdt børne-kulturaktiviteter.

Praktiske opgaver/ansvarsområder og rollelister – for Aula/Børneintra; værkstedet, dokumentationsrummet, badeværelse, P-stue, legeplads, ribberum, indkøb, vasketøj mv.

“Når man lukker vores institution” – “Hver stue lukker egen stue” og “Den, der har 17.30, lukker fællesrum”.

Hvad kendetegner et godt arbejdsmiljø, og hvordan holder vi fast? Vores bidrag til det gode arbejdsmiljø.

Kontor og sidestillinger, arbejdsbeklædning udenfor. (Feltnoter)

Hvor de mange ophæng i daginstitutionen afspejler arbejdets sociale karakter, peger de åndfulde citater på toilet døren tilbage til pædagogernes selv. De andre ophæng i personalestuen og til forældrene i daginstitutionens fællesrum og gangarealer og på døren ind til deres børns stuer viser alt sammen spor af, at organiseringen af pædagogers arbejdsliv er af social og fælles karakter. Og i modsætning til citater på toilet døre kan organiseringen af det arbejdsliv ikke reduceres til den enkeltes indstilling eller den enkeltes formåen til at styre og optimere egne indre ressourcer.

De små postkort og ophæng med tekster på toilettet i personalestuen og i korridorer er imidlertid beholdt de steder, hvor pædagoger og ledere opholder sig alene, eller hvor de har en pause. De taler til den enkelte pædagog, når hun eller han et øjeblik ikke er mellem alle de andre myriader af henvendelses-, arbejds- og praksisformer. De taler til pædagogen, når han eller hun er alene og i en særlig intim – eller blottet – situation på toilettet eller i sin pause. De taler til følsomheden i arbejdet: til måder, pædagoger bør føle og opleve. Som sådan udgør de følelsesmæssige moralske imperativer.

Kulturelle tilgængeligheder

Når vi ovenfor bruger begrebet følelsesmæssige moralske imperativer, er vi inspireret af Eva Illouz' følelssociologiske begreb om emotionelt etos (Illouz, 2007, 2008). I sine analyser af modernitetens udvikling skriver Illouz sig op imod den mere klassiske sociologiske karakteristik af modernitet som udtryk for en adskillelse mellem det private og det offentlige, hvori følelserne gemmes væk i privaten, mens rationaliteten dominerer offentlighedens sfære. Illouz viser, hvordan kapitalismens fremvækst er bundet tæt til et terapeutisk narrativ, hvori særlige måder at arbejde med sig selv følelsesmæssigt bliver essentielt, ligesom privatsfæren netop ikke overlader følelserne til sig selv, men er bundet ind i ideer om at kunne rationelt distancere sig, analysere, eksplicitere og arbejde med sine følelser og forholdemåder. Pointen hos Illouz er i den forbindelse ikke, at følelser ikke føles. At de er udtryk for sociale konstruktioner, der skifter, når de tales frem anderledes; men at følelser er udtryk for energier, der altid medieres kulturelt og socialt (Illouz, 2009, p. 11). Det vil sige, at selv i sin prærefleksive form udgør følelser energimæssige strømme, som netop kaldes frem, sætter os i gang, fungerer som impulsivt retningsangivelse, fordi vi så at sige støder imod noget. Og dette 'noget' er ikke ydre. Det er lige så meget udtryk for internaliseringer af kulturelle tilgængeligheder: måder, der kan og bør føles i en given kontekst. Et følelsesmæssigt moralsk imperativ skal forstås som en sådan kulturel tilgængelighed.

Når vi taler om en særlig følelsesmæssig indstilling som et moralsk imperativ, dækker det altså over, at der afkræves særlige følelsesmæssige forholdemåder, der netop er tilgængelige i denne kulturelle kontekst, herunder at sådanne imperativer tilbyder sig som måder at være og føle sig som en god pædagog. I en af vores workshops taler vi om, hvordan der kan blive det, de deltagende pædagoger og ledere omtaler som en hård kultur, når der er få ressourcer. En pædagog siger:

“Der kan være rigtig mange årsager [til, at kulturen bliver hård i en institution, red.], men vi har stadig selv ansvar for, om vi har lyst til at ændre det syn. Særligt med det job, vi har, der har med mennesker at gøre. Så er vi nødt til at lave noget andet, hvis ikke man har lyst til at ændre det.” (Workshop)

Det er ikke kun pædagoger, der er omgivet af moralske imperativer. Det er forældre og børn også. I de mange sceneskift, som forældre, børn og pædagoger indgår i, er typisk et moralsk imperativ om at følge med i dagens flow (Høyrup, 2020). Der er brug for tillid mellem dem, der agerer. Det er et forhold, Ane Høyrup har kaldt et tillidsimperativ (Høyrup, 2020). Når kulturen “bliver hård”, bryder det med de forventninger, der er til de måder, hvorpå mennesker (forældre og børn) kan omgås. Det bliver et væsentligt vurderingskriterie for, hvordan pædagoger vurderer det menneskearbejde, som de selv og kollegaerne bedriver. Det bliver en form for følelsesregel om, at hvis kulturen er blevet hård, er et “vi” ansvarligt for at ændre det, og at det er lystbetonet, om “man” (den enkelte) vil ændre det. Hvor ansvar ses som fælles (vi), betones lysten til forandring mere som individuel (man). Dermed kan der skabes glidninger, hvor “vi” er kulturen, og “man” er den enkelte, der ses som den, der (hellere) skal finde på noget andet at lave.

At være pædagog og have med det menneskelige at gøre synes således at forudsætte en villighed til at forandre og en ansvarstagen som en generel følelsesmæssig indstilling. Dette er helt på linje med toiletdøres citater om, at når vi arbejder med mennesker, må vi først og fremmest tage ansvar for at arbejde med os selv. Sådanne forestillinger kan nutidigt forstås gennem herskende teoretiske strømninger, men trækker historisk på religiøst betonedede ideer om arbejdet med mennesker som et særligt kald (Bayer & Kristensen, 2015). Det er forestillinger, der igen (af)kræver særlige menneskelige lyster og egenskaber, og som stiller sig til rådighed som en måde at føle sig som en rigtig pædagog. Men heri også måder at føle sig udygtig, som en, der svigter eller ikke lever op til sit ansvar.

En særlig følelsesmæssig stil

Mens ideer om det neuroaffektive, anerkendelsen og relationsarbejdet på mange måder udgør en tilgængelighed, hvorigennem nogle af de mere sansende og etiske dimensioner af det pædagogiske arbejde (jf. kap. 3) kan hente belæg og legitimitet, konnoterer det følelsesmæssige samtidig noget useriøst og ikke-rationelt, der truer med at nedbryde en mulig aura af professionalitet eller faglighed. Følgende episode er fra en frokoststund i en vuggestuegruppe, hvor Ella, som er en pædagogmedhjælper, der nu arbejder på en anden stue, i dag er vikar på sin gamle stue.

Ella søger over mod et bord, hvor et barn begynder at græde og række hænderne frem, da han får øje på Ella. Ella: “Nåååå ... Viggo, nu kommer jeg over til dig og hjælper med at spise.” Sol og Signe [pædagog og pædagogmedhjælper] udveksler et blik med hinanden, der får Signe til at rejse sig og få guidet Ella over at sidde ved et andet bord, hvor der også er behov for hænder til at hjælpe med at spise. Jeg spørger efterfølgende Sol, hvad den guidning af Ella handlede om. Sol forklarer, at nogle børn godt kan falde tilbage i et mere barnligt eller unødigt tryghedsbehov, når de ser en tidligere primærvoksen, som de var stærkt knyttet til på det tidspunkt. Og her kan dømmekraften angående det reelle tryghedsbehov for en pædagogmedhjælper, eller for den sags skyld pædagoger, svigte lidt,

grundet den nære relation. Hun uddyber, at her kan en kollega godt agere som ryglinje eller backup for de pædagogiske handlinger, fordi hun godt ved, at man trods faglighed kan blive blind for rationelle handlinger i de nære og omsorgsfulde relationer med børnene. (Feltnoter)

Tilknytning og afstemning på børns gråd, der i andre sammenhænge fremstår som idealer, optræder her som udtryk for en mangel på rationalitet og dermed faglighed i de pædagogiske handlinger. Sol og Signe må fagligt dække Ellas ryg, fordi Ella netop bliver forstyret af sine følelser.

I en bredere sammenhæng udgør 'synsninger' et eksempel på denne afstandtagen til det følelsesmæssige. Begrebet 'synsninger' bruges således ivrigt i en række forvaltningsmæssige og pædagogiske sammenhænge som noget, der er galt ved pædagogisk arbejde (Togsverd & Aabro, 2021). 'Synsninger' er entydigt dårligt – det dækker over, at pædagoger frem for data og anden objektiv viden (dvs. en rationel forholdemåde) baserer deres handlinger på indre oplevelser og afvejninger (dvs. 'vilkårlige' følelser). I en af vores workshops optræder følelser ligeledes som noget af det, der er galt med faget. Det ses nedenfor:

En af lederne kommer fra et sygehus og siger, at hun oplever, at i den pædagogiske verden står pædagoger meget og skal navigere alene, og så bliver det "alt for meget følelserne, som de navigerer med". En anden leder underbygger med, at de skal bruge begreber, for så bliver det ikke "åh, jeg føler, jeg mærker", i stedet bliver det i højere grad fagligt. De taler videre om nogle medarbejdere, der kommer og er dårlige over, at så har det barn det sådan og sådan derhjemme; men du kan ikke gøre noget ved det. At hvis det er rigtig slemt, så sætter du dig og laver en underretning, og hvis ikke det er til underretning, så kan vi ikke gøre noget ved det. At man kan ikke tage det på sig. En af dem siger: "Man skal være menneske på nogle områder, men man skal være fag-faglig på andre." (Workshop)

Vi ser her en aftapning af alt det forkerte ved 'synsninger', nemlig at navigere med følelser, det vil sige handle ud fra subjektive oplevelser af "åh, jeg føler, jeg mærker". Dette må netop forstås som en modsætning til det faglige. Men følelserne er ikke kun dårlige. Italesættelsen af at være menneskelig på nogle punkter, men fag-faglig på andre fanger den dobbelthed, der eksisterer omkring det følelsesmæssige. At skulle være "menneske" henviser således til at arbejde med og gøre brug af følelser. Det er en del af faget. At være "fag-faglig" handler omvendt om, at man her ikke bruger den del af faget, men lige præcis lukker af for følelser og alene gør brug af rationelle logikker (er der juridisk hjemmel til en underretning? Hvis ikke, skal der ikke bruges energi/følelser på det).

At se det, der er på spil, som en kamp mellem følelser og rationalitet, hvor det ene udelukker det andet, vil være misvisende. På samme måde som Illouz argumenterer for, at skellet mellem følelser og rationalitet ikke kan forstås kategorisk knyttet til udskillelsen af to sfærer (offentligheden og hjemmet), vil vi her pege på, at det ikke handler om, hvorvidt følelser må være en del af pædagogisk arbejde eller ej, men *hvordan* de må udleves. Hvad der ses på tværs af empiriuddragene i dette kapitel, er således et imperativ om, at man som pædagog helst ikke må blive for overvældet af egne følelser. Det vil sige, du må gerne føle indre uro, men du skal kunne registrere og regulere det på måder, så det ikke påvirker

børnene. Du må gerne føle, at kulturen er hård, og at du er opgivende, fordi årsagerne handler om eksterne forhold, men du må ikke lade dig overmande af en sådan opgivelse. Du må også gerne være menneske og bruge dine følelser i samspillet med børn, men du skal undgå at handle på dem som impulser. Det vil sige, du skal kunne underlægge dem den rationalitet, der ligger i at vurdere, hvornår de kan betale sig som energimæssige reserver, og hvornår de udgør et uhensigtsmæssigt spild af ressourcer. Eller som Illouz formulerer det, er der tale om en særlig 'emotional stil' (Illouz, 2008, p. 73), der netop handler om at kunne håndtere en monitorering mellem den kropslige energi og selve handlingen. Kun på denne måde kan følelser og faglighed forenes. Sagt anderledes: Det at kunne udvise en sådan monitoreret følelsesmæssighed får lov at blive en del af en moderne faglighed.

At slukke for involvering

Når det pædagogiske personale taler om egen følelsesmæssig involvering i arbejdet, så fremgår ikke alene et særligt ideal om, hvordan de involverer sig med børn, men også hvordan de bør kunne slukke for en sådan involvering igen. Og begge dele refererer tilbage til den enkeltes egne evner til at arbejde med sig selv. I interviews med det pædagogiske personale kommer nogle således undskyldende ind på, at de heller ikke er så gode til at lade arbejdet ligge, når de går hjem, mens andre fremhæver egen evne hertil. En pædagog fortæller:

"Og jeg prøver virkelig at blive bedre til det selv, ikke? Ja. At lade arbejde være arbejde, at når man går hjem, så ligger man det der. Ja. Men nogle gange så er der bare situationer og børn. Og mennesker. Ja, man bare kan give slip på, og det fylder bare så meget. Også op til nogle af de her svære samtaler, dem har vi jo ofte, det er jo en del af vores fag. Men jeg kan også godt mærke, at på mig, jeg bruger tid på det, også mentalt, at så ligger man om aftenen og tænker, okay, men til det her møde i morgen, og jeg ved, at folk er meget bekymrede, og jeg vil jo heller ikke overbelaste dem i det. Og de skal jo også forstå, at de gør det rigtig godt. Og så ligger man bare og bruger timevis på at skulle sidde og forberede sig til det, og altså bruger så lang tid på det." (Interview)

I ovenstående tilfælde relaterer pædagogens fortælling sig ikke til situationer med konkrete børn (som ellers går igen hos andre af projektets deltagere), men til en svær samtale med forældre. Pointen er imidlertid den samme: Pædagogen har en involverethed med de mennesker, hun skal interagere med, hun oplever at stå med et ansvar over for nogle, som hun skal møde ud fra særlige værdier (de skal forstå, at de gør det rigtig godt, selvom noget med barnet er svært), og dette har et greb i hende, som hun ikke formår at slippe. Og hun vurderer selv, at det er et spørgsmål om formåen, og at det er for dårligt, at hun ikke kan slippe det (hun prøver virkelig at blive bedre til det selv). Pædagogen står således udspændt mellem faglige værdier, der handler om at kunne føle: dels at kunne leve sig ind i den andens situation, herunder tilrettelægge processer, hvor den anden oplever sig mødt; dels at kunne slukke for en sådan følsomhed på bestemte klokkeslæt, når hun forlader daginstitutionen. Og formår hun ikke det, peger pilen tilbage på hende selv – det er udtryk for hendes egen mangel på monitorering af eget indre liv.

Idealet om at kunne lukke ned som en individuel formåen viser sig i interviewene med det pædagogiske personale, men kan også ses som ideal i den lille plakat, der i en af daginstitutionerne hænger lige til højre, i øjenhøjde, ved personaleudgangen. Under overskriften "Stress !" refereres til en psykologs illustration af gode råd i forhold til stresshåndtering. Herom lyder følgende:

På plakaten står der, at psykologen går rundt på scenen med et glas vand, og alle forventer, at han nu vil illustrere en pointe om glasset som halvt tomt eller halvt fyldt. I stedet rækker han det frem mod publikum og spørger, hvor meget vægt der er i glasset. Publikum kommer med forskellige svar, men psykologens pointe er, at det er ligegyldigt, hvor meget det vejer, det er hvor længe han løfter det, som er afgørende: "... desto længere jeg holder det, desto tungere vil det føles. [...] Vores stress og bekymringer er ligesom glasset: Tænk på tingene i kort tid, og de vil intet betyde. Tænk på tingene i længere tid, og de vil begynde at gøre ondt. Og hvis du tænker på dem hele dagen, vil du føle dig lammet og ude af stand til noget som helst. Det er vigtigt at give slip på din stress. Så tidligt som muligt på aftenen, du kan, giv slip på dine problemer. Brug ikke aftenen og videre ind i natten på dem." (Feltnoter)

Den lille plakat kan i relation til udtalelsen fra pædagogen ovenfor let ses i sammenhæng. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at plakaten hænger i en anden daginstitution end den, hvor interviewuddraget kommer fra. Pædagogen har aldrig set den lille plakat. Den fortrykte plakat illustrerer et følelsesmæssigt imperativ, der har langt større rækkevidde end i den lokale daginstitution. På mange måder peger den ind i det, som Illouz også har som pointe om, hvordan følelser og rationalitet væver sig ind i hinanden. I plakaten refereres direkte til følelsernes afgørende betydning ("desto længere jeg holder det, desto tungere vil det føles"). Følelser anerkendes så at sige som havende en afgørende rolle. Men hele plakats imperativ er, hvordan man som enkeltindivid ikke lader sig styre af følelserne, men iværksætter vilje til at få kontrol over dem ("tænk på tingene i kort tid", "giv slip på din stress"). Det handler altså om den rationelle styring af det følelsesmæssige liv og placerer ansvaret herfor hos den enkelte.

Moralsk stress som følelsesmæssigt double-bind

Vi er her fremme ved en pointe, der ikke blot handler om en lille plakat og nogle pædagogers udtalelser, men om det, der kan forstås som et mere generelt paradoks knyttet til den måde, pædagogisk faglighed er forbundet med det følelsesmæssige. Det handler om det, som vi med et begreb fra Gregory Bateson (2000) kan kalde en dobbeltbundet kommunikation.

I løbet af 1950'erne arbejdede Bateson, der var uddannet antropolog, sammen med en gruppe andre forskere omkring patienter med skizofreni for at forstå denne diagnose som mere end en individuel tilstand. Som Ølgaard (2016) påpeger, var Bateson egentlig ikke særlig interesseret i det skizofrene. Derimod var Bateson optaget af en særlig kommunikationsform, der optrådte i familien hos disse patienter, nemlig dobbeltbundet kommunikation. Dobbeltbundet kommunikation går ud på, at du mødes af to modsatrettede budskaber om, hvad du skal gøre, eller hvordan du bør være, men at det ene umuliggør det

andet. Du er så at sige fanget i en kommunikation, der umuliggør identitet – du kan hverken blive det ene eller det andet. Bateson (2000, pp. 217-218) illustrerer det selv gennem et af sine kliniske eksempler om en søn, der på hospitalet mødes af sin mor. Han bliver glad for at se hende, lægger armen omkring hende, klar til en omfavelse, hvorved moren stivner. Han trækker derfor sin arm tilbage, og moren siger: "Elsker du mig ikke mere?" Sønnen rødmer nu, og moren siger: "Skat, du må ikke så let blive flov og bange for dine egne følelser." Pointen er her, at moren kræver, at sønnen skal vise kærlighed ("Elsker du mig ikke mere?"). Dette kan forstås som et primært budskab, men metakommunikationen, idet hun stivner, er: Du skal ikke vise din kærlighed. Samtidig kræver hun, at han skal stå ved sine følelser (han må ikke blive flov). Dette kan igen forstås som et primært budskab, men som metakommunikation udgør udsagnet "Elsker du mig ikke mere?" et krav om, at han kun må føle kærlighed. Sønnen står således dobbeltbundet. Han står over for et kommunikativt budskab, der lyder: For at beholde min mors kærlighed må jeg ikke vise min egen, men hvis jeg ikke viser netop kærlighed, så vil jeg miste hende. Vi kan på den måde forstå dobbeltbundet kommunikation som noget, hvor du fanges og forhindres i at være noget helt eller gøre noget rigtigt.

Hvis vi vender tilbage til de kommunikative budskaber, der er en del af den pædagogiske verden i øjeblikket, kan vi forstå det som udtryk for en dobbeltbundet kommunikation. Det skal understreges, at vi hermed ikke mener, at nogle forsøger at kommunikere sådan, eller at denne kommunikation kommer fra en bestemt endsige samme instans eller person. Pointen er, at der i den pædagogiske verden er kommunikative budskaber, der florerer på tværs af teorier, konsulentfirmaer, politikker, medier, men også bæres oppe af daginstitutionerne selv og de aktører, der har deres daglige praksis og interaktioner med hinanden der. Hvis vi bruger ophæng af postkortene på toiletterne som eksempel (igen, ikke fordi budskabet kommer herfra, men fordi det udgør et eksempel på kommunikative budskaber, der florerer i den pædagogiske verden), så er budskabet her, at du som pædagog skal have en særlig følelsesmæssig indstilling – du skal bruge dine følelser. Omvendt er eksemplet med den lille plakat ved personaleudgangen, og at pædagogen skal holde op med at føle, hvis der ikke er stof til en underretning, eller pædagogen, der i en af workshopperne siger: "Jeg er i tvivl om, hvor meget jeg må føle?", udtryk for, at pædagogen skal kunne afskære eller regulere følelser på særlige tidspunkter eller særlige måder. Skåret ind til benet lever pædagogen på den måde i en dobbeltbundet kommunikation knyttet til arbejdet, der lyder: "Du skal bruge din følelsesmæssige responsivitet i arbejdet, og det, du føler herved, må du ikke mærke."

Hvis følelsesmæssig responsivitet udgør en central værdi i en pædagogisk forholdemåde, så bryder pædagogen med denne værdi, når han eller hun lukker ned. Omvendt, hvis det at kunne monitorere og afskære en sådan følelsesmæssig indstilling udgør et centralt krav for at kunne fungere som pædagog, så bryder pædagogen med en sådan fungeren, når han eller hun mærker og føler i relation til de børn og det arbejde, vedkommende står i hver dag. Sagt anderledes: Pædagogen placeres i en sådan kommunikation i en grundlæggende moralsk stressende situation, fordi han eller hun på flere planer må gå på kompromis med krav og værdier indlejret i faget, hvorved hans eller hendes mulighed for at træde ind i en fagprofessionel identitet og integritet trues.

Når paradokset accentueres

Når vi lytter til pædagogerne selv, kan man forstå dette grundlæggende paradoks: "Du skal bruge din følelsesmæssige responsivitet i arbejdet, og det, du føler herved, må du

ikke mærke” som en kommunikation, der accentueres og træder tydeligere frem i en dag-institutions hverdag, der er presset på ressourcer på forskellig vis. En leder fortæller:

”Men der er ingen tvivl om, at man kan få det så usandsynligt dårligt over, at forældrene, børnene og medarbejdere har det rigtigt dårligt over, at de føler sig pressede. Forældrene på baggrund af, at de måske ikke får den fornødne hjælp til deres barn, børn, fordi de er pressede i deres dagligdag, og det bare kan være hårdt at være barn i den givne situation. Og så er der pædagogerne, som synes, det er hårdt at se på. Og så sidder lederen der i sidste ende og siger 'ja, det er et vilkår'. Det er meget karikeret, men vi sidder i den teknokratiske forandringsfælde. Det er sgu svært at være i.” (Workshop)

Italesættelsen af en teknokratisk forandringsfælde synes her at dække over, at der i en økonomisk presset forvaltning er tildelinger og procedurer, der afgør den (manglende) hjælp, forældre kan få til deres børn, den hjælp, barnet kan få til at være i en institutionel hverdag, og de muligheder, pædagogerne har for at handle. Det presser på den ene side (de ”føler sig pressede”, fordi ”det er hårdt at se på”). Det vil sige, at pædagogerne har en følelsesmæssig responsivitet i forhold til forældre og børn, der giver dem følelsen af pres, når de ikke oplever at kunne hjælpe. Men på den anden side oplever lederen også, at han ikke kan gøre så meget ved det. Det kan ikke ændres, men ”ja, det er et vilkår”, eller sagt anderledes: Det må man som forældre, barn og personale leve med. Det kommunikative budskab synes således at være, at den følelsesmæssige responsivitet må man som pædagog lægge på hylden. Som vi skal se i rapportens kapitel 6, synes denne form for vilkårsledelse at være forbundet med det, vi beskriver som passive overlevelsestrategier (Olesen Gylling et al., 2023). Og brug af såvel passive som aktive overlevelsestrategier kan over tid i sig selv forøge moralsk stress.

De tidligere nævnte italesættelser fra pædagoger om, at ”man” bør kunne lægge arbejdet fra sig, bør kunne fremstå rolig, bør kunne være fag-faglig, illustrerer idealet om at få styr på følelserne og på nogle tidspunkter afskære sig fra dem. Heriblandt for pædagoger ikke mindst den mulige oplevelse af at overtræde en norm eller gøre noget forkert, når man ikke formår dette. Omvendt er vores materiale fuld af pædagoger, der italesætter oplevelsen af at bryde med egne værdier, når de ikke handler i forlængelse af en følelsesmæssig responsivitet i forhold til det, de ser som barnets behov. Som pædagogen Hanne, der bekymrer sig i forbindelse med, at hendes timer til at støtte barnet Astrid er blevet skåret fra:

Det bekymrer Hanne lidt, for hun er bange for, at det er for tidligt, at hun slipper Astrid. Hanne: ”Jeg så jo gerne, at jeg fulgte hende til dørs, inden hun skal over i børnehaven. Det føles mest rigtigt, når jeg har lagt så meget arbejde i en tryk relation med hende. Ellers kan jeg godt gå hjem med lidt ondt i maven.” (Feltnoter)

For Hanne er der noget, som ”føles mest rigtigt”, og hun går hjem med ”lidt ondt i maven”, fordi hun ikke kan handle i forlængelse af en sådan følelse i forhold til Astrid, med hvem hun har en tryk relation, og arbejdet med hende. Hun overtræder på den ene side situationens indbyggede krav om at lægge en følelse for Astrid og sit arbejde med hende

på hylden, på den anden side overtræder hun egne faglige værdier om at følge Astrid "til dørs". Som sådan kan situationen forstås som moralsk stressende for Hanne.

En anden pædagog på en workshop siger:

"... når man kan se, at tingene går ud over andre mennesker, som man selv er en del af. Så, så, så bliver man dårlig. Så får jeg altså, det er jo det, så får jeg det dårligt. Og som du selv sagde der, med at man er syg, man kan blive syg af det, hvis man ikke får gjort noget ved det. Og så er det, man begynder at tænke, hvad er det, jeg laver, hvad er det for en side af mig selv? Er det her inde på stuen, hvad er det for noget i forhold til, at man vil gerne passe sit arbejde og være professionel, men det kan man ikke, fordi det er en overlevelsesstrategi, man kommer ind i." (Workshop)

Pædagogen her taler ikke længere om en enkeltstående situation, men netop om tilbagevendende hændelser, hvor hendes følelsesmæssige responsivitet indebærer, at hun får "det dårligt". Det sker, fordi hun har et ansvar (hun er selv "en del af det"), men ikke kan handle. Hun er fanget i at skulle lægge sin responsivitet til side for at kunne overleve ("det er en overlevelsesstrategi, man kommer ind i"), men herved mister hun sig selv som professionel. Hun begynder at betvivle sig selv eller sin egen identitet som pædagog ("hvad er det for en side af mig?"). Pædagogen her illustrerer på denne måde alle facetter af moralsk stress, nemlig både det, der handler om ubehag ved situationer, hvor man oplever at svigte et ansvar over for nogle og gå på kompromis med faglige værdier. Og den del, der handler om, at situationerne gentager sig, og man begynder at betvivle sin identitet som fagprofessionel.

Opsamling

Vi har i dette kapitel søgt at overskride en forståelse af følelser i pædagogers faglighed og arbejde som noget, der alene er forankret i individet. Det sker ved at flytte blikket fra pædagogen og ud i den institutionelle hverdag, som hun eller han er forankret i. Vi fæstner især det analytiske blik på de kulturelt og institutionelt indlejrede følelsesmæssige imperativer, der bliver gjort virksomme gennem f.eks. diverse ophæng af citater på toilettdøre og i personalerum. Der er tale om imperativer, der fordrer, at den enkelte altid kan udvikle, forfine og justere sig selv og sin følelsesmæssige indstilling til arbejdet.

Samtidig fremanalyserer vi i kapitlet, hvordan det følelsesmæssige knyttes negativt til pædagogen som noget, der står i modsætning til en rationelt orienteret faglighed og professionalisme. Blandt pædagoger selv fremstår således selvbebrejdelser, når de ikke kan slippe arbejdet, involverer sig og føler for meget. Vi peger på den baggrund på, at pædagogen stilles i kommunikativt dobbelt-bundne situationer, hvori det grundlæggende budskab er: "Du skal bruge din følelsesmæssige responsivitet i arbejdet, og det, du føler herved, må du ikke mærke." På denne måde placeres pædagogen i situationer, hvor han eller hun konsekvent trækkes gennem moralske imperativer, der gør en del af dem moralsk forkerter. Det vil sige, de placeres i moralsk stressende situationer, i og med at de må gå på kompromis med den ene eller anden del af faglighedens følelsesmæssige moralske krav.

Åbninger og perspektiver

På baggrund af ovenstående kapitel vil vi fremhæve vigtigheden af at udfordre de kulturelle og institutionelle følelsesmæssige dobbeltbindinger i arbejdet gennem en afindividualisering. Dette handler *ikke* om at sætte følelser på dagsordenen til personale- og stuemøder eller om at gå tæt *ind* i den enkelte. Snarere handler det om at få øje på de indlejrede paradokser som noget, der netop er paradoksalt og dermed ikke et arbejde, den enkelte kan rette op på ved alene at arbejde mere med sig selv. Det indebærer dels et brud med at se følelser som noget, der alene er dequalificerende for pædagogisk arbejde, dels en opmærksomhed på kulturelle og institutionelle følelseskulturer og moralske imperativer, der gør sig gældende på nuværende tidspunkt i det pædagogiske fag og i den enkelte institution. En afindividualisering inden for det pædagogiske fag handler således om at søge bort fra forklaringsmodeller, der alene peger ind i den enkelte (hans eller hendes følelser og moral), og i stedet forstå de følelser, der opstår og knytter sig til at stå i etiske dilemmaer og situationer på daglig basis som en grundlæggende del af faget.

På baggrund af empirien fra workshops vil vi pege på, at der sker noget, når pædagoger og ledere, med afsæt i deres praksisnære eksempler fra dagligdagen helt tæt på børnene, forældre, kollegaer og kontakten med andre instanser, genopdager, at de moralske rørelser, de oplever, er noget, som kendetegner faget og ikke dem alene. Der synes på denne måde at være brug for kulturelle og institutionelle rammesætninger af det svære etiske ved situationer, hvor der er flere bindinger og forventninger til, hvad pædagogen bør gøre. Der kan godt ligge et håb om at få energien ved de praksisnære eksempler frigivet, frem for at det bliver, hvordan den enkelte føler i forhold til det ene eller det andet. At noget almenføres frem for et ellers fremherskende mantra blandt det pædagogiske personale, nemlig "der er vi som mennesker også så forskellige". Ikke fordi en opmærksomhed mod den enkelte partout er noget dårligt, men fordi når vi kigger på tværs af vores materiale, så synes der at være noget ved det pædagogiske arbejde i daginstitutioner, hvori personalet følelsesmæssigt står udspændt – og det er ret alment.

I vores empiri finder vi flere steder, hvor pædagoger fortæller om arbejdsfællesskaber, der indebærer en indbygget accept af, at en følelsesmæssig responsivitet i forhold til børn har indbygget en hel masse andre følelseskomponenter end et system i 'low arousal', evnen til at se bag om barnets handlinger og møde det afstemt.

"Vi har meget snak hos os om, at man skal kunne sige det, når man kan se, den anden bliver presset, så siger vi, at nu er der telefon. At nu bytter vi, når man ikke kan være i den rolle mere." (Workshop)

I empiriuddraget ovenfor fortæller pædagogen om i et kollegaskab at have afstemt, at de med et særligt kodeord, "telefon", kan lave udskiftninger: Det giver mulighed for udskiftning og pauser mellem hinandens roller. Dette er også et udtryk for en erkendelse af, at det ikke på enkeltniveau er muligt altid at kunne monitorere og (gen)etablere ro, men at der faktisk kan være brug for et bytte. Det kræver et trygt kollegaskab, som vi i næste kapitel vender os mod, i sig selv at kunne rumme dobbeltbindinger og moralsk stressende situationer.

Kapitel 5: Det pædagogiske arbejdes kollektive karakter

I dette kapitel fortsætter vi med at svare på forskningsspørgsmålet: Hvordan og hvornår opstår moralsk stress, og hvad betyder det i forhold til en faglighed, der er pædagogisk? Det gør vi ved at gå tæt på et kendetegn ved det pædagogiske arbejde i daginstitutioner, nemlig den kollektive karakter af arbejdet (Ahrenkiel et al., 2013; Lind, 2019). Vi starter med at gå tæt på de daglige koordineringer, der på den ene side fastholder orden i den pædagogiske hverdag, og på den anden side gør denne orden fleksibel og tilpasningsdygtig – hvis der er ressourcer nok. Vi viser i den forbindelse, at ressourcer ikke alene er et spørgsmål om antal personale, men i særlig grad også et spørgsmål om, om dette personale har en kendthed og fortrolighed med hinandens faglige ageren, der gør, at de kan 'falde ind' i en fælles tilstand, hvor dagen 'glider'. Vi benævner dette som en løbende mikroorganisering. Med begrebet mikroorganiseringer peger vi således på, at det pædagogiske personale udfører løbende og ofte ordløse koreografier, hvor de så at sige dækker hele 'gulvet' i forhold til de børn og opgaver, der synes at kalde på dem. Når sådanne koreografier falder fra hinanden, kan pædagogen opleve at ende ud i en form for magtesløshed, hvor han eller hun overtræder egne faglige værdier.

De ordløse koreografier indebærer, at man agerer i nogenlunde samme forståelse af, hvad der foregår, og hvad der *bør* foregå. Sagt anderledes: Det indebærer grundlæggende moralske spørgsmål. I kapitlet viser vi, hvordan dette forhold kan skabe moralske klemmer for den enkelte, fordi han eller hun som en del af arbejdets karakter forudsættes at handle i samklang med andre, som i deres handlinger muligvis ikke udviser samme svar på moralske spørgsmål. I den forbindelse introducerer vi skam som følelsessociologisk begreb. Vi argumenterer for, at den enkelte pædagog kan blive involveret i handlinger, som han eller hun egentlig ikke værdimæssigt kan stå inde for, men omvendt har svært ved at bryde med, fordi han eller hun er afhængig af det fællesskabende i arbejdet. Herunder er afhængig af den faglige legitimitet, der tildeles som en del af den gældende orden.

Vi peger på, at moralsk stress på denne måde kan opstå, når man som pædagog på den ene side er fuldstændig afhængig af andre pædagoger eller personale for at lykkes – i betydningen få dagen til at glide; men på den anden side kan stå i situationer, hvor det at få dagen til at glide indebærer brud på, hvad man synes er rigtige måder at agere i forhold til børn. Pointen er her, at selvom man ikke selv er involveret i de konkrete handlinger, så er man stadig en del af fællesskabet, der handler. Og som sådan oplever man sig moralsk ansvarlig, både overordnet set og især helt ind i de mikroorganiseringer, som børn og voksne dagligt tager del i.

Mikroorganiseringer

I begge de institutioner, hvor vi har lavet feltarbejde, vil en morgen for den enkelte pædagog typisk involvere, at man runder 'bogen' eller 'kalenderen'. Bogen eller kalenderen udgør et online eller skriftligt anker for, hvad der sker i dag. Det kan eksempelvis bestå af: "Personalestuen reserveret til forældresamtaler mellem 13 og 16", og hvilke beskeder der skal overleveres såsom: "Amalie bliver hentet til kontrolbesøg efter frokost." Og så indeholder det oplysninger om, hvem af personalet der er på ferie, til møde, på kursus eller har ringet sig syg ind. Morgener ved bogen eller kalenderen er fyldt med udvekslinger, hvori spørgsmålet "hvem er vi i dag?" er gennemgående. Ikke "hvor mange er vi?", men "hvem

er vi?" Det kan lyde som en detalje, men hvis man følger personalets samarbejde omkring den pædagogiske opgave i løbet af en dag, opdager man, at det er en ikke uvæsentlig detalje.

Til spørgsmålet om, hvad der kan føre til pres og dårlig samvittighed hos personalet, svarer en af de pædagogiske ledere:

"Ja, man kan sige, altså det er jo ... Klassikeren er jo at være mennesker nok. Men jeg tror også nogle gange, det skal være de rigtige mennesker. Altså, fordi det kan godt være, de plejer at være fire, og i dag var de også fire, og de følte måske ikke, de var nok, men hvis to af dem er vikar, så det er jo også ..."

Forsker: "Hvad er dét?"

Leder: "Altså, hvad byder de ind med? Og det er bare nemmere med nogen, man har arbejdet tæt med, for der ligger så meget implicit, der gør, at vi jo kan køre på autopiloten og ikke skal manuelt holde alt, som jo også kan dræne." (Interview)

Lederen peger på denne måde ind i et forhold, der forskningsmæssigt er søgt indfanget gennem begreber såsom 'ensemble' (Akrenkiel et al., 2013) og 'vidende fællesskab' (Plum, 2017), nemlig at det pædagogiske personale som en del af arbejdets kollektive karakter foretager løbende og ofte lydløse afstemninger i forhold til hinanden, hvori arbejdets multiple karakter fordeles, og opgaver koordineres. I modsætning til den fordeling af ressourcer, der udspringer af "hvor mange er vi?", nemlig en fordeling af antal personale ud på de enkelte stuer i forhold til antal børn samt planlagte og nedskrevne aktiviteter (jf. kap. 7 beskriver vi det senere som fordelingsorganisering), så peger spørgsmålet "hvem er vi?" ind i mikroorganisering. Det handler om de ressourcer, der ligger i at kunne afstemme sig hinandens pædagogiske handlinger på måder, hvori den ene alene gennem måden, hvorved tonationen lægges, eller hånden strækkes, kan pejle sig ind i og koordinere egne handlinger. Følgende situation fra en formiddag i en børnehavegruppe kan forstås som et eksempel på en mikroorganisering, der skrider:

Midt i, at mange af børnene er ved at tage regntøj på for at gå på legeplads sammen med pædagogen Mona [pædagog], der sidder og hjælper dem med at finde de rigtige huller til armene mv., så går Mille [pædagogmedhjælper] ned for at hente maling til værkstedet indenfor. Hun tager fem børn med sig. Muligvis for at udgå for mange børn på stuen, mens eneste opsyn er Mona i garderoben. Et barn, der har været på toilettet og også skal være med til indendørs maleværksted, løber ud på gulvet mellem de børn, der er ved at tage regntøj på. Bukser og underbukser hænger nede ved anklerne. "Han skal tørres," siger Mona med høj tonation i retning af Mille. (Feltnoter)

I forhold til situationen i al dens sammensathed må Mona kalde Mille tilbage, fordi der er en forventning om, at det er hende, der har tråd i at stå for barnet på toilettet. Det kan være, at Mille mellem de øvrige børn og gøremål har glemt barnet på toilettet. Det kan

også være, at hun går ud fra, at det er Mona, der tager sig af barnet. Under alle omstændigheder står et barn pludselig med bukserne nede midt mellem andre børn, som er i gang med at tage regntøj på, og kalder herved på opmærksomhed – på at blive taget sig af. Det gør det synligt for forskeren, der sidder tilbagetrukket med feltnoter og pen uden for handlefeltet. Pointen er imidlertid, at i langt de fleste tilfælde forløber koordineringer og ansvarsfordelinger mellem personalet på måder, så tingene ”glider”, som det udtrykkes af det pædagogiske personale, det vil sige, uden at der bliver tale om brud på orden – uden at nogen skal kaldes tilbage, eller at børn står bukseløse.

Som anden forskning har vist (Plum, 2017), kan fraværet af dét, vi her kalder mikroorganiseringer, skabe en rigiditet og mangel på fleksibilitet i det pædagogiske arbejde. I de afholdte workshops taler pædagogerne om, at når man er presset, så er det, man fokuserer på, holdepunkter, såsom hvad der skal nås på særlige klokkeslæt, eller man går op i håndgribelige ting såsom regler, fordi man ikke har overskuddet til at finde andre løsninger. I fraværet af de ordløse koreografier kan regler altså i stedet blive noget, der henføres til med fasthed som en måde at skabe orden. Følgende er fra en af vores workshops:

En pædagog siger, at hun har en stor børnegruppe, og når hun får vikar eller en ung medarbejder, som ikke deler en fælles forståelse, en faglighed på stuen, så bliver det svært: ”Hvordan gør vi et samarbejde, hvordan løser vi, øhh? Så kan jeg som pædagog godt stå i dilemma, altså hvad skal jeg så vælge? Så bliver jeg den, der får en hård retorik, hvor jeg står i situationer, hvor jeg egentlig ved, at jeg skulle have handlet på en anden måde.” Hun taler videre om, at når der ikke er en fælles forståelse, så bliver det rigtig svært, så bliver hun stresset. (Workshop)

Pædagogen giver således udtryk for at vide, at hun burde handle på en anden måde. Hun bliver hård i retorikken, og det mener hun ikke selv, at hun burde. Sagt anderledes: Det oplever hun ikke som fagligt-moralsk rigtigt. Hun udtrykker et ubehag ved situationen, nemlig at hun ”bliver stresset”. Dette henfører hun til at skulle tage sig af mange børn sammen med en vikar eller en ny medhjælper, det vil sige en, der ikke er vant til at praktisere pædagogik på denne stue. Den manglende fælles forståelse, som pædagogen henfører til, og som hun også kalder faglighed, tolker vi ikke som udtryk for en abstraheret arbejdsfordeling eller evne til sprogliggørelse af teoretiske udgangspunkter, som man kan blive enig om. Det er tværtimod en levet størrelse. Som pædagogen siger, handler det om, hvordan vi *gør* (faglighed), og hvordan vi *løser* (den faglige opgave). Det handler om handlinger her og nu, og hvordan de koordineres og samstemmes på måder, så de også stemmer overens med de fagligt-moralske forståelser, der plejer at flyde på stuen og have sit anker der. Og det er denne mangel på overensstemmelse mellem det, der sker, og det, der fagligt-moralsk burde ske, som pædagogen selv bliver en del af, fordi mikroorganiseringerne netop ikke glider eller fungerer. Det dilemma, pædagogen taler om i ovenstående empiriklip, kan som sådan forstås som en moralsk stressende situation, fordi hun kommer til at handle i uoverensstemmelse med egne faglige værdier.

At bryde med en moralsk orden

Vi kan forstå empiriuddraget med barnet, der skal tørres, og medhjælperen Mille, der kaldes tilbage, som udtryk for en opgave, der ikke bliver løst. En mikroorganisering, der glipper. Men det indebærer samtidig normer for rigtigt og forkert, der her overtrædes. Mille

må kaldes tilbage, fordi det ikke er rigtigt at lade et barn gå rundt ude i garderoben med numsen bar og endnu ikke tørret. Vi kan sige, at der er et implicit moralsk kodeks, som midlertidigt ikke overholdes. Når dagligdagen forløber, er sådanne underlæggende moralske kodekser typisk ikke synlige. De er indbygget i dagligdagens selvfølgeligheder. Det er præcis sådanne selvfølgeligheder, som bliver synlige, når vikaren eller den nye medhjælper ikke træder ind i dem med samme selvfølgelighed som i empiriuddraget i foregående afsnit.

Erving Goffman (1997, 2014b, 2014a) argumenterer for, at sociale situationer indebærer en interaktionel orden, der netop handler om, hvad der er rigtigt og forkert – passende og upassende – at gøre i situationen. Når mennesker interagerer, indgår de således, ifølge ham, i en arbejdskonsensus om, hvad der sker lige her og nu, og hvordan de hver især som følge heraf bør agere. At fremstå legitim – at opretholde sit ansigt – indebærer at kunne stemple ind i den gældende arbejdskonsensus og dermed ikke bryde med den interaktionelle orden. Eller sagt anderledes: Det handler om, hvordan du som pædagogisk personale fremstår pædagogisk legitim ved gennem dine handlinger, tonation, ansigtsmimik osv. at udføre dit arbejde som en del af den gældende arbejdskonsensus. Havde Mille i ovenstående situation afvist Monas kalden med et suk, rullen øjne og ”jeg tørrer ham, når jeg kommer tilbage”, så havde hun brudt med en arbejdskonsensus om, at børn ikke skal rende rundt i garderober med bar numse og potentiel afføring. Hun havde også brudt med den interaktionelle orden, der ligger i, at når udsagnet siges højt af Mona, så er det, fordi hun (Mille) forventes at agere på det her og nu. Og at det er hende (Mille) og ikke Mona, der er i gang med andre børn, som *bør* gøre noget.

Næste empiriuddrag er fra en formiddagssituation på stuen, hvor pædagogmedhjælperen Jeanette maler med fire børn ad gangen ved et højt bord. Pædagogen Christina hjælper løbende til med forklæder og nye pensler, mens hun også har en gruppe børn, hun laver puslespil med. Karla, som er helt ny pædagogmedhjælper på stuen, bygger tårne ved et lavt bord sammen med en gruppe børn, der går lidt til og fra.

Karla er ved børn ved det lave bord samt dem, der går omkring. Hun taler mindre til børn end de to andre, og hendes tale er ikke med lige så typisk tonation. Den er mere, som man ville tale til andre voksne. På et tidspunkt er børnene ved Jeanettes bord ved at være færdige, de skubbes ud fra bord og hjælpes af Christina af med forklæder. Karla spørger ved sit bord, om der er nogen, som vil male. Og lige idet hun har sagt det, vendes både Jeanettes og Christinas ansigter i et hurtigt ryk mod hende. Stilhed et kort øjeblik. Karla kigger på dem, siger ”eller hvad?” (undskyldende). Jeanette siger, at der er ikke plads til flere lige nu. Karla siger: ”Nå, jeg troede, der var plads til en til.” Ud mod børn fortsætter hun: ”Undskyld, det var min fejl.” (Feltnoter)

Den situation, som Karla kommer i, giver indsigt i, hvordan der opstår brud med en arbejdskonsensus om, at maleaktiviteter kræver en lille børnegruppe, og at de voksne udvælger og spørger børn et ad gangen. Og i dette brud brydes også med den interaktionelle orden, der ligger i, hvem der tager initiativ til hvad og hvornår. Stilheden og de vendte ansigter mod hende udgør en social respons, der vidner om et sådant brud. Også til Karla, som får travlt med at genoprette arbejdskonsensus ved at forklare og undskylde sig. I sin

undskyldning ud mod børnegruppen genopretter hun således ikke alene den interaktionelle orden, der i dette tilfælde gør hende til illegitim initiativtager. Sagt på anden vis kan det ses, som om hun også påkalder sig et legitimt pædagogisk ansigt ved at påtage sig en skyld for det, der ellers ikke må forekomme i pædagogiske miljøer, nemlig voksne, som ikke holder, hvad de lover, eller på andre måder ikke er til at stole på.

Skamproblematikkens underliggende nærvær

I en videreudvikling af blandt andet Goffmans perspektiver på, hvad der sker i de moralske overtrædelser af en interaktionel orden, peger den amerikanske mikrosociolog Thomas Scheff (1990) på skammens centrale rolle i moderne menneskeligt samspil. Scheffs udgangspunkt er, at vi i det moderne, urbaniserede samfund mister nogle af de sociale bånd, der tidligere holdt vores sociale eksistens fast. Og at vi i vores løbende interaktioner med mennesker således har brug for en forsikring om vores egen sociale legitimitet. Den får vi gennem de små nik, tonnationerne, det bekræftende smil mv. Alle de små tegn, der bekræfter 'ja, du hører til her'. Det gør menneskeligt samspil til et skrøbeligt foretagende, hvor vi hele tiden er i risiko for at miste vores ret til at 'være nogen' i det eksisterende fællesskab. Og den risiko er forbundet med skam².

Scheff argumenterer således for, at behovet for at opretholde et legitimt ansigt i sociale interaktioner indebærer et emotionelt pres, hvori skammen spiller en central rolle: Vi skammer os over at tabe ansigt i en sådan grad, at vi hellere tilpasser os normer, som vi i andre sammenhænge ville anfægte, end stå udstillet på måder, der kan illustrere en utilstrækkelighed inden for det gældende sociale fællesskab³. I et sådant perspektiv bliver det muligt at forstå, hvordan mennesker jævnligt kan gå på kompromis med egne værdier og normer for at passe ind. Vores tese er i den sammenhæng, at hvis dette gør sig gældende som en mere generel dynamik i interpersonelt samvær, så må denne dynamik være særligt fremtrædende hos det pædagogiske personale i daginstitutioner. Anden forskning har således vist, hvordan det at tegne sig ind i et fagligt vidende fællesskab udgør et relationelt anliggende (Plum, 2018). En pædagog er med andre ord ikke vidende i sig selv, men netop i et fagligt fællesskab. Ligeledes har Merete Monrad (2012) og Unni Lind (2019) med forskellige indgange illustreret, hvordan pædagogens faglige ageren er viklet ind i fagets kollektive karakter. De mikroskopiske måder, sådanne indvirkninger på hinanden udspiller sig, kan illustreres gennem næste situation, der er fra en frokoststund i en vuggestue-gruppe:

Ved bordene spiser voksne og børn. Lykke [pædagog] siger henvendt til en af drengene, der skubber rundt på maden på sin tallerken: "Det er sortering ... Men vi kunne da prøve, at du kunne smage det?" Hun ser på ham og over på en af de

² Ud fra et psykologisk perspektiv har stressforsker Pernille Steen Pedersen (2021) påpeget, hvad der ifølge hende er et nybrud inden for stressforskningen, nemlig at der hos en stor del af de stress-sygemeldte velfærdsprofessionelle (hun har primært interviewet folk i sundhedssektoren) er tale om en underlæggende skam. Der bor så at sige skam nedenunder stress-sygemeldingen. Vi vil her ikke gå længere ind i denne forskning, der drejer sig om stress i almen forstand. Når vi nævner det her, er det, fordi vi ser nogle mulige koblinger til det, som vi her via et følelsessociologisk blik får øje på som en skamproblematik knyttet til moralsk stress i det pædagogiske arbejde.

³ Denne pointe fremfører Scheff via en genlæsning af de såkaldte konformitetsstudier, der handler om menneskers villighed til at svare forkert på spørgsmål, såfremt resten af gruppen gør det samme (se Scheff, 1990, pp. 89-90).

andre kollegaer. Hun nikker frem for sig, mens hun siger: "Jeg giver dig mad. Du har ellers spist det før." Kollegaen og hende har øjenkontakt med let hævede øjenbryn begge to. Drengen vender hovedet væk fra tallerken. Lykke har blikket hvilende lidt på ham, hun nikker frem for sig igen og siger, imens hun har øjenkontakt med ham: "Okay, det er sjovt, ja. Så har du ikke lagt mærke til det (at han har smagt det før, red.)." Drengen ser kort på Lykke. Nu tager han med den ene hånd fat om maden og knuger om den; hånden og armen bevæges langsomt i noget, der kan ligne et påbegyndt kast. Lykke udbryder med nu klarere tonation og styrke, mens hun rækker ud efter tallerkenen: "Jeg tager den, jeg tager den. TAK!" (Feltnoter)

Hvad der præcis foregår i udvekslingen af blikke mellem Lykke og kollegaen, er svært at sige. En tolkning er, at der foregår en lydløs udveksling om moralske kodekser for børns omgang med mad: Hvor meget de må have indflydelse på, og hvad de bør smage. Man kan forstå det således, at Lykke på den ene side søger at afstemme sig barnets uvilje mod visse dele af maden og samtidig foretager denne afstemning i relation til sin kollegas mulige moralske ståsteder omkring spisesituationen. Lykkes afstemning er som sådan multisensitiv (Plum, 2024). Med et Goffman inspireret vokabular kan man forstå situationen som forhandlinger af en arbejdskonsensus, hvori den interaktionelle orden drejer sig lige så meget om det lydløse samspil med kollegaen som det med drengen. Lykkes blikke kan tolkes som en måde at afsøge bekræftelse for, om egne handlinger er legitime: Er jeg for blød? Tillader jeg for megen kræsenhed? Bør jeg skubbe mere på? Indtil hun til sidst synes at sætte en grænse for, hvad der i hvert fald ikke er passende opførsel, nemlig at kaste med maden. Uagtet den indholdsmæssige tolkning af situationen synes de løbende blikudvekslinger mellem kollegaer at indikere, at 'noget' er foregående. Og dette 'noget' synes at have en regulerende kraft på Lykkes samspil med barnet. Med Scheffs mikrosociologiske blik er dette 'noget' muligt at forstå som en skamproblematik, det vil sige, at angsten for at være illegitim – at handle på måder, der illustrerer, at man ikke hører med i dette pædagogiske fællesskab – udgør en væsentlig motor for den løbende afsøgelse af kollegaens blik. Her kan pædagogen støde ind i kollegaers blikke, der betragter en (såsom i malesituationen – jf. forrige afsnit), eller de kan finde hinandens blikke i situationer såsom ved måltidssituationen.

Når man oplever at gå på kompromis med egen moral

En central pointe i Merete Monrads forskning (Monrad, 2010, 2012) omkring pædagogers udøvelse af omsorg i et kollegaskab er, at uenighed blandt pædagoger kan være svært, fordi det kan opleves som personlig kritik og true tilliden og sammenhængskraften i personalegruppen. Omvendt kan prisen for enighed også være høj, fordi pædagogen oplever en stor følelsesmæssig belastning ved at arbejde sammen med en, der i sine handlinger agerer over for børn på måder, som han eller hun ikke selv synes er i orden. Monrad har fokus på pædagogers trivsel og arbejdsmiljø, og hun nævner ikke moralsk stress. Alligevel kan man anskue hendes fund som nogle, der peger i retning af moralsk stressende situationer.

Som eksempel herpå fortæller en pædagog til en af vores workshops, at hun er kommet for at høre mere om moralsk stress, for hun arbejder sammen med en kollega, der for et år siden var "en dygtig pædagog, men som nu er så presset", at hun tit tangerer at tale hårdt til børnene. Og det kan hun (pædagogen, der er kommet til workshoppen) næsten ikke

bære at være i. Pædagogen, der udtrykker bekymring for sin kollega, italesætter altså samtidig en situation, hun selv er havnet i, der kan betragtes som moralsk stressende. Nemlig at hun synes, noget andet (end at tale hårdt til børn) er det moralsk rigtige at gøre; men at hun omvendt er forhindret i at udleve sin opfattelse af det moralsk rigtige ved f.eks. at korrigere kollegaen, fordi hun herved vil udstille sin kollega og gøre hende endnu mere presset. I en anden workshop taler to pædagoger om lignende situationer. Ordvekslingen mellem de to lyder:

Den første pædagog: "Det er hele det moralske kompas, hvor jeg hopper på, og så tænker jeg, jeg tør ikke sige noget her, for så ... Er det sådan, man gør? Er det sådan, man arbejder her? Indtil man så lige finder sit fodfæste, og hvor er det i det hele taget, jeg kan tillade mig at sige fra i forhold til hende [kollega]?"

Den anden pædagog: "Ja, hvad står jeg egentlig selv for?"

Den første pædagog: "Hvad står jeg i det hele taget selv for? Og så, når man så ser ens kollegaer, så ..."

Den anden pædagog: "Eller kører jeg med på galejen, og så ..."

Den første pædagog: "Nej, det gør man jo så." (Workshop)

Pædagogerne taler her om at "køre med på galejen", at hoppe på et andet "moralisk kompas", fordi man "tør ikke sige noget" og ikke ved, hvad "jeg kan tillade mig". Sagt anderledes: Pædagogerne peger på en frygt eller et ubehag forbundet med at bryde med, hvad der gør sig gældende som norm hos en anden pædagog – eller i hele huset. Og samtidig peger de på, at det ubehag i forhold til at bryde med fællesskabets norm ikke står alene. Der er også noget på spil ved at følge normen, noget i dem, der så at sige stritter: "Hvad står jeg egentlig selv for?" Med andre ord oplever de at bryde med deres egen faglige selvforståelse – de værdier, de selv kan stå inde for.

Med perspektiver hentet fra Scheff kan vi forstå det, der er på spil i situationer, hvor pædagogen på den ene side oplever stærkt ubehag ved at sige noget, og på den anden side oplever brud med egne faglige værdier som udtryk for skammens nærvær: at korrigere sine kollegaer, sige dem imod eller demonstrativt fortælle, hvad der burde gøres, bryder med den sociale interaktionelle orden, der tildeler dem begge legitimitet. Den pædagog eller medhjælper, der korrigeres, taber ansigt. De stilles i en situation, hvor de udstilles som nogle, der falder uden for fællesskabets normer. Et fællesskab, der – jf. mikroorganiseringerne – er fuldstændig afgørende for, at dagligdagen glider. Som sådan er det et fællesskab, der også er nødvendigt for opretholdelsen af selvoplevet legitimitet hos den pædagog, der foretager korrektionen (jf. oplevelsen af at blive hård i retorikken, når man ikke arbejder i fælles faglig forståelse). Den korrigerende pædagog udsætter altså potentielt en kollega for skam, men samtidig udsættes hun eller han også selv for den skam, der ligger i ikke at kunne leve op til egne faglige værdier. Hun eller han føler sig "utilstrækkelig", som det også benævnes af pædagoger: en oplevelse af at være ansvarlig for den fælles pædagogiske indsats over for børnene, men samtidig magtesløs eller begrænset i forhold til at praktisere sine faglige værdier.

På denne måde synes skamproblematikken at spille en central rolle i forhold til moralsk stress. Muligheden for at bryde med egen understøttelse er præsent, idet du tilkendegiver en uenighed: Du risikerer fællesskabets mikroorganiserende samstemthed, og dermed risikerer du selve dét at kunne lykkes som pædagog. Og samtidig oplever du et moralsk pres, hvis der i mikroorganiseringerne forekommer handlinger, som går imod dine værdier, netop fordi du qua mikroorganiseringerne er involveret og føler dig ansvarlig for det, der foregår. Du er igen fanget i en dobbeltbundet situation (jf. kap. 4).

Som vi vil vende tilbage til i næste kapitel, kan man forstå flere af de såkaldt passive overlevelsestrategier som måder at beskytte sig selv mod skammen. En overlevelsestrategi kan f.eks. være at søge legitimitet gennem faste strukturer og håndhævelse af regler, som vi har beskrevet ovenfor. På den måde skabes en klar og fælles referenceramme, der skaber en fasthed, men som omvendt ikke efterlader meget plads til den usikkerhed og tvivl, der er forbundet med et arbejde, hvori etiske dilemmaer indgår som et grundvilkår (jf. kap. 2). Som sådan kan man argumentere for, at den pædagogiske faglighed så at sige kan stivne, hvis skamproblematikken ikke tages seriøst.

At håndtere uenighed

Det er gennemgående i vores empiriske materiale, at der, hvor pædagoger mest intenst oplever at overskride eller gå på kompromis med egen moral, er i situationer, hvor der tales for hårdt, holdes for fast i tidsskemaer, standarder og procedurer frem for at følge dét, pædagogen oplever som barnets behov eller perspektiv (jf. kap. 3). Så er det, at kroppen gør oprør:

“Jeg kan f.eks. godt få helt ondt i maven, hvis nogen tvinger et barn til selv at tage tøj på. Jeg kan få ondt helt ind i knoglerne. Hvor der er andre, som tænker ‘men det skal du, det er den måde, du bliver selvhjulpen’. De vil se på, at det plejer barnet at kunne [...]. Og jeg tænker, men jeg kan også godt selv lave mad, det betyder ikke, at jeg ikke kan have en dag, hvor jeg bestiller pizza, fordi jeg ikke kan overskue madlavningen.” (Workshop)

Citatet er klassisk for de kropslige rørelser, pædagogerne beskriver i forbindelse med overtrædelse af eget værdigrundlag i arbejdet med børn. Det fortæller samtidig noget om, hvordan abstrakte mål om selvhjulpenhed, som man har forsøgt at gøre konkrete ved at tale om, hvad selvhjulpenhed betyder i en garderobesituation, stadig indebærer uafgørligheder, hvor forskelle i værdier eller vurderinger af det enkelte barns behov og perspektiv træder frem. Den konkrete balancering af den etiske forpligtelse til at behandle barnet som et subjekt, du samtidig har ansvaret for at drage op og passe på, optræder her forskelligt for de involverede. Og at gå på kompromis med ens egen balancering af dette pædagogiske paradoks kan gøre ondt helt ind i knoglerne.

Den etiske forpligtelse gælder imidlertid ikke alene barnet. Den viser sig også i idealer om, hvordan man bør behandle sine kollegaer. En pædagog siger:

“Jeg kunne godt have gået ind og sagt til min kollega, prøv og hør her, hvad sker der her? Men jeg havde ikke tid, jeg havde ikke tid til, for jeg var jo først på mine børn, jeg havde jo ikke tid til at gå ind og tage den, og når man tager noget op,

så skal man også kunne tage den færdigt, så man ikke efterlader nogen i en situation, hvor man bare tænker, øhh, der var hun nok lige inde og give mig en lussing, og så gik hun. Eller. Altså på den måde, at der er tid til det, så når man tager noget op, at man så tager den færdigt, så alle kan blive hørt.” (Workshop)

Det, der her refereres til som at ”få en lussing”, finder vi andre steder i vores empiriske materiale udtrykt som at ”få voksen-skældud” eller at ”få en hammer i hovedet”. Og at give sine kollegaer en lussing eller en hammer i hovedet opleves som moralsk forkert. At sætte spørgsmålstegn ved sin kollegas handlinger og herved åbne op for en potentiel uenighed kræver på denne måde en nænsomhed og tid, der gør, at det ikke opleves som et angreb på hele kollegaens faglighed. Og det kan være svært at skabe rum for i en presset hverdag.

Omvendt understreger pædagogerne også, at det er væsentligt for ens egen integritet, at man faktisk verbalt får ”sagt fra”. At det bliver sagt højt, når man ikke er enig i den konkrete håndtering af en situation eller af et barn. De oplever, at hvis ”man tier, så samtykker man”, og alene det at sige, at man er uenig, kan på den måde udgøre en måde at markere, at man ikke vil være ansvarlig for den pågældende praktisering af værdier.

Opsamling

I dette kapitel har vi peget på, at det pædagogiske personale, som del af arbejdets kollektive karakter, foretager løbende og ofte lydløse afstemninger i forhold til hinanden, hvori arbejdets multiple karakter fordeles, og opgaver koordineres. Dette har vi kaldt for en løbende mikroorganisering. Vi har vist, hvordan arbejdet med en vikar eller ny kollega kan indebære, at sådanne mikroorganiseringer falder fra hinanden og i stedet holdes mere rigtigt fast i regler, tidsskemaer og faste rutiner. Dette kan medføre, hvad der af pædagoger opleves som en ’hårdhed’ i forhold til måder at tale til og imødekomme børn. Og oplevelsen af at praktisere pædagogik på en sådan måde er for pædagogerne forbundet med ubehag, fordi det bryder med egne faglige-moralske værdier.

Vi har også peget på, at pædagoger i samarbejdet med kollegaer, der i den konkrete praktisering af pædagogik på stuen udlever andre værdier, kan opleve stort ubehag og pres. De oplever en overtrædelse af egne moralske pejlemærker, også selvom det ikke er dem, der udfører de konkrete handlinger. De er – jf. mikroorganiseringerne – involveret i den kollektivt praktiserede pædagogik. Som sådan kommer de til at stå i moralsk stressende situationer.

I kapitlet har vi introduceret en mikrosociologisk forståelse af skammens nærvær i den interpersonelle dynamik mellem mennesker. Vi har argumenteret for, at en sådan dynamik må betragtes som særdeles central i et fag, der er så kollektivt bundet op som det pædagogiske arbejde i en daginstitution. Således har vi vist, hvordan det pædagogiske personale løbende må oparbejde en arbejdskonsensus, der indebærer handle-mæssige svar på grundlæggende moralske spørgsmål. Og at de som en del af dette indgår i interaktionelle ordener, hvori de tildeler hinanden den legitimitet, der netop muliggør den fælles arbejdskonsensus. Vi har belyst, hvorledes behovet for en sådan løbende tildeling af legitimitet kan forstås som udtryk for skammens nærvær. Det vil sige som det emotionelle pres, der er forbundet med dels at risikere at krænke den andens ansigt, dels selv at opleve en så-

dan krænkelse. Vi har således argumenteret for, at pædagoger også her (jf. kap. 4) risikerer at havne i en dobbeltbundet situation: Ved at tilkendegive en uenighed i den andens håndtering af situationer risikerer de at udfordre fællesskabets mikroorganiserende samstemthed, og dermed risikerer de ikke at kunne lykkes som pædagog. Og samtidig oplever de et moralsk pres, hvis der i mikroorganiseringerne forekommer handlinger, som går imod egne værdier, netop fordi de qua mikroorganiseringerne er involveret og føler sig ansvarlige for det, der foregår. Skamproblematikkens nærvær kan således forstås som særlig central i forhold til moralsk stress, når fagligheden er pædagogisk.

Åbninger og perspektiver

Pædagogfaget er, som en række andre fag, omgærdet af mere eller mindre fremherskende fordomme og narrativer. Nogle af dem, vi er stødt på – også italesat blandt pædagogerne selv – er, at pædagoger kan være for følelsesbetonede og for private i deres arbejdsrelationer. På baggrund af dette kapitel vil vi pointere, at arbejdets kollektive karakter gør det pædagogiske fag til en praksis, der involverer skamproblematikkens nærvær. Og at det netop ikke er, fordi pædagoger er særligt sensitive over for kritik eller har særlig brug for at være venner med hinanden; men fordi de ikke kan udføre deres arbejde i daginstitutioners organisering afsondret fra andre – de har brug for en løbende afstemning, der indebærer opretholdelsen af hinandens legitimitet. Netop for at en sådan faglig legitimitet ikke skal indhentes gennem private bånd, synes det særligt vigtigt at forholde sig til, hvordan tildeling af legitimitet og håndtering af underliggende værdimæssige uenigheder kan håndteres.

Frem for at individualisere en skamproblematik til spørgsmål om, hvordan den enkelte kan blive bedre til at tackle eller give professionel feedback eller gøre sig selv mere 'robust', vil vi foreslå, at man i mikrosociologisk forstand forholder sig til fagets indbyggede skamproblematik som noget grundlæggende for arbejdet, der derfor må tackles kollektivt. Det vil sige at forstå det som en del af faget frem for at se det som særegne individuelle eller særskilte gruppers karaktertræk.

En pædagog taler om det på denne måde:

"Jeg tror, alle har prøvet i deres arbejdsliv at stå på en stue, hvor man har skullet arbejde sammen med en, hvor man har vidt forskellige værdier, eller i hvert fald ligger i hver sin ende i forhold til: Hvordan får vi det her til at fungere? Og der tror jeg, det er vigtigt at få sat tid af til at tale, at få skabt et rum, hvor det er okay, at man får sat ord på – ikke nødvendigvis sine følelser som sådan – men det her med, hvordan får vi en dagligdag til at fungere og får fundet en fælles retning og et fælles børnesyn? Og måske også i virkeligheden finde ud af, vil vi have det her til at fungere? For nogle gange møder vi jo også kollegaer, hvor man bare vitterligt ikke kan sammen. Ikke fordi man ikke vil det, men fordi man ikke kan [...]. Det fungerer bare ikke: Det er ikke, fordi jeg ikke kan lide dig som person, men der er noget i den her tilgang i vores arbejdsrelation, der gør, at vi ikke fungerer sammen [...], og så er en rokode måske en bedre løsning." (Workshop)

Pædagogen taler her om de moralske sammenstød, der kan ligge i den praktiserede pædagogik og i vigtigheden af at forholde sig til sådanne, netop ikke som et spørgsmål om at kunne lide eller ikke lide sin kollega, men som et spørgsmål om praktisering af værdier. Man kan sige, at pædagogen accepterer præmissen: Hvis vores mikroorganiseringer skal fungere, så er vi nødt til at have en relation, hvor vi tildeler hinanden legitimitet gennem en tilstrækkelig samklang i vores moralske udøvelse. En sådan samklang ser pædagogen som noget, de muligvis kan komme tættere på ved at tale højt og tale frem. Men i yderste konsekvens kan det også være, at de må acceptere, at det ikke kan lade sig gøre, og så må de lave en rokade.

Rokade kan imidlertid betragtes som en sidste udvej. Flere pædagoger fremhæver det, der kan forstås som at vedstå sin tvivl og sårbarhed som væsentligt i forhold til at skabe et arbejdsmiljø, hvor der er plads til uenighed og plads til, at man selv kan tale højt om at komme til at praktisere en pædagogik, man ikke moralsk kan stå inde for. En pædagog på en af vores workshop taler om, hvordan man kollektivt kan åbne for en sådan sårbarhed:

“Det gør man ved åbenhed, ved at vende det på stuemøder, for vi kan alle komme derud [hvor vi gør noget, der strider mod, hvad vi moralsk mener er i orden]. Det kræver, at man tør sige det højt, og det tror jeg, at mange ikke tør, fordi de tænker, at man fremstår som en dårlig pædagog.” (Workshop)

Andre italesætter det som et spørgsmål om at kunne tilsidesætte en faglig stolthed og bede om hjælp – fra sine kollegaer, men også fra sin leder ved f.eks. at få ham eller hende til at deltage i stuemøder, hvor konkrete situationer bliver udgangspunkt for at tale værdimæssige forskelle frem og lande et fælles sted.

Analytisk set taler pædagogerne på denne måde ikke om at forhindre moralsk stress. Det, de snarere taler om, er at forstørre de værdimæssige og moralske aspekter ved arbejdet. Det vil sige at bruge den situationelle moralske stress som en pejling på, at der her er værdimæssige elementer på spil, som kræver et eftersyn. At der er værdimæssige elementer, som i deres konkrete praktisering skal tages frem, vedkendes og drøftes, så den enkelte ikke bevæger sig ud af et kontinuum, hvor den moralske stress bliver en tilbagevendende ophobet oplevelse, der tærer på den enkeltes faglige integritet og stiller den enkelte alene.

Kapitel 6: Ressourceknaphed og overlevelsestrategier

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan en navigation blandt pædagoger og personale rundt om ressourceknaphed ser ud på hverdagsplan i en daginstitution, og hvilke strategier der udvikles som måder at komme igennem en hverdag, hvor der er pres. På denne måde belyser kapitlet den anden del af forskningsspørgsmålet, der handler om, hvilke overlevelsestrategier pædagoger udvikler i forbindelse med moralsk stress. Som andre nordiske studier har vist, indebærer øgede krav og forventninger til den offentlige sektor, kombineret med tidsoptimeringer, besparelser- og effektiviseringsbestræbelser, en række pres på medarbejderne. Heriblandt opstår der pres på pædagoger, ledere og personale, der på forskellige måder skal få enderne til at mødes (Ekman, 2024; Kristiansen et al., 2021; Persson & Broman, 2019; Ribers, 2024). Det er, som vi har vist i de forrige kapitler, en hverdag, som løbende sætter det pædagogiske personale i forskellige former for moralsk stressende situationer.

I nærværende kapitel peger vi på, hvordan både tid og rum komprimeres, når den orden og stabilisering, der ellers får hverdagen til at hænge sammen, udfordres. Det kan være på grund af ressourcemangel, sygdom og bemandsingssituationer, men også andre udfordringer. Det kan være udfordrende situationer, hvor pædagogers faglige dømmekraft fortæller dem, at nu må andre handlinger sættes i værk, for at opgaven alligevel kan gennemføres. Vi kommer også ind på de navigationer, som pædagoger anlægger, når der opstår kompression af rum og tid, og hvordan de omformer ting som ressourcer og (gen)skaber rum. Herunder hvordan pædagoger og personale anlægger både aktive og passive overlevelsestrategier for at fortrænge moralsk stress og i stedet kunne leve op til moralsk-faglige billeder af at være en dygtig pædagog. Overlevelsestrategier udledes ofte på individuelle måder, og det er her, de især fører til yderligere moralsk stress. Slutteligt i kapitlet åbner vi op for de perspektiver og åbninger, der handler om at etablere og rammesætte refleksionsrum blandt pædagoger og ledere med henblik på at skabe praksisfortællinger, der styrker fagidentitet og kollektive afprøvninger.

Tids- og rumkompressioner – navigationer i det, der klemmer

Tid bliver ofte, i debat om velfærd, forstået inden for økonomiske terminologier, hvor det ses som en ressource, der kan optimeres og effektiviseres (Plotnikof & Vaaben, 2019). Når tid ses som en sådan ressource, fremtræder det som noget, der er et privilegie, som kan (gen)investeres, bruges, fratages og udnyttes. Tid kan fremstå som noget objektivt, men involverer netop materielle, følelsesmæssige, moralske og politiske dimensioner (Shove et al., 2009). Det, der kan præsenteres som en effektiv tidsoptimering i en økonomisk terminologi, kan omvendt forstyrre organiseringer og opgaver i praksis på en sådan måde, at det bliver det modsatte (Plotnikof & Vaaben, 2019). Tid behøver heller ikke at være delt, forstået på den måde, at tid kan opleves ganske forskelligt, afhængigt af hvem der oplever det (Ehn & Löfgren, 2006). Hvornår noget er snart, hvor langt et øjeblik er, eller hvorvidt noget er for nylig, kan godt variere i oplevelser.

For pædagoger og ledere handler ressourceknaphed især om oplevelser af, at tiden og rummet bliver knapt og dermed krymper og ændrer karakter. Det handler i vid udstrækning om stemningslandskaber af knaphed på ressourcer, og hvor tid er en af de mest afgø-

rende ressourcer. Det handler om hastighed i form af oplevelser af at løbe stærkt og alligevel ikke nå i mål eller måske rettere: undervejs tabe det, man egentlig gerne ville, eller den fagperson, man gerne ville være.

En række kulturteoretiske og sociologiske analyser har igennem begreber som tidskulturer (Bloch, 2001), acceleration (Rosa, 2023), tidsfælder (Hochschild, 2022), øjeblikkets tyranni (Banke & Hylland Eriksen, 2000) betonet, hvordan det moderne samfund er kendetegnet ved hastighed og tempo. Ehn og Löfgren skriver f.eks.:

“Togrejsernes pionerer klagede i 1850’erne over akutte perceptionsproblemer, de blev svimle og utilpasse af at forsøge at iagttage et landskab, som bare dansede forbi med hele fyrretyve kilometer i timen.” (Ehn & Löfgren, 2006, p. 128)

Hermed peger Ehn og Löfgren på, hvordan tid og hastighed indgår i sociale og historiske skiftende kontekster og som del heraf håndteres og fortolkes forskelligt. Oplevelsen af, at noget svimler, at man bliver utilpas, fordi afstanden mellem mennesket og hastigheden opleves for stor, betegner Ehn og Löfgren som ”synkroniseringsudfordringer” (Ehn & Löfgren, 2006). Udfordringer, der ikke skal forstås som udtryk for objektivt målt afstand, men som udtryk for oplevelser af afstand – at noget ikke er i synk. De skiftende måder, hastighed er blevet set på – og navigeret i forhold til – er i den sammenhæng med til at definere, hvad der af mennesker opleves som at være (for) hurtigt og langsomt. For eksempel har det at have travlt i mange år været forbundet med særlige oplevelser af succes. Men travlt kan omdefineres, gives en anden kulturel betydning og andre følelsesmæssige oplevelser. I en tid med fokus på netop at få mest muligt ud af tiden opstår der klemthed og oplevelser af ikke at have tid til det, som de, der skal udfylde tiden, allerhelst vil gøre mest af. De former for optagethed af langsommelighed kan også ses inden for forskning (Clark, 2023; Marschall & Munck, 2025) og i praksis, når der udvikles ’langsom pædagogik’ (Bergquist R., 2024) ud fra en længsel efter at skabe lommer af uforstyrret tid (A.A. Andersen & Bille, 2024). Det sidste er en del af pædagogiske og samfundsmæssige strømninger, der peger ind i, at den magt og prestige, der kulturelt tidligere har ligget i at være ’foran’, nu bliver mødt af modbevægelser. Langsomhed har det samtidig med at udfordre forestillinger om, hvad der er kvalitet i dagtilbud og pædagogisk arbejde, og at knyttes til forestillinger om autenticitet og nærvær.

Med et begreb hentet fra Ehn og Löfgren kan det forstås som tids- og rumkompressioner (Ehn & Löfgren, 2006, p. 129), når ledere og pædagoger oplever, at hastighed og især temposkift bliver asynkrone med arbejdets karakter og praksisformer. På den måde kan Ehn og Löfgren hjælpe os til at forstå de oplevelser, der af ledere og pædagoger er knyttet til tid som ressource, herunder de måder, hvorigennem de selv indarbejder tidsoptimeringsstrategier, der skal hjælpe dem til at overleve ved at leve op til de mange forskelligartede moralske idealer, der er indbygget i deres hverdag, men som omvendt synes at forøge oplevelsen af asynkronisme.

Tidsligheder i daginstitutionens hverdag

Der er tidslige organiseringer og rytmer i daginstitutioner, som er med til at danne ramme om pædagogers daglige praksisser med børn, forældre og indbyrdes. Det er tidsligheder, der er indlejret i kulturelle skemalægninger, organiseringer og rytmer, og som til en vis grad er formet af klokkeslæt og forudsigelighed: Institutionen, der åbnes, ankomst af for-

ældre og børn til institutionen, formiddagsfrugt/samling, frokost, lur eller legestund, eftermiddagsmad, forældre, der henter børn, institutionen, der lukkes. Det er tidsligheder og temporale rytmer, der samtidig dagligt arbejdes for at opretholde og genoprette, når der sker brud på dem. Den ressourceknaphed, der underliggende er til stede i forsøgene på at få dagen til 'at gå op', ses ved, at pædagoger og personale indbyrdes hele tiden i indskudte sætninger mellem de rytmer, der finder sted, meddeler til hinanden, *hvor* de er. Det sker især, hvis de er på vej til at bevæge sig *uden for* stuen. At gå på toilettet er for pædagoger og personale noget, som kan blive påtrængende nødvendigt. Toiletbesøg er samtidig noget, som ofte udsættes, eller som der prioriteres indbyrdes imellem, hvem der er mest trængende, hvem der har været længst tid mødt ind, eller hvem som har længst tid til næste pause. Nedenfor er et empiriuddrag, hvor der foregår følgende:

Ca. 9.55 kommer lederen Helle ind på stuen. Jeg er optaget af de børn, der er omkring mig. Susanne går til og fra badeværelset, hvor hun skifter nogle børn. Susanne har været der, siden hun åbnede om morgen, og de har været to ud af fire personer på stuen, da der er sygdom. Nu går hun hen til Nanna, der sidder ved højt bord, og siger "jeg kan ikke mere, jeg er nødt til at gå på toilettet, jeg har holdt mig så længe." Nanna nikker, og Susanne går ud af stuen. (Feltnoter)

At gå på toilettet er ingen nem sag at koordinere med tidslige organiseringer og daglige rytmer med et større antal børn og situationer, der alt sammen søges afstemt. Et toiletbesøg er noget, der meddeles til de andre, *før* det gøres, og hvis det ikke sker, ses det som brud på en norm. Det kan ses på tværs af vores feltnoter, at hvis pædagoger forlader stuen og bliver længere væk, end det tidsrum et toiletbesøg kan forventes at vare, kan det blive mødt af kollegaer med verbale udsagn. Det sker f.eks. med udsagn som: "Hvor blev du af?" Selvom et udsagn som dette kan ledsages af et grin eller et smil og glimt i øjet, så kommunikeres det, at der er en norm, der (potentielt) er brudt. Det kan også komme til udtryk ved, at det tilbageblevne personale indbyrdes udveksler: "Nu har han/hun da været væk et STYKKE tid?" Det sker især, hvis børn i deres stemmer og lyde begynder at give små tegn på, at de (måske) vil stige i styrke, eller hvis der er børn, som går i gang med mange forskellige aktiviteter inden for det samme rum. Det samme kan udfolde sig, når pædagoger går til og fra køkkenet for at hente køkkenvognen til frokost. Det ses også, når en tidslighed for organisering af pædagogisk praksis indbygges i daginstitutionens arkitektur og rum, således at pædagoger netop ikke skal bruge tid på køkkenvogne andet end ved frokosten, når de henter hovedmåltidet. Det sker, når der i stedet er et køkkentrinette på stuen, hvor formiddagsfrugt kan klargøres på stuen af den, der møder først ind, og køkkenservice kan sættes i opvaskemaskine *på* stuen.

Når samlingen komprimeres

Tid er en del af en kampplads. Det ses i spørgsmål om, hvem der har ret til hvilke former for tid, som det f.eks. gør sig gældende i spørgsmålet om pædagogers forberedelsestid (Kortbek et al., 2025; Kortbek & Schmidt, 2024), og hvis pædagoger har fået tildelt den tidsform, hvad den så skal bruges til, og hvordan den skal organiseres. I daginstitutioner får forskellige forståelser af tid betydning i det daglige arbejde, og forskellige konstruktioner af tid tager også deres form. At tid konstrueres, betyder ikke, at alt er op til den enkelte. For eksempel hvis en pædagog er i mangel af tid, er det ikke bare et spørgsmål om at udvikle den rette indstilling til tid og så at sige egenhændigt konstruere sig ud af det.

Det må ses i sammenhæng med styreformer, institutionsformer, måder at organisere praksisser og ikke mindst i voksne og børns daglige interaktioner.

Der er tid og rum, der komprimeres, når der er orientering mod det, der skal nås. Nedenfor er fra en dag, hvor den pædagogiske assistent, Louise, er eneste faste voksen, og pædagogen Nanna, der ikke til daglig er på stuen, er derudover kommet. De plejer at være fire, men er på grund af sygdom nede på én fast og kendt voksen for børnene på stuen. Følgende udspiller sig:

8.50 samling på jordbærstuen. Louise sidder på lav stol, hun sætter den mindste og nyeste dreng ved siden af sig, stryger ham over håret, "så sidder du der". Nanna har sat sig over for hende med Niels på skødet. Der er kommet 13 børn. Jeg sidder på gulv bag et par af børnene. Louise har en lille legekuffert med. Hun stiller den ind i midten af rundkredsen. Nogle børn kravler ind mod den. Hun holder låget nede og siger "vi skal vække dyrene". Hun banker på låget. Og siger: "Tak! Det gør jeg", mens hun blidt puffer børn tilbage på pladser. Kufferten gives til barnet, Lisbeth, som åbner og ser ned i. Hun roder rundt mellem forskellige legetøjs-elementer og små tøjdyr. Louise bøjer sig over mod hende, holder fast på kufferten, da sidebarnet trækker den over mod sig. Hun siger, at Lisbeth skal vælge nu, der er mange børn, og alle skal have sin tur. Hun gentager: "Nu må du vælge, Lisbeth!" Lisbeth har fat om et dyr, som Louise tager op. Lisbeth og sidebarnet holder fast i kuffert. Louise trækker ind mod midten og siger: "Tak. Det gør jeg!" Hun sætter kuffert i midten og dyret oven på, og så holder hun den ene hånd op. Tæller på fingre "en – to – tre". Hun synger elefanten, der kom marcherende (dyret på kufferten er en elefant). Der synges kun et vers, og så klapper Louise og andre børn, de siger "jæeeee". (Feltnoter)

Louise gennemfører den daglige samling. På samlingen sker en sammenpresning af tid og rum. "Tak, den tager jeg" bliver en del af stemning, handlinger og interaktioner, hvor tid og rum bliver komprimeret. Det er en samling, hvor handlinger trykkes og presses sammen til at fylde mindre i den forstand, at de får en hastighedsforøgelse. De hastighedsforøgende strategier bliver samtidig asynkrone med f.eks. børnenes initiativer.

Samlingen fortsætter, og der foregår følgende:

Undervejs har flere børn nærmet sig dyr og kufferten, og Louise har sunget, mens hun løbende har holdt fast på dyret på kufferten. Louise giver kuffert til næste barn i rækken. Ting gentager sig: Barnet roder, kigger rundt, andre børn kravler over mod hende, de puffes blidt tilbage af Louise, barnet skyndes på: "Du skal vælge en, ellers er det Yrsas tur (sidemakker). Nu skal du vælge! Alle skal have lov at prøve, så nu må du vælge." Jo længere tid vi sidder, jo flere børn begynder at kravle lidt rundt. Nanna sidder med Niels, der ormer sig rundt. Hun holder ham ikke fast, men taler løbende til børn. "Se, hvad valgte Yrsa, hvad er det for en?", og andre gange, når et barn siger lyd, der kan lyde utilfreds, siger hun f.eks.: "Vil du gerne se, hvad der er derovre?" eller: "Siger du stop? Vil du

ikke have, Viggo krammer?” Enkelte gange rejser Louise sig for at hente børn, der er på vej til at forlade rundkreds. Dette sker, mens hun styrer rækkefølge af børn, der skal vælge, kuffert, der skal stå i midten, fingre tælles, vers synges, klappes og så nyt valg. Hun siger undervejs til Nanna, at de kan kun nå et vers af hver sang, fordi de er så mange. Jo flere børn, der bevæger sig fra pladser, jo hurtigere er tempoet på sangene og de efterfølgende klap. En pige begynder at græde undervejs, og Louise løfter hende op at sidde hos sig. (Feltnoter)

Når Louise er alene kendte voksen på stuen, bliver samlingen en måde at holde sammen på de mange børn, der kun er én voksen til, og samtidig er den med kuffert, turtagning og handlingssekvenser opbygget på måder, som læringsaktiviteter ofte er associeret med. Samlingen, der er en daglig rytme, bliver til en akut begivenhed i den forstand, at der er mangel på personale. Samlingen bliver presserende for Louise – som den eneste dagligt kendte voksne for børnene – at gennemføre for at stille sig til rådighed for flest mulige børn, og hvor der samtidig ved netop at stille sig sådan til rådighed er mange og meget, som søges nået på kort tid. På trods af at Louise arbejder med at få dele af børns handlinger til at fylde mindre (f.eks. ”du skal vælge, ellers er det Yrsas tur”), så er der hele tiden en stemning af, at det modsatte er ved at ske. Der er til samlingen flere stemninger, handlinger og interaktioner, som pakker sig sammen, og desto mere, der sker, synes intensiteten at øges. Nanna er på stuen i funktionen for at søge at fylde besætningen for stuen ud, mens Louise er den for børnene mest kendte voksne og den, der kender til stuens rutiner. Nannas position er på den måde anderledes end Louises, da hun lader Louise være den styrende og handlende qua hendes kendskab til børn og rutiner. Det giver Nanna det privilegie at være i en mere iagttagende position. Senere i et interview siger hun om samlingen følgende:

”Ja. Øhm, jeg er optaget af, at nogle gange er tempoet meget hurtigt, og vi er i et samfund, hvor tingene kun går hurtigere, hurtigere, hurtigere. Og jeg tror simpelthen, at man nogle gange er nødt til at hjælpe sig selv med at skruetempoet ned. Og det er ikke nødvendigvis et nej, det, barnet siger, men det er et nej lige nu og her, fordi at jeg bliver mødt af noget, som jeg lige har brug for, lidt betænkningstid over. Og lige sådan, lad dem lige, lad lige, altså, dvæle ved det, et kort sekund.” (Interview)

Samfundet som referencepunkt rykker ind i samlingen i den forstand, at Nanna gør det til en del af oplevelsen af et øget tempo af, at ”tingene går hurtigere, hurtigere, hurtigere”. Det kan forstås i sammenhæng med Hartmut Rosas (2023) teori om, hvordan teknologisk og social acceleration fører til acceleration i livstempo. Det kan være noget, der for den enkelte opleves som subjektivt pres, men som også kan ses i form af det mere ’målbare’ i, hvor lang tid den enkelte sætter af til aktiviteter, og ikke mindst de strategier, som de tager i brug for at vinde tid og forkorte handlingsforløb i de aktiviteter.

I interviewet siger Nanna følgende:

Forsker: "Ja. Så det der med, at du siger, vi lever i et samfund, og ting går hurtigere og hurtigere, og så, altså, hvordan oplever du ting her, går hurtigt, hvis du gør det?"

Nanna: "Øhm, altså, den samling, det er, og det er jo også, fordi at der er noget i mig, der er sådan en strid med det, der med, så åbner vi kufferten, og så, vi skal NÅ, du skal gøre det NU, og ellers så klar bare, jeg lukker den i, der er noget i det, der sådan, strider mod den. Fordi at, altså, hvis det skal gå SÅ hurtigt, så skal vi lade være." (Interview)

Nanna udtrykker på denne måde et ubehag – en oplevelse af moralsk stress i betydningen af, at den måde, aktiviteten afvikles, strider mod hendes forståelse af, hvordan tid og tidslighed bør praktiseres i forhold til børn. Omvendt kan Louises ihærdige forsøg på at tildele alle børn tur, holde sammen på og få afviklet aktiviteten, inden de om lidt skal spise frokost, forstås som et forsøg på at leve op til såvel dagligdagens tidslige inddelinger tilrettelagt efter børns sult og søvnbehov såvel som de musiske og sproglige læringsmål, der ofte er associeret med samlingen. Det kan ses som et forsøg på at overleve – at leve op til multipliciteten i de forskellige moralske idealer.

Måltidsstrategi og oprydningsspot som tidslige organiseringer

På et personalemøde diskuterer det pædagogiske personale måltidspolitik. En læser højt fra måltidsstrategi: "Måltidet skal være hyggeligt og stemningsfuldt." Derpå tager en pædagog ordet: "Det er jo TIDSKRÆVENDE – måltidet!" Og flere ordudvekslinger mellem personalet følger. Udsagnene går på: "Alt, hvad der er før, og alt, hvad der er efter, er PRESSET." "Det er hele tiden: Hvor kan det lade sig gøre?" En anden indskyder: "Vi holder samling, mens der bliver dækket bord. Og ... så vælter korthuset ... Jeg sveder ... Jeg er enormt stresset, når jeg skal i gang. Jeg vil ikke være sådan en. Hvis man kunne have dage, hvor det bare var nice." (Feltnoter)

Tid, der går til dele af det pædagogiske arbejde og dets organisering, kan være krævende. I måltidsstrategien ses måltidet som en stabil og afgrænselig situation. Det er i det lys, at pædagogens første udbrud og de efterfølgende ordudvekslinger kan forstås – måltidssituationens processuelle karakter er helt udeladt af strategien. I måltidsstrategien ligger et ideal om, at måltidet er en afgrænset og enkeltstående situation, der skal være hyggelig og stemningsfuld. I strategien er ikke medtaget de mange elementer omkring måltidet, der skaber intensitet og dynamik, og som betegnes af den ene pædagog som, at der er noget "før" og "efter" selve måltidet. Det forventes, at pædagoger går til måltidet som en statisk situation. Men det er enklere sagt end gjort.

For et indblik i det, som måltidssituationer også kalder på, starter vi ved et oprydningsspot for måltidet, som pædagoger og stuens øvrige personale har udviklet sammen. Det ser vi analytisk som udtryk for en del af deres navigationer i en hverdag, hvor mange elementer skal gå op. Oprydningsspottet er etableret i en anden daginstitution end den, der har mål-

tidsstrategien, og siger på denne måde noget om, hvordan måltidet på tværs af institutionerne er en tilbagevendende begivenhed, der kræver et "før" og et "efter". Oprydningsspottet består af følgende:

Efter frokost er det børnene selv, der bærer tallerken, bestik og krus ned fra bordet og hen til en reol, der i højden går dem til livet. På reolen er et oprydningssystem, der dagligt bliver etableret af stuens personale, og som fungerer som et spot for stuens børn. Det står på en af de lave reoler, som der ellers bruges til at opbevare legetøj i. Da jeg inden frokosten starter med at sidde på den lave reol, der er i siddehøjde, sidder jeg i vejen. Før frokosten starter de to pædagoger på stuen hele systemet op: De stiller en opvaskebalje til tallerkner, holderen til bestik og plasticbaljen med skumklude, der er gjort fugtige, og som kan nås af børnene i den nævnte rækkefølge. Skraldespandene er sat på gulvet ud for baljen med klude. Efter frokosten bevæger børnene sig hver fra deres stole i egen bordgruppe og med deres "madsæt" i hænderne: tallerken, med kop og bestikket lagt oven på, hen til oprydningsspottet. Flere af børnene balancerer med tallerken: holder den lige frem for sig, mens de skiftevis ser på den, egne fødder og mod oprydningsspottet, de er på vej over til. (Feltnoter)

Oprydningsspottet er del af måltidsprocessen og noget, som personalet bruger til at få den proces til at glide. I et mere management-agtigt sprog kan man forstå det som en proces, der er søgt optimeret ned til mindste detalje. Der er så at sige kørt LEAN⁴ på processen. Som sådan udgør det et eksempel på, hvordan pædagoger og personale tilbagevendende afsøger, hvordan de ved at relatere sig til tid, rum og ting kan (gen)skabe rytmer i deres organisering af arbejdet og holde sammen på det, der skal foregå. Et sådant oprydningsspot har for pædagoger og personale til formål at mindske intensiteten i selve måltidssituationen og frigøre hænder til børn. Intensitet forstås her som en *relationelt* skabt spænding i situationen, og som derved er noget, der rækker ud over den enkelte. Oprydningsspottet kan som sådan forstås som en komprimering af tid og rum, der netop ved minutiøst at have sat oprydning på formel har presset denne opgave sammen og udliciteret dele af den til børnene, således at personalet kan løse opgaven med at være tilgængelig over for de spisende børn, der stadig sidder ved bordene.

Måltidet og oprydningsspottet følger bestemte rytmer, men der sker netop ikke præcis det samme hver gang. I det følgende nedenfor ses, hvordan pædagoger og personale i organiseringen af måltidspraksis trækker på oprydningsspottet:

Et par af de største og mellemste af børnene i vuggestuen har spist deres mad, mens mindre børn stadig er i gang. Et par af dem siger "færdig" og "må vi gå ned?", mens de ser på pædagogen og medhjælperen ved deres bord. Børnene instrueres af pædagogerne, der stadig sidder ved bordgruppen, om, at de skal gå direkte fra deres egen plads til oprydningsspottet og ikke lave "små" og "store"

⁴ LEAN er en managementfilosofi, der handler om at effektivisere arbejdsprocesser ved at eliminere elementer i produktionskæden, der ikke skaber værdi for kunden. LEAN er udviklet som del af den japanske Toyotas produktion og er en oversættelse af det japanske ord muda, der betyder spild eller unødvendigt arbejde (Lean Akademiet, 2021).

omveje. Hele oprydningsspottet er bygget op om, at børnene følger en rækkefølge, hvor de, når de når frem til oprydningsspottet, skal starte med at sætte deres egen tallerken i opvaskebaljen, derpå bestikket i bestikholderen, dernæst tage en klud og tørre sig selv om munden og til sidst lade kluden lande i skraldespanden. Mens pædagogerne følger børnene i bevægelsen mellem egen plads og oprydningsspot og deres handlinger mellem hver af spottets "stationer", er der stadig andre børn, som er spisende i bordgruppen, og som de hjælper med at løfte glas. Hertil indskyder pædagogerne "husk at spise din mad". Pædagogerne guider parallelt børnene, der er i gang ved oprydningsspot, i steps med ord som "hov, du glemte kluden om munden" eller "hov, du glemte at lægge kluden i skraldespanden". Eller hvis et barn med tallerken og bestiksættet fra egen plads drejer i anden retning end oprydningsspot, siger de "ingen omveje" eller "gå hen med tallerken, det er den anden vej". (Feltnoter)

Måltidet foregår for pædagoger og børn i en interaktion, hvor der tidsligt og rumligt foregår en række begivenheder og handlinger. Måltidet er under tilblivelse – der er gennem handling flere situationer og ikke blot en enkelt situation, som er i gang med at udfolde sig. Igen er der en multiplicitet i opgaver for pædagogers praksis. Gennem oprydningsspottet forsøger pædagoger at forlænge dem selv – at være til stede i flere samtidigheder og at skabe og afgrænse flere handlinger på én gang. Pædagoger guider børn, der er 'færdige', til at gå lige direkte til oprydningsspottet, der fungerer som forlængelsen af dem, mens de endnu sidder ved bordene ved børn, der stadig er spisende. I den rytme, som måltidet udgør, er der således hele tiden noget, som søges forudgrebet – og at der kan blive noget akut, der gør det presserende, hvordan tid, rum og handling skal forbindes med hinanden.

Tidslige forkanter og bagkanter

At (gen)vinde magt over tid er noget, der går igen i vores empiriske materiale; ligesom forhandlinger i forhold til at præge dagsordenen for, hvad tid fagligt set overhovedet skal bruges til, også går igen. Vi er tilbage på personalemødet, hvor de som en del af måltidsstrategien diskuterer duge:

"... hvis man havde hvide duge og så nogle sprittusser. Det er lettere at tørre en dug af end at tørre en dækkeserviet af. Vi har ikke tid til det – vi er kun tre – og vi har krøllede børn. Vi kan ikke nå det, hvis vi ikke har en på stuen. Det er et pres, at man både skal være ved børnene og alt det andet – man skal nå flere ting på en gang" [taler om, vognen skal ned til køkkenet på et bestemt tidspunkt, så vidt jeg forstår]. En anden siger: "Man kan vælge mellem enten at få skældud eller svigte nogen!" En tredje siger: "De (køkkenet, red.) får vognen, når jeg er færdig!" Den anden taler siger: "Jeg bliver presset over det, men prøver at få vognen ud – jeg skal bare ikke have nogen, der bliver sure." En fjerde siger: "Skal vi skylle af eller ej? Det skal vi faktisk spørge om." (Feltnoter)

Mellem køkkenvogne, børn og måltider oplever pædagogerne tidsligt at være på bagkant – som at være bagud i relation til andre og egne forventninger. I forhold til at definere,

hvad tid skal gå til, kan ses, at der er bestræbelser på at skabe bestemte former for nærvær (være der for børnene) i de tilbagevendende daglige rytmer. Det er samtidig rytmer, der er præget af flere forskellige institutionaliserede temporaliteter, der er potentielt modsætningsfulde ("de får vognen, når jeg er færdig"). En del af pædagogers arbejde består i at håndtere de former for modsætningsfulde temporaliteter. Det er en del af ordningsarbejdet (jf. kap. 3), at der er en tidsorden ved køkkenet og en anden orden på stuen, herunder normer og praksisser for tempo, varighed, rækkefølge i forhold til bestemte opgaver (f.eks. køkkenvognen), der netop ikke altid lader sig synkronisere.

Pædagogernes arbejde bevæger sig mellem at være på forkant, samtidig med at en del af grundoplevelserne går på at være på bagkant. Der er en tidslighed forbundet hermed, som igen henfører til de multiple sammenfald af opgaver – at være på bagkant indebærer, at multipliciteten i sammenfald af opgaver vokser. I forhold til måltid er der typisk flere forskellige handlingsforløb på en gang, som det ses nedenfor:

Under frokosten siger Lykke, mens hun ser på en af drengene: "Jeg hjælper dig med at skrabe sammen." Han banker let i bordet med en gaffel lidt ud for siden af tallerken. Hun holder let på gaflen og rækker ham glasset: "Så må du tage glasset." Han banker med lette slag videre. Hun ser på ham: "Skal jeg lige rydde det op?" Et andet barn har hævet en kop. Hendes blik bevæger sig derover: "NU må du gerne sætte koppen." Hun siger til et tredje barn, der har rejst sig halvt i stolen: "Du skal takke for mad." Barnet i stolen har armene løftet og siger: "HURRA." En af børnene løfter armene i vejret og smiler. Lykke smiler, nikker: "Sådan." Drengen kravler ned, hun holder en hånd mellem stolen og ham, mens han gør det. Til et barn, der allerede er på gulvet, og som bevæger sig hurtigere, end når man går, siger hun: "Uh, blev der et lille løb her?" Barnet, der er knap to år, stopper op midt i et skridt. Gangart er nu i et andet tempo. En anden holder en legeting op i vejret i hendes retning, det er en krokodillefigur. Lykke udbryder med øjenkontakt: "Hun er en farlig en." Hun folder armene sammen foran sig og siger: "Åh, jeg bliver ægte skræmt." Hun indskyder til den anden pædagog: "Er det Charles, har han lort i bleen?" Der er en lugt af lort. "Altså, han har sovet. Ja, så måske, efter at vi har ryddet op og sådan noget – vi skal lige huske det?" De andre nikker: "Ja ja ja," siger de på skift, de har stadig børn ved de borde, de sidder ved sammen med børnene. Lykke siger: "For medmindre han går helt kold ... Ja." Hun har øjenkontakt på skift med den anden pædagog, Helene: "Men jeg vil også sige, at de store her sover ikke så længe mere." Hun peger ned på et par af børnenes hoveder. De nikker indbyrdes. "Nej, men er det sådan en lille halv time eller sådan noget? En halv time tid kan hun sove." Helene løfter pegefingeren og peger ned på barn: "Og derhjemme sover hun væsentligt mere. Men her bliver hun bare virkelig hurtigt vækket." Hun rækker armene ud til et barn, der i et minuts tid har strakt sig frem mod hende og nu rækker armene op og ud i retning af hende. Hun udbryder: "Ej, nu er jeg nødt til at tage dig." (Feltnoter)

Pædagoger (såvel som børn) skaber aktivt tid, det vil sige, at de processuelt handler i forhold til tidsordener og institutionaliserede temporaliteter. Det er et tidsarbejde, der ofte er overset som en væsentlig del af pædagogers arbejde. Det omfatter gentagen mikroorganisering af tid, rum og rytmer i forhold til at forsøge at møde flest mulige børn, situationer og behov og at gøre det på en og samme tid. Der er i institutioner ofte en lineær tid i organiseringer af praksis. Det er et tidsarbejde, der ofte er overset og forventninger til praksis, som samtidig støder sammen med opgaver, aktiviteter og interaktioner, der kalder på at fordybe sig eller på at handle 'her og nu'.

Pædagoger, der deltog i det personalemøde, som dette afsnit blev indledt med, fortæller, hvordan de søger at organisere tid, når børnene er færdige med at spise, og de også skal nå at have vognen tilbage til køkkenet:

En pædagog siger: "På vores stue laver vi tisse-/hviletid – der, hvor vi tager bordet. Så kan de ligge og mærke, om de skal tisse, inden de skal ud, og inden de får flyverdragt på osv. Vi føler, det var et anker her i starten: Kunne man gøre det sådan, at en tager stuen – bare til det er kørt ind? De (børnene) får hjælp til at mærke deres eget nervesystem." En anden fra personalet siger: "Man skal næsten være enige om hviletid (på tværs af stuer) – for når først I slipper køerne løs ... " De taler lidt videre, og pædagogen siger: "Tisse-/hviletid var jo noget, vi startede, fordi ... nogen tissede med vilje for at komme ind – så blev de hjulpet osv." En ny fra personalet siger: "Men hvis man først holder samling og så har hviletid lige efter – kan de sidde stille så meget?" En tredje byder ind: "Men nu vil jeg altså bare sige: Jeg prioriterer børn først! Jeg er ikke ansat i køkkenet." (Feltnoter)

Både pædagoger, personale og børn forekommer at være i en tids- og rumkompression, som har betydning for, hvordan basale behov håndteres, mødes og drages omsorg for. Det gælder igen toiletbesøg. Tisse-/hviletid kan ses som kontrol over tid og rum, hvor basale behov organiseres med effektivitet for øje, og på den måde anordner pædagoger tid som tidsregimer. Det kan der være væsentlige institutionelle grunde til, som eksemplet ovenfor viser. Men som vi skal se med Hartmut Rosa (2023) i kapitel 7, kan tidsregimer samtidig skabe blindhed over nutids behov i tid og rum. Tidsregimer kan komme til at fremstå som et *aggressivt* forhold til verden, hvor man forsøger at gribe frem i tid ved at anordne børnenes behov inden for rækkevidde. Det vil imidlertid ikke forhindre personalet i at opleve nutidens behov i opgavehåndteringen. På denne måde står det pædagogiske personale udstrakt i en hverdag, hvor de forsøger at få styr på dagen gennem myriader af tidslige inddelinger og optimeringer, der kan muliggøre indfrielsen af de multiple moralske idealer forbundet med de forskellige opgaver, men omvendt oplever at svinge de ikke-forudsigelige udsving fra børnegruppen. Udsagnet "jeg prioriterer børn først" kan forstås som en modstand mod oplevelsen af selv at blive slugt af sådanne tidsregimer og ikke kunne prioritere det, der viser sig her og nu. Ligesom at børnenes agens ("nogen tissede med vilje for at komme ind – så blev de hjulpet" osv.) fremtræder som viljebestemte forstyrrelser, der bryder ind i de tidslige organiseringer mere end noget, der kalder på omsorg. Paradokset for pædagoger og personale består således i, at de på den ene side oplever ikke at have nok af den tid, der handler om langsommelighed i at skabe nærhed og

omsorg med børnene ("at se barnet", jf. kap. 3), men samtidig have for meget af den tid, der skal overstås. Det sidste i betydningen at nå at spise, inden børn bliver trætte, skifte bleer, inden de falder i søvn, rydde op og hjælpe de store ud på legepladsen, inden de næste tidsligheder og rytmer sætter ind. Samtidig indebærer de moralske imperativer om at møde barnet, skabe ro, være responsiv for udtryk og intentioner (jf. kap. 4), at pædagogen forventes at kunne være rolig og være i nuet; også i en produktionsmaskine af tidslig optimering, hvor egen krop gør oprør. På den måde kan den sanselige faglighed, de længes efter at udfolde, samtidig være med til at presse dem, fordi de gerne vil det, men ikke oplever at kunne det, når de griber frem i tid. Det bliver et ideal, de løber efter uden at nå derhen.

At navigere rundt om ressourceknaphed

På samfundsplan forbinder vi typisk ressourcer med økonomiske midler. I sidste ende kan meget – også i en daginstitution – føres tilbage til økonomi i form af, hvor meget plads der bygges, hvilke ting der indrettes med, hvor meget personale der er ansat, og hvad de i øvrigt har til rådighed i deres arbejde osv. Men på et konkret hverdagsplan er ressourcer mange og forskelligartede ting, der trækkes på, når den pædagogiske hverdag skal udfoldes. Der kan være tale om tid, som vist ovenfor, men også materielle genstande såsom sutter, bleer, hagesmækker eller æbler fra køkkenet. Det ses i det stramme økonomiske budget, som køkkenet i daginstitutionen i empiriuddraget nedenfor arbejder inden for. Det budget betyder både, at mad til de enkelte stuer er nøje doseret, og at der tænkes i madspild både i køkkenet og hos det pædagogiske personale. Men det kommer også til udtryk, når f.eks. det pædagogiske personale på den ene stue får den ide at lave æbletryk med børnene.

Christina [pædagog] og Jeanette [pædagogmedhjælper] finder på, at de vil lave æbletryk – de taler lidt om, hvordan de skaffer de to æbler, de skal bruge, om de må tage dem ude fra køkkenet. Christina siger, at det kan blive et problem, fordi deres budget (køkkenets, red.) må kun bruges til mad til børn, det er indskærpet, fordi det er et stramt budget. De griner lidt af, hvor de så skal få æbler fra, for de har ikke nået at søge om det under budgetposten "aktiviteter". Jeanette siger, at hun går ud i køkkenet og ser, om hun kan charme sig til det. Hun kommer glad og grinende tilbage med to æbler og siger, at det lykkedes. (Feltnoter)

I ovenstående tilfælde lykkes det Jeanette og Christina at gennemføre den pædagogiske aktivitet med æbletryk, så der senere på dagen hænger en række rød-orange tryk på snore rundt omkring på stuen. Det lykkes, fordi Jeanette bruger sin "charme". Christina og Jeanette griner selv af, hvad der kan forstås som petitesser, nemlig to æbler, men agerer samtidig inden for en virkelighed, hvor man må navigere i forhold til sådanne petitesser for at kunne lykkes og få dagen til at gå op. Ligesom to æbler udgør en udgift for institutionen, så udgør bleer og sutter materielle genstande, som det forventes, at forældre indkøber frem for institutionen. På budgettet giver det en besparelse. På hverdagsplan indebærer det, at det pædagogiske personale løbende hitter på. Det ses, når de låner en ble fra et andet barn, når forældrene har glemt at tage bleer med. Eller når de henter en sut fra den anden stue og får den skoldet, når et grædende barn ikke har sin egen sut med.

På samme måde fungerer Aula som en digital protokol, der skal lette personalets arbejde (udgøre en besparelse), ved at forældrene selv indregistrerer deres barn. Men fordi forældre kan glemme dette, så dobbelttjekker personalet. Således går en af personalet typisk rundt med en Ipad mellem børnene, når der spises formiddagsfrugt. De fordeler på denne måde maden samtidig med, at det at overrække maden til det enkelte barn er anledningen til at tjekke, om forældrene har husket at registrere det pågældende barn. Det, der således egentlig skulle spare en arbejdsopgave væk, kommer her til at blive en opgave, der fletter sig ind i arbejdet igen. Og som afføder en ny type opgave, nemlig at der skal laves skilte, som sættes uden på døren, hvor der står, at forældre skal huske at tjekke deres børn ind. Samtidig illustrerer det det multiple sammenfald af opgaver, som pædagoger navigerer imellem, og som der ofte foregår som en måde at prøve at få tingene til at gå op. Her er det multiple sammenfald af opgaver at tjekke protokol og dele mad ud samtidig. I andre tilfælde er det, når madvognen skal køres tilbage i køkkenet, og personalet tager de børn med, der kan runde at gå på toilettet og på den måde får "tisset af" på turen. Det er også, når der er et barn, der har brug for at blive vippet i søvn, og som tages med ind på kontoret, så ugeskemaet kan laves med den ene hånd, mens den anden hånd vipper. Eller alternativt at barnet i barnevogn tages med på pause, så pausen kan afvikles, mens barnet vippes i søvn.

Når afstand, stole og legetøj bliver til ressourcer

Men ressourcer er ikke blot konkrete materialiteter som ovenfor. Jævnfør kapitel 3 udgør en stor del af daginstitutionens hverdag, at der foretages ordningsindsatser, som kan 'afværge katastrofer', hvor dette ikke blot skal forstås som børn, der kommer til skade, men at situationer ikke eskalerer i form af gråd eller uro, hvor pædagoger kommer 'på bagkant' af situationerne. Her udgør daginstitutionernes pladsforhold, det vil sige det fysiske mellemrum mellem børn, en ressource: Når der spises frokost, placeres de mindste børn således ved høje borde og lige nøjagtigt så langt fra hinanden, at de ikke kan nå tallerkner eller kopper fra nabobarnet. Herved undgås, at et barn tager sidemandens mad, vender hans eller hendes glas med vand på hovedet eller andre børns udforskninger, der potentielt kan resultere i utilfredshed hos nabobarnet og mad, der skal tørres op. Ligeledes stilles tallerken og kop helt konsekvent uden for børnenes rækkevidde for at søge at forudgribe, at de begynder at klaske skeen ned i maden eller skubbe rundt med tallerkenen. Vandglas bliver ikke fyldt helt, men kun halvt op. Og starter en med at vende glasset ud på bordet i stedet for at drikke af det, kan de andre nærværende børns glas og barnets eget glas blive trukket et stykke væk. Rækkevidden eller pladsen bliver herved en ressource, der afhjælper, at pædagogen skal bruge tid og opmærksomhed på mad, bestik og vand, der lander på tøjet eller gulvet.

På samme måde fungerer legetøj og høje stole med bøjler som personalets ressourcer. Børn, der f.eks. er små og skal skærmes fra tumult på stuen, sættes op på en stol; eller der er flytbare små møbler, der kan skabe et mindre rum i rummet. Eller når et barn, der tidligere har bidt eller revet, sættes i en høj stol, når bemanningen er sparsom, og andre børn skal skiftes. Ligeledes bruges legetøj eller lænestolen eller sofaen i rummet ofte som en forlængelse af pædagogen, når pædagogens arme og tilstedeværelse er nødvendige andre steder. Følgende er fra en morgen, hvor pædagogen Carina er alene på stuen i vuggestuegruppen.

Med drengen Rune på den ene arm tager Carina med den anden hånd rundt om den ene bøjle på stolen, som hun er ved at fastgøre, og som er de bøjler der sættes på stolene med de mindste børn. De børn plejer at have faste stole, men stolen har skulle gøres ren, og bøjlen er ikke blevet fastgjort igen. Hun ser på Tobias, der sidder ved siden af, som nu har hævet sig en smule i stolen. Han hæver sig i armene og bagdelen, er let hævet fra stolesædet. Hun siger med tydelig tone: "Du vil gerne ned, Tobias, du må lige vente". På bordet står en kurv med legetøjsfigurer. Tobias har ikke sat sig helt ned igen, Carina har stadig Rune på armen og rækker ned til kurven med den ene hånd og tager en legetøjsfigur op. Figuren placerer hun nu ud for Tobias. Imens kommer en mor ind for at aflevere Belle. Carinas blik går kortvarigt i morens og Belles retning, mens hun smiler og gør et let nik med hovedet, så ser hun tilbage på Rune, der er på armen. Hun småsnakker til Rune: "Jeg skal lige have en bøjle til den her stol fastgjort Rune." Bøjlen siger klik, hun slipper den og siger: "Sådan!". Hun placerer Rune i stol og stiller en anden figur foran ham. "Nu har I en hver". Rune og Tobias drejer figurerne i hænderne. Carina vender sig nu mod moren til Belle, mens hun siger; "nu kom den bøjle, da på plads". Moren smiler. Carina ser på Belle i morens favn – "hej med dig". Belle rækker armene ud og flyttes fra morens arm til Carinas arm. (Feltnoter)

De høje stole med bøjle og legetøjsfigurerne fungerer her som ressourcer, der gør det muligt for Carina at holde situationen fast, selvom hun er alene. De fungerer for Rune og Tobias som overgang mellem Carinas favntag og det at være en del af stuen. Når Carinas arme skal bruges til modtagelse af et nyt barn, der afleveres, udgør de et 'helle' fra den tumult, der ellers foregår på gulvet, hvorved Rune og Tobias skærmes, samtidig med at Carina får vished om, at der ikke opstår situationer på gulvet, hun skal tage sig af, samtidig med at hun skal modtage Belle.

Stole, legetøj og fysiske afstande bliver på denne måde omformet til ressourcer, der kan aflaste personalet, fordi noget skal undgås: gulve, der skal vaskes, tøj, der skal skiftes, børn, der nives eller rives, børn, der er kede af det. Eller sagt anderledes: i det, som pædagogen og andet personale håndterer af multiple sammenfaldne opgaver, indgår legetøjet, bøjlen i den høje stol eller det fysiske mellemrum. Som sådan kan ressourcer på et hverdagsplan forstås bredt: Det er såvel ting som rum, der indgår i at få noget til at ske og i, at opgaver bliver løst, lige såvel som det er elementer, der forhindrer noget i at ske. Pædagoger agerer typisk opfindsomt rundt om resourceknapheden – de navigerer og prioriterer mellem multiple sammenfaldne opgaver; de multitasker. Men samtidig er det også særligt denne multiple håndtering i form af at være flere steder på en gang, der bryder med idealerne om 'fordybelse', 'nærvær' og 'at se barnet'.

Behovet for at have opmærksomheden rettet mod flere steder, at være 'på forkant' ved at vurdere, hvad, der kan ske hvor i relation til hvilke børn, stiger, når der ikke er det faste personale på stuen. Sagt i ressourceterminologi, fordi nye på stuen (selv hvis de kommer fra den samme institution) ikke nødvendigvis ved, hvordan stuens ressourcer ser ud og kan forbindes. For eksempel ved en pædagog fra børnehaven ikke nødvendigvis, hvordan rækkevidde og mellemrum er en afgørende ressource ved frokosttid i vuggestuen, hvilke forældre der kan lånes biler af, uden at det berører deres økonomi, eller de protesterer,

eller hvilke børn der på bestemte tidspunkter af dagen har brug for en plads i høj stole med bøjle. Det kollegiale samspil og mikroorganisering er på den måde helt afgørende, fordi der skal bruges så mange flere opmærksomhedsressourcer, hvis man "manuelt" skal holde det hele selv (jf. kap. 5). Det vil sige, hvis man både skal dække et multipelt sammenfald i opgaver i eget rum og f.eks. forklare en vikar alle de ting, der skal gøres.

Man kan overleve på mange måder

I tidligere studier af moralsk stress på andre store velfærdsområder skelner Olesen Gylling, Gylling og Vaaben (2023, p. 9ff) mellem to typer af det, de kalder overlevelsestrategier. Nemlig henholdsvis de aktive overlevelsestrategier, hvor man yder en ekstra indsats for at kompensere for de ressourcer, man ikke har, og de passive overlevelsestrategier, hvor man accepterer det ydre pres som et vilkår for ens arbejde. Man lægger her en ansvarsmæssig afstand til sit arbejde. Olesen Gylling, Gylling og Vaaben påpeger selv, at overlevelse kan lyde voldsomt, men at de bruger betegnelsen, fordi der er tale om måder, hvorved de velfærdsprofessionelle forsøger at opretholde deres faglige eksistens i betydningen at kunne holde ud at 'se sig selv i spejlet' eller simpelthen at gå på arbejde hver dag. Overlevelsestrategier skal forstås i sammenhæng med de teoretiske pointer om moralsk stress som et kontinuum (se rapportens kap. 2), hvor strategierne går ud på på forskellige måder at bibeholde en faglig integritet, hvor man kan se sig selv i spejlet. Vi kan således tale om overlevelsestrategier, når moralsk stressende situationer ikke blot er noget, der opstår, og som man får drøftet, bearbejdet eller løst, men hvor situationerne er gentagne, og pædagogen på denne måde oplever at glide hen mod en oplevelse af at miste sig selv eller ikke kunne stå inde for sit arbejde, det vil sige, hvor selve *den faglige identitet* er truet – den faglige identitet, der afstedkommer ved at bruge værdier til at udleve de faglige skøn og dømmekraft i pædagogisk arbejde. Overlevelsestrategier udgør her et bolværk mod en sådan oplevelse.

Beskrivelserne ovenfor af, hvordan pædagoger på forskellige måder navigerer i kompressioner af tid og rum, og hvordan de bevæger sig mellem multipelt sammenfaldne opgaver og håndterer og prioriterer imellem dem for at kompensere for manglende personale, tid, bleer, æbler eller andre former for ressourcer, kan forstås som aktive overlevelsestrategier. Det er måder, hvorved det pædagogiske personale søger at komme ud af moralsk stressende situationer, så dagen stadig glider på måder, hvor de oplever at have løst dagens gøremål og kunne stå inde for de forskellige løsninger. I aktive overlevelsestrategier vil pædagoger således typisk accelerere tempoet for at nå indskydelse af ekstra opgaver, de vurderer, er vigtige i en moralsk tilfredsstillende udførelse af opgaven – jf. navigationerne i kompressioner af tid og rum. Eller også vil de med aktive overlevelsestrategier fortsætte med arbejdsopgaven ind i det tidsrum, hvor de ikke er på arbejde og har fri. Det kan forstås som skyggearbejde, der for velfærdsprofessionelle ofte er forbundet med dårlig samvittighed over for velfærdsopgaven, de bliver forhindret i at udføre på en fagligt tilstrækkelig måde. Derfor fortsætter de med at udføre opgaven i det skjulte. Aktive overlevelsestrategier bliver også forbundet med det, som kaldes *workarounds* (Olesen Gylling et al., p. 28). Ofte fungerer sådanne strategier kompenserende, og pædagoger beretter om alligevel at kunne gå hjem med en god følelse, men andre gange slider det på personalet, fordi de oplever, at nærværet og det at have 'set barnet' forsvinder. Når dette gentager sig, er det, at pædagoger begynder at blive moralsk stressede på måder, hvor de kan glide udad i kontinuummet, hvor f.eks. sygdommelding eller udbrændthed bliver hverdag. I de rammer kan det blive udfordrende at opretholde en faglig integritet.

De passive overlevelsstrategier

Motsat de aktive overlevelsstrategier indebærer de passive en resignation i forhold til omstændighederne. De indebærer en distancering, som holder arbejdet væk fra en selv. Som en leder siger:

“Jeg er begyndt at sige, at det [højt sygefravær, manglende ressourcer] er desværre et vilkår. Jeg er begyndt at presse det væk fra mig.” (Workshop)

Formuleringen om, at “det er et vilkår”, kommer til udtryk flere steder i vores empiriske materiale. Dette udtryk udgør et omdrejningspunkt for, hvad der kan forstås som en passiv overlevelsstrategi forbundet med resignation. Man oplever magtesløshed i muligheden for at udføre sit arbejde på måder, man kan leve op til, hvorfor man individuelt og kollektivt tydeliggør, at ting ikke er til at ændre. Man “presser det væk fra sig” for netop “ikke at gå i stykker”, som det formuleres andet steds. Det vil sige, man forsøger at tydeliggøre for sig selv og hinanden, at der er noget her, der ligger uden for ens indflydelse, eller som man alene ikke vil stilles til ansvar for.

En anden overlevelsstrategi af samme type kan gå ud på at sætte egne forhold i relation til noget andet, hvorved de fremstår acceptable. En pædagog fortæller, hvordan de var to på stuen og ofte alene med 25 børnehavebørn, men når de tog det op i kollegagruppen, fik de at vide, at det havde de andre også prøvet. En anden pædagog siger:

“Vi er gode til at tisse hinanden lidt ned, så slemt er det jo ikke. Jeg synes, forholdene er urimelige, men vi kan altid få at vide, at der henne i den institution, der er det meget værre. Og så lukkes den ned ... Og så går man jo med den selv – er det så bare mig og mit perspektiv. Vi er rigtig gode til at få det bedste ud af alting. Og det skal vi også, men det har en bagside.” (Workshop)

Bagsiden må her forstås som det at “gå med den selv”, det vil sige frem for at forstå forholdene som noget, der gør det vanskeligt – uanset hvem man er – at leve op til de moralske idealer, der er indbygget i den pædagogiske hverdag, så bliver det den enkelte, der kan gå og opleve sig utilstrækkelig.

Behovet for legitimerende fortællinger

At presse noget væk fra sig ved at sige, det er et vilkår, eller tisse det ned ved at sammenligne med andre, der har det værre (og alligevel klarer den), kan forstås som måder at skabe legitimerende fortællinger for det forehavende, som pædagogen selv er en del af, uagtet at han eller hun ikke synes, de lever op til ansvaret, der ligger i dette forehavende (Olesen Gylling et al., 2023, p. 35). Men det er også sådanne overlevelsstrategier, der kan føre til det, der hos Dorte Birkmose (2013) kategoriseres som begyndende kynisme eller forråelse, hvor grænserne for det moralsk rigtige at gøre forskubbes, uden at man selv lægger mærke til det. Det kan f.eks. vise sig, når afmagten så at sige kanaliseres udad og bliver til håndgribelige fænomener som “irriterende og krævende forældre” eller “besværlige og krævende børn”, der dukker op som implicite forklaringsmodeller i glimt i de afholdte workshops. Det skal understreges, at vi ikke mener, der er tale om forråelse eller kynisme i følgende empiriuddrag, men at det illustrerer behovet for legitimerende fortællinger og som sådan illustrerer en af de mekanismer, der kan være en del af en passiv overlevelsstrategi.

Det empiriske uddrag er fra en frokoststund på en integreret stue i en daginstitution, som netop har vedtaget en ny måltidspolitik, hvori det beskrives, hvordan de pædagogisk arbejder med at skabe en særlig atmosfære af ro omkring måltidet, således at børn tør smage nye ting, at de selv får lov at vælge mad og mulighed for at smage nyt via ganske små bidder, som de ikke behøver at spise op. Der mangler personale på stuen på grund af sygdom, og alle børn er derfor spredt ud på tre borde, hvor der sidder en voksen ved hvert, uden at der er en ekstra voksen ved et af bordene. Det vil sige, uden at der er det, som bliver kaldt en "flyver", blandt personalet til at hente madvogn, hjælpe på toilet, dele mad ud på borde mv. Pædagogen Lotte sidder ved et lavt rundt bord sammen med seks børn på to til to et halvt år. Der udspiller sig følgende:

Maden består af brød med fem forskellige typer pålæg (hummus, hønsesalat, pesto, pølse og noget mere) samt en linsesalat. Pålægget er i glasskåle hver for sig, så man kan se det. Lotte spørger hvert barn: "Vil du have pesto på din mad?", mens hun peger, eller "Har du lyst til at prøve hummus?", "Skal jeg smøre en dukkemad, så du kan prøve?" Børn, der rækker efter mad selv eller siger højt, hvad de vil have, når det ikke er deres tur, for at vide: "En ting ad gangen, I skal nok alle sammen få mad" eller "Lige nu smører jeg mad, så jeg kan sætte dit hår lige om lidt" (da et barn beder om at få sat håret). Nina (pige på to et halvt), som har fået mad som den første og sidder ved siden af Lotte, begynder pludselig at græde. Lotte kigger forbavset og afsøgende på hende, siger: "Hvad bliver du ked af det over?" Nina er fortsat grædende. "Det ved jeg ikke". Hun hulker nu. Lotte smører fortsat mad, hun er ikke nået hele vejen rundt, så alle børn har ikke fået mad endnu. Hendes stemme er rolig, da hun spørger næste barn, hvad hun skal have på. Lotte siger imens til Nina: "Det plejer du da ikke, sådan at blive ked af det." Nina fortsætter med at hulke. Flere andre børn er stille nu, også ved de andre borde. Nogle ser over på hende. De andre voksne peger ned i maden ved børnenes andre borde. "Spis du det her" eller "smager det godt?" Nina siger mellem gråd: "Jeg tisser." Lotte stopper i bevægelsen med at smøre, ser over på hende og siger: "Men du har ble på, det er okay." Nina græder. "Neeeeeej." Lotte fortsætter med at smøre. Nina sidder ved siden af og græder fortsat med tiltagende styrke, hun siger nu: "Min moaaar." Lotte ser på hende. Et af de andre børn siger: "Nina ked af det." Lotte siger: "Ja, jeg trøster Nina lige om lidt, når jeg er færdig med at smøre."

I situationen her udfører pædagogen Lotte på mange måder måltidsstrategien i praksis – hun skaber nysgerrighed, valgmuligheder, giver forskellige typer mad og søger at få etableret ro. Men den rolige atmosfære bliver ved med at udeblive. Den højlydte gråd bryder med måltidsstrategien. Lotte prøver at balancere mellem måltidet både som en strategi om, hvordan det bør forløbe, som en situation, der finder sted og kalder på handlinger, og at møde Nina i hendes udtryk og dele sin opmærksomhed med de andre børn. Lotte prøver at få Ninas gråd til at stoppe på en række forskellige måder. På trods af det fylder gråden måltidssituationen og rummet ud, som det ses nedenfor:

Da Lotte er blevet færdig, tager hun Nina over på sit skød, trykker hendes hoved ind til sit eget bryst. Hun vugger lidt og siger "prøv, om du kan slappe lidt af". Nina hulker, mens hun siger "neeej". Lotte spørger: "Hvorfor er du ked af det?", men får ikke et svar, kun gråd. "Vil du hellere have en anden mad?" Lotte har Nina i sin favn, Nina har fat med den ene arm i hendes halskæde, hovedet er lænet helt ind til bryst. Hun græder stille nu. Lotte siger: "Om lidt sætter jeg dig over på din plads, så du kan spise noget mad." Da hun sætter Nina over, stiger gråden igen. Lotte rejser sig, kaster et blik rundt på de andre børn og deres mad. Hun siger "Jeg går ned og finder din sut." Hun henter sutten og giver Nina den, aer hende over håret og stryger hende over ryggen. Nina græder fortsat. Lotte sidder ved siden af og siger "Det er okay, Nina, jeg sidder lige ved siden af dig." Nina er fortsat hulkende. "Prøv at spise noget mad." Lotte peger ned på den urørte mad. "Er der noget her, du gerne vil have?" Larmen af kontinuerlig gråd har nu varet i fem minutter. Lotte siger "Prøv at lade være med at have lyd på." Fortsat høj gråd lyd (lidt som en sirene). Lotte peger på sutten. "Skal jeg tage denne her igen?" Hendes stemme er bestemt nu. Hun laver stoptegn med hånden. "Så stop!" Nina stopper, men man kan fortsat høre hulkene uden lyd som åndedræt, der er gispende. Undervejs i dette har Lotte samtidig forholdt sig til de andre børn ved bordet med "Har du lyst til?", givet mere mad, spurgt til, om de kan lide det ene eller andet. (Feltnoter)

Da en af os næste dag laver et interview med Lotte, vender hun tilbage til episoden ovenfor. Hun fortæller, at hun oplevede et stort pres i situationen, og at hun skulle tale til sig selv og formane sig selv om at tage det roligt. Hun fortæller, hvordan hun hurtigt afgjorde, at hun ikke kunne få en af de andre voksne til at tage sig af Nina, de havde deres borde og børn at forholde sig til, og at hun derfor måtte klare situationen selv.

Der etableres i interviewet et dobbeltblik: Dels ved at Lotte genkalder sig situationen, hvor forskeren var til stede som iagttager og nu i interviewet henvender sig som en samtalepartner. Dels ved at Lotte, i modsætning til forskeren, var den, der var nødt til at være handlende i situationen, der genkaldes: Lotte fortæller, hvordan hun har oplevet måltids-situationen så ubehagelig, at hun har reflekteret en del og drøftet den med sine kollegaer – var der andre måder, hun burde have håndteret det hele? Samtidig genfortæller hun situationen: Hvordan Nina begyndte at græde, og hun med det samme tog hende over på sit skød og sad der med hende, alt imens hun smurte de andre børns mad. Hun siger, at hun kan ikke se, hvordan hun skulle have håndteret det anderledes. Og det har hendes kollegaer også bekræftet hende i.

Der er i pædagogens fortælling af situationen elementer, der er forstørret, og andre, der er formindsket i forhold til, hvordan det tog sig ud for en forsker, der havde den privilegerede position af at være til stede som udelukkende iagttager. En mulig fortolkning er, at sådanne formindskninger og forstørrelser kan ses som udtryk for, at Lotte og kollegaer i fællesskab er nødt til at skabe en legitimerende fortælling om denne episode for at 'overleve' rent moralsk. Det legitimerende skal her ikke forstås som et forsøg på bedrag eller på andre måder at skjule noget. Lottes store ubehag kan forstås som udtryk for på den ene side at leve op til det, som hun burde gøre ifølge måltidsstrategien og i forhold til hensynet til de fem andre børn, mens hun på den anden side oplever, at hun burde have trøstet

Nina og taget sig af hende på en anden måde, end hun gjorde. Samtidig rekonstruerer Lotte sammen med kollegaer begivenheden, hvor det moralske dilemma er blevet løst mere, end det lod sig gøre i selve situationen. Faglighed søges her (gen)oprettet. Vi fremdrager således ikke situationen, fordi vi finder, der er tale om kynisme eller forråelse – så havde der ikke været refleksion og et stort ubehag hos Lotte – men fordi det kan illustrere, hvorledes man enkeltvis og fælles kan forstørre og formindske elementer i situationer. Det kan ses som en del af at overkomme moralsk stressende situationer.

Måltidssituationen viser også, hvordan man via en fælles drøftet strategi (jf. tidligere i kapitlet) skaber en virkelighed (det hyggelige måltid – det madmodige barn), der som afgrænset situation nemt udelukker andre virkeligheder (barnet i gråd, den fortvivlede pædagog). Denne anden virkelighed trænger sig på, selvom (eller netop fordi) den er blevet udelukket af den virkelighed, man vil skabe (det hyggelige måltid) – men den er hjemløs. Den har ikke på samme måde en forståelsesramme eller et legitimt sprog. Det er virkeligheden, opgavepresset, der trænger sig på, som man forsøger at beskytte sig mod via overlevelsestrategier. I tråd med tidligere forskning i moralsk stress (Olesen Gylling et al., 2023) vil vi her pointere, at uanset hvilke overlevelsestrategier virkeligheden mødes med, kan de føre til moralsk stress. Aktive og passive overlevelsestrategier kommer af moralsk stressende situationer og vil i deres gentagelser kunne forstærke moralsk stress.

Andre måder at skabe former for legitimitet kan ses, når der ved stort pres handles på måder, som det pædagogiske personale egentlig ikke synes er det rigtige, men som er det hurtigste. For eksempel at bære barnet op på stol og puslebord, i stedet for at det selv kravler derop, eller feje og rydde op i stedet for at give sig tid til, at børnene er en del af de daglige gøremål. Dette brud på, hvad der egentlig opleves som det rigtige at gøre, italesættes typisk som "bare i dag ..., hvor vi har lidt travlt, vi ikke er så mange" osv. Det interessante er, at personalet vægter at sige højt, at dette er ikke helt rigtigt, og dermed lægger de afstand til egne handlinger: Det, jeg gør lige her, er ikke rigtigt mig! Hvorved det bliver muligt at fastholde en form for faglig integritet.

Følgende er fra en stund med formiddagsbrød i en vuggestuegruppe, hvor tre medarbejdere er syge. Susanne, som er pædagogisk assistent, er eneste faste voksne på stuen. Nanna, der er på en anden stue, er kommet til på grund af personalemanglen.

Susanne fordeler drikkedunke, bytter nogle rundt, der er givet forkert. Hun finder plastikkopper og hælder vand til dem, der har glemt deres dunke. Barnet, Hugo, bliver ved at rejse sig fra sin stol. Til sidst tager Susanne ham op på arm, finder en høj stol med bøjle og sætter ham med ryggen til det lille runde bord, som er ved det ledige højbord. Imens siger hun ud i luften til Nanna: "Jeg ved godt, at det ikke er godt, han sidder her, men lige i dag ..." Hun giver ham brød og frugt, hun fordeler også brød og frugt til børnene ved det lille lave bord. Hun har ikke siddet ned endnu selv. (Feltnoter)

Susanne er for så vidt engageret i det, vi i afsnittet ovenfor har kaldt jonglering af sammenfald i opgaver, noget, der kan forstås som en aktiv overlevelsestrategi: Hun er engageret i at fordele sine ressourcer ud på tværs af flere borde, herunder at kompensere for de børn, der ikke har vanddunke med hjemmefra (et tiltag, der ellers skulle være ressourcebesparende, fordi forældre har sørget for vand i dunke, og fordi risikoen for vand ud over tøj, bord og gulv er mindre). En forudsætning for, at alle børn får mad og drikke, er

imidlertid, at de sidder ved bordene, herunder at der er ro til, at børnene kan koncentrere sig om dette forehavende. Og her bliver det svært for andre børn at koncentrere sig og for Hugo selv at spise, når han hele tiden rejser sig. Susanne sætter derfor Hugo op i en høj stol med bøjle, hvor han ikke kan rejse sig, og hun vender ham væk fra gruppen ved det lille bord, så han sidder alene og kigger ud i luften ved det høje bord. Men hun synes ikke selv, at hendes handling er pædagogisk rigtig, hun ved godt, "at det ikke er godt", at hun egentlig ikke burde, og dette moralske imperativ deler hun tilsyneladende med pædagogen Nanna, som udsagnet siges højt til. Man kan forstå denne talen højt på mange måder. Det har ganske givet en betydning, at Nanna ikke kommer fra stuen, og at udsagnet fra Susanne på den måde kan ses som udtryk for, at Susanne ikke blot har sin egen, men hele stuens fremvisning af faglighed på spil. Det har muligvis også en betydning, at det er en pædagog, og at hun er assistent, og at udsagnet på denne måde er ment som fremhævelse af viden til en, der må formodes at vide mere. Uanset disse relationelle forhold er det, der formidles, interessant, fordi det udgør en undsigelse. Udsagnet "lige i dag" dækker over budskabet: "Egentlig gør jeg ikke sådan." Det vil sige, det udgør en måde, hvorved Susanne kan handle moralsk forkert, men samtidig opretholde sig selv som moralsk rigtig, for det er "lige i dag", hvor der er undtagelsestilstand i forhold til besætning på stuen. Hele hendes integritet behøver derved ikke at være truet.

I empiriuddragene ovenfor er der tale om, at der skydes en kile ind mellem egne handlinger, og hvem man er som fagperson, for på denne måde at opretholde en helhed i faglig eksistens. Det kan ses som en måde at bibeholde pædagogisk integritet. En anden passiv overlevelsesstrategi kan være at resignere ved at handle på måder, der kan redde en selv. I yderste konsekvens kan det indebære, at man siger op. Som en pædagog udtrykker det til en af vores workshops om at have det sådan: "Fuck, jeg skal finde mig et andet job!", fordi mulighederne for at genkende sig selv er ved at glide en af hænde. Men det kan også indebære at forsøge at passe på sig selv ved at spare afspadsering op til hele fridage, hvor man kan få ro på sit eget "system" igen, eller at man opgiver blikket for helheden, som vi skal se i kapitel 7. Som en pædagog udtrykker det: "Så ender man med at tænke, bare det kører inde på min stue, bare det kører for mig, så jeg kan overleve."

Opsamling

Vi har i kapitlet vist, hvordan ledere og pædagoger dagligt navigerer i en ressourcemangel af tidslighed, ting og mennesker. En navigation, der på den ene side er præget af stor opfindsomhed: legetøj, stole med bøjler, reoler og spande, der omformes til ressourcer, som kan kompensere for, at personalet bogstaveligt ikke kan splittes fysisk til at være to steder på én gang. Men som på den anden side fungerer som kompressioner af tid og rum, hvori opgaver fortættes i tid, så der bliver plads til at tage vare på flere af dem. En sådan fortætning indebærer således et tidsarbejde, der omfatter gentagne organiseringer af tid, rum og rytmer i forhold til at møde flest mulige børn, situationer og behov på en og samme tid. Det indebærer acceleration og kontinuerlige temposkift, hvori personalet i forsøget på at være "på forkant" kan komme til at tænke og handle forud for det, de vurderer, er det rigtige at gøre i et 'nu'. På den måde kan nuets behov blive udskudt eller glemt til fordel for det, som endnu ikke er, men tilstræbes. Det efterlader pædagogen i stemningslandskaber af krympet tid og rum, hvor oplevelsen af den hastighed, han eller hun omgiver sig med, er asynkron med faglige-moralske idealer om fordybelse, nærvær og "at se barnet".

Forsøg på at omforme dagligdagens ting til ressourcer, optimere tiden gennem fortættede forløb, forudgribe, hvad der skal ske om lidt kan alt sammen forstås som aktive overlevelsstrategier. Det er måder, hvorved pædagogen i sine daglige handlinger søger mod en faglig integritet i forhold til de moralske idealer og værdier, der kalder på ham eller hende i en intentionstrængt hverdag. Med aktive overlevelsstrategier kan pædagoger kortvarigt opretholde og bevare en faglig identitet. På sigt kan aktive overlevelsstrategier imidlertid forstærke yderligere moralsk stress.

Modsat de aktive overlevelsstrategier tager de passive overlevelsstrategier sig ud som en resignation i forhold til de vilkår, man arbejder under, men samtidig med et behov for at kunne opretholde at se sig selv i øjnene. Vi har vist, hvordan dette tager sig ud, når pædagoger f.eks. undsiger egne handlinger med "det er lige i dag" eller "jeg ved godt, at det ikke er så godt", hvorved der skydes en kile ind mellem det, man gør, og den, man er som fagperson. Ligeledes har vi vist eksempler på den kollektive og sociale kraft, der ligger i legitimerende fortællinger. For eksempel at tyse hinanden ned med "så slemt er det ikke" eller "det er et vilkår". Aktive og passive overlevelsstrategier væver sig ofte ind over hinanden i pædagogisk arbejde og har det til fælles, at de udgør individuelle forsøg på at opretholde en faglig integritet. Mens aktive overlevelsstrategier aktiverer, men også udmatter den enkelte, kan passive overlevelsstrategier 'lamme' den faglige dømmekraft. Derfor kan overlevelsstrategier tilsammen skabe parallelle virkeligheder, der skubber pædagoger væk fra at mærke og imødekomme nuets behov i pædagogisk arbejde med børnene. Det er en øjeblikkets overlevelsstrategi for at bevare, eller måske snarere forsvare, faglig identitet, der overtages af næste overlevelsstrategi, og som hermed skubber den enkelte yderligere hen ad et kontinuum for moralsk stress.

Åbninger og perspektiver

På baggrund af kapitlets analyser kan vi fremhæve vigtigheden af kollektivt at adressere en pædagogisk levet virkelighed med den tvivl og de paradokser, det indebærer. I et arbejde, hvor der er kompressioner af tid og rum, er det oplagt at bruge mødetid på f.eks. håndtering af den trængsel af intentioner, man mødes med (nye it-systemer, kortlægningsredskaber, kommunale politikker, gentagne forældrehenvendelser om et særligt forhold, arbejdsgange i relation til PPR). Når man får opgaver, er det naturligt at møde dem med løsninger og handlen, især når tid og rum komprimeres, og komprimering efterlader en alene i arbejdet. Netop de overlevelsstrategier, der afstedkommer ved ressourceknaphed i det pædagogiske arbejde, er som belyst forbundet med meningsstab, der individualiseres. Det er imidlertid netop noget, der ikke kendetegner et individ, men flere individer. Men når det fastlåses som noget, der betragtes som individuelt, kan det være med til at skubbe til grænserne for, hvad der kan accepteres og opleves som i orden i pædagogisk arbejde.

Når pædagoger og ledere mødtes i workshops, søgte de mod at drøfte og reflektere over dét, der var lige foran dem, på dets egne præmisser. Det vil sige, ikke fordi det skulle sættes ind i en særlig model, føre til et særligt tiltag eller løsning, men fordi muligheden for at genopdage den pædagogiske hverdag i sit eget sprog – at tvivle, finde noget dilemmafyldt, forundres, afprøve og finde det frem, man oplevede som værdifuldt – syntes at frigive energi. I de rum kan der opstå afsøgninger af dilemmaer, klemthed og ønsker for ageren i situationer, der kalder på mere end et enkelt svar. Det kan indgå i at overskride oplevelser af at stå alene og at miste sin faglige identitet i det, der søges overlevet i pædagogisk arbejde.

Nogle pædagoger udvekslede f.eks. følgende på en af vores workshops:

Første pædagog: "Jeg er rigtig glad for, at jeg får lov til at lave noget pædagogisk arbejde. Det kan godt være, så kan man sige, så reflekterer vi om det, det er måske ikke lige det, vi skulle have gjort der ... Men det, der er med pædagoger, det er, at på en eller anden måde så finder man sig nogle løsningsmodeller, når man afprøver og gør nogle ting."

Anden pædagog: "Så kan man afprøve det og sige, nå, det duede ikke denne her gang, det kan være, at det gør i næste uge, og hele tiden blive ved med at afprøve og afprøve og afprøve."

Første pædagog: "Men det er jo også det der med, at man hele tiden siger, som pædagog er det, jeg har lært mest af, det var refleksionen. Det der med at sige, okay, hvad er det, jeg gør nu? Hvis ikke det virker, okay, så sparrer vi med nogen og får et godt råd." (Workshop)

Pædagogerne peger på denne måde ind i et kendetegn ved pædagogisk arbejde, der må forstås i relation til de løbende mikroorganiseringer. At skabe åbninger og perspektiver for det pædagogiske arbejde handler i ovenstående empiriuddrag ikke om den enkelte, lige så lidt som det handler om store planer og forkromede tiltag. Det handler om, at det pædagogiske arbejde er delt, at det omfatter at være tæt på praksis og arbejde ud fra, hvad der viser sig, vel vidende at det ikke er sikkert, at det samme viser sig eller lykkes i morgen. Vi er som sådan tilbage til pointerne om pædagogisk faglighed som noget, der er tæt forbundet med en sanselighed og en evne til at lade sig påvirke, der netop ikke er adskilt fra refleksion som en rent kognitiv øvelse (jf. kap. 3). Ole Fogh Kirkeby (2013) kalder det for transløskutionaritet, de former for erkendelsesbevægelser. Det vil sige, at refleksioner kan føre til nykonstruktion og meningsskabelse i tolkninger af de mange informationer, som interaktionen med andre kan bringe, hvor man kan koble sig til andre fortællinger med nye forståelser. Udbyttet kan blive meningsbevægelse – det, som også begrebsliggøres som sensemaking (Weick, 2001).

Som belyst i tidligere moralsk stress-forskning blandt velfærdsprofessionelle er det netop tiltag med fokus på, at arbejdsidentiteten ofte skabes i netværk af praksisfortællinger, der kan gøre op med individuelle overlevelsestrategier og moralsk stress. Især hvis praksisfortællinger følges op med organisering af en kollektivt koordineret indsats over for forhindringer, der gør, at man ikke kan udføre et moralsk acceptabelt stykke arbejde (Olesen Gylling et al., 2023, p. 35). Vi finder således, at der er mulige åbninger og perspektiver i at etablere et fagligt rum blandt pædagoger og ledere, der ikke handler om at introducere nyt, men arbejde ud fra det, der allerede er. Navnlig med fokus på at søge åbninger og perspektiver for, hvilke muligheder for samkoordinerende handlinger der kan være. Særligt i forhold til at agere fælles i det, som klemmer i pædagogisk arbejde. Det kan skabe faglige, kollektive mødesteder og organiseringer til at leve i frem for at overleve pædagogisk arbejde.

Kapitel 7: Ledelse og organisering

I kapitel 7 vil vi fortsætte med at svare på det andet af vores to overordnede forsknings-spørgsmål, nemlig hvilke overlevelseshæftninger moralsk stress afføder i pædagogers arbejds-liv, og hvilken rolle pædagogfaglig ledelse spiller i den sammenhæng. Vi vil se nærmere på ledelsesmæssige og organisatoriske tiltag, der retter sig mod at løse problemstillinger relateret til oplevelser af pres i hverdagen blandt det pædagogiske personale. Her vil vi belyse, hvordan moralsk stress ikke kan løses som et individuelt problem eller enkeltstående dilemma, da det er forbundet med multifacetterede forhold i pædagogisk arbejde. Vi introducerer en skelnen mellem *fordelingsorganisering* og *mikroorganisering*. Det første handler om med kort varsel at omfordele de personaleressourcer, der er til rådighed den pågældende dag eller uge, sådan at man mindsker eller undgår kritisk underbemanding bestemte steder i institutionen. Det sidste dækker over dagligdagens fælles rytmer, løbende afstemninger og indarbejdede arbejds-gange, der får hverdagen til at glide uden brug af unødvendige ressourcer. Det sidste hviler imidlertid på en vis kontinuitet og stabilitet, hvori pædagoger opbygger tillidsfulde og varige arbejdsrelationer til hinanden og til børn. Forholdet mellem fordelingsorganisering og mikroorganisering udgør et eksempel på et paradoks i ledelsesvilkåret, fordi det er to modsatrettede logikker, der begge er vigtige elementer i at reducere det pres, som hverdagens bemandingshuller udgør.

I kapitlet belyser vi først, hvordan ledere får øje på pædagogers overlevelseshæftninger udløst af pres, og hvad der udfolder sig, når disse overlevelseshæftninger ledelsesmæssigt mødes med fordelingsorganisering. Dernæst går vi tættere på mikroorganisering af pædagogisk arbejde – og forsøger at indkredse, hvad det er, og hvordan det har betydning for det organisatoriske aspekt i pædagogisk arbejde. Her peger vi på, at selvom fordelingsorganisering er et nødvendigt ledelsesgreb i en hverdag med bemandingsudfordringer, kan denne organiseringsform også have utilsigtede konsekvenser i pædagogers arbejds-liv. Altså hvis fordelingsorganisering medfører, at den daglige mikroorganisering, hvorigennem pædagoger fornemmer og forbinder sig til hinanden i det kollektiv, som arbejdet udføres i, konsekvent bringes i uorden. På denne måde kan fordelingsorganisering snarere forstærke de problematikker, der afføder moralsk stress, selvom intentionen er det modsatte.

I slutningen af kapitlet vender vi tilbage til paradoksledelse som det at lede pædagogisk arbejde med et både-og. Dette kan handle om at stille sig åben for værdien af både fordelingsorganisering og mikroorganisering. Men det kan også – som vi skal se i det sidste afsnit – handle om at skabe kollektive rum for refleksion og tvivl, der skaber tid til at dvæle ved levede erfaringer, uden at de straks bliver låst som en position, den enkelte skal forsvare.

Når brandbilen skal køres ud

Vores empiriske materiale afspejler, at lederne har fokus på at organisere det pædagogiske arbejde med henblik på at forebygge høj arbejdsbelastning. En sådan arbejdsbelastning har de erfaret ellers kan medføre forskellige former for overlevelseshæftninger blandt pædagogerne, det vil sige som en måde at udholde tilspidsede og overbelastende arbejds-situationer. Det ledelsesmæssige fokus på at forebygge gennem organisering kommer f.eks. til udtryk i form af planer, der skal imødegå uforudset arbejds-pres ved både at være *tydelige* og samtidig *justerbare*.

En leder siger følgende i et interview:

“Jo mere tydelig, vi kan gøre vores hverdag for os selv og hinanden – at du kender din opgave og kan gøre det tydeligt for både kollegaer, børn og forældre, altså jo mere vi kan afklare og synliggøre – jo bedre. Forudsigelig hverdag er noget af det, der kan spare for det her, uuhhhrrr (illustrerer paniske bevægelser med hoved, flakkende blik og forvirrede bevægelser med armene). Der kan være fem kollegaer syge i dag, så hvis du ikke på forhånd har en plan, så er du endnu mere på den. Jeg kan se på forhånd, at de vælter, hvis der ikke på forhånd er en plan. (...). Så på en stue med tre-fire personaler er der altid en, der er flyver. Det vil sige den, som henter ting, tager imod børnene, når de ankommer, tager telefonen, tager børn på toilettet, tørrer næser osv. ... Alle de der praktiske ting, så den der voksen, som er nærværende i planlagte aktiviteter med børnene, kun skal forholde sig til at være nærværende og intet andet. (...) Så når man har planen, og kun er to fremmødte voksne i dag, hvad er så muligt at gennemføre af det planlagte? For vi kan ikke bare lægge det hele ned.” (Interview)

Lederen giver her udtryk for, at forberedelse, i form af planer for pædagogiske aktiviteter på stuerne samt for opgavefordeling mellem personalet på stuen, er tænkt at skulle udgøre et værn mod, at pædagogerne ikke “vælter” ved de mange ekstra arbejdsopgaver, som fem sygemeldinger skaber på en dag. Tanken er her, at en plan for justerbar opgavefordeling virker som en form for dækning, der kan hjælpe pædagogerne til at bevare overblik og fastholde samarbejdet i belastede arbejdsituationer og hermed understøtte dets kollektive karakter. Dermed er tanken, at man organisatorisk kan bremse “uuhhhrrr-stemninger”, hvor arbejdspress bliver grobund for overlevelsestrategier, der igen kan munde ud i sygemeldinger blandt personalet. Det, lederen registrerer som “uuhhhrrr-stemning”, ser hun som noget, der over tid kan skabe et hullet arbejds-skema, fordi det på længere sigt indebærer risiko for stress-sygemelding. Alt sammen noget, der er forbundet med et betydeligt arbejdspress for det personale, der er på arbejde. “Det kan være som at stå i en orkan af uoverkommeligt mange opgaver på en gang,” som lederen udtrykker det. For at standse den belastning, det afstedkommer hos det pædagogiske personale, kører lederen “brandbilen ud”, som hun udtrykker det. I praksis betyder det at gribe til *fordelingsorganisering*, der handler om at flytte rundt på medarbejdere i tilspidsede arbejds-situationer eller i dag til dag-planlægning. Denne flytten rundt retter sig mod at skabe dækning for hinanden, sådan at der er nok personale til det pædagogiske arbejde på alle stuerne. Lederen taler om dette, mens hun viser, hvordan en pædagog på en træt og tydelig måde gisper:

“Nu står jeg alene med det hele i malerforklæde, der er to, der skal tørres, og min kollega er begyndt kaste op og må gå hjem, og hvem fanden hjælper mig ... Hallo! Her kan manglende hænder i en arbejds-situation være som en vulkan i udbrud. Fuck ... Det sker altså nogle dage.” (Interview)

Denne scene, hvor daginstitutionslederen ‘spiller’ det, hun nedenfor beskriver som “den vulkanudsatte pædagog”, henviser til en situation, der er så fysisk og psykisk belastende, at lederen vurderer, at der skal flyttes rundt på medarbejderressourcerne for ikke at ende i en situation, hvor den enkelte bliver uforholdsvist presset og udvikler uhensigtsmæssige

overlevelsesstrategier. På en workshop beskriver en pædagog en sådan overlevelsesstrategi som ... "bare at lukke mig inde på stuen og komme igennem dagen, om end følelsen er total utilstrækkelighed". Dette kan forstås som dét, der i forskning om moralsk stress kaldes en 'passiv overlevelsesstrategi', det vil sige at undlade at handle, samtidig med at man forsvarer over for sig selv og andre, at det er legitimt (se kap. 6). Men som vi ser, efterlader det alligevel pædagogen i en utilstrækkelighedsfølelse. Så den passive overlevelsesstrategi handler ikke alene om at slå følelsen væk som "det er et vilkår ved arbejdet". Den indebærer snarere, at selve den moralske situation lammer og bliver til resignation og resulterer i, at den eneste handlemulighed opleves at holde sig inde på stuen og udholde dagen, til den er slut.

Daginstitutionslederen i empiriuddraget ovenfor beskriver, hvordan hun griber ind over for pressede arbejdsituationer, der udvikler sig som "en vulkan i udbrud":

"Her må jeg gribe ind med roligt overblik og trække vejret, så vi sammen kan skabe hurtigt overblik, hvem gør hvad, hvor er der nogle ressourcer, der kan tages, hvem er flest, hvor er der færrest børn osv. Så hvor kan jeg tage og flytte en medarbejder, og hvor giver det mest mening, at en medarbejder bliver med børnene hele dagen. Så er det bare med at stikke det ud med ro i maven og ro i stemmen: 'Ved du hvad, vi står lige i den situation, kunne du ik' lige være den, der gik ned og hjalp sommerfuglestuen? Jeg er sikker på, at dine kollegaer vil sætte pris på din hjælp.' 'Åhhh ... det kan jeg da godt ...' 'Opgaven er den her.' Hvis man også kan sige det, så skaber det endnu mere ro: 'Jeg ved, at der var planlagt den her aktivitet, der hed motorikbane i fællesrummet, er det ikke lige noget for dig?' 'Det er sgu fint, det kan jeg godt.' 'Fint, du får lige de her børn' ... Så kan jeg gå ned til den vulkanudsatte kollega og sige: 'Der kommer en kollega lige om lidt, der tager de her børn og laver den her aktivitet.' Så er der skabt ro igen." (Interview)

Lederen griber her ind med en fordelingsorganisering, der dels handler om at slukke "vulkaner" i spidsbelastede arbejdsituationer, dels om at flytte rundt på medarbejdere stuerne imellem, så det pædagogiske arbejde kan lykkes trods manglende hænder til opgaverne. I sådanne situationer "udlåner jeg mit nervesystem til de pressede pædagoger", som hun siger. Hun forsøger her at tale fra en "ro i maven" og derved hjælpe personalet til at skabe ro i deres kroppe og få overblik til at handle med pædagogisk dømmekraft i behold. Fordelingsorganisering er altså her en form for besætningsledelse, når mangel på personale fører til kritiske situationer i pædagogisk arbejde. I ledelseslitteratur vil man udtrykke det som, at lederen her gør brug af en form for mentalisering – det vil sige at læse medarbejdernes psykologiske behov indefra og se sig selv og effekter af egne handlinger udefra (Holm, 2022). Men man kan omvendt også i et kropsfænomenologisk perspektiv læse det som en ledelsesmæssig opmærksomhed på, at kroppene i den pædagogiske praksis ikke er isolerede, men sammenvævede og åbne – hvorfor en sætning som "at låne mit nervesystem ud" bliver fuldt ud meningsfuld.

Fordelingsorganisering handler ikke kun om den ledelsesmæssige reorganisering, der sker hen over en enkelt dag, men også om dag-til-dag-ledelse eller uge-til-uge-ledelse, hvor medarbejdere flyttes rundt for at arbejde på andre stuer. En sådan fordelingsorganisering

sker ofte i en stemning af alarmberedskab, hvor de daglige pædagogiske behov og aktiviteter søges dækket i videst mulig omfang på trods af sygdommeldinger, afspadsering, efteruddannelse, ferie osv. Som vi så ovenfor, tages fordelingsorganisering i brug for at søge at foregribe og mindske, at der opstår et øget arbejdspress bestemte steder i institutionen, der igen kan føre til overlevelsesstrategier og moralsk stress blandt pædagoger og øvrigt personale. Men fordelingsorganisering kan også have utilsigtede påvirkninger i pædagoger arbejdsliv, hvis den medfører, at den daglige mikroorganisering, der er altafgørende i pædagogisk arbejde, konsekvent bringes i uorden. Med mikroorganisering menes her fælles indarbejdede rytmer, bevægelser og arbejdsgange, hvorigennem pædagogerne ved (og løbende afstemmer), hvad der er behov for, og hvem der gør hvad. Hvis fordelingsorganisering konstant opløser disse rytmer og afstemninger, kan det føre til pres, der igen udløser overlevelsesstrategier i pædagogisk arbejde, selvom det ledelsesmæssige rationale bag fordelingsorganisering netop var "at slukke ildebrande" og forhindre pres blandt medarbejdere. Det vil vi belyse nærmere nedenfor.

Mikroorganisering og fordelingsorganisering som et enten-eller

"Jeg vil sige, at når man møder ind, og man allerede står heroppe ved pulten, og man kan se, at der er ret mange syge i den afdeling, man skal ned til, så er det allerede, at man begynder at være lidt på overarbejde, fordi hvad møder jeg så, når jeg træder ind på min stue eller på nabostuen? Og hvilken rolle får jeg i dag? Kan jeg være mere på børnene, eller skal jeg forholde mig til nogle andre børn? Det er den der rotation hele tiden. For vi har nogle forskellige roller, når vi træder ind. Og vi ved bare, hvad hinanden skal gøre, og så bliver det usikkert, når nogle af de faste mangler." (Interview)

Som empiriuddraget viser, er pædagogen allerede på overarbejde, inden hun går i gang med dagens opgaver. Selve det at være klar til at blive allokeret til at arbejde på en anden stue end hendes egen, eller det konstant at skifte mellem roller på egen og andres stuer, skaber usikkerhed og bekymring for, hvad dagens arbejde byder på. Noget forskyder sig og bliver anderledes i opgavehåndteringen, "når nogle af de faste mangler", og eroderer det element, hun kalder "vi ved bare, hvad vi skal gøre". Her er tale om de mikroorganiseringer, pædagoger foretager, som belyst i kapitel 5, og der er tale om bekymring for ikke at kunne praktisere sin faglige eksistens (jf. rapportens kap. 6). Hvis dagligdagens mikroorganisering konstant slås i stykker af fordelingsorganisering, medfører det brud i det kollegiale samspil, der kan give en oplevelse af utilstrækkelighed i opgavehåndteringen (jf. rapportens kap. 5). Det kan være forbundet med oplevelsen af at føle sig klemmt og dermed udløse overlevelsesstrategier som f.eks. at lukke af eller lukke sig inde på stuen.

Et af problemerne med fordelingsorganisering er, at det bryder med de rytmer, der skaber sammenhæng i opgavehåndtering. Flere fra det pædagogiske personale fortæller om et mantra i deres daginstitution, der hedder "vores hus, vores børn". Et forsøg på fælles at tage ansvar og netop fordele sig, når der er sygdom. Flere fortæller om, hvordan det, der kan forstås som mikroorganiseringer, bryder sammen, når man i et kollektivt organiseret arbejde skal kunne indgå på nye stuer og med nye børn. En af dagene, hvor vi laver feltarbejde, er pædagogen Nanna sat ind på en anden stue end hendes egen. Hun er i løbet af

formiddagen sammen med en fast medhjælper og en anden pædagog fra en anden afdeling. Om eftermiddagen afløses medhjælperen og pædagogen af en assistent, som normalt arbejder sammen med Nanna. I et interview med Nanna drøfter vi dagen:

Forsker: "Jeg har for mig selv noteret, og jeg er ikke helt sikker på, hvad det er, der gør det, men jeg har noteret, at eftermiddagen på en måde på mig virkede lidt roligere end formiddagen (på trods af at de om formiddagen var en personale mere på stuen, red.)."

Nanna: "Ja!"

Forsker: "Og jeg er usikker på, hvad præcis det er, der gør det."

Nanna: "Jeg har måske et bud."

Forsker: "Ja?"

Nanna: "Asta [pædagogisk assistent] og jeg er i samme børnehavegruppe. Så vi er vant til at arbejde sammen. Tæt. Det er godt nok en anden opgave, men vi kender hinanden og ved, hvordan hinanden arbejder, og jeg ved, at når jeg siger tingene, så ved jeg, hvordan de lander i hende ... og omvendt, og hvis hun gør, eller siger, hun gør sådan, så kender jeg implicit alle aspekterne i det, selvom det er en anden opgave, vi skal løse. Jeg tænker helt sikkert, at det gjorde noget."
(Interview)

Nanna giver på denne måde udtryk for, at en omrokering af personale (fordelingsorganisering) på den ene side kan forstås som en fordeling af ressourcer, men at den reelle varetagelse af arbejdet på den anden side indebærer aspekter, hvor ressourcer er mere end *antallet* af personaler. Hun åbner herved op for kompleksiteten af organiseringslogikker, der er i spil. Nemlig at den løbende mikroorganisering, der sker i det pædagogiske arbejde, er orienteret mod løbende justeringer, koordineringer og afstemninger i forhold til konkrete rum, børn og konkrete situationer, mens en fordelingsorganisering er rettet mod fordeling af arbejdspress, hvor antallet af pædagoger og ansvaret for børn deles ligeligt ud mellem det pædagogiske personale. Her er ikke tale om, at den ene logik er mere rigtig end den anden, men om at de kommer i spil som modstridende logikker i situationer, hvor der er mange faglige hensyn i spil, hvilket øger kompleksiteten i opgaven. Man kan sige, at de, som handler, det vil sige både pædagoger og ledere, står i et ledelsesmæssigt paradoks, der både kan skabe tvivl, følelse af afmagt og apati (Lüscher, 2018, p. 28). Tilstedeværelsen af modsætningsfyldte organiseringslogikker gælder ikke mindst for daginstitutionsledere, der skal træffe beslutninger med store konsekvenser for pædagogers faglige handle- rum og med påvirkninger for børnene, som er omfattet heraf. For daginstitutionsledere bliver det, som ledelsesforsker Klaus Majgaard (2017) udtrykker det, til "modsætningsfulde og skrøbelige handlerum", hvor de under konstant forandrende vilkår må skabe handleduelige fortolkninger af situationer, der er sprængfyldte med modsigelser" (Majgaard, 2017, p. 22).

Som Majgaard peger på, er ledelsesparadokser netop kendetegnet ved, at de ikke kan løses eller opløses. Vælger man den ene pol og lader den anden stå uløst tilbage, forstærker

man ofte blot problemet. Det handler således om situationer, hvor det ikke er muligt at vælge et enten-eller, men hvor man som leder må stå i et både-og (Lüscher, 2023). Majgaard (2017) peger blandt andet på, at det handler om at lade den tvivl, som spændet mellem modsatrettede logikker skaber, blive genstand for refleksion, der gør, at man kan forblive i spændingen snarere end at fastfryse paradokset. Vi vil vende tilbage til spørgsmålet om refleksion. Men først vil vi gå nærmere ind i logikken i mikroorganisering, for derefter at vise et sammenstød mellem forskellige handlerationaler. Dette har betydning for at forstå den udfordring, som ledelsen i en daginstitutionshverdag står over for, og dermed for, hvordan man kan arbejde med moralsk stress i pædagogisk arbejde.

Mikroorganisering som improvisation i pædagogisk arbejde

I det følgende vender vi os mod improvisation som en komponent i mikroorganisering i pædagogisk arbejde, der blandt andet handler om koblingen mellem at kunne sanse og koordinere det kollegiale samspil i øjeblikket. Dette er en faglighed, der (som vi så i kap. 3) dels består af to modi af kropsligt engagement, nemlig på den ene side et handle-på-situationen-engagement, hvor man scanner situationer med henblik på overblik og styring, og på den anden side et indefra-engagement, hvor man sanser barnet og kollegaerne ved at være sensitiv og åben indefra relationen, som den udfolder sig. Samtidig knytter det an til betydningen af, "hvem-vi-er", frem for "hvor-mange-vi-er", i den løbende mikroorganisering (jf. rapportens kap. 5). Det ses i følgende empiriske uddrag:

På vejen tilbage til institutionen går jeg sammen med pædagogen og pædagogmedhjælperen. Pædagogen og jeg taler lidt om, hvad det vil sige at være hinandens ryglinjer i pædagogisk arbejde. For tidligere har pædagogen talt om, at det er vigtigt at kunne improvisere, når man er på gulvet, og man i situationen godt kunne ønske sig, at der var flere hænder til stede for at få arbejdet til at glide. Så jeg spørger hende, hvad hun egentlig forstår ved improvisation. (...). Pædagogen skal lige til at svare, men vi bliver afbrudt af Wilhelm og Jacob (vuggestuebørn), som sidder i samme barnevogn. Jacob prøver at tage Wilhelms sut fra ham, og de begynder begge at give lyd fra sig. Pædagogen skal til at gøre noget, men så kommer pædagogmedhjælperen til med både en Wilhelm-sut og en Jacob-sut til turen. Som hun grinende siger, så var hun der lige og røg ind i improvisationen. Pædagogen smiler og siger, at situationen måske var et meget godt eksempel på, hvad improvisation handler om. Mens vi går videre, fortæller hun om, hvordan det at improvisere kræver, at medarbejdere er her i lang tid nok ad gangen. For ofte udskiftning i ansigter og hænder bryder med det velkendte i arbejdet. Det bryder med det mønster i arbejdsgange, som de har brug for til at improvisere. Hun fortsætter, at det velkendte også har betydning for, at børnene oplever tryghed og trivsel, som så igen understøtter og medvirker til, at arbejdet glider. (...) At være sårbar virker i improvisation, siger hun. Ellers bliver man bare hård og svær at aflæse. For eksempel at fortælle højt [til en kollega], hvis der er et barn, man ikke kan rumme. Det er dér, man med åbenhed og sårbarhed kan skabe anledninger til, at andre tager over, og man kan bytte. Hvis man ikke får gjort det, lukker man bare sammen. Så får man også svært ved at være en favn for andre. (...) Hun siger, at dét at improvisere betyder, at man lægger "vi plejer"

fra sig. For ellers bliver man mindre duelig for at kunne interagere og respondere på spontane behov. "Vi plejer" vil også slå sig på reelle og situationens krævende behov. Slå sig på at kunne justere en ikke længere virksom rammesætning for f.eks. at spise frokost. Slå sig på spilleregler for, hvad en omskiftelig hverdag kræver. (...) Improvisation behøver tydelighed i, hvad f.eks. rammer som tid, bemanding, aktiviteter og andre ressourcer består i og handler om. Uden tydelige rammer kan de ikke improvisere, pointerer pædagogen. For så kan de ikke spille ordentligt sammen. Er rammerne til det, så skal de nogle gange bare kigge på hinanden, så kører det. (Feltnoter)

Improvisation, som en del af pædagogers mikroorganisering, kan ifølge pædagogen ske, når der er kontinuitet i arbejdsrelationer det pædagogiske personale imellem. For det kan som tidligere beskrevet understøtte åbenhed for, hvem-vi-er, eller her: hvem-man-er. Det fordrer i arbejdet en åbenhed for sårbarhed, så ens reaktioner og handlinger bliver lettere at aflæse, og hermed kan andre lettere koble sig til at handle sammen med én, som pædagogen udtrykker det. At kunne indgå i et forhold til verden, hvor man som pædagog kan udleve improvisation i mikroorganisering, kan med sociologen Hartmut Rosas begreb *resonans* beskrives som en særlig måde at lade sig bevæge på, hvor man føler sig i live sammen med andre (Rosa, 2021). Resonans er et åbent forhold til omgivelser, hvor mennesker som kroppe af sansning, følelse og tænkning bevæges og bliver lydhøre for andre og andet (Rosa, 2021). Resonans er et sociologisk og vitalistisk begreb, der betegner en art *relationsmodus*, der er forbundet til oplivende menneskelig væren. Begrebet resonans er tidligere også anvendt i forskning til at beskrive, hvorfor fagprofessionelle bliver moralsk stressede, når de i arbejdsituationer bliver forhindret i at være åbne for *sans til resonans* og herigennem udleve eller gøre deres faglighed (Gylling et al., 2023).

Resonans som den åbenhed for improvisation, som pædagogen beskriver, kan med Rosa tænkes som en lydhørhed over for det 'skeende' i pædagogisk praksis. En lydhørhed, der gør, at hun fornemmer *noget* i relationen til andre og andet, som hun interagerer med. Rosa beskriver det med reference til lærere, der indgår i pædagogisk praksis:

"Selv i øjeblikke, hvor jeg ikke er bevidst om det, mærker jeg pludseligt, at denne verden taler til mig, at den siger mig noget. ... hvor jeg har følelsen af, at jeg får noget igen." (Rosa & Endres, 2017, p. 23)

Her er tale om resonansoplevelsen, der beskrives som triaden af afficering: (1) at høre nogen eller noget, som kalder (Rosa, 2020, p. 32), det vil sige, at man berøres indadtil på en måde, som bevæger en, (2) at svare og interagere tilbage på den kropslige bevægelse, man mærker, med selvvirksomhed og egen stemme (ibid., p. 33), det vil sige at svare som en bevægelse udadtil, (3) at mærke den forandring og transformation, som opleves ved at høre kald og svare. Registrering af transformation beskriver Rosa som oplevelsen af levedegørelse (ibid., p. 34).

Resonans er altså samspillet mellem *kald, svar og transformation*, der bevirker oplevelsen af at blive bragt til live. Det er den resonante og livgivende oplevelse, som pædagogen får i improvisationens interaktion, der kan opleves som pludselig at være mange hænder i situationen, selvom der er et hullet skema. Åbenhed til resonansoplevelse og livgivende energi hænger således sammen med at kunne lade sig bevæge af det, som kalder. Hertil

kræves jf. Rosa også en vis grad af lukkethed for at kunne svare tilbage med egen stemme. Her er tale om en selvvirksom kropslig reaktion, som vi *genkender som* egen stemme (Rosa, 2020). Tidligere forskning har vist, at det ikke at kunne udleve den fagperson, man er uddannet til at være, når man er på arbejde, er forbundet til en følelse af at miste forbindelsen med, hvem man er (Olesen Gylling et al., 2023). Dette kan med Rosa (2020) begrebsliggøres som at miste sin egen stemme i pædagogisk arbejde. Det er dette tab, vi ser være på spil, når kroppen gør oprør (jf. kap. 3).

Resonans i improvisation, som et livgivende aspekt af mikroorganisering af pædagogisk arbejde, forudsætter, hvis man følger Rosas ræsonnement, at man slipper kontrollen over det, man har en ide eller intention i forhold til. Man kan ikke kontrollere sig til resonans. Resonans er noget, der sker (Rosa, 2020, p. 31). Med den tænkning giver det mening, når pædagogen beskriver, at improvisation kræver, at man har en varig relation til hinanden, der både skaber velkendthed – men netop også giver friheden til at slippe ”vi plejer”, så man i højere grad kan handle i overensstemmelse med den kompleksitet af behov, en given situation bringer. I improvisation lægger man så at sige påståelighed og hårdhed fra sig, som kan være forbundet til en insisteren på ”vi plejer”, der således også kan være udtryk for en passiv overlevelsestrategi. Dette kan omfatte en optagethed af regler, tidsinddelinger og faste strukturer, som pædagogerne oplever at måtte falde tilbage på, hvis de i en presset hverdag arbejder sammen med en vikar eller ny medhjælper (jf. kap. 5). I de pædagogiske *samhandlinger* kan resonans ske, så nye samhandlinger personalet imellem får plads i pædagogisk praksis.

En væsentlig pointe i analysen af det empiriske uddrag, vi indledte afsnittet med, er her, at åbenhed for improvisation, og måske resonans, blandt andet muliggøres gennem kontinuitet i arbejdsrelationen, så man mærker og får øje på hinanden som grundlag for samhandlinger. Altså handlinger, som i deres rettetthed søger hinanden og søges udført sammen. Med improvisation kan pædagoger samhandle omkring det, som ledelsesfilosoffen Ole Fogh Kirkeby beskriver som *begivenhedssans* (Kirkeby, 2014). Med begivenhedssans kan man, som pædagogen orienterer sig mod, etablere *et vi* i samhandlinger med andre.

Intentionstrængsel: Når der er sammenstød mellem rationaler

Som vi har beskrevet i kapitel 3, kan den politiske og samfundsmæssige udvikling i relation til daginstitutionsområdet forstås som noget, der resulterer i en intentionstrængsel. For daginstitutionslederen indebærer det at stå imellem organisationens modsatrettede krav. I et interview spørges der til, hvordan en typisk arbejdsdag ser ud. Lederen svarer:

”Hmm ... en typisk dag ... der kan komme alt ind ... Det er betingelserne for et omsorgsfag. Jeg er meget heldig, hvis jeg på en 14-dages periode har haft bare en dag, hvor min planlægning holder. (...) Jeg har ikke meget tid med mit personale. Det skyldes ofte den ambivalens, jeg befinder mig i. (...) Det kan f.eks. handle om arbejdsfællesskabet over for den enkelte medarbejder. Det kan være udefra hændelser, der trænger sig ind over opgaver, der skal gøres. Det er arbejdet for at skabe en attraktiv arbejdsplads samtidig med at være et velfungerende arbejdsfællesskab, når der er forskellige kulturer for pædagogisk praksis. Det er at balancere pædagogernes faglighed over for nye forståelser for pæda-

gogisk praksis, der kan sætte retning for arbejdet. Her i ligger der f.eks. nyt børnesyn, behov for kompetenceudvikling, krav til og fra forældre til samarbejdet, skiftende politikker og effektivisering på dagtilbudsområdet i kommunen. Den sidste del, som er styringsdelen af mit arbejde, det er oftest den del, der fylder mest i hverdagen. Ærlig talt så meget, at jeg godt kunne ønske mig, at min stilling blev drevet af to personer i stedet for kun en til både faglig ledelse og personaleledelse. Der er arbejde nok til både en faglig pædagogisk leder og en driftsleder. Det ville lette krydspreset. (...) Kunne skabe ledelse mere tæt på, som er det, jeg ønsker mest for min ledelse.” (Interview)

Som daginstitutionsleder kan man være udspændt mellem en fremtidsrettet logik for målstyring på den ene side og håndtering af behov her og nu på den anden. Lederen beskriver, hvordan det kan være svært at finde rum og plads til at forbinde sig med bevægelser hos personalet og i arbejdsfællesskabet grundet mange opgaver og hensyn. En bagside af, at det pædagogiske arbejde har fået politisk og samfundsmæssig opmærksomhed, er således, at summen af mål og intentioner kan virke overvældende i hverdagen. Intentionstrængslen viser sig i empiriuddraget ovenfor som et konkret mylder af ”krav”, ”udefra hændelser”, ”nye forståelser af pædagogisk praksis”, ”nyt børnesyn”, ”skiftende politikker og effektivisering”. På ledelsessiden kan dette gøre, at man oplever at miste forbindelsen til det, der bevæger sig hos personalet her og nu, idet man med intentioner og mange mål bliver dirigeret frem i tiden til det, der skal opfyldes eller realiseres, frem for det, der sker hos personalet her og nu. Man kan med et perspektiv fra Susanne Ekman (2022) komme til at lede i en overbudsøkonomi af politiske løfter, mål og intentioner, der hele tiden trænger sig på, men som afkobles fra den konkrete hverdag.

I vores feltarbejde taler vi en dag med en pædagog, som beretter om en episode, der analytisk kan forstås som udtryk for, hvordan ledelse – i alle dets lag mellem forvaltning og det pædagogiske personale – er spændt ud i en intentionstrængsel. Pædagogen fortæller om et møde med kommunen, der omhandlede en konkret vurdering og handletiltag i forhold til et barn. I mødet deltager hun selv, hendes leder, en kommunal repræsentant og en medhjælper fra stuen. Pædagogen er eneste uddannede på stuen og har på den baggrund dels skullet stå med det overordnede ansvar for ugens aktiviteter og forløb, dels skullet stå for dokumentation og kortlægning af alle børnenes udvikling og behov. Hun har i den forbindelse været rigtig glad for den pågældende medhjælper, fordi han har suppleret hende i at være støtte for barnet. Hun fortæller, at hun på mødet havde brug for en masse konkrete eksempler fra denne pædagogmedhjælper, som han villigt fremlagde og beskrev. Analytisk kan man således forstå pædagogen som en, der bedriver ledelse af stuen ved at påtage sig et overordnet ansvar for helheden, herunder de kommunalt pålagte opgaver, der ligger i at lave kortlægninger og dokumentation. Støtten og det sensitive tætte samspil med et konkret barn har hun forsøgt at støtte pædagogmedhjælperen i at udføre. Pædagogen oplever imidlertid, at der på mødet opstår en mærkelig stemning, og får efterfølgende at vide, at den kommunale repræsentant har givet udtryk for, at man skulle tro, det var pædagogmedhjælperen, der var pædagog, og hvorfor det var ham, og ikke pædagogen, der fungerede som støtte for barnet? For pædagogen sætter denne oplevelse sig som en underkendelse af hendes faglighed. Som om ”der ikke er forståelse for det opgavepres, jeg står i. At jeg ikke bliver respekteret for det arbejde, jeg laver”, som hun udtrykker det. Det interessante er, at pædagogen her møder en kommunal repræsentant, for hvem pædagogisk faglighed handler om det konkrete relationelle samspil med barnet. Det er

dette, repræsentanten genkender som pædagogisk faglighed, og som han skal bruge videre i sine rapporter omkring handletiltag på barnet. Men samme forvaltning har også intentioner for den samlede børnegruppe, der skal kortlægges, og institutionens aktiviteter, der skal dokumenteres. Ligeledes indebærer det daglige ordningsarbejde koordinering af opgaver og varetagelse af sikkerhed, omsorg og basal behovsopfyldelse. Det er denne intentionstrængsel, som pædagogen bedriver ledelse af stuen i. I det udsnit af hverdagen, der handler om et konkret barn, forsvinder alle de andre forhold, der præger hverdagen, imidlertid, og i stedet oplever pædagogen sig vurderet ud fra forestillinger og mål, som ikke er dem, hun har løbet efter at opfylde.

Vi har ikke pædagogmedhjælperens eller den kommunale repræsentants oplevelse af dette konkrete møde, men man kan sige, at situationen mere alment afspejler et vilkår, som ledelse befinder sig i – nemlig at stå mellem modsatrettede rationaler, der alle kan være legitime, og hvor konkrete repræsentanter kan have en forventning om, at netop det rationale, de trækker på, bakkes op. At træffe en beslutning kan her blive til et valg mellem legitime, men modstridende rationaler. Det bliver til et valg mellem to sider i et paradoks, som imidlertid altid efterlader den ene side uforløst. Som vi ser i dette eksempel, lever det fravalgte rationale videre som støj i relationer og som en kropslig mærkbar oplevelse af at blive svigtet og overset som fagperson, som så efterfølgende også bliver et yderligere ledelsesvilkår for daginstitutionslederen at navigere i. Med afsæt i litteraturen om paradoksledelse kan man her pege på potentialet i at blive i paradokset og sammen undersøge væsentligheden af de perspektiver, der lægges frem, og anerkende, at den modsætning, der ligger mellem dem, ikke opløses, når der træffes en beslutning. Det muliggør, at begge rationaler lever videre som legitime – snarere end at det ene er fravalgt i beslutningen, hvilket – som vi ser i eksemplet ovenfor – også kan være forbundet med følelsen af, at man som fagperson bliver fravalgt eller ignoreret.

Når det sidste sker, kan vi med Rosa pege på, at det indebærer en fare for tab af egen stemme, dømmekraft og faglig identitet (Rosa, 2020). Og med Majgaard (2017) kan vi også få forståelse for, hvordan ledelse imellem modsatrettede handlerationaler i paradokser er som at befinde sig imellem komplekse og skrøbelige handlerum, hvor de konstant forandrende vilkår må tages til indtægt for at skabe handleduelige fortolkninger af situationer, der er sprængfyldte med modsigelser (Majgaard, 2017). For at kunne lede i disse mange modsigelser må en accept af organisationens modsatrettede krav til. Tilhørsforhold i paradokser udelukker sommetider hinanden, men som eksemplet ovenfor viser, må man i paradoksledelse forholde sig til begge tilhørsforhold (Lüscher, 2023, p. 279).

Hvis vi med Rosas modernitetskritik kaster et blik på intentionstrængsel, kan vi få øje på, hvordan de mange forskelligartede intentioner og ambitioner for faglighed og det gode børneliv – stik mod intentionen – kan komme til at udfordre det, som pædagoger beskriver som resonante oplevelser og hermed livgivende tilstedeværelse i pædagogisk arbejde. Følger vi Rosa videre, er modernitetens ambitioner udtryk for et særligt forhold til verden, hvor mennesket søger at tingsliggøre og beherske sine omgivelser (Rosa, 2020), blandt andet ved at stræbe efter at kunne beregne og forudsige verden og dermed opnå kontrol (ibid., p. 37). Med modernitetsprojektets logikker i ledelse af velfærd kan vi bilde os ind, at vi kan få alt liv inden for vores rækkevidde. Men at forsøge at kontrollere verden og de relationer, vi indgår i, får blot verden til at svinde mere og mere væk. Rosa fremhæver i den forbindelse, at resonans let forsvinder i hverdagens tempo og acceleration, der producerer glemsel og blindhed for kroppens signaler (Rosa, 2021). I sådan en tilgang kommer vi

neemt til at lamme egen sansning og miste fornemmelsen for de behov, der er til stede her og nu.

Når ledelsesblikket skifter retning

I en kontekst med intentionstrængsel kan man som daginstitutionsleder opleve, at de mange udefrakommende mål og tiltag, der skal ledes på som implementeringsbare, kommer til at skygge for et basalt forhold i personaleledelse, nemlig det at forbinde sig til dem, man leder, og den måde, de erfarer deres arbejde på. Det vil sige, at når mål og tiltag bliver til intentionstrængsel for pædagogisk arbejde, kan det komme til at lamme lederes blik for de behov i pædagogisk arbejde, der er til stede nu og her. Og hermed kan man som leder komme til at vælge side i modsatrettede handlerationaler og dermed lede med et enten-eller i de paradokser, der opstår. Som vi skal se nedenfor, har denne type erfaringer fremkaldt retrospektive tanker hos en leder. Nemlig om, at det kræver tid at forbinde sig til ens personale:

”Jeg ramte ved siden af med den her institution, da jeg blev ansat som leder. Min forforståelse passede ikke til der, hvor de var. De syntes også, jeg var krævende ... Hvis jeg skulle råde mig selv, så skulle jeg have sat tempoet ned. Prøve at lade være med at være så optaget af, hvad dem udefra synes, at institutionen skal, og i stedet prøve at give mere tid til, at forandringer kan ske. (...) Og så er der også det der med at være den leder, der hele tiden prøver at fikse tingene ... det får jo ikke folk med. (...) Jeg ville ønske, at jeg fra starten havde været der mere for dem på den måde, som deres arbejde kræver.” (Feltnoter)

I organisationens modsatrettede krav og forventninger til pædagogisk arbejde får lederen øje på behovet for at sætte tempoet ned, for dermed også at kunne være til stede i pædagogernes oplevelse af, hvad arbejdet kræver. Mens ledelseslitteraturen har en iboende tendens til at fokusere på fuldstændighed (de Vaujany, 2025) – ledelse handler om at nå hen til et mål, at opfylde noget, at udfylde noget, at fuldbyrde noget – så peger ovenstående analyser på, at forstyrrelser, ufuldstændigheder, mangler og huller (f.eks. det hullede arbejds-skema) er en konstant og uomgængelig del af daginstitutionslivet, som både ledere og pædagoger må navigere i. I perspektiv af Rosa så handler det ikke om at dømme målstyring ude. Det handler snarere om, at rationaler med at fuldbyrde en idealiseret fremtid kan blokere for at få øje på, opleve og tænke med i øjeblikkets behov i pædagogisk praksis.

Ledelsesintentioner med en enten-eller-tilgang kan her bidrage til, at der hele tiden er en afstand mellem ‘det, der er’, og ‘det, der egentlig skulle være’. Det fører til et arbejdsliv, hvor der sker en masse uhensigtsmæssige justeringer i forhold til denne afstand (”lige i dag” eller ”så må jeg stå på mål for det” osv.). Det kan afstedkomme overlevelsestrategier, som vi så i kapitel 6.

I det næste afsnit vil vi, ud fra litteraturen om paradoksledelse, se på de muligheder, der ligger i, at paradokser i ledelse af pædagogisk arbejde mødes med et ‘både-og-engagement’ snarere end en hierarkisering af organiseringslogikker, hvor den ene (f.eks. fordelingsorganisering) overtrumfer den anden.

Mikroorganisering og fordelingsorganisering som et både-og i paradoksledelse

I det foregående har vi analyseret situationer, hvor pædagoger og ledere forsøger at navigere mellem organisationens modsatrettede tilgange til ledelse – og påpeget, at der især for ledere kan opstå en *intentionstrængsel*, når der skal ledes i pædagogisk arbejde. Med intentionstrængsel refererer vi jf. forrige afsnit til en fornemmelse af, at rummet altid er udfyldt – der er altid et mål, eller et tiltag, der byder sig til. Og som vi har set, giver personalet nogle gange udtryk for at føle sig overvældet over alt det, som ledere og det forvaltningsmæssige niveau sætter i gang og vil med dem – en trængsel af intentioner, der måske ultimativt kan gøre, at man som pædagog indimellem ikke kan mærke sine egne erfaringer eller ikke får et rum for at stoppe op ved dem. Dette foregår endvidere i en kontekst af paradokser, både for pædagoger og daginstitutionsledere, som vi indtil videre har søgt at vise i dette kapitel.

Ledelsesforsker Lotte S. Lüscher, der blandt andet bygger på organisationspsykologien, beskæftiger sig blandt andet med forskning om paradokser i velfærdsledelse og de udfordringer og muligheder, det stiller velfærdsprofessionelle i. Hun viser, hvordan velfærdsprofessionelle i den offentlige sektor står udspændte mellem skiftende politiske prioriteringer for velfærd og faglige vurderinger i velfærdsarbejde (Lüscher, 2023). Lüscher peger på, at udspændtheden mellem modsatrettede ledelseslogikker skaber paradokser i hverdagsledelse, der producerer både tvivl og samtidig krav om handling. Ifølge Lüscher (2023) så opstår paradokser: "(N)år elementer af vores tanker, logikker, følelser eller handlinger bringes sammen som gensidige udelukkende – og vi opdager, at de samtidig er indbyrdes forbundne. Denne sammenstilling fører ofte til en tilstand af handlingslammelse og en følelse af absurditet" (ibid., p. 45).

Vi har blandt andet set i dette kapitel, hvordan paradokser i pædagogers praksis kan medføre oplevelse af absurditet og producere en apati, hvis den ene organiseringslogik konsekvent overtrumfer den anden. Og at det for pædagoger kan blive til en opgivenhed i opgavehåndtering, når de ikke føler sig genkendt som fagpersoner. Som tidligere beskrevet med reference til Lüscher kan paradokser ikke løses som et problem. Det forværrer kun den iboende problemstilling i paradokser. Det er måske det, som daginstitutionslederen undrer sig over i udsagnet her:

"Hvordan kan det være, at de ikke får øje på alle de gode intentioner, nye tiltag og sparringsindsatser, jeg foretager? Hvad er det, jeg skal gøre anderledes? Jo mere jeg anerkender, skaber rum for og sætter rammer, jo mere trætte og overvældede bliver de." (Interview)

Denne undren kan ses som relateret til den problematik, der er behandlet i dette kapitel: at intentionstrængsel og et forsøg på at organisere og målsætte, der ikke tager højde for hverdagens mikroorganisering, kan føre til, at man som leder kan ende med at føle sig afkoblet fra den omverden, man søger at interagere med. En følelse af afkoblethed, der for Lüscher (2023) netop kan være konsekvensen af at være udspændt mellem de mange modsatrettede organiseringslogikker, handlerationaler og paradokser i hverdagsledelse. Det frustrerende for daginstitutionsledere kan her være, at paradokser både producerer tvivl og samtidig krav om handling. Det kan føre til en indre konflikt, hvor ledere kan op-

leve sig fanget imellem de mange modsatrettede ønsker, mål, ambitioner, forskelligartede ideer for pædagogik, drømme, forestillinger om fyldestgørende daginstitutionsløselse osv.

Ifølge Lüscher (2023) må paradoksledelse være optaget af at kunne forvalte magten i det godes tjeneste, der udspiller sig både i forhold til det andet menneske og i forhold til kerneopgaven eller organisationens mål (ibid., p. 64). Det indebærer som tidligere beskrevet at kunne stå i paradokser som et både-og, det vil sige ikke insistere på den ene side i paradokset, jf. tidligere i kapitlet. Ellers vil problematikken, som bor i paradokset, bare forstærkes, som Ole Fogh Kirkeby (2013) beskriver det:

“Glemmer han (lederen) de værdier, der kendetegner livsverdenen (de almene menneskelige relationer), bliver han enten manisk eller kynisk. Glemmer han magtens side, bliver han tam eller uduelig.” (Kirkeby, 2013, p. 17)

Paradoksledelse handler her om at kunne stå i de grundlæggende udspændtheder, der følger af samtidige krav om at være relations- og resultatorienteret, om at være involverende og skære igennem, om at distribuere magten til at drøfte og træffe beslutninger for handling. Det handler således om at bruge sin magt til at integrere de menneskelige og de organisatoriske hensyn. Her peger Lüscher (2023) med reference til Ole Fogh Kirkeby (2013) på, at ledere i paradokser kun har *en* mulighed for at lykkes som ledere – nemlig ved at legitimere sin magt gennem noget andet end sig selv. For at ledelse i en kontekst med paradokser skal blive legitim, skal den være for nogens eller nogets skyld – nemlig fællesskabet og den opgave, det skal løse (Lüscher, 2023, p. 65). Endvidere beskriver Lüscher (2023), at paradoksledelse for at blive legitim må praktiseres med de indbyrdes modsætningsforhold mellem tvivl og handlekraft (ibid., p. 181). Det er to dyder for ledelse, der kalder på – og har brug for – hinanden. Det betyder, at handlekraften må tilsætte tvivlen for ikke at blive dumdristig, blind, kynisk, og at tvivlen må blive til handling, så den ikke lammer og får ledere til at drukne og miste overblik i intentionstrængsel.

Det er vigtigt her at bemærke, at tvivl som ledelsesdyd ikke blot er det at ‘reflektere over egen praksis’. Refleksion dækker over det at forstå og indtage forskellige perspektiver, men ofte forstås og tilrettelægges refleksion hovedsageligt som en kognitiv og analyserende proces. Tvivl derimod er refleksion, der er forbundet til følelser, bemærker Lüscher (ibid., p. 183). Tvivl er refleksion med kontakt til følelserne og kropslige fornemmelser, sådan som lederen ovenfor reflekterer ud fra en tvivl – en fornemmelse af at have mistet forbindelsen til personalet ved at overvælde dem med intentioner. Tvivlen kan bringe lederen i følelsesmæssig kontakt med det, der er på spil hos personalet, og hermed bryde med tunnelsyn og ensidige valg i paradokser. Tvivlen, som en opløsning af skråsikkerhed, kan sammen med fælles tænkning og viden om praksis give handlekraft.

Opsamling

Vi har i dette kapitel belyst en fordelingsorganisering, der som ledelsesmæssigt greb er orienteret mod at udgøre en dækning i forhold til at stå alene med mange børn og opgaver som pædagogisk personale, og som samtidig paradoksalt kan bryde pædagogers daglige mikroorganisering op. Med mikroorganisering menes her fælles indarbejdede rytmer, afstemninger og arbejds gange, hvorigennem pædagoger koordinerer, hvem der er hvor,

gør hvad og med hvilke børn; mens fordelingsorganisering handler om, at ledere i samarbejde med pædagoger forsøger at koordinere og fordele ressourcer som hænder, tid, materiale osv. for at forebygge overlevelsestrategier og moralsk stress. Fordelingsorganisering er således et nødvendigt greb i en hverdag, hvor der altid er ufuldstændigheder og et 'hullet skema'. Men fordelingsorganisering kan også gribe ind i pædagogers arbejdsliv, hvis den daglige mikroorganisering konsekvent bringes i uorden. Hvis fordelingsorganisering opløser mikroorganiseringen i arbejdets relationer, kan det kalde på overlevelsestrategier såsom at lukke af og blive svær at læse for børn og kollegaer. Dermed kan det komme til at skjule eller forstærke moralsk stressende situationer, selvom det ledelsesmæssige rationale bag fordelingsorganisering netop var det modsatte.

Forholdet mellem fordelingsorganisering og mikroorganisering udgør således et eksempel på et paradoks i ledelsesvilkåret, fordi det er to modsatrettede logikker, der begge er vigtige for at reducere pres, når hverdagen kører. Mikroorganisering og fordelingsorganisering er både hinandens forudsætning og hindring. De er hinandens forudsætning, fordi fordelingsorganisering sætter rammerne for arbejdet med fordeling af ressourcer, mens mikroorganisering muliggør samhandling i pædagogisk arbejde, der gør, at det sker på en fagligt legitim måde. Men de to organiseringsformer kan også blive hinandens hindring, fordi pædagogisk arbejde har en kollektiv karakter, hvor konstante afbrydelser af samhandling kan komme til at bryde kæder af den mikroorganisering, der får pædagogisk arbejde til at hænge sammen. Hvis 'hvor-mange-vi-er' konstant overtrumfer 'hvem-vi-er' som organiseringsprincip, kan den kontinuitet og tillid, der netop i sig selv er resourcegenererende (f.eks. fordi noget, der ellers kræver meget snak, kan ordnes med 'et blik'), gøre, at det reelt føles, som om der er færre hænder til rådighed. Det er her, pædagoger, jf. Rosas begreb om resonans, kan komme i situationer, der er ude af trit med fornemmelsen for hinandens handlinger, men også af egen stemme i praksis og hermed også kan komme til at miste kontakten til det væsentlige. En glidning, som kan skabe en hårdhed i arbejdet.

Vi har set, hvordan intentionstrængsel indebærer, at der i pædagogisk ledelse – på tværs af forvaltning og den enkelte pædagog – opstår forskydninger i, hvad der udgør og gælder som pædagogisk faglighed og hvornår. Et forhold, der også kan skabe underkendelse og oplevelse af fagligt meningsstab. I den forbindelse har vi peget på, at særligt de mange udefrakommende mål og tiltag kan skabe en ledelsesmæssig orientering mod det, der skal opnås, som indebærer en risiko for, at ledere mister følingen med den viden og de muligheder, der ligger i det kollektive og mikroorganisierende samarbejde om komplekse arbejdsopgaver. Endnu en gang er der således tale om forskellige handlerationaler, hvor man ledelsesmæssigt ikke kan arbejde i enten-eller.

Paradoksledelse som en både-og-logik er skrevet frem som en tilgang i ledelse, der både rummer tvivl og handlekraft. To dyder for ledelse, hvor handlekraften må tilsætte tvivlen for ikke at blive dumdristig, blind, kynisk, og hvor tvivlen må blive til handling, så den ikke lammer og får ledere til at drukne og miste overblik i intentionstrængslen. Tvivl er ikke blot at reflektere over pædagogfaglige dilemmaer som en kognitiv eller analytisk proces. Tvivl er derimod refleksion, der har kontakt til følelserne og kropslige fornemmelser. At lede i paradokser med både tvivl og handlekraft handler for pædagoger og ledere om at forholde sig aktivt tænkende og mærkende. Det er ledelse med opmærksomhed på at stå i de grundlæggende udspændtheder, der følger af samtidigheden af at være relations- og resultatorienteret, mellem at være involverende og skære igennem, mellem at distribuere magten til at drøfte og træffe beslutninger for handling. Udfordringer i paradoksledelse

består her i at bruge sin ledelse og dermed magt til at integrere de menneskelige og de organisatoriske hensyn.

Åbninger og perspektiver

Vi har i dette kapitel belyst ledelse og organisering i en pædagogisk kontekst, der er præget af en intentionstrængsel med fler- og modsatrettede handlerationaler. Men det, der klemmer, udfordrer og skaber tvivl, peger også ind i det, hvor mulige åbninger kan ligge: at skabe tid og rum i et kollektivt arbejde for udforskning, der har forbindelse til kropsligt levede erfaringer, hvor der søges resonans. At skabe rum for at blive i paradokser, hvor positioner ikke låses, og beslutningsrationalet ikke indsnævres med det samme.

I det følgende belyser og diskuterer vi, set igennem et empiriuddrag, hvad paradoksledelse kan gå ud på. I empiriuddraget bruger en daginstitutionsleder et personalemøde på at sætte fokus på det pædagogiske personale. Dialogen bliver rammesat ud fra den retning for ressourcestyring, som lederen ser behov for, samt fra kommunale rammer (politikker for børnesyn, det seneste tilsyn i institutionen mv.) og udgør således også magtudøvelse. Magt forstås her ikke som entydigt negativt, men som et grundvilkår og som noget, der indgår produktivt i sociale relationer. Uanset om ledere har det som intention, udgør mødet mellem personale og dem – og indbyrdes mellem personer – en magtrelation. Når lederen således peger på nogle tematikker af betydning for det pædagogiske arbejde med børn som anledning til fælles drøftelse, sker det i modsætningsfyldte rum. Det vil sige, at det er lederen, der ser det, der udpeges som væsentligt, og beder personalet drøfte dette i relation til deres praksis i grupper. Samtidig er det netop her, hun søger at skabe rum for fælles drøftelse af arbejdet med børnene på måder, der stadig rummer mulighed for flertydigheder, som der netop ofte er brug for at kunne stille sig i og samhandle om i det daglige arbejde.

Der opstår i de drøftelser og afsøgninger både stilhed, talelyst, eftertænksomhed, tvivl og latter, når de forskellige tager ordet. Der er nogle gange sammenstød mellem forskellige børnesyn blandt pædagoger i personalegruppen. Lederen opfordrer til at skabe plads til uenighed, og at de lytter til hinanden. Derudover afholder hun sig fra at vælge side i modstridende betragtninger, men opfordrer til en fælles undersøgelse. Hendes spørgsmål er rettet mod at skabe indblik i hinandens erfaring som afsæt for kollegiale fælles handlinger:

Daginstitutionsleder: "Og hvad er så jeres gruppes næste spørgsmål?"

Pædagog: "Hvordan kan vi opnå fælles forståelser, og hvordan sikrer vi os, at den fælles forståelse består?"

Pause.

Pædagog, ser hen på anden pædagog: "Du var vist først?"

Den anden pædagog tager ordet og siger: "Jeg tror først og fremmest, det handler om at prioritere det til personalemøderne eller pædagogisk dag. Her, hvor vi har tid til at sidde og debattere og diskutere og får snakket om f.eks. børnesynet,

og at det ikke nødvendigvis er det samme for os alle, og så får rykket os stille og roligt, og så ..., ja, det tænker jeg er første skridt i det."

Den første pædagog: "En lille smule det samme, som du sagde, men også måske acceptere det der med, at det er en proces, og at vi hele tiden er på vej eller sådan. At vi kan snakke om, hvor vi gerne vil hen eller sådan, for vi kan hele tiden blive dygtigere på det, og så skabe en eller anden sådan nysgerrighed og åbenhed over for hinanden."

Daginstitutionsleder: "Ja?"

En tredje pædagog: "Jeg har bare en tilføjelse."

Latter spredes ...

Den tredje pædagog: "Men også det der med, at man ikke tænker, så, nu har vi klaret børnesynet, men at man ser, at det med tiden udvikler sig. Og selvom man tænker det ud fra et begreb, 'det er jeg altså ret stærk i', at så kan man stadig godt udvikle synet også, selvom at man har snakket om det samme begreb i 30 år."

En ny (fjerde) pædagog: "Det sker jo altså også nogle gange, at vi bliver præsenteret for noget lovgivning eller en politisk beslutning eller evidens for, at vi skal gå en anden vej, og så kan vi jo være tvunget til at tage det op. Og så kan jeg da i hvert fald lige indskyde her, at børnesyn og fællesskaber og deltagelse bliver nogle af de mest fremhævede omdrejningspunkter til vores pædagogiske dag, så det kommer vi i hvert fald i gang med."

Lidt længere fremme på personalemødet viser både åbenhed og tvivl sig, og en vis følsomhed over for både egne og andres erfaringer indfinder sig i dialogen:

Pædagog: "Hvordan skaber vi et rum, hvor vi kan reflektere og sparre i fællesskab?"

Daginstitutionsleder: "Ja?"

Pædagog: "Jeg tænker måske, det er en følelse, man kan have, altså at man synes, der er plads til det rum, ikke, og jeg synes, det er sådan et rum, vi har lige nu ... Jeg synes, vi har et forum nu her, hvor man kan sige, hvad man har lyst til, altså, og så kan man lige om lidt sige noget andet eller det samme igen eller gentage, hvad andre har sagt, og så er det også i orden, altså, jeg synes, det er sådan et rum, vi har nu."

Daginstitutionsleder: "Ja, andre, der får tanker omkring det?" (Pause ...). "Nej? Så bliver jeg simpelthen nødt til lige at tage mig retten til at stille et lille supplerende spørgsmål her. Det her med at være på vej i stedet for, det ikke er færdige resultater, vi skal holde fast i og forsøge at præsentere og holde op mod andre. Hvad handler de forskelle om?"

En ny pædagog: "Jeg tænker, at det er noget med at fokusere på, at det er en proces, så behøver du ikke at holde fast i, at noget er eller skal være skåret i sten, tænker jeg, for man kan jo stadigvæk udvikle på det. Det tænker jeg jo på en eller anden måde er forskelle på proces eller det at holde fast i et særligt opnået resultat ..."

Pædagog, der før har taget ordet: "Da jeg sagde det der, der tænkte jeg lidt det der med, at man kan sidde i et forum og udveksle meninger og holdninger og ikke noget med, selvfølgelig skal tingene være færdige, hvis det er det, vi arbejder med, men at man har, og at man kender hinanden, så man ved, det er okay at åbne munden og sige noget, altså det var det, jeg tænkte. Så kan det være, at lige om lidt der kan jeg faktisk godt have lyttet til, hvad nogen andre har sagt, og så kan jeg også godt skifte mening. Det er det, jeg synes, der er det fede, hvis vi får skabt sådan et rum, hvor det er okay at sige noget og så alligevel, hvor man kan blive klogere og så også sige det, og så bliver man ikke til grin eller sådan noget ..."

Daginstitutionsleder kigger hen på en af pædagogerne, der har markeret.

Pædagog: "Ja, jeg endte med at ændre mening, men jeg vil godt sige noget alligevel, fordi jeg føler egentlig også, at vi er der, hvor der er plads til, at, altså man kan godt sige det, man føler og tænker, uden at man altså bliver mødt med sådan en, ej, det er eddermame også dårligt, at du ikke engang har styr på det eller noget. Nej, det er bare at få bakket op om, og jeg synes egentlig, at vi har sådan et rum. Jeg synes, det er trygt, og jeg kan sagtens vise en sårbar side eller sige, her har jeg fejlet eller et eller andet, altså, ja, og få noget og nogle andre vinkler på det og sådan noget. Man bliver aldrig mødt med sådan en, ja, negativ attitude."

Daginstitutionsleder: "Ihh, nu skal jeg nok holde igen, men I siger så mange gode ting, og jeg får lyst til at folde det hele ud, men det har vi ikke tid til nu. Vi kommer til at arbejde meget videre med det."

Pædagog: "Vi har jo også masser af tid, ikk' ..."

Latter ... Daginstitutionsleder: "Ja, OK." (Griner med). (Feltnoter)

Man kan sige, at daginstitutionslederen leder et dialogisk rum gennem et faciliterende lederskab, der skaber rum og tid til at dvæle ved modsatrettede udsagn og levede erfaringer. Det inviterer til, at det i personalegruppen bliver legitimt at stille sig i både-og-perspektiver og f.eks. afstå fra en skråsikkerhed. Der bliver plads til tvivlen og skabes åbninger for at søge resonans. På den måde kan uenighed eller paradokser i rationaler for pædagogisk praksis åbne op for forståelser for, hvad der kan samle et arbejdsfællesskab, når der også er modsatrettede synsvinkler.

Paradoksledelse indbyder til et rum med tvetydigheder: at personalet både orienterer sig mod det pædagogiske arbejdes fælleshed og organiserings nødvendighed og samtidig søger at mindske, at de står alene. På den måde bliver paradoksledelse en måde at lede på, der sænker tempoet i den måde, fælles beslutninger og perspektiver formes på. Den udstikker ikke en selvsikker faglighed som et ekskluderende ideal, men skaber netop en opmærksomhed på, hvordan man i det faglige arbejdsfællesskab tænker og handler, når man ikke er sikker på, hvad der er det rigtige at gøre i situationer, der er præget af intentionstrængsel og modsatrettede rationaler. Der søges således et kollektivt rum for håndtering af de udspændtheder, man uundgåeligt vil opleve ved at være en del af en organisation (Lüscher, 2018, p. 55). Det handler, som belyst ovenfor, om at skabe rum for resonans – der omfatter kropsligt situerede erfaringer med at stå i kompleksiteten i det pædagogiske arbejde med børnene og søge at overskride at kontrollere på en måde, der lukker af for, at man kan forbinde sig til sig selv og hinanden (Rosa, 2021).

Kapitel 8: Konklusion

Vi har i denne rapport belyst moralsk stress som fænomen blandt pædagoger i daginstitutioner. Som begreb stammer moralsk stress fra studier inden for sygeplejefeltet, men har i takt med en øget fastholdelses- og rekrutteringskrise inden for velfærdsfagene fået stigende opmærksomhed på en række andre områder såsom i ældreplejen, folkeskolen og politiet. Vi læner os i nærværende rapport op ad de udviklinger af begrebet, der stammer herfra. Således forstår vi moralsk stress som situationer, hvor den fagprofessionelle oplever ubehag qua en overtrædelse af – eller oplevelse af at gå på kompromis med – fagligt moralske værdier. En overtrædelse, der typisk indebærer oplevelsen af at svigte den borgergruppe, det arbejde, man udfører, egentlig er sat i verden for. Vi påpeger, at moralsk stress som situationelt fænomen ikke må forveksles med en sygdomslignende tilstand, men kan forstås som udtryk for et moralsk kompas, der reagerer, og således som udtryk for en faglighed, der er levende. Omvendt understreger vi, at fagprofessionelle, der gentagne gange placeres i moralsk stressende situationer, risikerer at øve skade på egen faglige integritet med det mulige resultat, at de bliver syge eller forlader faget.

Modsat studier af udbredelse og omfang har vi i nærværende studie søgt at gå helt tæt på daginstitutionshverdagen og pædagogers oplevelser for at undersøge: Hvori består fænomenet moralsk stress blandt pædagoger i denne institutionelle og kulturelle ramme? Ambitionen har således været et dybdestudie for at skabe indsigt i fænomenet moralsk stress. Gennem primært kropsfænomenologiske, følelsessociologiske og mikrosociologiske indgange har vi i rapporten udforsket, hvordan moralsk stress tager sig ud, og hvornår det kommer til syne i en daginstitutionshverdag, når fagligheden er pædagogisk. Vi har i forlængelse heraf set på de overlevelsesstrategier, pædagoger udvikler som en del af arbejdet, og analyseret, hvilken betydning pædagogfaglig ledelse har i den sammenhæng.

Moralsk stress – hvornår og hvordan?

Vi har i rapporten vist, at for pædagoger i daginstitutioner opstår moralsk stress, når de som en del af deres hverdag lever med en multiplicitet af internaliserede forventninger til, hvad de bør være og gøre, der trækker i dem fra forskellige moralske ståsteder. En sådan multiplicitet af forventninger hænger sammen med en stigende samfundsmæssig og politisk interesse for daginstitutionsområdet, der resulterer i, hvad vi begrebsligger som intentionstrængsel. I denne trængsel forekommer der forskellige moralske idealer, der ubemærket tager plads i den levede praksis og kommer til at trække i pædagogen fra forskellige sider. Dette sker på måder, således at pædagogen står i et rum, der så at sige er overmættet af modsatrettede moralske orienteringspunkter. Det giver pædagogen oplevelsen af ikke at lykkes eller ikke at slå til, fordi det hele ikke kan opfyldes samtidigt. De står som sådan løbende i situationer, hvor de er i fare for at miste faglig legitimitet. Konkret kan moralsk stress opstå i hverdagens jonglering mellem en hel række ordningsbestræbelser, der indebærer såvel sikkerhed som omsorg samt de bestræbelser, der handler om at skabe lærerige aktiviteter, kortlægge børn eller lave fremvisninger på Aula. Pædagogen oplever her en manglende legitimitet knyttet til de daglige ordningsbestræbelser, men samtidig en stærk moralsk forpligtelse knyttet til f.eks., at børn ikke kommer til skade, og at dagen afvikles, så børns basale behov for mad, søvn og trøst opfyldes. Moralsk stress kan også opstå i forbindelse med, at pædagogen skal arbejde sammen med vikarer eller nye kollegaer, hvor de kollektive mikroorganiseringer, der ellers fungerer som ordløse ko-

reografier, hvorigennem opgaver fordeles, koordineres og samstemmes, falder fra hinanden. Her kan pædagogen selv opleve at blive for hård, skulle holde fast i regler eller rutiner, der ikke fleksibelt indretter sig på barnets eller børnegruppens tilstand her og nu. Ligeledes kan der opstå moralsk stress, hvis pædagogen oplever at skulle indgå i et arbejdsfællesskab, hvori den konkrete måde at udøve pædagogik strider mod egne faglige værdier. Det er således kendetegnende ved moralsk stress for pædagoger i daginstitutioner, at det indebærer en oplevelse af at have forbigået eller tabt en føling med det enkelte barn eller børnegruppen som subjekter: en oplevelse af at tabe barnets perspektiv og tabe egen mulighed for at bevæge sig ind i de mere flydende hverdagsorganiseringer og interaktionerne med børn og børnegruppen indefra. En sådan oplevelse står i modsætning til at bevæge sig omkring børn som opgaver, der skal ordnes udefra, både i betydningen effektivt at få skiftet bleer, afviklet samling eller spist mad; men også forstået som opgaver, der på distancen skal iagttages og tastes ind i systemer (protokoller, kortlægningsværktøjer mv.).

Vi har peget på, at moralsk stress på daginstitutionsområdet kan forstås i tæt sammenhæng med en følelsesmæssig dobbeltbinding i de moralske imperativer, der indgår i pædagogers arbejde, og som handler om, hvordan de bør føle, og ikke mindst de måder, hvorpå de bør arbejde med sig selv i den forbindelse. Naturliggørelsen af dette selvarbejde som moralsk imperativ kan let komme til at individualisere indbyggede dilemmaer i det pædagogiske arbejde og problematikker, der opstår, når der er en intentionstrængsel. Med andre ord kan det få strukturelle udfordringer og faglige træk ved arbejdet til at forskyde sig til spørgsmål om individets egen udholdenhed og vilje til at arbejde med sig selv. Dette formindsker ikke moralsk stress. Tværtimod.

Vi har i rapporten vist, hvordan vedvarende oplevelser af at tabe den umiddelbare, sanseligt medierede føling med børn, svigte sin forpligtelse over for dem eller miste den oplevelse af faglig energi, der ligger i at bevæge sig ind i situationer indefra, kan sætte sig som oprør i kroppen: at gå hjem med ondt i maven, at have et nervesystem i alarmberedskab og gråd, der presser sig på. Moralske rørelser sætter sig på denne måde i kroppen som et oprør, der larmer. Pædagoger italesætter på forskellige måder, at "det er ikke i orden" det, de udøver til hverdag, eller at "de ikke kan kende sig selv", det vil sige oplevelser af at miste en faglig integritet. I rapporten undersøger vi ikke pædagoger, der har forladt faget, eller som har sygemeldt sig. Fra litteraturstudiet ved vi dog, at det er i disse udviklinger – når moralsk stress går fra at være knyttet til enkelte situationer og i stedet bliver en mere vedvarende oplevelse – at risikoen for at forlade faget eller blive syg melder sig.

Hvilke overlevelsestrategier i pædagogers arbejde afstedkommer moralsk stress?

Som en del af en hverdag, hvori pædagoger oplever at stå i moralsk stressende situationer, udvikler de en række overlevelsestrategier, der i situationerne fungerer som en beskyttelse mod moralsk stress; men som i deres karakter af netop at være individuelle overlevelsestrategier ikke giver mulighed for at tackle problemer, der følger af akkumulerede moralsk stressende oplevelser, men tværtimod fører til yderligere moralsk stress.

I rapporten viser vi, hvordan pædagoger dagligt navigerer i en hverdag, der er presset på ressourcer, og hvor legetøj, stole med bøjler og afstanden mellem børn bliver omformet og udnyttet til ressourcer, der kan afbøde for pædagogens manglende evne til at kunne

være flere steder på én gang. Ligeledes viser vi, hvordan tid og rum komprimeres på en række måder for at varetage mere og flere af de opgaver, der synes at kalde på pædagogen. Det kan f.eks. være i form af hastighed i samlingens tempo eller i minutiøst tilrettelagte procedurer for, hvordan børn kan rydde op efter egen spisning, således at pædagoger principielt frigøres til at være nærværende med de spisende børn. Sådanne komprimeringer af tid og rum indebærer en acceleration af tid, hvor noget skal nås på grund af noget mere, der skal nås og afvikles om lidt. Der er som sådan tale om, at tiden, der kommer, griber ind i tiden, der er. Dette er et forhold, der indfanges i pædagogernes egen tale om at være "på forkant" i modsætning til at være "på bagkant". De daglige navigationer blandt pædagoger rundt om ressourceknapheden, der blandt andet indebærer kompressioner af tid og rum, kan forstås som måder, hvorved pædagogen aktivt forsøger at strække sit manøvrerum, således at han eller hun kan leve op til et rum, der er overmættet med moralske orienteringspunkter. Det kan som sådan forstås som aktive overlevelsestrategier. Det vil sige måder, hvorved pædagogen aktivt forsøger at kompensere for en oplevelse af ubehag forbundet med at stå i moralsk stressende situationer.

I rapporten viser vi endvidere, hvordan pædagoger gør brug af passive overlevelsestrategier. I modsætning til den aktive kompensering er der her tale om en accept eller resignation i forhold til tingenes tilstand. Som en måde at overleve dette peger vi på pædagogers behov for at adskille sig fra egne handlinger eller situationer, f.eks. ved at sige "det er bare lige i dag" eller "jeg ved godt, at det ikke er godt, men ..." eller "det er et vilkår". Herved kan pædagogen opretholde en faglig integritet, i og med at det, han eller hun lige nu gør, ikke kendetegner egen faglighed og ikke er noget, han eller hun egentlig vil stå til ansvar for.

Hvilken betydning har pædagogfaglig ledelse?

Vi har i rapporten belyst, hvordan pres i form af såvel ressourceknaphed som intentions-trængsel stiller daginstitutionslederen i en situation, hvor han eller hun på daglig basis skal håndtere uforudsigelighed og forøget arbejdspress hos sig selv og sine medarbejdere. Vi har her belyst, hvorledes lederen forsøger at skabe dækning ved at koordinere og fordele ressourcer som hænder, tid, materialer osv. for at forebygge overlevelsestrategier og moralsk stress. Der er tale om, hvad vi har betegnet en fordelingsorganisering, der handler om at tilføre hænder, hvor der er sygdom, give afgrænsede og klart definerede opgaver videre til andre medarbejdere, låne en formiddag fra en stue til en anden mv.

Vi har samtidig vist, at fordelingsorganisering kan have utilsigtede konsekvenser i pædagogers arbejdsliv, hvis den medfører, at den daglige mikroorganisering, der er altafgørende i pædagogisk arbejde, konsekvent bringes i uorden. Hvis fordelingsorganisering opløser mikroorganiseringens arbejdsgange, kan det føre til øget brug af overlevelsestrategier, om end det ledelsesmæssige rationale bag fordelingsorganisering netop var det modsatte.

Forholdet mellem fordelingsorganisering og mikroorganisering udgør således et eksempel på et paradoks i ledelsesvilkåret, fordi det er to modsatrettede logikker, der begge er vigtige for at reducere pres, når hverdagen kører. Mikroorganisering og fordelingsorganisering er således både hinandens forudsætning og hindring. De er hinandens forudsætning, fordi fordelingsorganisering sætter rammen for arbejdet med fordeling af ressourcer, mens mikroorganisering muliggør samhandling i pædagogisk arbejde, der gør, at det

sker på en fagligt ønskværdig måde. Men de to organiseringsformer kan også blive hinandens hindring, fordi pædagogisk arbejde har en kollektiv karakter, hvor konstante afbrydelser af samhandlinger kan komme til at bryde den mikroorganisering, der får pædagogisk arbejde til at hænge sammen. Mikroorganisering knytter netop an til, at oparbejdede måder at koordinere, afstemme og aflæse børn, forældre og hinanden er helt afgørende for de ofte mikroskopiske justeringer, der skal til, for at dagen glider. På den måde kan de to organiseringsformer således også være en forhindring for hinanden, fordi roller og opgaver er svært afgrænselige i den pædagogiske virkelighed, og ressourcer netop ikke kun er et spørgsmål om antal hænder eller placeringer.

Vi har i rapporten vist, hvorledes en øget politisk og samfundsmæssig interesse spiller en afgørende rolle for den intentionstrængsel, der gør sig gældende på området, hvor daginstitutionsledere søger at få greb om eller anordne målsætninger for pædagogisk arbejde, der kan aflæses og forstås på afstand. Bestræbelserne herpå kan medføre, at lederen mister følingen med den viden og de mange muligheder, der ligger i det kollektive og mikroorganisende samarbejde om komplekse arbejdsopgaver. Daginstitutionsledere kan hverken trylle flere ressourcer frem eller stoppe den dominerende intentionstrængsel. Vi har imidlertid peget på, at det kan være væsentligt at tilgå ledelsesopgaven som netop en paradoksledelse, hvori det indbyggede paradoks i organiseringsformer tilgås med en både-og-logik. Det vil sige, man stiller sig ikke på den ene side i paradokset, men i midten og lader sig informere af logikken fra henholdsvis fordelingsorganisering og mikroorganisering. Poler af modsatrettede logikker repræsenterer således en meningskompleksitet, hvor ledere kan skabe rum for tvivl og refleksivitet – ikke alene som en analytisk eller kognitiv vejviser, men som noget, der kommer i kontakt med pædagogens kropsligt levede erfaringer. Dette kan bidrage til, at pædagoger bevarer og udvikler fornemmelsen af egen stemme i praksis, og skabe en kollektiv opmærksomhed på, hvordan man i det faglige arbejdsfællesskab tænker og handler, når man ikke er sikker på, hvad der er det rigtige at gøre i situationer af modsatrettede logikker.

Kapitel 9: Perspektiver, der peger fremad

Vi vil på baggrund af de afsnit om *åbninger og perspektiver*, som vi har skrevet frem i hver af rapportens fem analytiske kapitler, opsummere de vigtigste pointer for hermed at pege fremad mod de muligheder, vi ser i relation til moralsk stress blandt pædagoger. Det skal understreges, at vores analyse ikke udgør en egentlig systemanalyse, der peger ind i den måde, hvorpå velfærdsstaten for nuværende er indrettet og styret (se eksempelvis Ekman, 2022). Vores perspektiver er således optegnet på baggrund af, hvad vi ser med udgangspunkt i en analyse set indefra daginstitutionen og dens praksis.

Reducér intentionstrængsel, og skab rum for at sætte praktisering af børneperspektivet forrest

Vi peger på, hvordan pædagoger i det daglige arbejde oplever sig engageret med to typer af engagement. Dels et handle-på-situationen-engagement, der består i at holde overblik, få ting ordnet og opgaver løst osv., dels et handle-indefra-situationen-engagement, hvor pædagoger bevæger sig ind i relationer og situationer, lader sig påvirke og følger det, der sker her og nu. I et sådant engagement oplever pædagogen at kunne følge barnet på "barnets præmisser". I forhold til de to typer af engagementer har vi set, hvad der sker, når det lykkes at prioritere at sætte børneperspektiver forrest i det daglige arbejde. Blandt andet med udmeldinger om, at "vi når det, vi når", hvilket virker til at reducere forventningspresset og dermed også de forskelligartede moralske idealer på måder, der frigiver en energi hos det pædagogiske personale. For når handle-på-situationen-engagementet, der udmønter sig i en iver efter at få de mange opgaver løst (kortlægninger, sproggrupper, planlagte ture, skiftning af børn, frokost, opslag på Aula osv.), kan trænge lidt i baggrunden og således hive knap så meget i pædagogerne, da kan børneperspektivet bedre komme forrest i pædagogisk arbejde. Det kan skabe en moralsk ro på måder, hvor f.eks. skiftning, sproggruppen eller turen bliver noget, pædagogen kan bevæge sig ind i med en opmærksomhed på, hvad der sker her og nu. Der ligger hermed et organisatorisk potentiale i at reducere det, vi beskriver som intentionstrængslen, der uhensigtsmæssigt kan komme til konsekvent at sætte handle-på-situationen-engagementet forrest hos pædagoger.

Det skal understreges, at vores holdning er, at politiske intentioner og samfundsmæssig interesse for de mindste børn generelt må opfattes som udtryk for, at børn og børneliv er vigtigt. Det, tænker vi, er velkomment. Samtidig viser vores analyse, at de mange forskelligartede intentioner materialiserer sig som myriader af opmærksomheder og tiltag (kortlægninger, fastlagte metoder, kampagner på sociale medier, forventninger fra forældre, tilsyn, modbevægelser mv.). Tilsammen og ganske uintenderet producerer det et overskud af (ofte modsatrettede) moralske orienteringspunkter, som gør det ganske vanskeligt at leve op til, hvad det vil sige at være en fagligt dygtig pædagog. I den forbindelse kan man spørge, om der kommunalt kan arbejdes med færre tiltag i længere tid for herved at reducere i forventningspresset. Ligesom man ledelsesmæssigt og kollektivt kan have fokus på den konkrete praktisering af børnesyn, og hvilke implicite moralske orienteringspunkter der trækker i en anden retning, end det børnesyn, man ønsker at praktisere.

Afindividualiser kulturelle og institutionelle følelsesmæssige dobbeltbindinger

Vi vil også fremhæve vigtigheden af at udfordre de kulturelle og institutionelle følelsesmæssige dobbeltbindinger i arbejdet gennem en afindividualisering. Dette kan være vigtigt, idet pædagoger ellers lades alene i den ambivalens, der er knyttet til pædagogisk arbejde som et, der omfatter at være forbundet til og gøre brug af egne følelser på den ene side, og på den anden side lukke ned herfor for at kunne gøre krav på at være professionel. En afindividualisering handler om at søge bort fra forklaringsmodeller, der alene peger ind i den enkelte (hans eller hendes følelser og moral), og i stedet forstå de følelser, der opstår og knytter sig til at stå i etiske dilemmaer på daglig basis som en grundlæggende del af faget.

Her peger vi også på, at arbejdets kollektive karakter gør det pædagogiske fag til en praksis, der involverer skamproblematikkens nærvær. Ikke fordi pædagoger er særligt sensitive over for kritik eller har særligt brug for at være venner, men fordi de ikke kan udføre deres arbejde afsondret fra andre – de har brug en løbende afstemning, der indebærer opretholdelsen af hinandens faglige legitimitet, og at det kan vanskeliggøres, hvis man oplever at tabe ansigt. Netop for at en sådan legitimitet ikke skal indhentes gennem private bånd, synes det særligt vigtigt at forholde sig til, hvordan tildeling af legitimitet og håndtering af underliggende værdimæssige uenigheder blandt pædagoger kan håndteres. Frem for at individualisere en skamproblematik til spørgsmålet om, hvordan den enkelte kan blive bedre til at tackle professionel feedback eller gøre sig selv mere 'robust', ser vi forhåbninger i at forholde sig til fagets indbyggede nærvær af skam som en problematik og som noget grundlæggende for arbejdet, der derfor må tackles kollektivt. Det vil sige at forstå det som en del af faget frem for at se det som særegne individuelle eller særskilte gruppers karaktertræk.

Brug situationel moralsk stress som anledning til kollektiv læring

At stå alene med sin skam, ved tab af den gensidige legitimitet, kan opleves moralsk stressende. Her peger vi på, at det *ikke* handler om at forhindre en situationel moralsk stress, men netop snarere om at forstørre de værdimæssige og moralske aspekter ved arbejdet og få nedbragt intentionstrængslen. Det vil sige skabe rum, der gør de moralske aspekter til et kollektivt anliggende, og bruge moralsk stressende situationer som en pejling på, at her er der en klemthed og værdimæssige elementer på spil, som kalder på genbesøg: at der er værdimæssige elementer i det pædagogiske arbejde i daginstitutioner, som i deres konkrete praktisering skal tages frem, vedkendes og drøftes, så den enkelte ikke bevæger sig ud af et kontinuum, hvor den moralske stress bliver en tilbagevendende ophobet oplevelse, der tærer på den enkeltes faglige integritet, skaber tavshed, tab af egen faglig stemme og stiller den enkelte alene.

Her får pædagogfaglig ledelse betydning, forstået som ledelse, der kan skabe rum og rammer for tvivl og udforskning, hvor drøftelse af pædagogikkens etiske og værdimæssige elementer og uoverensstemmelser finder sted. Det vil være ledelse, der qua sit indblik i det pædagogiske arbejdes kollektive karakter netop har blik for, at skamproblematikkens nærvær kan udfordre den meget vigtige mikroorganisering i pædagogisk arbejde.

Sæt rum, der skaber rammer for at udøve paradoksledelse

Her ser vi muligheder i flere af de ledelsesmæssige indsatser, vi har set i intuitionerne, hvor ledere i kontekst af organisationens mange styringsmæssige ambitioner og intentioner sætter en ramme med fokus på kollektivt rum for læring. At der i disse rum netop skabes ramme for udforskning, hvor tvivl som det, der mærkes og føles, kan sættes i forbindelse med tanker om egne erfaringer samt andres perspektiver på handlinger fra praksis. At kunne tilføre refleksioner både tvivl og handlekraft vil ikke blot være at skabe rammer for, at de mange ambivalenser i pædagogisk arbejde bliver til næring for kollektiv læring og justering af situationer, der kan eskalere ensomhed og moralsk stress blandt pædagoger. Denne type af refleksion kendetegner også at konditionere ledelse, som vi beskriver som paradoksledelse.

Vi ser således forhåbninger og perspektiver i etablering og facilitering af refleksionsrum blandt pædagoger og ledere. Navnlig med fokus på at producere praksisfortællinger og tilslutningsmuligheder til samkoordinerende handling. Særligt i forhold til at agere fælles i det, som klemmer i pædagogisk arbejde. Det kan skabe nye kollektive indsatser og organisering for at leve i, frem for overlevelse af, pædagogisk arbejde.

Referenceliste

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S.; Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag: den upåagtede faglighed*. Frydenlund.
- Akselvoll, M.Ø. (2022). *Det grænseløse forældreskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Albertsen, K., Limborg, H.J., & Kjær, B. (2015). *Inklusion mellem pædagogik og arbejdsmiljø, erfaringer og inspiration fra et forskningsprojekt*.
- Andersen, A.A., & Bille, M. (2024, Februar 28). Accelereret barndom: Derfor har børn brug for langsom pædagogik. *BUPL, Forskningsunivers*.
- Andersen, P.Ø. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2016). *Daginstitutioner – tendenser og muligheder*. https://omsigt.dk/wp-content/uploads/2019/03/Andersen_Daginstitutioner_Tendenser_og_muligheder_2016_rapport.pdf.
- Andersen, P.Ø. (2018a). *Følelser og pædagogik – i samfundsteoretisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2018b). Pædagogik og følelser – teoretiske refleksioner. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(27), 56-66. <https://doi.org/10.7146/tp.v14i27.110403>.
- Andersen, P.Ø. (2022). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2023). Det affektive samfunds udfordringer af pædagog- og lærerprofessionerne. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 35, 78-89.
- Andersen, P.Ø., Hjort, K., & Schmidt, L.S.K. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*.
- Arvastson, G., & Ehn, B. (2009). *Etnografiska observationer*. Studentlitteratur.
- Bach, D. Dannesboe, K.I., Kjær, B., Ellegaard, T., Kryger, N. & Westerling, A. (2020). *Parate børn: forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution*. Frydenlund Academic.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det almindelige: en artikkelsamling*. Pedagogisk Forum.
- Bancou, L. (2024). Towards a 'vulnerable co-presence' for hybrid ways of working: Recasting the nexus of co-presence and vulnerability with Merleau-Ponty and Butler. *Management Learning*, 55(3), 451-473.
- Banke, C., & Hylland Eriksen, T. (2000). *Øjeblikkets tyranni*. Tiderne Skifter.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Batho, D., & Pitton, C. (2018). *What Is Moral Distress? Experiences and Responses*.
- Bayer, S., & Kristensen, J.E. (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet* (S. Bayer & J.E. Kristensen, Eds.). U Press.
- Bergquist R. (2024, April 4). Sæt tempoet ned, og dyrk den langsomme pædagogik. *BUPL, Forskningsunivers*.
- Birkmose, D. (2020). *Når gode mennesker handler ondt: tabuet om forråelse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Bloch, C. (2001). *Flow og stress: stemninger og følelseskultur i hverdagslivet*. Samfundslitteratur.
- Bo, I.G., & Jacobsen, M.H. (2017). Følelser og sociologi – følelsessociologiens ophav, udviklingsspor og anvendelsesmuligheder. I I. G. Bo & M. H. Jacobsen (Red.), *Følelsernes sociologi* (pp. 15-54). Hans Reitzels Forlag.
- Bovbjerg, K.M. (2001). *Følsomhedens etik: tilpasning af personligheden i New Age og moderne management*. Hovedland.

- Bowlby, Richard. (2004). *Fifty years of attachment theory* (P. King & Winnicott Clinic of Psychotherapy., Red.). Karnac on behalf of the Winnicott Clinic of Psychotherapy. <https://doi.org/10.4324/9780429474736>.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (pp. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Brophy-Herb, H.E., Brincks, A., Cook, J.L., Stacks, A., Vallotton, C.D., Frosch, C., Carson, R., Wheeler, R., Perkins, H. A., & Jennings, P.A. (2023). Stress Intensity and Exhaustion Among Infant and Toddler Teachers: Descriptive Analysis and Associations with Sources of Stress and Coping Strategy Use. *Early Education and Development*, 34(7), 1545-1564. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2151399>.
- Brown, S.D., Kanyeredzi, A., McGrath, L., Reavey, P., & Tucker, I. (2020). Organizing the sensory: Ear-work, panauralism and sonic agency on a forensic psychiatric unit. *Human Relations*, 73(11), 1537-1562.
- Buus, A.M. (2019). Viden der virker: En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode. *Tidsskrift for professionsstudier*, 15(29), 112-115.
- Campbell, S.M., Ulrich, C.M., & Grady, C. (2016). A Broader Understanding of Moral Distress [Article]. *American Journal of Bioethics*, 16(12), 2-9. <https://doi.org/10.1080/15265161.2016.1239782>.
- Clark, A. (2023). *Slow knowledge and the unhurried child: time for slow pedagogies in early childhood education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Connell, R., Fawcett, B., & Meagher, G. (2009). Neoliberalism, new public management and the human service professions: introduction to the Special issue [Paper in Special issue: Neoliberalism, New Public Management and the Human Services Professions. Connell, Raewyn; Fawcett, Barbara and Meagher, Gabrielle (red). *Journal of Sociology (Melbourne, Vic.)*, 45(4), 331-338. <https://doi.org/10.1177/1440783309346472>.
- Dannesboe, K.I. (2023). Parents as learning facilitators. *Qualitative Studies*, 8(2), 9-30. <https://doi.org/10.7146/qs.v8i2.140958>.
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (2017). *Skab læringsøjeblikke – i hverdagens små rutiner*.
- De Vaujany, F.X. (2025). What's next? (Un)learning nothingness and non-events in management education. *Management Learning*, 56(1), 63-74.
- Durkheim, É. (1975). *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. Carit Andersen & Suenson.
- Edmondson, A.C. (2023). *Den rigtige slags forkert: psykologisk tryghed og teorien om at fejle på den gode måde*. Dafolo.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger?* Klim.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Klim.
- Ekman, S. (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd: om udpiningen af den offentlige sektor og gældens destruktive dynamik*. Hans Reitzels Forlag.
- Falkenberg, H., & Sauzet, S. (2023). *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser* (H. Falkenberg & S. Sauzet, Red.). Samfundslitteratur.
- Falzon, M.A. (2016). Introduction: Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research. In M.A. Falzon (Ed.), *Multi-Sited Ethnography*. Taylor & Francis.
- Friis Andersen, M. (2023). *Det kunne være så godt: på jagt efter indflydelse og det menneskelige i arbejdslivet*. Dansk Psykologisk Forlag.
- FTF. (2018). *FTF dokumentation Nr. 3 (2018): FTF'ernes psykiske arbejdsmiljø – ledelse og psykisk arbejdsmiljø*.

- Gilbert Nielsen, M. (2016). *Pædagogers etik i relationen, professionen og samfundet* (M. Gilbert Nielsen, Ed.). BUPL.
- Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D., & Olwig, K.F. (2012). *Civiliserende Institutioner: Om Idealer Og Distinktioner i Opdragelse* (L. Gilliam, E. Gulløv, D. Bach, & K. F. Olwig, Red.). Aarhus University Press.
- Glavind, I.B., & Jacobsen, M.H. (2017). Følelser og sociologi – følelsessociologiens ophav, udviklingsspor og anvendelsesmuligheder. In I. B. Glavind & M.H. Jacobsen (Red.), *Følelsernes sociologi* (pp. 15-54). Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1997). Social Life as Ritual – The Structures and Functions of Situational Properties. In E. Goffman, C.C. Lemert, & Brananman (Red.), *The Goffman Reader*. Blackwell Publishers.
- Goffman, E. (2014a). *Hverdagslivets rollespil* (S. Kristiansen & M. Hviid Jacobsen, Red.). Samfundslitteratur.
- Goffman, E. (2014b). On facework: An analysis of ritual elements in social interaction. In A. Jaworski & N. Coupland (Red.), *The discourse reader*. Routledge.
- Grant, A.A., Jeon, L., & Buettner, C.K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294-312. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>.
- Grant, M., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Groeneveld, M.G., Vermeer, H.J., van IJzendoorn, M.H., & Linting, M. (2012). Caregivers' cortisol levels and perceived stress in home-based and center-based childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.003>.
- Gylling, M., Olesen, G.K., & Vaaben, N. (2023). Sans for resonans - at undersøge samvittighed og følelser i pædagogisk arbejde. In H. Falkenberg & S. Sauzet (Red.), *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser* (pp. 79-99). Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2020). Fokusgruppeinterview. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (pp. 167-184). Hans Reitzels Forlag.
- Hammersley, M. (2020). *Ethnography: principles in practice* (P. Atkinson, Ed.). Routledge.
- Hamric, A.B., & Epstein, E.G. (2017). A Health System-wide Moral Distress Consultation Service: Development and Evaluation. *HEC Forum*, 29(2), 127-143. <https://doi.org/10.1007/s10730-016-9315-y>.
- Hart, S. (2008). *Brain, attachment, personality: an introduction to neuroaffective development*. Karnac.
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. Nordisk Forlag.
- Hastrup, K., & Hervik, P. (1994). *Social Experience and Antropological Knowledge*. Routledge.
- Hatton-Bowers, H., Howell Smith, M., Huynh, T., Bash, K., Durden, T., Anthony, C., Foged, J., & Lodi, K. (2020). "I Will Be Less Judgmental, More Kind, More Aware, and Resilient!": Early Childhood Professionals' Learnings from an Online Mindfulness Module. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 379-391. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01007-6>.
- Hein, H.H. (2023). *En giftig stresscocktail: når stress skyldes mangel på mening*. Hein.
- Helin, J. (2023). Temporality lost: A feminist invitation to vertical writing that shakes the ground. *Organization*, 30(2), 380-395.
- Hochschild, A.R. (1975). The sociology of feeling and emotion: Selected possibilities. *Sociological Inquiry*, 45 (2-3), 280-307

- Hochschild, A.R. (2022). *Tidsfælden: når familien bliver arbejde og arbejdet bliver familie*. Hans Reitzels Forlag.
- Holm, I.S. (2022). *Det personlige lederskab: i et udviklingspsykologisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Høyrup, A.R. (2020). Tillidsarbejde og tydelighe. *Tidsskrift for professionsstudier*, 16(31). <https://doi.org/10.7146/TFP.V16I31.122776>.
- Husted, E., & Pors, J.G. (2021). *Eklektiske analysestrategier* (E. Husted & J.G. Pors, Red.). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Husted, J. (2015). *Etik og værdier i pædagogers arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Illouz, E. (2007). *Cold intimacies: the making of emotional capitalism*. Polity.
- Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul: therapy, emotions, and the culture of self-help*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520941311>.
- Illouz, E. (2009). Emotions, Imagination and Consumption: A new research agenda. *Journal of Consumer Culture*, 9(3), 377-413. <https://doi.org/10.1177/1469540509342053>.
- Jameton, A. (1984). *Nursing practice: the ethical issues*. Prentice-Hall.
- Jeon, L., Buettner, C.K., & Grant, A.A. (2018). Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>.
- Johansson, J., & Wickström, A. (2023). Constructing a 'different' strength: A feminist exploration of vulnerability, ethical agency and care. *Journal of Business Ethics*, 184(2), 317-331.
- Juhl, P., & Westerling, A. (2025). *(Re)configuration of parenthood: Political agendas entangling everyday family life*. Routledge.
- Kingston, M., & Andersen, M.F. (2019). *Stop stress: håndbog for ledere* (M. Kingston & M. Friis Andersen, Red.). Klim.
- Kirkeby, O.F. (2013). *Hvem er jeg?: om sjælens billeder: en lille bog om det, man måske kan vide om sig selv*. Gyldendal.
- Kirkeby, O.F. (2014). *Begivenhedsledelse og handlekraft*. Lindhard og Ringhof.
- Korsgaard, M.T. (2021). Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2.
- Kortbek, H.B., & Schmidt, C.H. (2024). *Pædagogers forberedelse(stid): Delrapport 1: Udbredelse og organisering*.
- Kortbek, H.B., Schmidt, C.H., & Rosenlund, J.B. (2025). *Pædagogers forberedelse(stid): Delrapport 2: Praksis*.
- Kousholt, D., & Juhl, P. (2021). Addressing Ethical Dilemmas in Research with Young Children and Families. Situated Ethics in Collaborative Research. *Human Arenas: An Interdisciplinary Journal of Psychology, Culture, and Meaning*.
- Küpers, W. (2005). Phenomenology of embodied implicit and narrative knowing. *Journal of Knowledge Management*, 9(6), 114-133.
- Lamiani, G., Borghi, L., & Argentero, P. (2017). When healthcare professionals cannot do the right thing: A systematic review of moral distress and its correlates [Article]. *Journal of Health Psychology*, 22(1), 51-67. <https://doi.org/10.1177/1359105315595120>.
- Lean Akademiet (2021). *Hvad er LEAN?* <https://leanakademiet.dk/hvad-lean/>.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. Palgrave.
- Lind, U. (2019). *Trivsel i daginstitutionens hverdagsliv: et spørgsmål om det kropslige, kollektive og konfliktsuelle*. RUC.
- Lindeberg, N.H., Hansen, A.T., Vixø, K., Madsen, D.C., Bjerre, L.B., Lundby, A., & Lautrup, M.A. (2023). *Kvalitet i dagtilbud: National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*.

- Løvgren, M. (2014). *Professional Boundaries. The Case of Childcare Workers in Norway*.
<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>.
- Lüscher, L. (2018). *Lederen mellem tvivl og handlekraft: paradokser og personligt lederskab* (J. Meier, Ed.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Lützn, K., & Kvist, B.E. (2012). Moral Distress: A Comparative Analysis of Theoretical Understandings and Inter-Related Concepts. *HEC Forum*, 24(1), 13-25.
<https://doi.org/10.1007/s10730-012-9178-9>.
- Majgaard, K. (2017). *Handlekraft i velfærdsledelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Mandalaki, E., & Fotaki, M. (2020). The bodies of the commons: Towards a relational embodied ethics of the commons. *Journal of Business Ethics*, 166(4), 745-760.
- Marcus, G. (1995). *Etnography in/out the Worlds system: The Emergence of Multi-Sited Etnography*. 24, 95-117.
- Marschall, A., & Munck, C. (2025). *Langsom Pædagogik: Nye veje til kvalitet i dagtilbud*. Dafolo.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fænomenologi*. Det lille Forlag.
- Monrad, M. (2010). Faglig uenighed i relationsarbejde — følelsesmæssige barrierer for konstruktiv udnyttelse af faglig uenighed blandt pædagoger. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 12(3), 087-101. <https://doi.org/10.7146/tfa.v12i3.108870>.
- Monrad, M. (2012). *Caring with coworkers*. Aalborg Universitet.
- Mortensen, A. (2021). *Neuropædagogik med mennesket i centrum: relationer, neuroner og emotioner*. Dafolo.
- Netterstrøm, B., & Milsted, T. (2022). *Stress i professionsfagene: hvorfor rammer det så mange så hårdt, og hvad kan vi gøre ved det?* (B. Netterstrøm & T. Milsted, Red.). Presto.
- Nislin, M.A., Sajaniemi, N.K., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado Montero, E.F., Hirvonen, A., & Hyttinen, S. (2016). Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 27-43.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087127>.
- Olesen Gylling, K., Gylling, M., & Vaaben. N. (2023). *Med samvittigheden på arbejde – acceleration, moralsk stress og bedre koordination i velfærdsprofessionelt arbejde*.
- Ølgaard, B. (2016). *Kommunikation og økomentale systemer: en introduktion til Gregory Batesons forfatterskab*. Akademisk Forlag.
- Pallesen, E. (2016). Ledelse af og i borgernær velfærdspraksis: Refleksion, responsivitet og rum. In K.G. Olesen & A.S. Pors (Red.), *Borgernær ledelse* (pp. 198–217). Akademisk Forlag.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.K. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 994-1010.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>.
- Persson, S., & Broman, I.T. (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa Om dilemman i förskollärares uppdrag*.
- Petersen, A., & Jacobsen, M.H. (2012). Mod metermålssamfundet – afstandardisering som samfundsanalytik. In H. Wadskjær (Ed.), *Metermålssamfundet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Petersen, F.F. (2020). Hvordan oplever pædagoger Professionel Egenomsorg i institutionslivet?: En eksplorativ undersøgelse af, hvordan Professionel Egenomsorg viser sig i pædagogers arbejde i dagtilbud. *Psyke & Logos*, 41(1), 177-194.
<https://doi.org/10.7146/pl.v41i1.121514>.

- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro – barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagboglaget.
- Plotnikof, M., & Vaaben, N. (2019). *Tid til velfærd: tidsorganisering i velfærdsprofessionerne* (M. Plotnikof & N. Vaaben, Red.). Hans Reitzels Forlag.
- Plum, M. (2012). The emergence of the analytical method in early childhood education – the scientific effort to produce the learning child for the nation in a global era. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5).
<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.589868>.
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet* (1. udgave). Dafolo.
- Plum, M. (2017). *I mangetydighedens mellemrum: Om pædagogers daglige vidensprocesser*.
- Plum, M. (2018). Signing in: knowledge and action in nursery teaching. *Ethnography and Education*, 13(2). <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1315312>.
- Plum, M., & Schmidt, L.S.K. (2020). The present future: Child assessment tools as a passage for inscribing ideas of future into the present. In *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism*.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-28193-9_4.
- Pullen, A., & Vachhani, S.J. (2021). Feminist Ethics and Women Leaders: From Difference to Intercorporeality. *Journal of Business Ethics*, 173, 233-243.
- Rasmussen, K. (2019). *Har du det godt?: om at have det godt i daginstitutionens hverdag* (K. Rasmussen, Ed.). Dafolo.
- Ribers, B. (2018). The plight to dissent: professional integrity and ethical perception in the institutional care work of early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 893-908.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533707>.
- Ribers, B. (2024). Ethical Pressure and Moral Distress in Middle Leadership: Perspectives from Higher Education in Welfare Professions. *Ribers: Ethical Pressure and Moral Distress in Middle Leadership Qualitative Studies*, 9(3), 42-70.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.
- Rosa, H. (2021). *Resonans: en sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rosa, H. (2023). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: når det knitrer i klasseværelset* (H. Rosa & W. Endres, Red.). Hans Reitzels Forlag.
- Sasser, M. (2016). *Kerneopgaven og det meningsfulde arbejde, et studie af meningsskabelse i det pædagogiske arbejde*. RUC.
- Scheff, T.J. (1990). *Microsociology: discourse, emotion, and social structure*. University of Chicago Press.
- Schmidt, C.H. (2018). Original faglighed. *Nordisk Barnehageforskning*, 17(1).
<https://doi.org/10.7577/nbf.2120>.
- Schmidt, L.S.K. (2014). *Sprogtest – når ord får betydning?* Københavns Universitet.
- Schmidt, L.S.K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*.
- Schmidt, L.S.K. (2024). *"Familiepædagogen" – som trivsels- og forebyggelsesaktør*.
- Schmidt, L.S.K., Krab, J., & Jørgensen, C. (2022). *Et diskussionsoplæg med dialogkort fra forskningsprojektet: Muligheder og barrierer i samarbejde om børn*.
<https://doi.org/10.62528/KYOH9579>.
- Schnoor, M., & Serup, M.G. (2024). *Ansigterne på gangen: ledelsesnoveller*. (M. Schnoor & M.G. Serup, Red.). Akademisk Forlag.
- Shove, E., Trentmann, Frank., & Wilk, R.R. (2009). *Time, consumption and everyday life: practice, materiality and culture* (E. Shove, F. Trentmann, & R.R. Wilk, Red.). Berg.

- Sjölund, A., & Elvén, B.H. (2019). *Håndtere, evaluere, forandre - med low arousal og afstemt pædagogik* (A. Sjölund & B.H. Elvén, Red.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Sohn Jensen, A.-M. (2023). *Omsorgstræthed: syv forebyggende principper*. Akademisk Forlag.
- Sørensen, O.H. (2008). Stress som krænkelse af selvet — illegitime stressorer eller legitim ledelsesret. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10(4), 76-91.
<https://doi.org/10.7146/tfa.v10i4.108736>.
- Sparre, S.L., Winkler, A., Andersen, L.S., & Jensen, M.F. (2023). *Når arbejdet udmatter En litteraturbaseret og kvalitativ undersøgelse af omsorgstræthed som fænomen i den danske ældrepleje*.
- Steen Pedersen, P. (2021). *Stress og skam i arbejdslivet: en guide til fælles forebyggelse*. Samfundslitteratur.
- Stein, R., Garay, M., & Nguyen, A. (2024). It Matters: Early Childhood Mental Health, Educator Stress, and Burnout. *Early Childhood Education Journal*, 52(2), 333-344.
<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01438-8>.
- Stern, D. (1998). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Karnac.
- Sundhedsstyrelsen (2022). *Danskernes sundhed – den nationale sundhedsprofil 2021*.
- Thorhauge Frederiksen, J. (2019). *Den velfærdsprofessionelle: mellem omsorg, ansvar og kontrol*. Akademisk Forlag.
- Thunman, E. (2016). Coping with moral stress in the Swedish public services. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 6(3), 59-77. <https://doi.org/10.19154/njwls.v6i3.5528>.
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed – fortællinger i nyere dansk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1.
- Togsverd, L., Ellegaard, T., Ahrenkiel, A., & Stanek, A.H. (2022). *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring?: kritiske analyser af den nye læreplan* (L. Togsverd, T. Ellegaard, A. Ahrenkiel, A.H. Stanek, & Syddansk Universitet, Red.). Syddansk Universitetsforlag.
- Tönnies, F. (1955). *Community and association*. Routledge & Kegan Paul.
- TV 2 Dokumentar (2022). *Plejhjemmene bag facaden*. <https://tv.tv2.dk/tema/plejhjemmene-bag-facaden>.
- TV 2 Dokumentar (2019). *Daginstitutioner bag facaden*. <https://omtv2.tv2.dk/nyheder/2019/05/tv-2-dokumentar-daginstitutioner-bag-facaden/>.
- UVM (2023, May 11). *National undersøgelse viser utilstrækkelig kvalitet i flere dagtilbud for 0-2-årige børn*. UVM, 11. Maj 2023. National Undersøgelse Viser Utilstrækkelig Kvalitet i Flere Dagtilbud for <https://www.uvm.dk/aktuelt/Nyheder/Uvm/2023/Maj/230511-National-Undersoegelse-Viser-Utilstraekkelig-Kvalitet-i-Flere-Dagtilbud-for-0-2-Aarige-Boern>.
- Wehrle, M. (2020). Being a body and having a body. The twofold temporality of embodied intentionality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19(3).
- Weick, K.E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell.
- Wiltshire, C.A. (2024). Early Childhood Education Teacher Workforce: Stress in Relation to Identity and Choices. *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 655-668.
<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01468-w>.
- Oettingen, A. von. (2024). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Aabro, C., & Thingstrup, S.H. (2024). Lokale praktiseringer af den styrkede pædagogiske læreplan. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 8(2), 9-9.
<https://doi.org/10.7146/fppu.v8i2.150377>.

- Aabro, C., & Top-Nørgaard, J. (2022). *Tæt på pædagogik i dagtilbud* (C. Aabro & J. Top-Nørgaard, Red.). Hans Reitzels Forlag.
- Aabro, C., Top-Nørgaard, J., & Munk Jensen, S. (2020). *Mælkekassetårn: daginstitutionsnoveller* (C. Aabro, J. Top-Nørgaard, & S. Munk Jensen, Red.). Akademisk Forlag.



Maj, 2025

ISBN: 978-87-92717-009

<https://doi.org/10.62528/JUWX4585>

Kontakt

Maja Plum

mplu@pha.dk

**AB
SALON**

PROFESSIONS-
HØJSKOLEN
ABSALON