

Programmering af pædagogikken

Pædagogers virke mellem koncept og kontekst



Christian Aabro, Anna Opstrup Larsen & Ann Sofie Brink Pedersen

Forord

I det seneste årti har man på daginstitutionsområdet set en stigende tendens til indføring af en række systemer til registrering, evaluering og udvikling af pædagogisk praksis i de danske daginstitutioner. Disse systemer kan betegnes som pædagogiske koncepter, som deler det fællestræk, at de som oftest er udviklet på afstand af den pædagogiske praksis (ofte i andre lande eller på andre områder end 0-5 års området), og at det netop er systemernes konceptuelle karakter, der gør, at de søges udbredt og overført til daginstitutioner, uagtet disse institutioners partikulære pædagogiske vilkår og traditioner.

Indeværende projektrapport formidler de analytiske fund fra en empirisk undersøgelse af disse koncepters indtræden i pædagogisk praksis. Undersøgelsen er gennemført for at få indsigt i, hvordan koncepterne mødes med og påvirker den pædagogiske praksis på 0-5 års området gennem pædagogers "gøren" koncepter. Projektet tog sin begyndelse i efteråret 2015 og er gennemført i regi af Professionshøjskolen UCC, med løbende sparring fra Center for Daginstitutionsforskning (CEDIF), Roskilde Universitet. Projektet er finansieret med midler fra BUPL's forskningspulje. Rapporten er målrettet pædagoger og ledere i daginstitutioner, men kan læses af alle, der arbejder med daginstitutionsområdet og har interesse for pædagogprofessionens udvikling.

Undersøgelsen giver et konkret indblik i pædagogers måde at arbejde med - og skabe mening i - koncepterne. Det er vores håb, at dette indblik vil understøtte fremtidige diskussioner og undersøgelser af, hvordan dette møde mellem koncept og pædagogisk kontekst kan kvalificeres.

Vi vil gerne rette en stor tak til projektets deltagende pædagoger og ledere, for deres åbenhed, engagement og imødekommenhed, på trods af en til tider vældig travl institutionshverdag. Vi vil derudover gerne takke Annegrethe Ahrenkiel fra CEDIF og Lærke Testmann fra UCC for deres konstruktive kommentarer i processen, der har hjulpet os til at kvalificere projektets pointer. Vi vil gerne takke Rikke Reimann for hendes arbejde med opsætning og layout. Sidst, men ikke mindst, vil vi gerne takke BUPL, hvis økonomiske støtte har været afgørende for projektets tilblivelse.

Christian Aabro, Anna Opstrup Larsen og Ann Sofie Brink Petersen

Juni 2017

Indhold

Forord	3
Sammenfatning	7
Abstract	8
1 Pædagogiske koncepter – flødeskummet på leverpostejn?	9
1.1 Koncepter	11
1.2 Den professionelle pædagog	12
1.3 Opbygning af rapporten	14
2 Teoretiske perspektiver	14
2.1 At gøre koncepter – som gør pædagoger	14
2.2 Hovedbegreber til analyse af pædagogernes menings- og modstandsdannelser	15
2.2.1 Navigeringer	15
2.2.2 Legitimerende forklaringer	15
2.2.3 Mulighedsrum	16
2.2.4 Positionering	16
3 Metode	17
3.1 Udvælgelse af og kontakt til daginstitutionsfeltet	17
3.2 Dialogmøder og mindmapping	18
3.3 Empiribehandling og analysestrategi	20
3.4 Fremstilling og etik	21
4 Analyse	22
4.1 Mønstre – legitimerende forklaringer	23
4.1.1 Herkomst	23
4.1.2 Institutionelle betingelser	25
4.1.3 Faglighed	27
4.1.4 Børn	29
4.1.5 Mening	31
4.2 Udspænd i mulighedsrummet	34
4.2.1 Ejerskab – Abonnement	34
4.2.2 Anerkendelse – Mistro	36
4.2.3 Sikkerhed – Usikkerhed	37
4.2.4 Individuelt – Kollektivt	38
4.2.5 Kortsigtet – Langsigtet	39
4.2.6 Skærpet pædagogisk blik – Reduceret pædagogisk blik	40
4.2.7 Mening – Meningsløshed	41
4.3 Meningsdannelse - pædagogernes etablering af sammenhængende positioner	42
4.3.1 Overtagelse	43
4.3.2 Afvisning	45

4.3.3 Mingelering.....	47
4.4 Skønnet i virket	49
4.4.1 Ansvarlighed, faglighed og kritisk stillingtagen	49
4.4.2 Koncepter både hæmmer og styrker skønnet	50
4.4.3 Skønnet i professionen	52
5 Konklusioner	53
6 Afrundende perspektiver	55
Litteraturliste.....	57

Sammenfatning

Baggrund

Projektet tager afsæt i en stigende fremkomst af forskellige typer af evidensbaserede koncepter i de danske kommunale daginstitutioner. I en tidligere undersøgelse¹ er disse koncepters anvendelsesomfang og karakteristika blevet afdækket, og noget af det der kendetegner dem er, at der typisk er tale om kommercielle pædagogiske programmer, indkøbt af kommunale forvaltninger, for at sikre mere målrettede og transparente pædagogiske indsatser, som en del af ambitionen om et generelt kvalitetsløft i daginstitutionerne. Et tydeligt motiv i den forbindelse er forhåbningen om en mere pålidelig monitorering, registrering og dokumentation af det pædagogiske arbejde på 0-5 års området. Kigger man nærmere på de pædagogiske koncepter, er det mest markante karaktertræk deres høje grad af overførbarehed. De tænkes relativt nemt overført fra ét kulturelt eller sprogligt område til et andet, lige så vel som de relativt let synes at kunne overføres fra én bestemt målgruppe til en anden. De fleste koncepter er oprindeligt udviklet til brug på helt andre områder end daginstitutionsoområdet, typisk i enten socialpædagogikken (f.eks. familiebehandling) eller på skoleområdet, og er så efterfølgende overført til anvendelse på 0-5 års området. Koncepterne kan derfor siges på flere måder at komme udefra. De er ikke udsprunget af et behov hos børnene og heller ikke udsprunget af et behov hos pædagogerne. Derfor rejser der sig en række spørgsmål: Hvordan bliver disse koncepter modtaget? Hvad betyder indførslen for pædagogernes praksis?

Formål

Formålet med projektet er at undersøge, hvordan koncepter træder ind i den pædagogiske daginstitutionshverdag og især hvilke betydninger, muligheder og dilemmaer, der opstår i mødet mellem et givent pædagogisk koncept på den ene side og en konkret dagtilbudskontekst på den anden. Ambitionen er således at søge en forståelse af, hvordan pædagoger navigerer i arbejdet med koncepter – og hvordan koncepterne tilkendes forskellige former for mening, dvs. hvordan de *udefra* kommende konceptuelle logikker opleves at interagere med de *indefra* etablerede kontekstuelle praksisser og former sig som meningsdannelser. Herunder at nærme sig en forståelse af, hvilken funktion det professionelle skøn indtager i denne meningsdannelse mellem koncept og kontekst.

Metode

Det empiriske materiale består af en række gruppeinterviews (dialogmøder) gennemført i 15 daginstitutioner i forskellige dele af Danmark, med deltagelse af i alt 72 pædagoger.²

Hovedkonklusioner

Koncepterne virker i høj grad til at være blevet en betydningsfuld, men også en uundgåelig faktor i daginstitutionerne, dvs. noget som pædagogerne ikke oplever, at de kan komme uden om. I korte træk viser materialet især tre ting:

1 Undersøgelsen bestod dels i en afdækning af hvad der blev anvendt i landets 98 kommuner, via spørgeskemaer til kommunernes pædagogiske konsulenter, dels en undersøgelse af seks af de mest udbredte koncepter (LP, TRAS, ICDP, DUÅ, KRAP, og PALS) (Aabro 2016).

2 Derudover deltog 4 medhjælpere og 2 studerende samt 9 pædagoger i et pilotinterview.

1. Koncepter siver ikke uberørt ned i pædagogisk praksis, men gribes aktivt af pædagogerne, i et tilsyneladende gensidigt påvirkningsforhold. Koncepterne sætter pædagogerne på bestemte måder, og pædagogerne sætter koncepterne på særlige måder, i forsøg på at skabe mening i konceptarbejdet. I pædagogernes forskellige forklaringer på deres arbejde med koncepter tegnes bestemte (u)mulighedsrum for pædagogerne, som er præget af en række *udspænd*; dvs. en række udfordrende, ambivalente eller ligefrem modstridende fortællinger om pædagogernes gøren koncepter.
2. For at skabe mening i disse udspænd, foranlediget af koncepternes møde med konteksten, fremkommer tre mulige meningsfulde *positioner*, hvilket vil sige tre forskellige og komplekse måder at etablere sammenhængende og meningsfuld praksis på, som synes tilgængelige for pædagogerne: Den ene position drejer sig om en *overtagelse* af koncepterne, i de situationer hvor de opleves som meningsfulde i forhold til praksis. Den anden meningsfulde position er en *afvisning* af koncepterne, når de ikke understøtter - eller ligefrem underminerer - praksis. Og endelig tales en meningsfuld position frem, der drejer sig om tilpasning eller *mingelering* af koncepter og praksis, så koncepterne *gøres* meningsfulde i pædagogisk praksis. Det er således ud fra disse positioner, at det gøres muligt for pædagogerne at konstruere meningsfulde måder at være i konceptarbejdet på.
3. Det der informerer pædagogernes positionering i konceptarbejdet, er det professionelle *skøn*. Vores materiale viser, at pædagogernes professionelle skøn på mange måder må betragtes som afgørende for, hvordan det pædagogiske arbejde mellem koncept og kontekst spænder af, og det bliver tydeligt, at pædagogerne anvender en række forskellige rationaler, for at koncepterne som udefrakommende logikker kan gøres meningsfulde i den institutionelle hverdag. Der er tilsyneladende ikke tale om en entydig afprofessionalisering, skønt koncepterne på den ene side lader til at tilsidesætte eller besvære skønnet. Der ses nemlig på den anden side samtidig en forstærkelse af skønnet i form af en *modstandskraft* mod ensformige og upassende kategorier i koncepterne, når de f.eks. bryder med pædagogernes vurderinger af, hvad der er bedst for børnene. Det er således netop igennem disse faglige vurderinger og skøn, at pædagogernes faglige ansvarlighed kommer til syne.

Abstract

This project examines the influence of standardized concepts in the practice of public Danish daycare institutions. The research takes its departure in the idea of the pedagogue as a policy maker and thus, puts the pedagogue in a powerful and influential position in relation to the externally imposed conceptual framework. The research process includes a series of dialogue meetings with daycare pedagogues and implies the pedagogues individual mind mapping of their experiences and views upon concepts as a starting point for an informant-centered and collective dialogue concerning conceptualization of their daily work. In the pedagogue's stories of their experiences of and views on conceptualization of daycare pedagogy we find it implies the pedagogue's ambiguous and continual balancing of local, concrete and complex context and the specific children and their immediate needs on the one hand, and externally formulated and standardized concepts on the other. This balancing is, in general, informed and structured by an idea of 'meaning'. The concepts seem to be a significant factor in the professional logics of the day care institutions, which the pedagogues feel unable to escape. But the concepts do not enter into practice in any straight forward manner. This brings us to three separate yet interrelated conclusions:

1. Concepts do not directly translate to pedagogical practice. They frame the pedagogues in specific ways, and the pedagogues frame them in special ways in an attempt at sensemaking in working with concepts. The pedagogues' different explanations for their work with concepts create a room of possibility for the pedagogues characterized by paradoxes: A number of challenging, ambivalent or even contradictory stories about the teachers' practice of concepts.
2. To make sense in these paradoxes created by concepts in context, three positions appear meaningful and coherent: Acceptance of concepts that support or supplement practice and therefore are perceived as meaningful, rejection of concepts as something that does not match or even contradicts the everyday context, and so is downplaying or flat out rejecting them. And finally an adaptation or '*mingling*' of concepts as well as practice, to create meaning in the concepts. Based on these three positions, the pedagogues construct meaningful ways to act in the concept work.
3. What informs the positioning is the professional discretion. Our material shows that the professional discretion of pedagogues can be viewed as crucial to how the pedagogical work between concept and context work out - and it becomes evident that the pedagogues use a variety of rationalities to make the concepts as external logics, meaningful in the institutional everyday practice. Thus, there seems to be no de-professionalization, although the concepts on the one hand seem to override or even offset the discretion. On the other hand, there is a strengthening of the discretion in terms of a resistance to 'flat' and inadaptible categories or views of childhood within the concepts. These professional assessments and discretions emerge in relation to responsibility, professionalism and critical approaches to concepts in educational context.

1 | Pædagogiske koncepter – flødeskummet på leverpostej

” Det er det, jeg tænker er så vigtigt for os som pædagoger, fordi vi jo arbejder i et ret... med noget ret fluffy noget til hverdag. Det kan være så rart, det der med at man kan sådan helt zoome ind på, hvor er det jeg gerne vil hen her. Hvad er det for forhindringer der er i mig selv og hos barnet? Og hvordan kan jeg forsøge at arbejde med det? Jeg ser faktisk rigtig meget pædagogiske metoder som en måde at gøre tingene mere rettede og have en højere anvendelighedsgrad i det pædagogiske arbejde, gøre det mere fagligt skarpt. Og det er jo også noget af det som vi gerne vil gå og gøre. Fordi der er jo rigtig meget af det vi går og laver, der er leverpostejsarbejde, og det skal være der. Men det er godt nok også rart nogle gange når der er noget flødeskum på. Og det er faktisk dér jeg tænker pædagogiske koncepter kommer ind. ”

Således beskriver en pædagog, hvordan arbejdet med koncepter i hendes daginstitution kan give mening. Hendes oplevelse er, at koncepter gør det pædagogiske arbejde mere fokuseret og fagligt skarpt – et arbejde som hun samtidig betegner som noget ”fluffy” noget, iblandet en del nødvendigt ”leverpostejsarbejde”.

I løbet af de seneste 10 år er der sket en ret markant tilkomst af forskellige former for pædagogiske koncepter, programmer og registreringssystemer, i de danske daginstitutioner. Især fra kommunalt hold underlægges institutionerne i stigende grad skærpede krav om systematik, standardisering, dokumentation og registrering af målrettede pædagogiske indsatser (se bl.a.

Andersen 2011, 2013, Klitmøller & Sommer 2015; Krejsler, Ahrenkiel & Schmidt 2014; Plum 2014; Togsverd 2015). Som en del af disse kommunale bestræbelser på at sikre en øget systematik (og en øget kvalitet) i den pædagogiske indsats på 0-5 års området, er det blevet en meget udbredt praksis at indkøbe forskellige former for kommercielle systemer eller koncepter, typisk fra andre lande (især Norge eller USA), som så implementeres i kommunernes daginstitutioner. Det er således i stigende grad blevet en del af den pædagogiske hverdag at arbejde med koncepter som f.eks. TRAS, DUÅ, ICDP, LP, KRAP, PALS eller ECERS (Aabro 2016).

Når disse koncepter efterhånden synes at være blevet en uomgængelig del af praksis i de danske daginstitutioner, melder der sig et spørgsmål om, hvad det betyder for det pædagogiske arbejde og for de professionelle. Det indeværende projekt opererer med en formodning om, at koncepters indtræden i daginstitutionerne i høj grad får betydning for pædagogernes arbejde. Men hvilke betydninger og meninger dannes, i dette møde mellem koncepterne og de pædagogiske hverdagskontekster i daginstitutionerne?

Besøger man den professionsteoretiske litteratur, synes der at være noget, der tyder på, at indførelsen af bestemte koncepter og programmer i de kommunale daginstitutioner risikerer at medføre en form for *afprofessionalisering* af det pædagogiske personale, i den forstand at pædagogernes professionelle skøn i højere grad må vige til fordel for godkendte handlingsanvisninger (Hjort 2005, 2008). Tilsvarende vurderer Andersen m.fl. (2008), at indførelsen af nye kortlægningsmetoder kan opfattes som en principiel mistillidserklæring til pædagogers løbende evalueringer og dømmekraft. Den øgede målstyring af området kan anskues som en direkte trussel mod pædagogers professionsfaglighed, fordi det metodiske råderum indskrænkes, og dermed også begrænser udfoldelsen af den faglige eller etiske dømmekraft (Hjort 2012, 2014, Hennem & Østrem 2016). En pointe, som Qvortrup & Hansen (2014) fremfører, er at pædagoger på den ene side synes at være blevet frisat til selv at skulle tage stilling til og prioritere mellem mange hensyn, men at frisættelsen på den anden side ledsages af øgede krav om, at de selv skal stå til ansvar for begrundelserne og registreringerne af disse valg, igennem kvalitetssikring. I denne forstand synes pædagogerne at have været udsat for en udvikling, som de kun i meget begrænset omfang har haft nogen indflydelse på.

10

Men selvom man med god ret kan tale om koncepter som noget udefra- eller oppefrakommende, der så at sige 'synker ned' i daginstitutionerne, uden at pædagogerne i nævneværdig grad har været taget med på råd, synes pædagogerne ikke blot at være passive ofre for denne udvikling. Selvom de nye styreformer og koncepter i en vis forstand reducerer pædagoger til et sidste led i en policy kæde, betyder det ikke, at pædagogerne står uden agens (Gulløv 2017). Inspireret af Lipsky (1980) forstår vi pædagoger som en form for frontmedarbejdere, der reagerer aktivt på de omtalte styringsprocesser, ved netop at anvende deres faglige skøn og ved at foretage en række justeringer af de forskellige krav og hensyn, for at kunne balancere og tilpasse dem til en sammenhængende hverdagspraksis. Vi ser på, hvordan pædagogerne tillægger disse navigeringer nogle ganske bestemte betydninger, som må ses i sammenhæng med dels hvordan de forstår de nye tendenser, og dels hvordan de forstår deres eget virke og position som pædagoger.

Vi forsøger således at anskue pædagoger som aktivt handlende, der dels foretager en række kollektive justeringer og konverteringer, så den lokale, institutionelle sammenhæng oppebæres, og dels som individer foretager løbende etisk reflekterede tilpasninger og mingeleringer (Dahlberg & Moss 2005). Det betyder også, at vi må lade stå åbent, om koncepterne opleves som noget, der er skabt andetsteds, eller som noget pædagogerne opfatter som deres og noget, der indgår naturligt i deres institutionspraksis. Og hvad det i øvrigt betyder for pædagogerne. Spørgsmålet vi således er optagede af, er hvad der mere præcist kendetegner

pædagogernes tilpasninger, vurderinger og forhandlinger, i etableringen af en meningsfuld professionel praksis i en daginstitutionskontekst. Herunder hvordan de synes at anvende det faglige skøn i disse tilpasninger. I hvor høj grad forstår pædagogerne sig selv og deres institutioner som lokale myndighedsfelter, og hvordan 'gør' de koncepter? Hvad trækker pædagogerne på, når de skal leve koncepterne ud i livet - uddannelse, erfaring eller intuition (Brinkkjær 2000, Nørregård-Nielsen 2006, Saugstad 1995, Schön 2001)? Vi antager at der trækkes på forskellige rationaler, men på hvilken måde? Og hvordan balanceres de, i pædagogernes forsøg på at skabe en sammenhængende, meningsfuld pædagogisk praksis med (og mod) koncepterne?

Ambitionen i projektet er altså at søge en forståelse af, hvordan pædagoger navigerer i arbejdet med koncepter – og hvordan koncepterne tilkendes forskellige former for mening. Tilbyder koncepterne, som i det indledende citat, en hjælp til fagligt fokus og orientering – som en vej væk fra leverpostejen, og en vej ud af det fluffy? Eller skaber koncepterne nye former for fremmedgørelse og sværere betingelser for skønnet og navigationsfriheden inden for det pædagogiske myndighedsfelt? Vores forskningsspørgsmål lyder derfor:

Hvilke faglige meningsdannelser giver koncepters stigende udbredelse i daginstitutioner anledning til hos pædagogerne?

1.1 Koncepter

Når vi taler om pædagogiske *koncepter*, henviser det til en bred vifte af systemer, der har det særlige karakteristika, at de kan udbredes uden hensyntagen til partikulære pædagogiske konteksters særlige karakter. Koncepter baserer sig i vores forståelse på en grundlæggende idé eller plan, som i kraft af sin almengyldige karakter relativt nemt lader sig overføre fra én kontekst til en anden, det være sig f.eks. fra én kommune til en anden, fra ét område til et andet (eksempelvis fra det socialpædagogiske område eller skoleområdet til daginstitutionsområdet) eller ligefrem hentet fra andre lande, typisk Norge eller USA, til en dansk daginstitutionel kontekst. Det er således selve ideen om relativ uproblematisk overførbarehed, der er et konceptets stærkeste karaktertræk.³

Kaster man et blik på det kommunale landskab, står det - som nævnt indledningsvist - klart, at de fleste kommuner anvender forskellige former for koncepter til deres dagtilbudsområde – og dét i et anseeligt omfang (Aabro 2016). Der er dog store forskelle kommunerne imellem, hvad omfanget angår. Endelig er der, hvis man kigger på tværs af kommunerne, tale om anvendelse af en række meget forskellige koncepter, der retter sig mod forskellige formål og behov. Langt de fleste koncepter betjener sig dog af forskellige former for registreringer af det enkelte barn, hvad angår f.eks. sproglige, motoriske eller sociale færdigheder. Andre retter sig i højere grad mod pædagogerne, i form af systematisk implementering af metoder der understøtter bestemte pædagogiske tilgange og indsatser, f.eks. i forhold til forældresamarbejde eller inklusion.

I vores undersøgelse har vi valgt ikke at skelne mellem koncepternes respektive fokus, formål eller herkomst. Det skyldes, at vores formål ikke er at undersøge pædagogers arbejde med

3 I en tværgående analyse af seks af de koncepter mange kommuner anvender (ICDP, LP, KRAP, PALS, DUÅ og TRAS), fremkom der dog også andre fællestræk. Disse er, udover overførbarehed, at de fleste hviler på et fragmenteret teorigrundlag, at de anvender ret alternative forståelser af evidensbegrebet, at de har en udpræget kommerciel organisationsstruktur, og at de alle er født i krydsfeltet mellem offentlige og private aktører (Aabro 2016)

specifikke temaer eller specifikke koncepter. Vores interesse angår pædagogernes møde med koncepterne som et generelt fænomen, kendetegnet ved en proces der er initieret udefra⁴, og vi lader således konceptkategorien stå så åbent som muligt for pædagogerne, for netop at indfange deres respektive meninger og faglige positioner på hvad et koncept er, kan og bør.

Når vi taler om mødet med pædagogisk praksis i institutionerne, forstår vi institutionernes praksis som en række sociale praktikker, ”*der regelmæssigt og løbende gentages, som oprettholdes, billiges og sanktioneres ud fra sociale normer og har omfattende betydning for den sociale struktur*” (Andersen 2007). Det er sameksistensen af disse etablerede praktikker og koncepternes logikker, vi zoomer ind på for at undersøge koncepter i pædagogisk kontekst.

1.2 Den professionelle pædagog

I vores undersøgelse af pædagogernes italesættelser af deres navigeringer i konceptarbejdet betragter vi pædagogerne som faglige aktører, der handler som medlemmer af en profession.

Det betyder, at vi anser pædagogerne som placeret i et dynamisk og foranderligt erhvervsfelt udspændt imellem forskellige typer af krav og efterspørgsler (Andersen & Weber 2009, Brante 1987, Hjort 2005). Konkret opfatter vi den pædagogiske profession som udspændt imellem et *politisk samfundsmandat*, en *faglig kundskab* og et *etisk værdigrundlag* (Hennum & Østrem 2016). Vi anskuer således pædagogen som en professionsudøver, der udfører en bestemt opgave på vegne af samfundet (Brante 2010, Durkheim 1975). Vi er samtidig inspireret af Dale (1999), når han siger, at professioner desuden kendetegnes ved at udgøre et afgrænset kompetenceområde knyttet til et bestemt ansvar. Dette ansvar bygger dels på autonomi, dvs. selvstændighed inden for et afgrænset område, og dels på legitimering, dvs. at man som professionsudøver er i stand til at redegøre for – og begrunde de afgørelser der træffes og de handlinger der udføres. Disse to dimensioner tegner tilsammen et *myndighedsfelt*.

Vilkårene for pædagogernes professionelle opgave er således sat som et politisk mandat (Grimen 2008). Men for at bruge dette mandat kvalificeret, skal opgaven udføres på baggrund af særlige kompetencer og en særlig viden om f.eks. børns leg og læring; opgaven kræver altså en særlig professionsfaglig viden og gøren (Østrem 2015). Den viden og den kundskab, der ligger til grund for den pædagogiske professionsudøvelse er dog kompleks, og ikke blot noget der kan reduceres til sprog eller forstås inden for en teknisk-instrumentel logik. Den kan f.eks. forstås som noget, der oparbejdes gennem en form for social læring i praksis (Lave & Wenger 1991). Da den professionelles praksis således i udgangspunktet er en både kompleks og konstant foranderlig størrelse, forudsætter den en udvikling af både kropslige og sociale færdigheder, gennem deltagelse i det faktiske arbejde i et praksisfællesskab med kolleger.⁵

Kompleksiteten i udøvelsens præmisser betyder, at store dele af det professionelle pædagogiske arbejde baserer sig på professionelle skøn (Hjort 2005). Men hvilken rolle spiller skønnet i professionsudøvelsen? Som Grimen og Molander (2008) påpeger, findes så vidt vides ikke en dækkende teori om skøn, selv om begrebet har en vigtig plads i megen professionsteori (Schön 2001, Wackerhausen 2004). I indeværende sammenhæng forstår vi imidlertid det professionelle skøn som et bestemt element i professionel udøvelse af pædagogarbejdet, der garanterer, at praksis ikke udføres mekanisk, men at generel viden anvendes med en vis

4 Hermed ikke sagt, at koncepterne ikke kan matche et behov i pædagogisk praksis – men det er ikke grundet et udtrykt ønske fra pædagogerne

5 Det er i øvrigt erkendelsen af dette forhold som begrunder pædagoguddannelsens vekselstruktur med indbyggede (og relativt lange) praktikforløb.

fleksibilitet og situeret ansvarlighed i pædagogernes unikke, konkrete møder med og omkring børnene. Det er det professionelle skøn der udgør den retssikkerhedsforanstaltning, der skal sikre en faglig vurdering af et konkret barns situation (Abbott 1988, Møller 2012).⁶

I forhold til det indeværende projekts problemfelt rejser der sig derfor et spørgsmål angående kommunalt initierede koncepters indtræden i den pædagogiske praksis, med den implicitte fordring om at anvende generel viden i handlinger på enkelttilfælde. Hvordan stiller dette sig i forhold til pædagogernes komplekse ansvar over for såvel samfund som det enkelte individ, angående at udvise et passende skøn (Østrem 2015)? Pædagogprofessionens arbejdsopgaver er som nævnt af en sådan kompleksitet, at formaliseret viden må kombineres med udøvelsen af skøn, hvilket betyder at pædagogprofessionen - ligesom de tilgrænsende velfærdsprofessioner - må siges at være kendetegnet ved et sammensat vidensgrundlag, der figurerer i forskellige former for praktisk og teoretisk 'fornuft' (Saugstad 1995, 2012). Pædagogens vidensgrundlag er et konglomerat af teoretiske indsigter fra forskellige fagområder, praktiske færdigheder og fortrolighed med konkrete situationer. Der gøres brug af mange, heterogene former for viden fra forskellige felter, som tilmed er teoretisk fragmenterede, primært fordi det pædagogiske arbejde har et praktisk mål for øje. Den professionelle pædagogvidenskab er ifølge Grimen at betragte som *meningsfulde* sammenhænge, der primært skabes i forhold til de krav, som den *praktiske* professionsudøvelse stiller (Grimen 2008). Disse meningsfulde sammenhænge kalder han *praktiske synteser*, og mener at disse - inden for velfærdsprofessionerne - dominerer i forhold til *teoretiske synteser*; dvs. hvor det er sammenhængende teorier, der skaber sammenhæng mellem professionelles forskellige vidensformer (Grimen 2008). Det er disse praktiske synteser, vi er på udkig efter, når vi undersøger, hvordan pædagogerne skaber mening og sammenhæng i deres professionelle arbejde med koncepter i danske daginstitutioner: Hvordan skaber pædagogerne mening i forhold til de konkrete, fordringer, koncepter og praksis stiller til deres faglige vurderinger og skøn i hverdagen?

Informeret af den engelske sociolog Michael Lipsky (1980) betragter vi pædagogerne som *frontpersonale*, der har en afgørende indflydelse på den offentlige politiks udformning, men som skal arbejde under hensyntagen til både faglige, politiske, administrative og organisatoriske målsætninger og med forskellige typer af begrundelser for deres valg og prioriteringer over for målgruppen. Det betyder, at den ramme, der gerne skulle være et støttende redskab, potentielt udgør en konfliktfuld kontekst, der kan opleves som et krydspres af frontpersonalet (Møller 2012). Vi ser således pædagogernes interaktion med koncepterne som noget potentielt dilemmfyldt, der kræver konstant stillingtagen fra pædagogerne.

Derfor er det pædagogerne og deres fortællinger om arbejdet med koncepter, der udgør vores undersøgelsesgenstand. Vores tilgang står på skuldrende af teoretiske tilgange, der fokuserer på pædagogen som kompetent, konstruerende aktør. Samtidig gør vi op med en forståelse af pædagogerne som egenrådige, ud fra en overbevisning om, at velfærdsprofessionelle hverken entydigt 'sættes' af bekendtgørelser og statsligt/kommunalt definerede koncepter eller må betragtes som frie aktører. Det bliver afgørende at spørge til, om koncepterne på daginstitutionsområdet udgør en hindring for pædagogprofessionens refleksions- og handlemuligheder i en form for instrumentaliseret af deres arbejde, eller om de snarere opmuntrer til myndighed og ejerskab (Goodson 2003). Ud fra antagelsen om, at professionelt skøn består af mangfoldige vidensformer, og at de vigtigste sammenhænge i dem er praktiske, spørger vi til, hvordan pædagogerne skaber meningsfulde sammenhænge i arbejdet med koncepterne i praksis, og hvilken form for skøn der træder frem i pædagogernes meningskabelse.

⁶ Hermed ikke sagt, at skøn udelukker skødesløs/ugrundig handling

1.3 Opbygning af rapporten

Efter dette indledende første kapitel følger *kapitel 2*, som omhandler vores teoretiske grundlag, hvor vi præsenterer projektets teoretiske optik og fremskrivning af det undersøgte felt. *Kapitel 3* er en gennemgang af den metodiske tilgang og de konkrete metodiske overvejelser vedrørende indsamlingen og behandlingen af det empiriske materiale. *Kapitel 4* udgør rapportens hoveddel, hvor analysearbejdet præsenteres. Kapitlet falder i fire dele. I første del identificeres en række gennemgående legitimerende forklaringer. I anden del dannes en række analytiske udspænd i de mulighedsrum, som pædagogernes udtalelser tegner. I tredje del undersøger vi, hvordan pædagogerne navigerer og søger bestemte positioner, for at skabe mening i disse udspænd. I fjerde og sidste del undersøges, hvilken rolle det professionelle skøn synes at spille. I *kapitel 5* præsenteres de foreløbige konklusioner. *Kapitel 6* er en perspektivering, der vil forsøge at pege på nogle af konklusionernes implikationer i forhold til de kommunale forvaltninger, til institutionernes ledelse og til pædagoguddannelsen.

2 | Teoretiske perspektiver

I undersøgelsen af pædagogers faglige betydningsdannelser i arbejdet med koncepter, anvender vi en interaktionistisk og socialkonstruktionistisk informeret optik. En sådan tilgang indeholder et denaturaliserende sigte, der gør det muligt for os at undersøge eventuelle selvfølgeligheder forbundet med koncepter som hverken selvfølgelige eller nødvendige. Vi vil forsøge at skærpe vores blik for koncepters *tilblivelse* i mødet med – og igennem – daginstitutionspædagogers virke. Således lægger vi også afstand til en ide om koncepter som essens eller uforstyrret *væren*, der kan afdækkes i sig selv – uden blik for den sociale begrebsverden, som konceptet indgår i (Stormhøj 2006). Vores analyse af koncepter i daginstitutioner vil derfor især interessere sig for pædagogernes bestemte, situerede, kontekstuelle og perspektiviske måder at tale om og forstå koncepterne på (Jørgensen & Phillips 2006). Når vi således lægger vægt på kontekstualiteten omkring pædagogernes arbejde med koncepter, trækker vi bl.a. på udviklinger af symbolsk interaktionisme, hvor vi søger at forstå koncepter som et flydende, flertydigt fænomen, der *bliver til noget* og kun kan *gribes som noget* i kraft af interaktion med konteksten (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Grundantagelsen er, at mennesker generelt forholder sig til deres omverden (den fysiske og sociale) på basis af den *mening*, omverdenen har for dem. Denne mening er skabt i social *interaktion*, og i denne sociale interaktion sker der en kontinuerlig omfortolkning af mening, hvor alt søges sat i et meningsfuldt forhold til hinanden (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Vi fokuserer altså på pædagogers afstemninger og meningsgørelse i det rum, hvor koncepter og pædagogisk kontekst mødes.

2.1 At gøre koncepter – som gør pædagoger

Med vores analysegreb ser vi imidlertid ikke kun på, hvordan *koncepter* bliver til i relation til pædagogernes *gøren* med dem – men også hvad *pædagoger* bliver til, i takt med en øget konceptualisering af daginstitutionerne. Koncepters virke er her dialektisk og til konstant forhandling; de *gør* praksis og pædagoger, mens praksis og pædagoger *gør* dem - i gensidige positioneringer.

Ved at undersøge koncepterne som et flertydigt, kontekstuel fænomen bringer vi fokus på, at de i høj grad sættes og påvirker ud fra de professionelle pædagogers tolkning af dem og arbejde i forhold til dem. Vi antager altså ikke, at daginstitutioner indretter sig direkte efter koncepternes forskrifter, som uanfægtet finder vej ned i systemet. Samtidig opererer vi med en forståelse af koncepter som en slags teknologi med producerende effekt; altså en *gøren* i daginstitutionerne, som indebærer antagelser om og mål for de involverede pædagoger, og

som skaber betingelser for pædagogernes væren, fremtrædelse og orientering. Vi betragter altså koncepterne som et orienteringsredskab, med hvilket pædagoger aflæser, konstruerer og positionerer, og koncepterne er således med til at producere pædagoger og deres praksis på bestemte måder (Plum 2014; Søndergaard 2005).

Sagt med andre ord, må koncepterne forstås som mere og andet end det, vi kan læse os til – dels sker der *noget* med koncepterne når pædagogen arbejder med dem i pædagogisk praksis. Men der sker også *noget* med den pædagogiske praksis, når koncepterne implementeres. Derfor bliver det i projektet afgørende at undersøge, hvordan styringstilbud i form af koncepter gribes, reproduceres og tilskrives mening(sløshed) af pædagogerne.

2.2 Hovedbegreber til analyse af pædagogernes menings- og modstandsdannelser

I det følgende gennemgås rapportens fire centrale analytiske begreber, nemlig navigeringer, legitimerende forklaringer, mulighedsrum og positionering.

2.2.1 Navigeringer

Som illustreret i indledningen, har udbredelsen af koncepter inden for daginstitutionsområdet medført særlig opmærksomhed omkring pædagogers virke og handlemuligheder (eller -begrænsninger) ift. at formulere pædagogiske målsætninger og meningsfuld praksis - i konstant interaktion med koncepterne. Mening skabes og forhandles som bekendt netop i social *interaktion*. Med vores fokus på symbolske interaktioner og ambition om at gribe pædagogernes 'gøren koncepter', samt koncepternes tilbagevirkning på pædagogisk praksis i institutionerne, opererer vi med et begreb om *navigeringer*. Navigeringer skal forstås som konkrete, meningsskabende forhandlinger, balanceringer, afvejninger og afstemninger i professionsrummet, i lyset af koncepters udbredelse. Vi undersøger hermed hvordan pædagogerne navigerer for at skabe en sammenhængende, *meningsfuld* pædagogisk praksis med (og mod) koncepterne. Her henter vi igen inspiration fra Lipsky (1980), der beskriver, hvordan frontmedarbejdere netop foretager forskellige former for skøn og justeringer af de mange krav og hensyn, der omgiver pædagogisk praksis, for at kunne balancere og tilpasse dem til en sammenhængende og meningsfuld praksis. Og at frontmedarbejderen tillægger disse navigeringer nogle ganske bestemte betydninger, som må ses i sammenhæng med hvordan de i det hele taget forstår de nye tendenser omkring koncepter i det pædagogiske arbejde, i relation til deres eget virke og position som pædagoger.

2.2.2 Legitimerende forklaringer

I kraft af vores interesse for pædagogens sammenhængsskabende bestræbelser, i form af navigeringer med koncepterne, fokuserer vi på *legitimerende forklaringer* i de interviewede pædagogers fremstillinger af sig selv, af koncepterne og af deres daglige praksis (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Legitimerende forklaringer kan forstås som de *rationaler*, pædagogerne trækker på i professionsrummet (daginstitutionsverdenen). Det vil sige forklaringer der ikke gives på afstand af – eller isoleret fra – pædagogerne, men netop igennem disse. Rationalerne anskues som noget, der opstår i det sociale og i interaktionerne mellem pædagoger – og mellem pædagoger og koncepter - som mere eller mindre oplagte måder at forklare egen handling, praksis og navigeringer på. Således fungerer disse rationaler som hjælp for pædagogerne, til at *legitimere*, forklare og retfærdiggøre deres navigeringer og få disse til at fremstå acceptable ud fra de givne vilkår (Järvinen & Mik-Meyer 2005). De legitimerende forklaringer vil derfor være med til at definere 'korrekte' måder at være pædagog og gøre koncepter på, og pædagogernes fortællinger giver os et indblik i, hvornår der trækkes på hvilke legitimerende forklaringer, og hvordan de kombineres: Vægtes legitimerende forkla-

ringer, der giver pædagogerne handlefrihed og myndighed? Eller drejer de dominerende legitimerende forklaringer sig i højere grad om koncepternes handletvang og begrænsninger af pædagogernes mulighedsrum?

2.2.3 Mulighedsrum

Interessen for de legitimerende forklaringer pædagogerne giver, er samtidig en interesse for pædagogers og koncepters mulighedsrum. Her trækker vi netop på den ovenfor beskrevne idé om koncepter som en slags teknologi med producerende effekt: De konkrete legitimerende forklaringer konstituerer regler og undtagelser, dvs. definerer 'den rette performance' ift. koncepter (Moos 2007).

Ved at undersøge de komplekse sammenhænge mellem etablering af en kontinuerlig pædagogisk praksis, der samtidig indebærer prædefinerede koncepter, søger vi at få øje på dels hvilke tilbudte struktureringer af oplevelser med konceptarbejdet, der er til stede i interviewene, dels om de 'tages op' eller afvises – om de vækker *modstand* eller *mening* (Harré & Langenhove 1999). Dvs. hvornår kan en legitimerende forklaring 'lægges ned over' den oplevede virkelighed og gøre nogle ting mere meningsfulde end andre i arbejdet med koncepter? Hvornår passer de tilbudte legitimerende forklaringer ikke på de legitimerende forklaringer, der allerede er i institutionen (f.eks. at alle børn kan rummes inden for konceptet), og hvordan navigeres der så for at opnå mening? Hvilke positioneringsmuligheder åbnes, når koncepter introduceres til en specifik kontekst – og hvordan reguleres og formes koncepter for at tilpasses en specifik pædagogisk kontekst? Altså spørger vi: Hvilke muligheder har pædagogerne for at blive til i det landskab, koncept og kontekst tilbyder?

2.2.4 Positionering

Som nævnt er vi optaget af, hvad der sker med pædagogens mulighedsrum, herunder det professionelle skøn. Derfor trækker vi på Harré og Langenhoves (1999) begreb om *positionering* – som en metafor for den proces, hvor mennesker søger at fremstille sig selv og andre på en bestemt måde eller i en bestemt position. Positioneringsbegrebet er et processuelt og dynamisk fænomen, idet en position konstant er til forhandling gennem samtalen. Pædagoger er således konstitueret i kraft af de interpersonelle relationer, de indgår i, hvor en *pædagogidentitet* bliver mulig og meningsfuld i fælles producerede story lines, dvs. det socialt skabte landskab af legitimerende forklaringer. Pædagogen har altså mulighed for at lokalisere sig selv ud fra de *legitimerende forklaringer* og at tilføje sin egen historie til hertil. Der er dog den begrænsning, at man må handle inden for de sociale strukturers termer for at blive genkendt og accepteret som person (Harré & Langenhove 1999). Når man som pædagog placerer sig og placeres inden for repertoiret af legitimerende forklaringer, ser man verden ud fra de begreber, denne position giver mulighed for, og som er relevante ud fra denne position. Hvad pædagogen og konceptet gøres til er altså afhængigt af, hvilke positioner der er til rådighed i professionsrummet og landskabet af legitimerende forklaringer.

Positioneringsbegrebet hjælper os således i belysningen af både pædagogens og koncepternes mulighedsrum i lyset af udbredt konceptualisering inden for daginstitutioner. I indeværende projekt indebærer positionering både positionering af materielle og menneskelige aktører; koncepter og pædagoger. Det betyder, at vi både undersøger, hvordan pædagogerne positioneres og forstår deres positioner og handlinger i den diskursive praksis, koncepter er med til at influere – samt hvordan koncepter tildeles mening ud fra de positioner, der er tilgængelige for dem i daginstitutionernes pædagogiske praksis. Vi ser altså på, hvilke positioneringsmuligheder, der italesættes, og hvilken betydning de tillægges for at afdække det mulighedsrum, der produceres i mødet mellem koncepter og kontekst. Det giver os mulighed for dernæst at kigge på, hvordan der navigeres mellem forskellige præsenterede positione-

ringsmuligheder på tværs af interviewene, og hvilke legitimerende forklaringer pædagoger trækker på for at indtage en legitim position i professionsrummet.

3 | Metode

For at få indblik i koncepter og pædagogers interaktion og gensidige påvirkning har vi interviewet en række pædagoger rundt omkring i landet. Vi har spurgt til deres oplevelser og erfaringer i arbejdet med koncepter, og det følgende er en gennemgang af de udvælgelser, vi har foretaget i den forbindelse - og de metoder vi har anvendt.

3.1. Udvælgelse af og kontakt til daginstitutionsfeltet

Vores empiri udgøres af møder med i alt 72 pædagoger fra 15 daginstitutioner i Jylland, på Fyn, Sjælland og Bornholm. Derudover deltog 4 pædagogmedhjælpere og 2 pædagogstuderende. Endelig deltog 9 pædagoger knyttet til en BUPL-lokalforening i et fokusgruppeinterview og en pilottest af det valgte interviewformat, i den indledende del af projektet. De sidstnævnte pædagogers stemmer er anvendt for at skærpe vores problemfokus, metode og analysekategorier, men vi har valgt ikke at lade indholdet herfra indgå i det endelige empiriske materiale, for at fastholde målgruppen for undersøgelsen som værende pædagoger ansat i konkret daginstitutionel praksis. Nedenstående er en oversigt over antallet af deltagende pædagoger, fordelt på institutioner (markeret med navnet på den kommune institutionen lå i):

By	Antal pædagoger	Leder deltog	Andre deltog	Indledende fokusgruppe	
Svaneke	1	X			Bornholm
Rønne	2	X			
Rønne	3	X			
Charlottenlund	11		4 medhjælpere		Sjælland
Brøndby	7	X			
Frederiksberg	3				
Vallensbæk	13	X	2 studerende		Fyn
Hvidovre	5				
København	4				
Odense	4				Jylland
Holstebro	2				
Holstebro	7	X			
Herning	4				Jylland
Aulum	4				
Ikast	2				
I alt	72		6	9	

Vi har bestræbt os på at udvælge institutioner med en vis geografisk spredning, dvs. fra flere forskellige landsdele, samt fra både fra by- og landinstitutioner, i et forsøg på at undgå et for snævert eller ensidigt interviewmateriale. Iblant de valgte institutioner findes både integrerede institutioner og børnehaver, og der er forsøgt at opnå en vis variation mht. børnegruppens sammensætning, institutionens og medarbejdergruppens størrelse mv. – variabler som sandsynligvis vil kunne vise interessante forskelle, men som i indeværende sammenhæng

har måtte vige pladsen for vores særlige interesse for, hvad koncepter og pædagoger bliver til som generelle tilblivelser i deres interaktion med hinanden, uagtet eventuelle baggrundsvariabler. Selvom der således ikke er tale om egentlig repræsentativitet, har vi jf generelle spredningsbestræbelser også vægtet både at tale med institutioner, der i udgangspunktet kunne karakteriseres som havende et overfladisk forhold til en række forskellige koncepter, og samtidig at tale med institutioner der i højere grad – mere helhjertet – havde forpligtet sig til at anvende et bestemt koncept. Dette skyldes en forhåbning om at opnå en stor spændvidde i de forskellige måder at navigere i koncepternes møde med praksis på, som vil kunne kvalificere materialet.

Vi har i den indledende kontakt til hver institution ytret ønske om, at flest mulige af institutionens pædagoger deltog, men ikke stillet minimumskrav, og antallet af deltagende pædagoger i interviewene varierer fra to til seksten. Ved enkelte dialogmøder har der ud over pædagoger været pædagogmedhjælpere og studerende til stede, og enkelte steder har institutionens leder deltaget. Selv om en ledes tilstedeværelse kan tænkes at påvirke de ansattes udtalelser, har vi valgt at betragte det som et vilkår, der kan siges at gælde alle deltagere uanset position, og har forsøgt at skabe møder præget af åbenhed, hvor alles ytringer har lige stor ret.

Indledningsvis i empiriindsamlingsprocessen foretog vi et pilotmøde, på baggrund af hvilket vi foretog praktiske småjusteringer.⁷ Selve indholdet i pilotmødet, dvs. dialogen med de 9 pædagoger, indgik samtidig i vores efterfølgende drøftelser angående analysekategorier og leverede inspiration til vores valg af problemfokus og projektdesign, da det i høj grad gav os en mere nuanceret forståelse af, hvilke emner og problematikker, det ville være relevant at forsøge at indfange.⁸

3.2. Dialogmøder og mindmapping

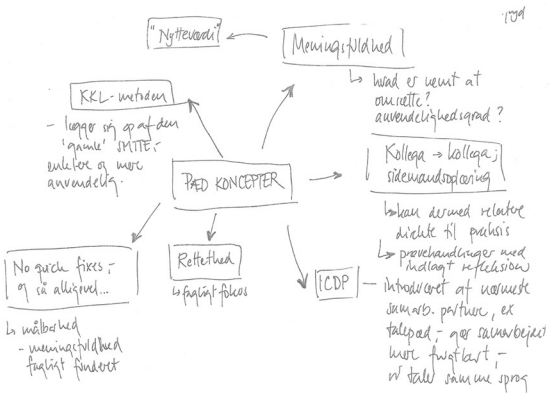
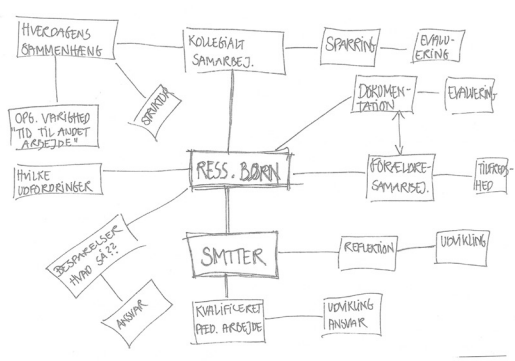
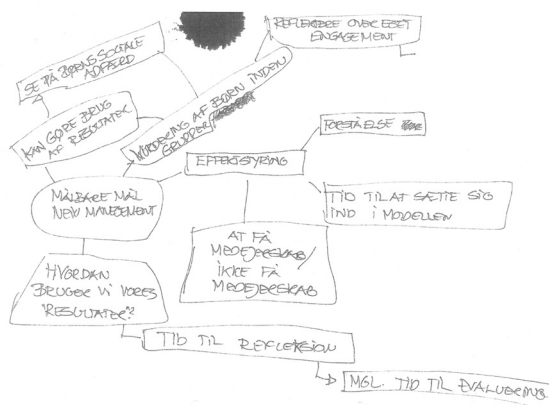
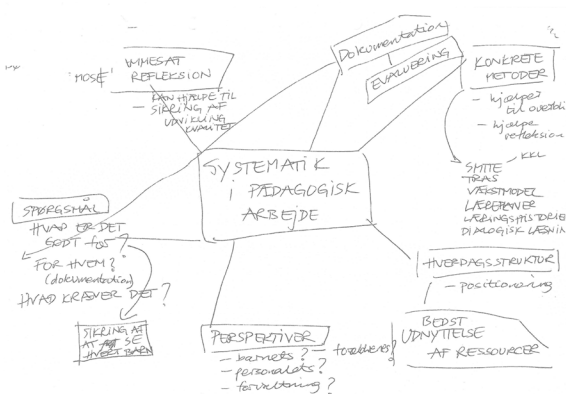
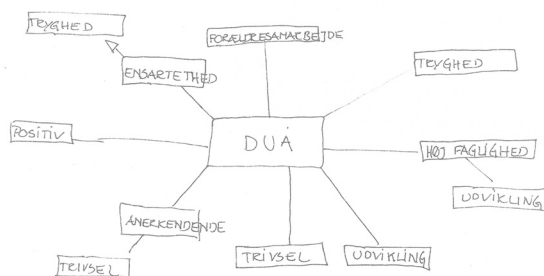
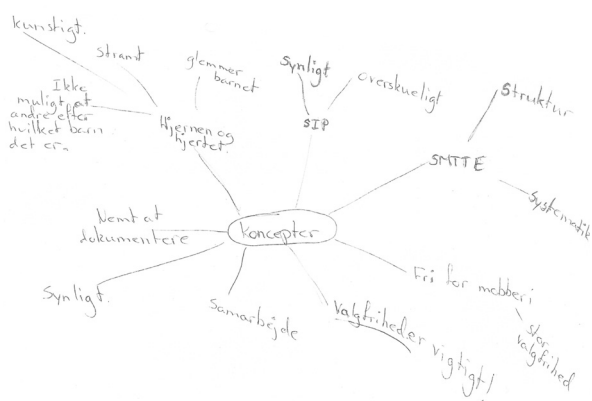
Alle interviews har taget form som *dialogmøder*. Dialogmødet er en interviewform – en dialogbaseret metode, der sætter repræsentationen af det, der sker i praksis, i fokus. Ved at samle pædagoger med ens-lignende daginstitutionelle forankringer i samme sociokulturelle og historiske virkelighed, bringes den pædagogiske praksis i front. Samtidig etableres der med dialogmøderne et dialogisk rum på afstand af den pædagogiske praksis's nødvendighed, der levner privilegeret plads til refleksion over pædagogisk handling og situation (Andersen 2009; Plotnikof, Hviid og Melander 2012). Med dialogmøderne skabes fokus på den sproglige, meningsskabende interaktion mellem pædagoger og koncepter. I og med at vores undersøgelsesgenstand betragtes som *'et relationelt fænomen, som kun kan bestemmes situationelt med inddragelse af konteksten'*, giver det mening at indsamle viden om den vha. en relationel og interaktionel metode, som indebærer, at ytringer mødes af og responderes på af andre (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Dette indebærer muligheden for det, Plotnikof m.fl. (2012) kalder "selvdistancering", i og med, at *"gensidige tilpasninger af perspektiver opnås gennem afstemning til den andens afstemning", hvormed sagen bringes i fælles fokus og gøres meninger om, og tales*

7 Justeringerne var ikke omfattende, men bestod bl.a. i opmærksomheder angående placering af kamera, placeringen af os ift. kameraet og praktisk sikring af at kunne koble mindmaps til informanter når vi efterfølgende så og transskriberede videooptagelsen, hvilket bl.a. indbefattede tegning af en bordplan med navneangivelser og kameraets placering samt navngivning af de enkelte mindmaps fra hvert møde.

8 Det angik især pædagogernes beskrivelser af paradokser og dilemmaer, hvor de beskrev tilstedeværelsen af en række samtidige forhold der både angik forskellige former for kritiske afvisninger af koncepter og samtidig angik en række meldinger om koncepterne som nogle der styrkede fagligheden, fællesskabet og professionens anseelse. Det inspirerede til justeringer af vores metodiske greb, så det i højere grad kunne indfange sådanne udspænd – og forstå dem som meningsfulde.

om fra en midlertidig position, som holdes af begge parter i kommunikationen". Med andre ord: Via dialogbaseret metode skærpes fokus på sagen, pædagogers betydningsdannelser, sproglige afstemninger, rationaler og meningstilskrivninger, samtidig med, at det forventes, at metoden indebærer muligheden for at spejle egen praksis i andres input, repræsentationer og ytringer og "se sagen 'another first time'" (Plotnikof, Hviid og Melander 2012). Vi antager endvidere, at kollektive interviews i højere grad end f.eks. enkeltmandsinterviews giver adgang til netop den kollektive meningsskabelse omkring koncepter i pædagogisk praksis.

Under dialogmøderne har vi anvendt *mindmapping* som kvalitativ metode til at understøtte alles deltagelse i den meningsskabende dialog. Mindmaps er sammenhængende illustrationer med kortere tekst, ofte afgrænset fra hinanden, kategoriseret i bokse, der er sat i bestemt relation til hinanden, somme tider hierarkisk, kronologisk eller på anden vis disponeret, via forbindelseslinjer eller pile. Her ses eksempler på mindmaps fra vores dialogmøder:



Ifølge Wheeldon (2011) forøger mindmapping deltagernes inputs i dialogen og medfører mere uddybende og konkrete eksempler på deres oplevelser. I anvendelsen af vores mindmapping-session har vi søgt en induktiv forskningsproces, hvor pædagogernes bidrag har været styrende for de konkrete dialoger og projektets udvikling generelt (Wheeldon og Faubert 2009). Møderne⁹ er indledt med en præsentation af os og projektets ærinde, efterfulgt af introduktion til og gennemførelse af en kortere mind-map-session som afsæt for fælles dialog. Pædagogerne blev i hver session bedt om individuelt, at lave et mind map over deres associationer forbundet med koncepter i bred forstand, som de efterfølgende præsenterede for alle deltagere ved dialogmødet. Vi har tilstræbt en meget åben rammesætning af mind map-sessionerne med henblik på, at disse skulle åbne for nuancer af meninger som grundlag for og indspark i den efterfølgende fælles dialog (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Den åbne rammesætning og individuelle mindmapping er at forstå som en katalysator for en kollektiv menings-skabelse i interviewsituationen – og samtidig indgår vores introduktion til projektet og vores iagttagelser om konceptualisering af daginstitutionspædagogik også som betydnings-skabende i dialogmødet, på samme vis som de enkelte pædagogers. På den måde er vores empiriske materiale vores og de interviewede pædagogers fælles bud på *”plausible forståelser af verden”* (Järvinen & Mik-Meyer 2005).

3.3 Empiribehandling og analysestrategi

Dialogmøderne har alle været af én times varighed, og det empiriske materiale udgør i alt 15 videofilmede dialogmøder, der efterfølgende er transskriberet, og 72 individuelle mindmaps. De 72 mindmaps er i transskriptions- og analyseprocessen anvendt som påmindelse eller praktisk baggrundstjek ved tvivl om, hvad pædagogerne refererer til i deres præsentation af mindmaps og i den efterfølgende dialog¹⁰, men primært som katalysator for den kollektive og dialogiske menings-skabelse under dialogmøderne.

Vi har transskriberet tale og i parentes indføjet meningsbærende kropssprog såsom pegende fingre, banken i bordet mv. i de tilfælde hvor pædagogerne har formuleret sig via gestik i stedet for ord. Vi har af og til transskriberet ytringer som ’øh’ eller markeret pauser, hvor det var meningsbetydende, men vores transskriptions fokus, har været talens ”hvad”, det vil sige meningsindholdet (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Samtidig har vi benyttet registreringer af talens ”hvordan” under dialogmøderne som en måde at få indikationer på, hvad der for pædagogerne har været afgørende emner og problematikker i dialogerne om deres arbejde med koncepter: Hvornår har ytringer fået særlig opmærksomhed, modstand eller er blevet ignoreret?

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

9 For dels at få så stort et fremmøde som muligt og dels ikke at bruge for meget af pædagogernes i forvejen trængte tid, har møderne fundet sted i en pause midt på dagen eller i forbindelse med et personalemøde.

10 Mindmaps kan anvendes som selvstændigt datamateriale, men dette kræver et standardiseret format eller mindmapping-program og en strammere strukturering af informanternes mindmapping end den vi har gjort brug af i og med vores ønske om en svagt struktureret og lettilgængelig mindmapping-session.

Vi har arbejdet med alle interviews som ét samlet niveau og har ikke været optaget af at differentiere mellem meningsproduktionen i de enkelte interviews. Således har vi læst på tværs af materialet ud fra vores teoretiske informerede og emnemæssige interesse. Vi har behandlet alle udsagn i materialet som lige gyldige, samtidig med at vores forskningsmæssige interesse har fungeret som lup. Dette er konkret foregået i en bevægelse frem og tilbage mellem vores teoretiske inspirationer og de inspirationer, vi har fået gennem gentagne nærlæsninger af materialet (Østrem 2015).

Vi har således indledt med en første gennemlæsning af datamaterialet, gennemført som en eksplorativ læsning med udgangspunkt i vores hovedundren: Hvad bliver koncepter til, og hvad bliver pædagoger til i lyset af udbredt konceptualisering af daginstitutioner? Vores første læsnings relativt åbne og udforskende tilgang havde til hensigt at understøtte vores evne til at blive overraskede, give plads til det uventede i materialet og modstå *"impulsen til at tilsløre plagsomme uklarheder, anomalier, uregelmæssigheder og inkonsistenser ved hjælp af storstilede, altfavnende modeller"* (Järvinen & Mik-Meyer 2005). På denne vis fortsatte den interaktion og pendulering mellem vores fokus og forforståelser og pædagogernes ytringer i analysen af datamaterialet, hvor vi læste og fremhævede (ikke nødvendigvis harmonerende) dominerende mønstre af mening. Vi kondenserede disse mønstre af mening i fem overordnede figurer, som vi efterfølgende genlæste de transskriberede dialogmøder igennem med. Dette med henblik på nuancering, justering og forfinelse af vores foreløbige analyse af, hvad pædagoger bliver til og hvad koncepter bliver til i en daginstitutionel kontekst præget af udbredt konceptualisering. Helt konkret har vi ved anden gennemlæsning af materialet tildelt hver analysefigur en farvekode, som vi har kodet det samlede datamateriale med – netop med henblik på at få blik for potentielle reduktioner af kompleksitet, oversete mønstre mv. i vores foreløbige analyse og således for at opnå en mere plausibel analyse.

De første analysefigurer, der repræsenterer mødernes meningsindhold ift. hvad pædagoger bliver til og koncepter bliver til, blev efterhånden tyknet og gjort mere komplekse for til sidst at udgøre fem gennemgående emner for legitimerende forklaringer i pædagogernes fortællinger om arbejdet med koncepter.

De dannede efterfølgende grundlag for identificeringen af de udspænd, vi så i det pædagogiske mulighedsrum og de positioneringsmuligheder, der syntes at tegne sig i dette mulighedsrum.

Derefter foretog vi en ny gennemlæsning af materialet, hvor vi skærpede blikket for pædagogernes navigeringer som forskellige forsøg på meningsdannelse, i lyset af de etablerede kategorier af udspænd. De fremkomne mønstre, der formede sig som tre forskellige positioner, udgjorde så til sidst grundlaget for anvendelsen af den sidste analysefigur, hvor materialet blev gennemgået for tegn på, i hvilke sammenhænge og på hvilken måde pædagogernes faglige skøn optrådte i navigeringerne mellem koncept og kontekst.

3.4 Fremstilling og etik

Vi har i projektet bestræbt os på en høj grad af gennemsigtighed i vidensproduktionen; at gøre det tydeligt for de deltagende såvel som læserne, hvordan vi har produceret viden, så den kan vurderes ud fra de rette præmisser. Denne gennemsigtighed skulle gerne understøtte vores ærinde om at eksplicitere selvfølgeligheder, hvilket kan føre til en (anderledes) refleksion om vores genstandsfelt end den gængse.

I kraft af vores deltagelse i vidensproduktionen har vi et ansvar for, hvordan vi medvirker til at understøtte nogle udsagn og at udfordre andre. Vi er så at sige med til at konstruere posi-

tioneringsmulighederne under dialogmøderne, hvorfor vi har forsøgt at bidrage med udsagn, der både konstituerer og udfordrer det, vi regnede med at finde i mødet med empirien. Vi har derfor gjort os overvejelser om, i hvor høj grad vi ville forme pædagogernes fortællinger gennem vores indledende fortælling om projektets baggrund og ærinde. Vi valgte at lægge vores foreløbige fund og teser klart frem for de interviewede – primært fordi det syntes etisk korrekt, og samtidig for at rammesætte dialogen i forhold til vores forskningsinteresse. Den indledende præsentation af vores ærinde viste sig også at fungere som katalysator for samtalen og noget, pædagogerne kunne spille op ad og indtage direkte modsatte positioner i forhold til.

I fremstillingen af pædagogernes fortællinger er vores vægtigste kriterium at tage deres perspektiver alvorligt. Dette indebærer et dobbelt ansvar for dels at fremstille deres taler som sammenhængende og seriøse, men samtidig ikke at 'glatte dem ud' og fremstille dem som ligetil. Tværtimod har vi bestræbt os på netop at tydeliggøre, at kompleksiteten i materialet illustrerer svære betingelser, som de interviewede skal navigere i. Når vi således fremfører analytisk kritik, er det med det ærinde at *"være solidariske med og loyale over for de personer, som gør, hvad de kan for at få tingene til at fungere"* (Knudsen 2010).

I rapporten viser vi mange uddrag fra interviewene, og gerne lange passager. Dette gør vi dels for at give pædagogernes fortællinger stor vægt, da vi mener, at de kan øge kendskabet til pædagogernes vilkår for professionsudøvelse i forbindelse med koncepter (Østrem 2015). Dels for at sikre den ovenfor nævnte gennemsigtighed, der skal tydeliggøre, hvad der er pædagogernes udsagn og vores tolkninger af det, og dermed muliggøre læserens vurdering af vores tolkninger og måske selv gøre sig nogle. For at sikre at vores fremstillinger i rapporten ikke gør de interviewede og deres profession uret, har vi under vores analyseproces præsenteret vores foreløbige fund for forskellige forsamlinger af pædagoger. Da disse fandt genkendelse i citaterne og så dem som en tydeliggørelse af pædagogernes udfordrende vilkår, har vi fastholdt det direkte talesprog fra pædagogernes italesættelser i selve analysen mhp. at fange nuancer og kompleksiteter, men fjernet fyldord såsom 'øh' eller særlige tryk på ord, da det som tidligere nævnt kan risikere at skygge for meningsindholdet i udtalelserne.

4 | Analyse

Hvordan italesætter pædagogerne deres arbejde med koncepter i pædagogisk praksis? Hvad nævner de som væsentligt, og hvilke betydningsdannelser skabes der? Det er nogle af de spørgsmål, vi vil forsøge at besvare i det følgende, igennem analyser af de gennemførte interviews. Analysen falder i fire dele. Den indledende del fokuserer på identificering af de dominerende mønstre af mening i pædagogernes udsagn i vores materiale, det vil sige pædagogernes forklaringer og legitimeringer angående deres 'gørene koncepter'. Anden del handler om de mulighedsrum, der tegner sig gennem pædagogernes forklaringer: Mulighedsrum som synes at bestå af en række udfordrende, ambivalente eller ligefrem modstridende fortællinger, og som derfor former sig som udspænd. I tredje del af analysen ses der på, hvordan pædagogerne forsøger at skabe mening i disse udspænd: Hvilke konstruktioner af sammenhængende og meningsfulde positioner etablerer pædagogerne? Endelig vil vi i fjerde og sidste del af analysen se nærmere på, hvad der kendetegner pædagogernes aktive håndteringer af mødet mellem de udefra kommende koncepter og de konkrete, faglige kontekster, pædagogerne befinder sig i: Hvad kendetegner de forskellige former for faglige vurderinger og refleksioner, som pædagogerne tilsyneladende trækker på? Her interesserer vi os især for, på hvilke måder det professionelle skøn optræder.

4.1 Mønstre – legitimerende forklaringer

I analysens første del beskriver vi som nævnt de dominerende mønstre af mening i materialet i form af de legitimerende forklaringer, der dukker op i pædagogernes fortællinger om arbejdet med koncepter. Disse forklaringer domineres af fem elementer, som vi betegner henholdsvis 'herkomst', 'institutionelle betingelser', 'faglighed', 'børn' og 'mening'. Herkomst betegner pædagogernes benævnelser af koncepternes udspring og grad af nærhed i forhold til praksis. Institutionelle betingelser handler om de ressourcemæssige vilkår, organisatoriske forhold og forankrede arbejdsgange og hverdagsrytmer, som pædagogerne trækker på i deres fortællinger. Faglighed behandler pædagogernes beretninger om pædagogfaglighed og en tilknyttet faglig status. Børn drejer sig om de italesættelser og kategoriseringer af børn, pædagogerne fremdrager i vores empiriske materiale. Endelig beskriver Mening pædagogernes benævnelse af og tilskrivning af mening. Gennem optegnelsen af de fem elementer, tegnes et mønster af de legitimerende forklaringer, der trækkes på, når pædagogerne forsøger at skabe mening i en praksis med koncepter. Først vil vi vise, hvordan professionsrummet indeholder legitimerende forklaringer om koncepternes udspring eller herkomst.

4.1.1 Herkomst

I vores materiale omtaler pædagogerne ofte forholdet mellem koncepter og praksis via forskellige former for geografiske distinktioner, såsom at ting kommer 'udefra' eller 'ind over'. Som en pædagog siger: "*og så kommer der nogle krav oppefra, nogle forventninger, og udvikling, kommunale mål, tilsyn*".

I de geografiske distinktioner er der en tendens til, at pædagogerne taler om et 'os' og et 'vi' på den ene side, og et 'dem' på den anden. Når ordet 'vi' anvendes, refererer pædagogerne til sig selv, enten som faggruppe, som institution, eller som en afdeling eller stue i institutionen. Når ordet 'dem' anvendes af pædagogerne, refererer det som oftest til den kommunale forvaltning, men også i mindre grad til udbydere af koncepterne eller til det omkringliggende samfund i bred forstand ('systemet'). I det følgende citat skelner pædagogen således mellem et 'vi', som her er synonymt med institutionen, og et 'de', som refererer til kommunen og de pædagogiske konsulenter:

"Og så for to år siden, så blev det bestemt fra kommunens side, at vi skulle arbejde med Hjernen og Hjertet. Og da vi startede op, så startede vi op med dialogprofilen, udelukkende med dialogprofilen. Og på det tidspunkt, så var det tre gange i barnets liv, at vi skulle lave den. Nu er den blevet udvidet, så vi kan lave den én gang årligt, så det passer med alderstrinnene. Så har kommunen sidenhen købt overgangsmodulet også, som vi laver til overgangen til skole. Og så har vi TOPI'en også, Tidlig Opsporing og Pædagogisk Indsats, det er også købt til. Og så ved jeg at de laver tilsynet via den".

I denne os-dem distinktion omtales 'os' som dem, der er tæt på, nede, i praksis, på gulvet og med kendskab til kerneydelsen, mens 'dem' er oppe og langt væk – eller som i følgende citat 'ude' og 'hjemme':

"Vi kom ud til de der workshops, det var sådan noget med nogle rollespil og vi skulle prøve at være børn ind i det her, man skulle prøve den der med at, hvad hedder det nu beskrivende kommentarer og du skulle lege barnet og jeg skulle så sidde og sige hvad du gjorde og sådan noget og det kunne jeg bare mærke i starten, puha, det var simpelthen en overvindelse indtil man sådan tænker, ja, når vi så har været afsted og fik lov at prøve det af og fik lov at grine og det var sådan noget med, at man fik også lov at grine lidt og man grinte ikke af hinanden, man grinte med hinanden, det var det vi hele tiden fik ad vide, og så kunne jeg jo godt

se at det begyndte at virke, altså når vi havde det med hjemme og vi prøvede det af på nogle af børnene og når jeg så så at det havde en effekt så kunne jeg godt gå med til at det var lidt langhåret. Jeg synes det var lidt for pædagogisk i starten”.

Et rationale, der er fremtrædende i materialet, er, at koncepterne er skabt *uden for* den pædagogiske praksis. Dette 'udefra' optræder jævnligt i materialet som en legitimerende forklaring på, at praksis ikke altid kan 'overtage' et koncept direkte. Blandt andet på grund af forskelle i udsyn, forskellige baggrunde og behov derude og hjemme. Pædagogerne italesætter sig her som *modtagere* af koncepterne og forklarer, at koncepter "*skal implementeres*" eller "*arbejdes ind*" i en eksisterende praksis. De udefrakommende koncepter kræver altså omstilling fra pædagogernes side og en stillingtagen til, hvordan man vil tage imod konceptet. F.eks. fortælles det, at

”hvis man så bliver præsenteret for et eller andet koncept, man forventes at tage til sig, så kan man tænke: ”Nå men det skal vi nok finde ud af, det lyder da måske meget spændende, eller lad os se hvad det er”. Og andre, det er sådan lidt mere ”jeg kan bedst lige når jeg bare sådan får lov til at gå i mere eller mindre det som jeg plejer”.

Koncepterne foranlediger her en stillingtagen til, om man vil åbne praksis op for ændringer eller fastholde den vanlige praksis.

Pædagogerne fortæller også, at fordi koncepterne kommer udefra, er der usikkerhed omkring hvornår og hvor mange koncepter, man skal arbejde med:

”Jeg synes faktisk, der er rigtig mange modeller, koncepter, der, som du siger, der kommer fra højre og venstre, og, nåh, så var der lige den, og man nåede egentlig ikke at gøre sig færdig med den der, og så er der ”Tegn på Læring”, så er der ”ICDP, og så er der SMTTE og så er der kompetencehjulet, og... altså, jeg synes der er rigtig mange der sådan lige kommer fra højre og venstre, som man skal forholde sig til”.

24

Her konstateres en tilstedeværelse af mange forskellige koncepter, som synes at implicere, at man ikke kan nå at forholde sig til dem alle, og det ledsages af et ønske om fred.

I vores materiale taler pædagogerne også om, at koncepterne er noget, der *pålægges* praksis udefra, hvilket bruges til at forklare, hvorfor der ikke altid er tid eller plads til at implementere "*sådan en skal-opgave, der kommer oveni alt det andet*". Nogle steder omtaler pædagogerne ligefrem koncepter, som noget, der "*bliver hevet ned over hovedet*", og der refereres til, at koncepter kan forstyrre den etablerede praksis: "*lige nu, der er det lige som om, at vi har fået lov til at få lidt fred*".

En gennemgående legitimerende forklaring er, at koncepter udvikles af instanser, der ikke har kendskab til det pædagogiske område:

”Især det der Rambøll, altså, nu skal man ikke være fordomsfuld, men det var et par kønne unge piger, der var på det der kursus hvor man bare lidt bagefter kunne tænke, Gud har I overhovedet selv nogle børn, så I har stået i en dansk daginstitution og bare været lidt inde bagved, jeg tror nok den generelle holdning var, at de burde allesammen have været en måned i en børnehave fordi så havde de kunnet lave et bedre system, fordi så ville de vide hvad det var”.

Dette bruges bl.a. til at legitimere, at pædagogerne nogle gange afviser koncepterne som irrelevante i forhold til pædagogisk praksis:

"Så er der eddermame heldigvis mange ting vi har skyllet ud med badevandet, for det var da ikke det hele der var hensigtsmæssigt i forhold til børnenes udvikling".

Transmissionen af konceptet fra noget udefra kommende til noget indefra vedkommende fremtales i høj grad som lederbestemt – som en pædagog siger: *"Hvis ikke konceptet holdes i kog af lederen, så dør det ud"*. Hvad der kommer ind 'udefra' italesættes således jævnlige i materialet som lederens ansvar:

"jeg tænker også det er meget lederbestemt. Her havde vi én leder da al det der LP kørte og så gik der faktisk kun et år eller to, så gik hun på pension. Så havde vi en leder i ti måneder, som kom ovre fra, det ved jeg, det var sjovt, Amager, LP - det var ikke noget hun sådan bare rystede ud af højre ærme, hun prøvede til gengæld rigtig meget at indføre Tegn på Læring, fordi det havde de arbejdet med der hvor hun var".

Det er også kendetegnende for materialet, at der trækkes på forklaringer, der tilskriver institutionslederen særligt ansvar for at understøtte implementeringen af koncepterne i institutionen:

"Fordi hvis den ramme ikke er der... der har vi haft en periode, hvor vi har mærket det med en tidligere leder, hvor vi lige glemte at få sat tid af, og vi glemte at give tid og tage tid. Så smuldrede det jo en lillebitte smule, for så drukner det i alt det, der sker i sådan en daginstitution i en hverdag"

Med forklaringer som disse antyder materialet et rationale om lederen som mellemlid, vektor eller kanal for det, der kommer udefra eller oppefra og føres ind i institutionen.

Samtidig med at koncepternes oprindelse 'udefra' bliver omtalt som grund til at afvise dem, italesættes det også som grunden til, at man både bruger og får noget (nyt) ud af arbejdet med koncepterne:

"Det er jo det der med at nogle gange er det en fordel når noget er nyt og skal implementeres".

25

Pædagogerne italesætter flere steder, hvordan koncepter der er skabt udefra samtidig legitimerer, at pædagogerne kan se kritisk på egen og andres praksis – men også at det fremstår understøttende for det, pædagogerne allerede gør:

"Hjernen og hjertet betyder at vi får systematiseret og fastholdt viden".

Som en anden geografisk distinktion optræder der også en uklar herkomst. I materialet er der flere tegn på, at pædagogerne enten har glemt, hvem der fandt på eller indførte konceptet, eller at der er en uvished om, hvor det egentlig startede. Disse fortællinger om manglende præcision i lokaliseringen af herkomst understøtter også det udefrakommende træk ved koncepterne, i den forstand, at koncepterne opleves som fremmede og derfor er noget, man har tendens til at fortrænge. Som en pædagog, der ikke kan huske navnet på det koncept, institutionen anvendte siger:

"Det siger jo også noget om hvad det hedder, når man ikke når at få sig selv med i det".

4.1.2 Institutionelle betingelser

Pædagogerne trækker i deres fortællinger ofte på legitimerende forklaringer, der knytter sig til at se (og vurdere) koncepterne i lyset af bestemte institutionelle betingelser, hvilket vil sige

ressourcemæssige rammer og vilkår, bestemte organisatoriske forhold og bestemte forankrede arbejdsgange og hverdagsrytmer. Inden for disse legitimerende forklaringer dominerer tid som en vægtig institutionel betingelse. Koncepterne omtales ofte som en "tidsrøver". Et eksempel er denne pædagog, som beskriver, hvordan koncepterne møder og forstærker de tidsmæssige rammer i institutionens arbejde:

"Man kan da godt være frustreret ind i mellem og tænke: »Ej nu kommer der også det, nu skal vi også det fra kommunen, og nu skal vi det«. Men altså, kan vi da ikke bare være sammen med de børn, altså? Men jeg tænker bare, at sådan er det. Og så må vi jo manøvrere i det så godt vi kan, der er også nogle ting der er blevet nemmere"

Koncepter synes altså at forårsage en forøget travlhed, netop i takt med at der installeres stadig flere af dem. Pædagogerne giver mange beskrivelser af ressourcemæssige udfordringer i forbindelse med koncepter, dels hvad angår tid, men også personalemæssigt, normeringsmæssigt, etc. Som en pædagog siger:

"Jeg synes bare vi bruger meget energi. Og især med de der skolebørn der kommer, der skal man jo lave to skemaer. Jeg bruger utrolig lang tid. Jeg tror jeg bruger... den ene gang der brugte jeg en hel dag, fordi jeg havde 13 der skulle i skole, ikke? Og samtidig, så kunne jeg jo så høre derude, at der manglede en pædagog, ikke? Det er utrolig stressende. Jeg ved godt, det er tilbagevendende, men det er det virkelig, fordi... det som er blevet sådan lidt en kæphest, det er... vi oplever så mange eksperter, der sidder og skal hjælpe og der bliver givet Antorini midler og hvad faen det hedder, alt det der. Vi ser aldrig... vi får aldrig en hånd mere herude. Til at hjælpe os... altså"

Koncepternes organisatoriske forankring kommer ligeledes til udtryk i legitimerende forklaringer, der meningsgør eller rationaliserer koncepterne som nødvendigt eller påkrævet værktøj i tværprofessionelt og -sektorielt samarbejde. Som her, hvor en pædagog beskriver arbejdet med konceptet Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse (DPU):

"Ja, altså DPU det er jo en reel test, du går ind og laver, hvor det er os, der vurderer børnene. Og den skal jo følge med, hvis vi eksempelvis skal lave en indstilling til PPR på et barn. Så forventes det, at den følger med"

En anden type legitimerende forklaring angående koncepternes vej ind i - og betydning for -institutionen, er forklaringer der beskriver at koncepterne lander i en i forvejen defineret struktur, en påskønnet hverdagsrytme eller på anden vis forankret arbejdsgang:

"men også med en personalegruppe, at man simpelthen får tid til at få det helt ind under huden. Og det der med at afsætte tid til, at det er hele personalegruppen, der har fælles fodslag. Og så tænker jeg også rigtig meget, at det er en udfordring at finde nogle arbejdsformer i det, hvor det bliver nogle naturlige arbejdsgange, der er en del af den hverdagspraksis. Og det handler jo om at man ikke kan være omstillingsparat, men det skal stadig passe nogenlunde ind i den arbejdsrytme, man har, for at der er noget, der kommer ind under huden, og noget, man lige får gjort på et stuemøde, altså det skal passe nogle gange".

Citatet her illustrerer forklaringer, der legitimerer koncepterne som udfordring og som arbejds- ressource- og tidskrævende fordi de skal arbejdes ind i institutionen eller "ind under huden" på pædagogerne og bundfælde sig i en proces, der på én gang indebærer institutionens tilpasning til konceptet og konceptets tilpasning til institutionen. På denne vis hænger legitimerende forklaringer vedr. konceptet i relation til forankrede strukturer sammen med

legitimerende forklaringer omkring tids- eller normeringsmæssige ressourcer til at implementere og anvende konceptet.

Samtidig med disse rationaler om tids- og ressourcemæssige institutionelle udfordringer med konceptarbejdet, rummer materialet imidlertid også rationaler, der giver kraft til ideen om koncepterne som det, der definerer institutionen, og ikke bare rammer, men skaber forankrede strukturer:

"jeg har tænkt det DUÅ, altså De Utrolige År som, hvad skal man sige, en cirkel rundt om vores institution, fordi det er rigtig vigtigt i vores institution, og jeg tænker, det er det vigtigste redskab; det er det vi fælles arbejder ud fra. Så at vi ligesom har fælles fodslag i vores pædagogiske praksis, så det tænker jeg som noget af det vigtigste"

Legitimerende forklaringer, der gør konceptet meningsfuldt som det der definerer hele institutionens praksis hænger somme tider sammen med forklaringer omhandlede institutions-certificeringer, der tilsyneladende har en stærk legitimerende funktion og "selvfølgelig-gørelse" af koncepterne i institutionen:

"Så arbejder vi jo, vi er jo en pædagogisk idrætsinstitution, så vi arbejder jo med det. Pædagogisk idræt, og derunder K1 og K2 skemaer¹¹".

Denne type af legitimerende forklaringer tilbyder sig således i materiale som alternativt rationale, der muliggør identifikation med og ejerskab ift. konceptet - og adskiller sig fra forklaringer der vægter afstanden til koncepterne som udefra-definerede og eksterne krav. Dette understøttes af forklaringer, der beskriver institutionens tilslutning til konceptet som relevant fælles fodslag og ensretning i netop en institutionskontekst kendetegnet ved kollektivitet:

"Nej det er bare klare og tydelige regler og det har både børn og voksne godt af, at der er omkring sådan et fællesskab her, fordi der er godt 80 børn. Og hvis man får noget nyt at vide hver gang man møder en ny voksen... altså her får de samme besked."

Samtidig med at udfordre allerede tids- og ressourcemæssigt knappe ressourcer og møde forankrede arbejdsgange, synes koncepterne altså også at skabe et institutionelt fælles anliggende og at gøre noget nemmere.

4.1.3 Faglighed

I pædagogernes fortællinger om arbejdet med koncepter fremkommer også et begreb om faglighed. Koncepter bliver ofte beskrevet som noget, der øger/stimulerer fagligheden, fordi arbejdet med dem fordrer bevidsthed og en eksplicitering/nuancering af pædagogernes tilgange og handlinger:

"Nogle har været rigtig gode til, når de så lavede de der TOPI, faktisk også lige at skrive lidt på: vi giver grøn, men der er lige lidt vi skal være opmærksomme på. Den der med netop at kunne sidde på sidelinjen og sige: nu har du skrevet at han er urolig, men hvad er det han gør? Hvornår er han det? Sidder han uroligt ved bordet, eller løber han rundt, altså man på den måde får brugt noget fagligt".

11 Skematisk redskab til at planlægge, udføre og evaluere pædagogiske forløb

Heri ligger også en fremtrædende forståelse af faglighed; nemlig at man dels ser, dels beskriver børnene grundigt og nuanceret:

"Men skemaet kan være med til, at man får øje på noget, som måske ellers ville have forsvundet hen, fordi der er nogle børn, der fylder mere end andre".

Faglighed bliver altså bl.a. beskrevet som en bevidsthed og en evne til at se barnet, hvilket i pædagogernes udtalelser forklarer, hvorfor det kan være vigtigt at bruge god tid på koncepterne:

"Det der med at huske at snakke om; hvorfor er det så de hele tiden trives? Er det, altså, børnenes egen iboende ... eller hvad er det vi gør på den rigtige måde, som gør at de faktisk trives og udvikles? Så det er jo det jeg tænker kommer børnene til gode. Selvfølgelig så er vi nødt til at gå væk og kan ikke lave lige 100 % kerneopgave ydelse den uge. Men de skulle jo så gerne få det i de næste tre måneder ved at der er nogle voksne, der rent faktisk kigger på dem med et andet fagligt blik og en anden refleksion".

Denne forpligtigelse til at have blik for det enkelte barns trivsel spiller også ind, når pædagogerne taler om, at faglighed nogle gange 'overtrumfer' konceptuelle skemaer:

"Det vil altid være vigtigt i vores fag, at vi ikke lader skemaerne tage magten. Fordi at der vil altid være noget i et skema, som ikke nødvendigvis passer til det enkelte barn. Og dine observationer og din faglighed i forhold til normaludvikling og trivsel vil altid ligge højere end et skema"

På én og samme gang synes koncepterne at understøtte en eksisterende faglighed ved at styrke refleksionen over måden at beskrive barnet på, samtidig med at netop fagligheden anvendes som betegnelse for det, der underkender koncepterne. Begrebet faglighed optræder således i materialet både som en forklaring, der legitimerer en grundig brug - og samtidig en afvisning af koncepter.

Begrebet faglighed bliver typisk anvendt uden at der følger en nærmere definition med, men gennemgående fortælles der om faglighed som noget, pædagogerne *har* (tilegnet sig), og som de møder koncepterne med. Det fremgår bl.a. i materialet, at faglighed udgør den etiske og nuancerede tilgang, som koncepter ikke mestrer - og måske ligefrem modvirker:

"Jeg synes, at det er vigtigt, at man altid bevarer sin skepsis mod koncepter. Fordi at man skal huske sin faglighed. Og huske på hvad det enkelte koncept kan og ikke kan. Og så har jeg også lige skrevet til mig selv: Kan man overhovedet måle alle mennesker med den samme lineal? Og det tror jeg, det er uanset hvilket system, man vælger, så vil der være nogle, der ikke passer til linealen. Og de mennesker er lige så værdifulde, og så må man finde det, der dner til dem, ikke?"

Den faglighed, koncepterne bliver mødt med, sikrer altså et nuanceret blik på barnet - og samtidig et nuanceret blik på konceptet: Fagligheden synes med andre ord at være det, der sikrer, at pædagogerne bruger koncepterne kritisk og med fokus på at øjne børnene mest hensigtsmæssigt. Dette vil vi komme nærmere ind på, når vi om lidt zoomer ind på børn som legitimerende forklaring.

En sidste side ved faglighed i de legitimerende forklaringer i vores materiale er, at koncepterne forklares som det, der giver pædagogfagligheden status ved at illustrere evidens og synlighed:

"Hele den pædagogiske profession har jo også haft enormt meget behov for, tænker jeg, de sidste 10 - 5,10,7 år, for at bevise vores faglighed. Og der tænker jeg meget, at de her metoder og redskaber kommer indover, for at vi kan... på evidensbaseret baggrund, ligesom tydeliggøre at vores børn har det sådan og sådan".

Og i samme bevægelse udtrykkes det i pædagogernes udtalelser, at koncepterne underminerer pædagogernes faglighed ved netop at fordre kategorisering og tydelighed:

"Altså, vi som pædagoger kan noget - et eller andet - vi kan et eller andet omkring at skabe relationer... så er der også et eller andet vi kan sætte fingeren på... der er et eller andet med hende Amalie... og det skal dokumenteres ned i mindste... altså, i stedet for at vi bruger vores sunde fornuft og siger: hvad pokker kan vi stille op her? Så skal det puttes i skemaer".

4.1.4 Børn

En gennemgående legitimerende forklaring i materialet vedrører børn. Materialet præges bl.a. af forklaringer om, at koncepterne, via systematisering af registreringer og faglige udvekslinger pædagoger, andre fagprofessionelle og forældre imellem, styrker pædagogens blik for det enkelte barn: *"Det giver jo et billede af, hvor barnet ligger udviklingsmæssigt, kan man sige".* Dette skærpede blik forklares som forbedret udgangspunkt for et målrettet pædagogisk arbejde ift. det enkelte barns udvikling, der bidrager til et fagligt kvalitetsløft:

"eller hvis man har et barn, der har nogle udfordringer, prøve at få sat det i skema, de der udviklingskemaer vi har, få det konkretiseret og så sige: Hvad er det, vi skal arbejde med for lige nøjagtigt at få løst det her omkring det her barn? Hvad kan vi gøre? Der synes jeg, der er nogle rigtig gode redskaber til at få fokus på de problematikker, vi har"

Det er karakteristisk for materialet, at det skærpede blik som legitimerende forklaring først og fremmest angår netop det enkelte barn - frem for børnegruppen som kollektiv - og materialet rummer altså ringe repræsentation af udtalelser vedr. netop børnegruppen og børnefællesskabet. Ligeledes omtales i høj grad netop pædagogens blik på barnet og barnets udvikling, imens børneperspektivet, og koncepterne som understøttende herfor, i ringere grad er repræsenteret.

Det skærpede blik for *det enkelte barn* som udgangspunkt for intervention anvendes i særlig grad som legitimerende forklaring i relation til børn *"der har nogle udfordringer"* eller *"som har en eller anden udfordring adfærdsmæssigt"*. Samtidig forklares koncepterne som ikke tilstrækkelige ift. børn med særligt store udfordringer eller specielle behov:

"Altså jeg tænker selvfølgelig, at hvis vi har nogle børn, der har nogle store problematikker, hvor vi så skal søge, så slår DUÅ jo ikke til. Men vi arbejder selvfølgelig med DUÅ omkring de børn, der har nogle store vanskeligheder. Men vi sender dem jo også videre i systemet og laver indstillinger og søger støtte og hvad det nu ellers er, der er brug for. Men vi arbejder stadigvæk med DUÅ - det er ikke sådan, vi føler, at DUÅ ikke slår til, for det gør jo noget, et stykke hen ad vejen"

Koncepterne forklares på den ene side som særligt gode som understøttelse af arbejdet med børns udvikling, men på den anden side som utilstrækkelige, når der er nogle børn, som har særlige behov, eller kræver andre pædagogiske tiltag, som ligger uden for konceptet. Citatet ovenfor rummer i sig selv denne flertydighed angående hvorvidt konceptet *"slår til"* eller ej, over for den pågældende gruppe børn. På den ene side beskrives DUÅ's begrænsninger og på

den anden side opretholdes konceptet som et relevant koncept, der slår til "et stykke hen ad vejen" men blot må suppleres.

Enkelte steder i materialet hænger opretholdelsen af konceptets meningsfuldhed sammen med et rationale angående børnene som problematiske eller upassende ift. konceptet, og når der trækkes på dette rationale, forklares pædagogens eller institutionens fravigelse fra konceptet, og en tilbagevenden til "plejer" med henvisning til netop børnenes mangler:

"Jeg har også skrevet, at vi har en positiv tilgang til børnene og nogle børn har svært ved DUÅ. Altså den der med, fordi at barnet har brug for meget, meget klare grænser og regler og det har vi jo egentlig også i DUÅ, men den der med at man hele tiden skal sige og fortælle barnet: hvad er det du må og hvad er det du ikke må. Det er svært for nogle børn, hvor man simpelthen bliver nødt til at sige "jeg vil ikke have, jeg vil have du gør det her". Og ja, så går vi lidt tilbage til der hvor vi var før, for fem år siden. Altså vi har i hvert fald en dreng nede på vores stue, altså han forstår det simpelthen ikke lige helt, altså ja, han har et par diagnoser og så har man nogle udfordringer på en anden måde jo, så han skal bare have det endnu mere firkantet end vi kan give det i DUÅ og han skal nogle gange sådan lige have valgmuligheden: "Nu må du det her eller også må du det her og der skal du tage et valg" og sådan. Altså, ja, det skal bare tilbage til som det var en gang, lige med ham"

Rationalet omkring børnenes mangler som baggrund for fravigelse fra konceptet, hænger tilsyneladende sammen med et andet rationale i materialet omhandlende børnene som medvirkende til konceptets funktion og opretholdelse:

"vores børn skal jo også lære DUÅ" og "Og det tror jeg, at det er uanset hvad for noget, det er. Men det tager bare rigtig lang tid at bundfælde sig – både i en børnegruppe på den måde, hvad skal man sige, børnene skal vænne sig til, at personalet arbejder på en bestemt måde, at det egentlig tager en hel børnegruppes udskiftning, tror jeg, før man sådan helt får noget bundfældet i det"

30

Samtidig rummer materialet ganske få steder forklaringer, der tematiserer børns uregerlighed som selve grundlaget for at arbejde med koncepter – men ud fra en hensyntagen til en institutionel sammenhængskraft eller orden frem for det enkelte barn, der som allerede nævnt er en mere gennemgående forklaring i materialet.

Gennemgående for de steder, hvor børnene tematiseres som problematiske, er at det synes at være børnenes uregerlighed, der danner grundlag for at arbejde med koncepter, og her optræder en samtidig italesættelse af børn som nogle der har brug for ensartethed og ro:

"Jeg tænker, at det giver stor mening over for børnene, at vi arbejder og udtrykker os på samme måde for dem, at det skaber noget forudsigelighed for dem, at de ved, at de voksne bruger de samme udtryk, og der gælder de samme regler. Og så kan man jo også præsentere det for forældrene, så der måske kunne være de samme regler og de samme udtryk, de samme redskaber derhjemme, så der bliver noget ensartethed i børnenes verden. Det synes jeg skaber noget ro og giver ro for børnene, at de voksne omkring dem arbejder på samme måde"

Materialet rummer imidlertid også en del udtalelser, der reflekterer en bekymring for, at koncepterne er upassende ift. børnene, herunder reducerer børnene, børnenes potentiale og indbyrdes forskelligheder:

"Jeg tænker sådan lidt at man i hvert fald skal interessere sig for om koncepter det egentlig reducerer mennesket, eller om det udfolder - nu for vores tilfælde som arbejder med børn - er det egentlig med til at folde barnets potentiale ud? Eller er det kun med til at folde barnets potentiale ud, dér hvor de, der har lavet koncepterne, har valgt at lave et nedslag? For de spørger jo om noget, men der er også noget de ikke spørger om, ikke?"

Koncepternes potentielle reduktion af børnene er altså én af de legitimerende forklaringer i materialet, der giver kraft til mere kritiske ytringer vedr. koncepterne og som ligeledes indebærer en idé om, at børn må behandles forskelligt, fordi de er forskellige – og at koncepter således må justeres og reguleres ift. børnene/det enkelte barn:

Pædagog: "Fordi der er nogen, der ikke har brug for al for meget tålmodighed, og der er også andre, der kan have rigtig meget gavn af meget tålmodighed, så"

Interviewer: "Jo jo, men altså børn er jo også forskellige så det er jo..."

Pædagog: "Ja. Så jeg synes også, det kommer børnene til gavn, at vi er forskellige og udfører det med nogle små nuancer"

Pædagogernes legitimerende forklaringer tematiserer på denne vis koncepterne som potentielt upassende eller reducerende ift. børnene.¹² Der findes i materialet fortællinger om at koncepter giver en særlig og øget kvalitet til det målrettede arbejde med det enkelte barn og dets udvikling. Som her, hvor en pædagog taler om anvendelsen af et koncept der understøtter en undersøgende tilgang:

"Så den undersøgende tilgang; det her med at være spørgende og nysgerrige og... det er vi virkelig blevet sammen med børnene. Der... er vi gået fra, at voksne ved bedst til, at her er der ingen, der ved bedst. Jeg ved det ikke, men vi kunne undersøge det sammen. Nå, hvad tror du... Hvad tror du, der sker, hvis vi gør sådan her? Og det er virkelig... dér er der en forskel."

Kigger man på tværs i materialet, er det mest fremherskende billede dog, at pædagogerne omtaler koncepterne som nogle der udfordrer samværet og nærværet med børnene.

4.1.5 Mening

Et begreb der går igen i pædagogernes udsagn er mening. Der er mange beskrivelser af, hvornår arbejdet med koncepter giver mening, og hvornår det på den anden side udfordrer meningen eller ligefrem slår over i meningsløshed. Et af de rationaler, der slår forholdsvis tydeligt igennem er, at meningen findes i forskellige former for samspil. Enten når koncepterne spiller sammen (dvs. at de ikke indbyrdes enten annullerer hinanden eller ligner hinanden for meget), eller når koncepternes systematik betyder, at informationerne samles ét sted og opleves som værende let tilgængelige. Det ses tillige som meningsfuldt at bruge det samme konceptuelle system inden for institutionen:

"Før havde vi fire stuer, nu er vi blevet én institution"

12 I øvrigt er børnenes perspektiv på koncepterne påfaldende ringe repræsenteret i materialet. Ikke sådan at forstå at børneperspektivet ikke er til stede, det er det i høj grad. Blot er der meget få fortællinger om børnenes oplevelser hvad angår koncepterne. Det er med andre ord pædagogerne der vurderer at koncepter f.eks. kan være uhensigtsmæssige for børn, mens der stort set ikke findes en eneste melding om, at børnene selv ytrer dette.

Mening kobler sig således til forskellige former for harmoniseringer, eksempelvis også hvad angår det at bruge "det samme system" på tværs af institutionsområder (vuggestue, børnehave, skole). Pædagogerne tilskriver det mening, dels fordi det opleves at være lettere, men det beskrives også som et pædagogisk fornuftigt tiltag, dvs. ud fra hensyn til børnene, som f.eks. nedenstående pædagog, der siger:

"På den måde kan man altså gå den samme vej foran børnene, og man kan reflektere på samme måde og tale samme sprog over for børn og forældre"

Det beskrives også som meningsfuldt at bruge samme system som de nærmeste samarbejdspartnere. Det gælder f.eks. i mødet med ergoterapeuter og talepædagoger, men også ved PPRindstillinger etc. Men som eksemplet viser, gælder det også i mødet med forældre. Her forbindes mening med pædagogers oplevelse af, at man qua koncepter *taler samme sprog*.

Et andet aspekt ved meningsforbindelse til samspil findes i pædagogernes formuleringer omkring, at det at gøre det samme, og det at tale et fælles fagsprog, skaber en tydeliggørelse af professionen og af kerneydelsen. Det giver faglig stolthed, når pædagogerne ved, hvad de arbejder henimod som fælles bevægelse. Det betyder som sagt noget at have et fælles sprog, men også at gå i takt, og ikke bare basere det pædagogiske arbejde på individuelle erfaringer, (der i materialet somme tider omtales som "synsninger"). Det begrundes i, at det sikrer en kollektiv koordinering af refleksion, der dels betyder, at man 'kommer hele vejen rundt om barnet', men også betyder, at det samler faggruppen om et fælles projekt.

Et andet rationale, der synes at være gennemgående i det empiriske materiale er, at mening er noget, der tales frem i forbindelse med pædagogens eget råderum. Hvis ikke der i anvendelsen af koncepterne er plads til egne anskuelser og eget kendskab, giver koncepterne ikke mening, fordi pædagogerne ikke oplever at blive ordentligt funderet i det, de laver. Som her, hvor en pædagog både oplever, at koncepterne qua systematikken kan give sandfærdige billeder af børn – men samtidig producerer det omvendte, nemlig en række ikke retvisende billeder af børn, netop fordi der ikke er plads til et råderum i form af at have plads til fortolkning, medtage sammenhænge, og trække på kendskabet til barnet:

"Jeg er også lidt splittet. Fordi jeg synes at nogle koncepter de kan noget. Fordi de kan være med til at systematisere, og de kan gøre det nemmere for os at dokumentere hvad det egentlig er, vi arbejder med, og hvordan vi gør det. Der hvor problemet er, f.eks. hjernen og hjertet, Rambølls sprog, jeg synes jo at hele det der setup, hvor vi tager et barn væk fra stuen og sætter dem ind i et rum med en voksen alene, bliver en enorm kunstig situation for nogle børn, som gør at vi slet slet ikke får noget ud af den situation, som vi burde få ud af det. Der burde være andre måder der var smartere. Og jeg ved at der er rigtig mange forældre der også har problemer med det derhjemme, og er ved at flå håret ud, når de skal finde ud af om deres barn bruger det ene eller det andet ord. Og der er ikke åbnet op for - så kommer der også flere forældre der kommer og siger til os - jamen, barnet bruger ikke det her ord, men bruger faktisk et langt sværere ord, og det har de ikke mulighed for at skrive på. Så det er ikke altid, at det bliver et sandfærdigt billede af det her barn"

Meningen knyttes i denne sammenhæng til spørgsmålet om pædagogens egen rolle og egen faglige påvirkningskraft, samtidig med at mening også knyttes til forældrenes oplevelser og reaktioner. Men det knyttes også til tid og ressourcer. Pædagogerne oplever ikke at kunne se meningen eller formålet med koncepterne, hvis der ikke er tid til at gå i dybden, til at kunne stoppe op og forstå, eller sætte sig ned og fokusere på, hvad det handler om for dem. Menin-

gen opstår således, når pædagogerne oplever råderum, ejerskab og når der er tid og ressourcer til at diskutere, forstå og ikke bare få koncepter trukket ned over hovedet.

Et tredje gennemgående rationale hvad mening angår er knyttet til formålet. Koncepterne giver kun mening, hvis pædagogerne ved, hvad de skal bruge dem til. Som denne pædagog siger:

"Nogle gange, når man får de her værktøjer, men ved måske ikke... man får måske ikke en særlig god forklaring på, hvorfor det netop er de her punkter, de gerne vil have at du sætter kryds, her og her. Altså jeg tænker på de her udviklingsmarkører som vi har, nogle meget meget specifikke ting, om udviklingsstadier som børn går igennem i de første år, ikke? Og at det betyder meget at fange det, men måske, når det kommer til de der værktøjer, så er det ikke nødvendigvis nemt at opfange hvad visionen er, ikke?"

Her taler pædagogen dels om, at det er svært at se meningen, fordi selve formålet er uklart, men vedkommende rejser også tvivl om det meningsfulde i selve målingen. Mening knyttes således også til formålet i betydningen målingens validitet. Pædagogerne oplever, at der måles på mange forskellige ting, uden at det ses som stringent endsige relevant i forhold til det, koncepterne skal måle:

"Jamen hvad skal vi bruge de her resultater til? Altså hvis der bare... hvis der bare er et mål, fordi vi skal måle - men hvad skal vi gøre brug af dem til? Hvad skal vi bruge resultaterne til? Er der en plan med det?"

Men når først formålet er klart, så peger pædagogerne på tilstedeværelse af mening. Især hvis det er et formål, som de kan identificere sig med. Pædagogerne beskriver, hvordan et klart formål muliggør at kunne arbejde fremadrettet og at lægge energi i arbejdet. Men også en aha-oplevelse, der knytter sig til indledningsvist ikke at kunne få øje på meningen, men så i processen erkende, at formålet bliver tydeligere, og at det begynder at give mening. Og at det samtidig medfører en hurtigere responstid, og især – som denne pædagog er inde på – en befriende ro, fordi man kender retningen og ved, hvad man skal gøre:

"Tidligere har vi gået og snakket lidt og så har vi lige tænkt: vi kan lige se til næste stue-møde, hvordan er det så gået. Og så er tingene sådan lidt flydt ud i sandet. Men idet vi har fået de her udviklingsplaner, der er vi bare blevet helt skarpe på, helt konkret, hvad er det vi skal arbejde med. Så det gør at der sker en hurtigere handling ift. nogle bekymringer vi har omkring nogle børn. Og det der med at vi har fået nogle gode redskaber og værktøjer som vi kan bruge, altså til alle mulige forskellige ting, det gør at det giver noget mere ro i vores hoveder, at vi har nogle konkrete ting vi kan tage afsæt i."

Her gemmer sig et fjerde rationale, nemlig en kategori omkring bevægelse og handling. Pædagogerne tilskriver noget mening, når der kan handles, og når de får fornemmelsen af, at noget rykker, at noget flytter sig. Og når det løser et erkendt eksisterende problem. Som en pædagog siger:

"Så har jeg også prøvet lidt af trivselsskemaerne i Københavns Kommune. Men det er jo også til at skærpe opmærksomheden, hvis der er noget der stikker ud, det er jo også inden for motorik og sprog og individet eller det sociale. Og dér oplevede jeg faktisk at kunne se en udvikling fra det ene til det andet trivselsskema. Så det giver enormt god mening. Det var så også en vuggestue, hvor vi lavede dem lige så snart de startede, kort tid efter. Og så igen, en tre måneders tid efter, kunne man lave et nyt for at se udviklingen fra da de startede til tre måneder efter, ikke? Hvor man tjekkede om barnet var kørt ind og sådan nogle ting"

Mening forbindes således til koncepternes skabelse af bevægelse; at det flytter noget, eller at det kan konstateres, at barnet flytter sig. Det meningsfulde forklares med, at det er en sikring af at pædagogerne er på vej mod de mål, de har sat sig, og en sikring af, at der sker en udvikling og at de gør en forskel. Men også at pædagogerne derigennem erhverver sig mere viden om børnene – og vænner sig til at blive mere undersøgende i deres tilgang.

Et femte og sidste rationale der viser sig i pædagogernes beskrivelse af mening, handler om interessenter. Mening gøres med andre ord til et spørgsmål om interesser og til et spørgsmål om perspektiv. Flere steder i materialet beskriver pædagoger, hvordan mening ser forskellig ud, afhængigt af hvor man står. Eksempelvis kan en anvendelse af et koncept, især når det angår specifikke målinger eller indekseringer, i talstørrelser eller farvekoder, opleves som noget, der ikke giver mening, samtidig med at det anerkendes, at det kan give mening i et andet perspektiv. Som en pædagog, der anvender systemet TOPI, siger:

”Det giver ikke mening for os at inddele i røde, gule og grønne børn. Vi har styr på det, men det gir mening for forvaltningen, og det respekterer vi”

Denne forbindelse til interesser kommer til udtryk igennem, at bestemte aktiviteter knyttet til koncepter godt kan give mening for f.eks. forvaltningen, uden at det nødvendigvis giver mening for pædagogerne eller børnene. Mening bliver således omtalt som en ikke-absolut størrelse, der i høj grad knytter sig til enten enkelte aktører eller til bestemte interessentgrupper.

4.2 Udspænd i mulighedsrummet

Efter at have identificeret legitimerende forklaringer i pædagogernes fortællinger om arbejdet med koncepter i pædagogisk praksis, ser vi nu på, hvordan sameksistensen af de legitimerende forklaringer konstituerer pædagoger og koncepters mulighedsrum. Altså hvordan pædagogernes forklaringer af deres 'rette gøren koncepter' indeholder særlige muligheder for at være pædagog og koncept. Vi stiller her skarpt på, at mulighedsrummet indeholder både udfordrende, ambivalente og ligefrem modstridende muligheder for at positionere(s) som pædagog og koncept. Disse undersøger vi som udspænd; forstået som sammenstød, udfordringer og paradokser omkring professions- og konceptudøvelse i professionsrummet. De skal ikke forstås som pædagogernes direkte udtalte udspænd, men er udtryk for vores analytiske konstruktion af de mønstre, de legitimerende forklaringer skaber. Der er således tale om en analyse af positioneringsmuligheder, som ikke står i et 1:1 forhold til pædagogerne (at pædagoger reelt placerer sig i bestemte positioner), men snarere at pædagogerne synes at navigere i et mulighedsrum hvor den enkelte pædagog kan indtage forskellige og ofte gensidigt udfordrende positioner i mulighedsrummet mellem koncept og kontekst.

I det følgende vil vi beskrive syv forskellige udspænd, der dominerer materialet, startende med et udspænd mellem hvad vi kalder ejerskab og abonnement.

4.2.1 Ejerskab – Abonnement

Et første udspænd drejer sig om en sameksistens af rationaler, der på den ene side handler om at indtage et ejerskab over koncepterne; at betragte dem som vedkommende for praksis, meningsfulde og noget man går op i og integrerer i hverdagen. Og på den anden side rationaler, der vedrører en form for midlertidigt abonnement, der relaterer sig til en opfattelse af koncepterne som noget ustabil, man ikke kan være sikker på, hvad går ud på eller hvor længe man skal arbejde med, og som man derfor ikke tager fuldt ejerskab over.

Oplevelsen af ejerskab ses i forbindelse med de ovenfor beskrevne legitimerende forklaringer om koncepternes herkomst. Graden af ejerskab hænger nært sammen med de geografiske distinktioner mellem koncept og kontekst, og pædagogerne taler således om en *nærhed* i forhold til konceptet, når koncepterne betragtes som en del af praksis' *indefra* etablerede logikker og giver mening for praksis. Pædagogerne taler her om koncepterne som noget, der passer til deres eksisterende praksis og understøtter de værdier og rytmer, de opererer med, herunder rationaler om *børn* og kerneopgaven om at 'se det hele barn'.

Der tegnes også en oplevelse af ejerskab, når koncepterne italesættes som noget, der kommer *udefra*. Der hvor pædagogerne taler om sig selv som modtagere af udefrakommende koncepter, er det koncepternes incitament til at reflektere over, tydeliggøre og dermed kvalificere eksisterende praksis der gør, at man alligevel tager koncepterne til sig og arbejder ud fra dem. Her er rationaler om *mening* med til at etablere et meningsfuldt ejerskab, idet koncepterne giver et fælles fodslag og en samlende vej til refleksion. Der er dog også eksempler i materialet på, hvordan der tages et medansvar for konceptets udførelse og integrering i praksis, når de opfattes som noget, der skal gøres lige meget hvad, uafhængigt af en faglig vurdering af relevansen – og meningen – for praksis. Her er legitimerende forklaringer om *institutionelle betingelser*, særligt de tids- og ressourcemæssige begrænsninger, med til at tegne et ejerskabsforhold, hvor koncepterne får lov at internalisere sig i hverdagen, men uden at man bruger for meget tid på at sætte sig ind i, hvorfor man overtager dem, som man gør. Det er dog en fælles forståelse, at koncepterne er vigtige for praksis, hvorfor man tager ejerskab for dem. Her spiller legitimerende forklaringer om *faglighed* også ind, på den måde at institutionens arbejde med koncepterne kan give en form for rygdækning udadtil; vi gør det, vi skal.

Samtidig med ejerskabet ses en form for abonnementstanke, hvor pædagogerne ud fra legitimerende forklaringer om koncepternes *herkomst* samt *institutionelle betingelser* for udfoldelse af konceptet italesætter konceptet ud fra en midlertidighed; at det nok snart afløses af et abonnement på andre koncepter eller at der snart tilbydes et kursus i at kvalificere brugen af det. Konceptarbejdet som abonnement understøttes af rationaler om koncepterne som udviklet 'på distancen' og i udgangspunktet måske tiltænkt andre målgrupper. Her italesættes koncepter som noget, der kommer udefra og er udviklet af udenforstående, hvorfor de betragtes som noget uvist og usikkert, der med al sandsynlighed bliver udviklet, afviklet eller afløst af nye koncepter. Ud fra legitimerende forklaringer om *faglighed* og igen det *institutionelle* rationale om tid fremkommer det, at et midlertidigt abonnement (ofte tegnet af andre, bl.a. lederen), ikke bør tages alt for alvorligt, da det ikke nødvendigvis kan kvalificere den eksisterende praksis og fundamentet for den, herunder vægtlægningen af at se det hele *barn*. Qua italesættelser om faglighed som noget langsigtet og grundigt åbner denne abonnementstanke for, at det er legitimt ikke altid at sætte sig ind i alle aspekter af konceptet, og at (dele af) koncepterne kan justeres i praksis. Som del af abonnementstanken ser vi en form for hukommelsestab ift. koncepternes herkomst og karakter og en uklarhed omkring hvorfor de er der, deres oprindelse og vej ind i institutionen samt formålet med dem.

Sameksistensen af de forskellige rationaler udgør således et mulighedsrum, hvor positioneringsmulighederne for pædagoger og koncepter er udspændt mellem ejerskab og abonnement. Arbejdet med koncepterne fordrer ejerskab, som kræver faglig stillingtagen til koncepterne – samtidig med, at man fagligt begrundet kan arbejde med koncepterne som noget midlertidigt. Det er altså qua dette udspænd muligt at operere med en samtidig identificering og afvisning af koncepterne, afhængigt af hvordan faglighed og meningsfuld praksis defineres (både en identificering med og afvisning af koncepterne kan stå for faglighed). Afhængigt af pædagogernes tilegnelse af koncepterne får koncepterne større eller mindre legitimitet og

indflydelse. Koncepterne tilbyder i dette udspænd to måder for pædagogerne at 'være i' konceptet på ved dels at udgøre det, der kvalificerer praksis og fordrer totalt ejerskab, og dels det, der måske ikke er brug for, men som man kan tage til sig i en mildere grad og dermed 'have sin ryg fri'.

4.2.2 Anerkendelse – Mistro

Et andet udspænd i materialet former sig imellem anerkendelse og mistro. På den ene side er der et gennemgående rationale angående koncepternes positive forbindelse til øget anerkendelse af professionen. Men på den anden side omtales selv samme indførelse af koncepter som et fænomen, der ses som en stigende mistro til pædagogerne og deres faglige formåen. Her indgår særligt legitimerende forklaringer om *faglighed* på forskellige måder.

Hvad angår anerkendelse, giver pædagogerne udtryk for, at koncepterne bidrager til at øge netop denne, ved at give en stærkere faglighed og vished. Ud fra en begrebsliggørelse af faglighed som vished udtrykker pædagogerne i materialet, at koncepterne forventes at øge den legitime status i samfundet, fordi de oplever at deres arbejde i højere grad end tidligere bygger på systematisk indsamling af viden. Som modsætning til den systematik og vished, koncepter kan give, fremdrages det pædagogiske felt ofte i materialet som noget, der er præget af 'synsninger', hvilket forbindes til lav status. I den forbindelse trækkes også på legitimerende forklaringer om børn, hvor sikkerheden og visheden om at have 'set barnet' understøttes af konceptarbejdet. Anerkendelsestanken åbner således op for, at pædagogerne kan favne konceptarbejdet og få anerkendelse både ud- og indadtil for at udføre et fagligt kvalificeret arbejde.

"Jeg synes nogen gange der går for meget synsninger i det og for mange, altså for få pædagogiske argumenter for at sige de ting vi gør. Det synes jeg det her tvinger os til, og hjælper os med at understøtte. Og der synes jeg, der er noget kvalitet i det. Det er også med til at synliggøre for forældrene: hvad er det egentlig vi laver? For vi skal kunne forklare og argumentere for vores valg af koncepter og hvad er det de her koncepter kan i forhold til deres børn? Der tænker jeg også der ligger noget tryk i, at Susanne kan sige: jamen det er en sprogtest jeg sender til jer og jeg kigger på jeres barn og I kigger på jeres barn og så bliver det ud fra det, vi finder ud af hvordan barnet ligesom har nogle styrker og måske har nogle steder hvor de skal have noget hjælp, ikke? Så er der hele det her evidens, at de ting vi bruger, at det er der evidens for, og det er så dejligt at man ligesom kan sige, at det er der simpelthen forskningsmæssigt belæg for. Så det er ikke noget Susanne mener eller jeg mener, men det er der nogle forskere der har undersøgt: at det er sådan her det er. Fordi der er en eller anden form for validitet i det, eller det er der jo"

Der er samtidig tegn på, at arbejdet med koncepter stiller pædagogernes anseelse stærkere i det tværprofessionelle arbejde, i den forstand at de i højere grad end tidligere anvender det samme metodiske sprog som de andre velfærdsprofessioner tilknyttet den kommunale forvaltning (lærere, ergoterapeuter, logopæd, etc.). I den forbindelse giver legitimerende forklaringer om *mening* kraft til at se konceptarbejdet som noget, der giver fælles fodslag og dermed igen en stærkere faglighed og anseelse.

Der er dog også en gennemgående tendens til, at koncepterne – og implementeringen af disse – ses af pædagogerne som et udtryk for en øget mistro til den pædagogiske faglighed. Pædagogerne nævner især, at koncepterne indebærer en underkendelse af deres *faglighed* og deres vurdering af, hvad der bør gøres i givne situationer. Legitimerende forklaringer om faglighed som et nuanceret og situeret blik, der kan se andet og mere end konceptets systematik, skaber dermed rum for at betragte koncepter som udtryk for en underkendelse af pædagogernes faglighed. Det italesættes som en manglende tillid fra systemets side, når man

ved at indføre koncepter ikke overlader den fulde vurderingsevne til de pædagoger, der står i den konkrete kontekst – baseret på rationaler om, at pædagogers faglighed gennem uddannelse, erfaring og konkret viden i nuet bør betragtes som det, der bedst afgør den optimale handling for barnets bedste.

I udspændet mellem anerkendelse og mistro tegner sig en dobbelt positioneringsmulighed for pædagogerne i mulighedsrummet mellem koncept og kontekst; Ud fra forskellige rationaler om faglighed kan arbejdet med koncepter ses som en aner- eller underkendelse af pædagogernes arbejde. Det bliver muligt for pædagogerne at være i konceptarbejdet ud fra en vægtlægning af pædagogfaglighed som en systematisk og synlig, fælles tilgang, der anerkendes qua registrering gennem koncepter. Samtidig umuliggøres konceptarbejdet ud fra en opfattelse af faglighed som situeret, nuanceret know-how – en faglighed som koncepterne demonstrerer mistro over for.

4.2.3 Sikkerhed – Usikkerhed

Et tredje udspænd, som kommer til syne i samspillet mellem de legitimerende forklaringer er en tilsyneladende samtidig eksistens af to nærmest modsatrettede rationaler angående sikkerhed. På den ene side omtales koncepterne som fænomener, der bidrager til pædagogernes oplevelse af sikkerhed. På den anden side synes de selv samme koncepter at relatere sig til – eller ligefrem forårsage – helt nye typer af usikkerheder.

Noget af det, pædagogerne nævner omkring indførelsen af koncepter i deres institutioner er, at det giver sikkerhed fordi de føler at de ved anvendelse af et system er sikre på at de "kommer hele vejen rundt". Gennem legitimerende forklaringer om *mening* og *børn* tegner sig et billede af, at koncepterne giver et fælles sprog og en fælles retning, dvs. skaber en ensliggørelse af praksis, som skaber sikkerhed. Det omtales som en systematisering og højnelse af *fagligheden*, der betyder mindre grad af famlen og mere ro for pædagogerne – og dermed for børnene. Pædagogerne taler således om en øget handlesikkerhed over for børnene samt en styrket evne til at formidle og forklare, hvad de gør. Bl.a. skabes der qua koncepter et rum, hvor man har et sprog til at kunne korrigere sine kolleger på legitim og ordentlig vis.

Koncepterne fortælles også at give en øget sikkerhed udadtil – i både konkret forstand, dvs. over for forældre og andre faggrupper, men også i mere overordnet forstand, knyttet til den ovenfor nævnte oplevelse af højnelse af professionens status og anerkendelse i samfundet. Forklaringer om *mening* som et tværfagligt, fælles sprog til at 'kommunikere ud af huset med' legitimerer således pædagogernes brug af koncepterne og understøtter deres faglige vurderinger.

Som det fremgik af det tidligere udspænd (anerkendelse-mistro), forbinder pædagogerne koncepterne forbindes med en form for kvalitetssikring, der netop forhindrer alle de 'synsninger', som feltet ifølge pædagogerne er præget af, og i stedet skaber en form for faglig tryghed. Koncepterne synes således at bidrage med viden og med en oplevelse af validitet, som samtidig er med til at sikre pædagogernes faglige position.

Men materialet fremviser også mønstre, der angår koncepternes bidrag til nye former for usikkerheder. Koncepterne udstiller ifølge pædagogerne, at det ikke kan lade sig gøre at indfange en kompleks pædagogisk praksis i forenklede former. Ud fra rationaler om *faglighed* som pædagogens situerede blik for barnet i kontekst rejses der i materialet tvivl om, hvorvidt alt kan måles, og om det overhovedet er realistisk at spejle praksis nøjagtigt. I

samspil med rationaler om koncepternes *herkomst* er det med til at sætte spørgsmålstejn ved, om koncepter passer til institutionens eller pædagogens pædagogik. Dette resulterer i, at der opstår usikkerhed om konceptet - eller usikkerhed omkring pædagogernes egen praksis. Hvad det første angår, rejser der tvivl om koncepternes generelle velegnethed, da de typisk opleves at registrere skævt i forhold til den pædagogiske kontekst. Og hvad det andet angår, implicerer koncepterne ifølge pædagogerne en vurdering og en lovning om at få øje på alt vigtigt - og dermed en tvivl om, hvorvidt man får øje på det essentielle eller overser noget uden for konceptets fokus. Det skaber med andre ord en usikkerhed om, hvorvidt man som pædagog udfører konceptet rigtigt, og om man gør det objektivt nok. Eller om man simpelthen laver fejl. Som en pædagog på et tidspunkt siger: *"Tænk hvis jeg kommer til at trykke på noget forkert?"*

Sidst, men ikke mindst, kan koncepterne også opleves at skabe usikkerhed i forældresamarbejdet. I udvekslinger omkring de udfyldte skemaer opleves det tit, at der gøres koncepter forskelligt. Og det rejser spørgsmålet om hvem der har gjort det på den rigtige måde: Har vi nu krydset rigtigt af?

I dette udspænd synes koncepterne at give en sikkerhed for at komme hele vejen rundt om barnet og at have vished for, at det man siger, er understøttet. Samtidig indebærer garantien for det kompetente, dækkende blik en usikkerhed omkring, hvorvidt man nu har fået det hele med. I udspænd mellem sikkerhed og usikkerhed ligger således på én gang vished om, at det er muligt at se og beskrive præcist og en usikkerhed om det selvsamme - skabt af lovingen om vished. Der er således en samtidighed, der grænser til en umulighed, i at indtage en position som sikker eller usikker pædagog i mulighedsrummet.

4.2.4 Individuelt – Kollektivt

Der synes i materialet også at kunne identificeres et udspænd mellem et individuelt og et kollektivt aspekt i fortællingerne om koncepter i daginstitutionerne. Dels synes koncepterne at være noget, der byder sig til, som understøttelse af - eller afvigelse fra - den enkelte pædagogs i forvejen etablerede meningsfulde pædagogik. Og dels er der en tendens til, at pædagogerne betegner koncepterne som en form for kollektiv erhvervelse eller overtagelse, der især tjener harmoniserende formål.

Det individuelle rationale står frem som et muligt ejerskab, der kan indtages ud fra en individuel vurdering af, om koncepterne passer til den enkelte pædagogs overbevisning. Ud fra legitimerende forklaringer om *herkomst* argumenteres der for at overveje at lade det fjerne blive det nære. Som denne pædagog siger:

"Man skal finde sit fundament og høre og lytte; hvad er det for nogle ting mine kollegaer bruger, siger, og gør sammen med børnene, og så selv tage det til sig"

Det tales med andre ord om en proces, hvor man gør konceptet til sit eget, finder sin egen form og mening, enten individuelt eller stuevis. Som her, hvor en pædagog taler med en anden pædagog om, at de bruger forskellige koncepter:

"Altså, vi vælger lidt nede ved os... i forhold til hvad det er for nogle børn vi har med at gøre... og du har jo kørt nogle K1 og K2 skemaer, (peger på den anden pædagog) men i forhold til den børnegruppe jeg har med, der giver det ikke mening at gå ind og arbejde med dem, så det er SMTTE, jeg stadig tager udgangspunkt i"

Tilgangen til konceptet er her udlagt som et individuelt valg, dvs. en form for acceptabel loyalitet over for egen erfaring og faglig vurdering af funktionalitet og pædagogisk hensigtsmæssighed. Baseret på rationaler om *faglighed* som en ansvarlighed over for at handle mest 'ordentligt' samt rationaler om at se det hele *barn* legitimeres en individuel stillingtagen til koncepternes anvendelse og form.

Samtidig med dette ses et andet gennemgående mønster, hvor håndteringen af koncepter italesættes som en langt mere kollektiv proces, bl.a. fremstillet som en *kollektiv* stillingtagen til, om institutionen skal tage konceptet til sig; om det giver mening. Der tales også om koncepter som nogle, der sætter en fælles ramme, som betyder at pædagogerne sammen kan sparre og reflektere. Af samme grund som den individuelle stillingtagen sikrer en passende handling, italesættes en kollektiv håndtering af koncepter som hensigtsmæssigt ud fra rationaler om *faglighed* som hensigtsmæssig og kontekstuel handling. Koncepter sætter de fælles mål, de sikrer et fælles sprog og at personalegruppen går i takt. Derfor bør der heller ikke tillades individuelle afvigelser, men man bør udvise metodisk loyalitet overfor sine kolleger. f.eks. som her, hvor en pædagog taler om at skaffe tid til at indføre et koncept ordentligt.

"Det bliver bare nødt til, på en eller anden måde at blive prioriteret, sådan at alle får den samme idé om, hvad det er det skal indeholde i institutionen"

Det er udtalt i materialet, at koncepternes styrke er at etablere en kollektiv rytme. Pædagogerne taler om det som en stor fordel, og som noget, den enkelte derfor bør udvise loyalitet overfor. Også fordi det sikrer et kollegialt samarbejde, hvor den ene kan fortsætte hvor den anden slap:

"Hvor strukturen er sat, jamen så gør vi det samme allesammen. Og det er jo det, der er fordelen ved at arbejde med de her strukturer. Hvis jeg ikke er der en dag, jamen så er der bare en anden én, der går ind og tager over, fordi - sådan var det også i Pædagogisk idræt, der var et skema, der stod navn på, der stod hvor var kassen, hvad skal vi gøre, og hvad er målet, hvad er aktiviteten, hvor lang tid skal den vare og hvor skal den... i hvad for en kontekst? Og det giver... mulighed for at rykke noget"

I udspænd mellem individuelt og kollektivt dannes således to modsatrettede positioneringsmuligheder for pædagogerne i mulighedsrummet: Ud fra samme rationale om en stærk og situeret faglighed argumenteres der både for at tage stilling individuelt og udelukkende kollektivt til koncepters anvendelsesmuligheder i praksis.

4.2.5 Kortsigtet – Langsigtet

Dette udspænd angår en samtidighed i materialet af rationaler, der på den ene side angår fordelene ved eller nødvendigheden af koncepters umiddelbare tilgængelighed, brugbarhed og virksomhed: Koncepterne bør være enkle at sætte sig ind i, enkle at gennemføre og vise umiddelbar effekt. Og på den anden side peger materialet på fordelene ved eller nødvendigheden af langsigtede investeringer og fortsatte implementeringsprocesser med løbende repetition, opdatering og vedligeholdelse med henblik på at konceptet bundfælder sig i institutionen og pædagogerne.

Fordelen ved eller nødvendigheden af koncepternes umiddelbare tilgængelighed og brugbarhed tegnes via de ovenfor beskrevne legitimerende forklaringer vedr. koncepternes *institutionelle betingelser* og vedr. *børn*. Rationaler om knappe tidsmæssige eller normeringsmæssige ressourcer er således dominerende for tydeliggørelsen af fordelene ved eller nødvendigheden af konceptets umiddelbare tilgængelighed og anvendelighed: Den institutionelle kontekst

levner ikke tid og rum til at pædagogerne 'går fra', bruger forberedelsestid på og sætter sig ind i for komplekse koncepter. Fordi det efterlader kollegaer med ekstra arbejde. Og fordi det reducerer samvær og nærvær med børnene. Ligeledes tegnes nødvendigheden af konceptets umiddelbare tilgængelighed og anvendelighed af legitimerende forklaringer angående *mening*: Det er meningsfuldt at bruge et koncept, når effekten af at bruge det er synlig og umiddelbart identificerbar.

På den anden side påpeges i materialet de langsigtede investeringer som afgørende for konceptets funktion, virksomhed – og meningsfuldhed. Fordelen ved eller nødvendigheden af langsigtede arbejde med og investering i konceptet tegnes via de ovenfor beskrevne legitimerende forklaringer relateret til hhv. koncepternes *herkomst* og de *institutionelle betingelser* – og i særlig grad den tidligere nævnte ide om ledelsesansvar for netop at skabe tid og rum til, at konceptet, som udefrakommende, *indarbejdes* i institutionens arbejdsgange og hverdagspraksis. Ligeledes tegnes fordelene ved eller nødvendigheden af langsigtede arbejde med og investering i konceptet af legitimerende forklaringer om *faglighed*, herunder rationaler om, at konceptet kun kan kvalificeres, blive godt for praksis og for *kerneopgaven*, arbejdet med børnene, via pædagogens aktive tilegnelse af og faglige håndtering af konceptet, herunder eventuelle tilpasninger af konceptet til børnegruppe og institutionskontekst. Samtidig handler fordelene ved og nødvendigheden af det langsigtede perspektiv i arbejdet med koncepter om, at brugen af et koncept først bliver meningsfuld, jf. den legitimerende forklaring angående *mening*, for og i praksis såfremt det langsigtede formål med brugen af konceptet, og altså ikke blot den umiddelbare effekt eller virkning af konceptet som ovenfor beskrevet, er tydelig for pædagogen. Nedenstående er et eksempel på en pædagog som forsøger at balancere en kortsigtet ressourcemæssig investering med forventningen om en langsigtet pædagogisk afkast:

"Det er noget med, at det er bare en tidsrøver, og det er noget, der går fra børnene. Og det er også noget af det, jeg har skrevet, det der med at det skal være balancen imellem at det stjæler tid fra min hverdag contra at jeg vinder noget tid på den lange bane i forhold til at vide noget om børnene, og i forhold til at målsætte nogle ting, der så sparer mit arbejde på en anden front. Når jeg så for eksempel skal holde samtaler og statusmøder i forhold til børnene [...] Det skal ikke være noget, hvor man skal gå fra x antal dage ekstra udover. Fordi så er det dét der med, at så går man rigtig meget fra børnene, og så mister man ligesom tråden i at være sammen med dem, som egentlig er dem, det handler om, ikke også?"

Dette tilsyneladende udspænd mellem det kortsigtede og det langsigtede aftegner altså et paradoksalt mulighedsrum, hvor pædagoger og koncepter kan positioneres og positionere sig mellem rationaler om fordele ved og nødvendighed af hhv. koncepters umiddelbare tilgængelighed, brugbarhed og effekt på den ene side, og koncepter som langsigtede investeringsproces på den anden side. Fordelen ved og nødvendigheden af det kortsigtede blik, tyder imidlertid på at være udtryk for oplevelsen af *mangel* på tid og normeringsmæssige ressourcer. At indtage en position hvor det kortsigtede blik anvendes som argument er altså meningsfuld position i lyset af manglende ressourcer. Imens det at indtage en position, hvor det langsigtede perspektiv anvendes som argument er meningsfuld anskuet i lyset af den pædagogiske faglighed og kontekstualitet.

4.2.6 Skærpet pædagogisk blik – Reduceret pædagogisk blik

Dette sjette udspænd angår en samtidighed i materialet af rationaler, der på den ene side påpeger, at pædagogens blik for børnene skærpes i og med koncepterne, og på den anden side rationaler, der omhandler, at pædagogernes blik reduceres og reducerer i kraft af koncepterne. Det er et udspænd der tegnes af legitimerende forklaringer relateret til *børn* og *faglighed*.

Argumentet om, at pædagogens blik for børnene skærpes i kraft af koncepterne bliver tydeligt i materialet, når der tales om, at koncepterne synliggør det enkelte barn og det enkelte barns udvikling. Og når det omtales, at koncepter i særlig grad understøtter blikket for - og den pædagogiske intervention i forhold til - børn med særlige behov og udfordringer. Skærpelsen af pædagogens blik for barnet knyttes, som tidligere beskrevet, an til skærpet *faglighed*.

Argumentet om, at pædagogens blik på børnene reduceres og reducerer byder sig ligeledes til i materialet via legitimerende forklaringer relateret til *børn*. Her imidlertid via påpegninger af, at koncepterne for det første reducerer samværet og nærværet med børnene, men også reducerer blikket på barnet i kraft af, at konceptet (kun) tilbyder *bestemte* perspektiver og tydningsmuligheder for pædagogens blik på barnet. Disse ideer er ligeledes knyttet til forklaringer angående *faglighed*, her som den etiske, nuancerede tilgang, som koncepter ikke formår.

Fælles for de to poler i dette udspænd er altså, at børnene *bør* bringes i fokus i kraft af koncepter og, at pædagogisk faglighed er bevidsthed og en evne til at se det hele barn. Men tilbyder sig som forskellige ståsteder ift. hvorvidt koncepterne tillader og/eller understøtter et tilstrækkeligt nuanceret blik på barnet som pædagogen kan stå fagligt og etisk inde for. Via disse positioneringsmuligheder for hhv. koncepter og pædagoger tilbydes således også en art metaperspektiv ift. et anden udspænd i materialet, der ligeledes angår børnene og som indirekte betjener sig af hhv. den ene og anden positioneringsmulighed.

4.2.7 Mening – Meningsløshed

Det sidste udspænd, vi vil fremhæve, angår en samtidighed af mening og meningsløshed. Dette udspænd relaterer til samtlige legitimerende forklaringer, som på én gang understøtter og udfordrer mening. Rationaler der vedrører *børn* og ansvaret for at se og støtte dem passende er dog altovervejende, når det gælder om at skabe mening i konceptarbejdet. Pædagogerne synes i høj grad at vurdere koncepter efter, om de giver mening i *praksis* (jf. vores indledende betragtninger om praktiske synteser). Denne mening forbindes i pædagogernes udtalelser til en række meget forskellige parametre. For det første knytter mening sig somme tider til oplevelsen af – eller konkrete erfaringer med – koncepternes effekt, dvs. for eksempel om koncepter hjælper med at demonstrere fremgang hos børn. Samtidig træder forklaringer om *børn* frem som legitimering af, at koncepterne skærper blikket og hjælper til at se "det hele barn". Mening omtales også af og til i forbindelse med, at systematiseringen i et koncept muliggør at nå rundt om at se alle børn:

"Nu bliver det igen en systematisering af at vi faktisk får snakket om de børn og ikke kun om dem som vi altid snakker om". "systematikken i det, som gør, at man sikrer, at man øh kommer alle børnene igennem".

Rationaler om *institutionelle betingelser* spiller også en rolle i pædagogernes legitimeringer af, at konceptarbejdet er meningsfuldt, når det bidrager til effektivitet. Koncepter kan opleves meningsfulde når de er effektive, dvs. at de understøtter eksisterende praksis ved at optimere det, pædagogerne alligevel skal nå. Det kan eksempelvis være koncepter som opleves at samle en række opgaver eller registreringer, som tidligere lå i forskellige, adskilte rutiner og ansvarsområder, således at der nu kun er ét system. Her er især tids- og ressourcemæssige rationaler afgørende, men også rationaler om *faglighed* som her italesættes som fælles fodslag og tilgang. Legitimerende forklaringer om faglighed udgør også en forbindelse mellem koncept og mening i form af faglig refleksion - i den forstand at koncepterne omtales som nogle, der lægger op til, at man er nødt til at argumentere for at udfylde skemaer ordentligt: *"altså man på den måde får brug for noget fagligt"*.

Sidst, men ikke mindst omtales koncepter som meningsfulde, når de lægger sig tæt op ad praksis og kan guide pædagogers aktiviteter. Som denne pædagog siger:

”Det er pædagog-praktisk, lavpraktisk. Det giver os et nemt redskab til at få børnehaven i skoven. Hvad er det for nogle mål vi har når vi er derude? Hvordan vil vi kunne se det? Hvad er det vi skal have organiseret og hvordan vil vi dokumentere det?”

Samtidig med at koncepterne fremtales meningsfulde, når de giver struktur, sikkerhed og ordentlighed, vurderes de i samme bevægelse meningsløse – og af nøjagtig de samme grunde. De kan eksempelvis opleves som meget ineffektive, fordi pædagogerne oplever at skulle sætte sig ind i – og bruge forholdsvis meget tid på – systemer, der ikke umiddelbart synes at afhjælpe eller skærpe den pædagogiske opgave. Og selvom koncepter som nævnt kan skærpe blikket for det enkelte barn, kan selvsamme koncept skabe meningsløshed, når det fører til en distance, som betyder, at man ikke ser det hele barn i hele sin kontekst:

”Jeg tror også det handler lidt om - du sagde det før - du sagde det faktisk før, at når man havde en overlevering fra et barn der går i vuggestue, til børnehave, du sagde det blev sådan helt, sådan lidt mærkeligt på et tidspunkt, fordi man sidder med alt det der skema. Måske hvis man lagde det lidt væk, og man snakker om: hvordan oplever I barnet? Og: hvordan ser vi barnet? Det er jo fordi, vi vil jo rigtig gerne ha at den der forældrekontakt, forældresamarbejde, og jeg tror jo du føler det... jeg føler i hvert fald lidt, at med alle de der skemaer, jamen, vi kan ikke holde de der samtaler, bare med de der skemaer. Altså, vi ... altså, kan vi ikke bare snakke om hvad der foregår, altså?”

Endelig er der tendenser til, at koncepternes fordring om argumentation for pædagogisk handling og vurdering, der som nævnt i udgangspunktet opleves som meningsfuld, ofte svinger over i en udtalt meningsløshed, fordi pædagogerne oplever ikke at kunne udøve deres vanlige, mere intuitive vurderinger.

42

Udspændet mellem mening og meningsløshed kan betegnes som paradoksalt. Koncepterne bidrager på én gang til et kvalificeret, skærpet blik på barnet og et distanceret, mangelfuldt blik på barnet. Konceptarbejdet tilbyder systematisering og effektivitet – men er samtidig ineffektive og tidskrævende. Samtidig med at konceptarbejdet opmuntrer fælles fodslag og faglig refleksion, mindskes legaliteten af intuition og individuel stillingtagen. Mulighedsrummet kan således sige at udgøre et double bind for daginstitutionspædagogerne: De skal leve op til koncepternes fordringer, fordi de er meningsfulde, men ikke gå op i dem, fordi de er meningsløse. Den store opgave bliver at indtage en meningsfuld position i mødet med koncepterne.

4.3 Meningsdannelse - pædagogernes etablering af sammenhængende positioner

Som vi har beskrevet, tegner pædagogernes legitimerende forklaringer et billede af en række udspænd, i mødet mellem deres konkrete institutionelle kontekst og de udefra kommende konceptuelle systemer. På den baggrund vil vi nu zoome ind på, hvordan pædagogerne forsøger at skabe mening og muligheder i disse udspænd. Hvilke meningsfulde mulighedsrum byder sig til, og hvilke positioner ser vi pædagogerne indtage?

Som nævnt i de indledende dele af rapporten, er vi inspireret af Langenhove & Harrés begreb om positionering (1999), og vi anskuer pædagogerne som nogle, der placerer sig – og placeres – inden for et repertoire af bestemte legitimerende forklaringer, hvor pædagogerne ser verden ud fra de begreber, denne position giver mulighed for – og som synes relevante ud fra denne position. Positioneringsbegrebet hjælper os således til at belyse pædagogernes mulig-

hedsrum, ved at se på hvordan pædagogerne synes at forstå deres positioner og navigeringer, i den diskursive praksis, som koncepterne er med til at skabe.

Når vi således ser på, hvordan pædagogerne konkret konstruerer mening i koncepternes møde med praksis, synes der at kunne identificeres tre forskellige måder at positionere sig på i koncept-konteksten. Det drejer sig om hhv. *overtagelse*, *afvisning* og *mingelering*. Det er vigtigt at bemærke, at de tre måder at skabe mening på ikke afslører, hvorvidt pædagogerne er bevidste eller refleksive omkring grunden til deres meningsskabende positionering, men hvordan koncepter og kontekster - af pædagogerne - synes enten at blive sammensmeltet, adskilt eller modereret. Samtidig er det vigtigt at notere sig, at de tre positioneringsmuligheder udgør vores analytiske typologier og hver især dækker over mange og varierede navigeringer. I det følgende vil de tre positioner blive gennemgået.

4.3.1. Overtagelse

Den første position, der synes mulig for pædagogerne at indtage, drejer sig om overtagelse. Pædagogerne italesætter, at de foretager forskellige former for overtagelser af koncepter, en proces der indebærer en vis grad af loyalitet og forpligtelse over for konceptet; typisk i den forstand at pædagogerne beskriver, at de vælger at give konceptet en chance for derpå at se, om det giver mening for deres praksis. Ofte går pædagogernes overtagelse af konceptet ud på at 'købe hele pakken' – om end indledningsvist med forbehold. I det følgende beskrives en række for pædagogerne meningsfulde håndteringer, hvor meningen frembringes ved netop at beslutte sig for at gå ind på konceptets betingelser. På den ene side kan der være tale om noget nær tvangsprægede overtagelser, hvor pædagoger oplever at blive pålagt arbejdet med et koncept, uden nødvendigvis selv at kunne se meningen med det:

"Det er sådan en SKAL-opgave. Der er ingen vej udenom. Så der bliver du simpelthen bare nødt til at sige: jamen, du skal gennemføre alle de her 3 års vurderinger, for det har de lige bestemt oppe fra kommunen af, at alle børn skal 3 års vurderes. Og 5 års vurderingen, for den sags skyld. Så der kan du ikke bare bytte den ud med noget andet. Så selvom du synes, i bund og grund og personligt, at det faktisk er spild af tid, for der er ikke nogen bekymring for det her barn, så gennemfører du den alligevel"

43

Men der er på den anden side også en del eksempler på pædagogers stærke identifikation med koncepterne, hvor mening forbinder sig til at følge anvisningerne stringent:

"Tidligere har vi gået og snakket lidt og så har vi lige set, lige tænkt, vi kan lige se til næste stuemøde, hvordan er det så gået? Og så er tingene sådan lidt flydt ud i sandet, men idet vi har fået de her udviklingsplaner, der her vi bare blevet helt skarpe på, helt konkret, hvad er det vi skal arbejde med? Så det gør at der sker en hurtigere handling i forhold til nogle bekymringer vi har omkring nogle børn. Og det dér med at vi har fået nogle gode redskaber og værktøjer som vi kan bruge, altså til alle mulige forskellige ting, det gør at det giver noget mere ro i vores hoveder, at vi har nogle konkrete ting vi kan tage afsæt i"

"Og personalemøder hvor vi også har DUÅ op at vende, det gør at vi fastholder os selv i at de ting vi har lavet på vores kurser. De hænger ved, så man ikke kommer hjem fra kursus: "yes, sådan og sådan" og så glider det ud i sandet. Der er virkelig mulighed for at holde sig selv fast i det her koncept her, og det er rigtigt, det er ikke bare penge ud af vinduet"

Overtagelsespositionen rummer tilsyneladende både en kollektiv og en individuel dimension. Som her, hvor en pædagog lægger vægt på konceptovertagelsens kollektive dimension:

"Hvor det (konceptet, red.) sådan ligesom blev præsenteret og hvor vi egentlig tænkte: det kunne vi godt tænke os at prøve af. Og netop den der med, at der er nogen udefra, som egentlig hjælper os til ligesom at holde os lidt fast og holde os i gang i det dér. Og vi kom afsted som hele huset. Jeg tror... det var egentlig det vi brændte mest for, det var den der med at det var noget der blev for alle"

Men der synes som sagt også at være en individuel dimension til stede, hvor et koncept gøres meningsfuldt gennem en forvandling til et personligt anliggende. I det følgende taler en pædagog om at tage et koncept til sig, som sit eget, hvor konceptet i internaliseringsprocessen gøres uafhængigt af kollektivet og institutionen:

"Der satte jeg mig ned, faktisk tror jeg lidt ud fra læreplanerne, men prøvede lidt den der med at systematisere, også for at have et stykke papir, hvor kodeordene stod på i stedet for hele tiden at sidde og skulle skrive. Altså den der med: Nå men så skulle vi have noget med børns venskaber og vi skulle have noget med børns udvikling inden for... hvordan de deltog i aktiviteter. Og noget om at spise og noget om motorik. Så det blev til mit eget lille papir, hvor jeg tænker: Var jeg taget til... havde jeg fået nyt job et andet sted, så havde jeg jo noget at tage med mig. Fordi det fungerede for mig. Jeg syntes... så kom jeg ind om det jeg skulle"

Flere steder i materialet taler pædagogerne om, at overtagelsen er noget, der sker gradvist, og der tales ofte om en indledende skepsis over for det udefrakommende koncept, som så gradvist forvandles til en meningsfuld systematik, der tilfører den pædagogiske praksis mening. Som her, hvor en pædagog beskriver en gryende erkendelse af, at et koncept giver mening:

"Jeg tænkte i starten, da vi skulle på DUÅ: Argh, det er bare gammel vin på nye flasker, for vi gør jo de her ting, tænker man. Men så alligevel, når man får startet op og kommer på de her workshops, så opdager man også, at der er endnu flere redskaber, man kan gøre brug af, som man egentlig ikke gjorde brug af tidligere. Så det giver rigtig, rigtig meget, altså bare brugen af dukker - det brugte jeg i hvert fald ikke tidligere. Den havde jeg ikke fanget tidligere, vel? Men så ser man bare, hvor stor effekt det har at gøre brug af de her dukker. Også formuleringerne, tænker jeg, de ting vi siger, måden vi siger det på, og vi er bevidst om, hvordan man formulerer sig om børnene. Især den der positive tilgang"

I tråd med dette beskriver en pædagog her, hvordan meningen i den gradvise overtagelse især synes at knytte sig til en øget faglig stolthed, og til en stærkere fornemmelse af, at man som fagligt kollektiv går i samme retning, og derfor nemmere kan dække for hinanden:

"Et eller andet system skal først passes til og findes ind, førend energien kommer. Altså det er ikke nødvendigvis energi i starten, når man starter på noget, men man kan så ende bag efter og så sige: Jamen nu har jeg fået en højere faglig stolthed. Vi er enige om det her, og jeg kan se, jeg fanger de her udsatte børn, jeg kan se, at vi er fælles om det her, og hvis jeg ikke er der, så er der nogle andre nogle, der kan tage over. Og det kan godt være lidt ustruktureret i det andet, hvor man siger, at Jamen vi kan jo godt finde på noget sammen og skabe noget sammen. Men hvor strukturen er sat, jamen så gør vi det samme allesammen. Og det er jo det, der er fordelene ved at arbejde med de her strukturer, at hvis jeg ikke er der en dag, jamen så er der bare en anden én, der går ind og tager over"

Men overtagelsen synes ikke altid at ske uden sværds slag. Der skal ifølge flere pædagoger ofte ofres både energi og vilje, før meningen i overtagelsen kan konstateres. Flere pædagoger i materialet taler om en indledende kunstighed knyttet til konceptuelle testsituationer, som

virkede fremmede, men at denne kunstighed aftager efter et år eller to, efterhånden som man kommer ind i det og oplever, at man kan bruge testen ordentligt. En pædagog beskriver den gradvise tilvænning som et spørgsmål om at få det ind under huden, før det giver mening:

"Vi får jo simpelthen et hav af muligheder, sådan en kæmpe værktøjskasse og der er selvfølgelig noget, hvor man tænker, at det kommer man til at bruge mere end andre ting. Og noget er vi slet ikke kommet i gang med, fordi det er vi slet ikke lige nået til. Der er, f.eks. sådan noget som udviklingsplaner, det er i hvert fald noget som... det har vi brugt alle sammen. Vi blev også tvunget til at bruge det i starten fordi vi skulle lige have det sådan implementeret og lidt ind under huden og det giver jo god mening for os. Så det er sådan lidt... og så har det noget med belønning når børnene skal vænnes fra at bruge ble og sådan noget, har vi også haft stor succes med, ja"

Dog synes der i materialet også at være en gennemgående bevidsthed om, at overtagelsen kræver konstant vedligeholdelse, og at man nemt kan opleve at stå i en form for dødvande, hvis ikke der er konstant opbakning hele vejen rundt. Der tales med andre ord en risiko for videns- og erfaringstab frem. En pædagog siger:

"Det er cirka to år siden, vi blev uddannet, og har været i gang med opfølgings-vejledninger på det. Og man kan sige: nu er vi der, nu skal vi selv til at finde formen på det. Hvordan kommer vi så videre nu, herfra? Stadigvæk med hjælp fra det kommunale system, fordi de jo gerne vil blive ved med at leve i det. Så der er sådan... vi er lige sådan... lige sådan i et dødvande lige nu, i forhold til hvordan det så egentlig er vi... hvad gør vi så med det? Altså hvordan får vi præsenteret det for en ny medarbejder? Hvordan får den eksisterende... de medarbejdere som var med fra starten af... hvordan sikrer vi, at det input de har med fra den der gamle fælles refleksion, stadigvæk er til stede ind i det nye"

4.3.2 Afvisning

Den anden positioneringsmulighed, som synes aftegnet i det empiriske materiale, er afvisning. Her anlægger en del pædagoger en kritisk distance til koncepterne, oftest ud fra vurderinger af, at koncepterne ikke matcher den konkrete pædagogiske hverdagskontekst. Dette indebærer, at pædagogerne mere eller mindre aktivt vægrer sig ved at praktisere konceptet i praksis og på forskellige måder forsøger at undgå det – dér hvor det er muligt. Afvisningen kan både dække over en decideret aktiv fraskrivning af koncepter (og dét, de står for) eller en mere stiltiende ignorering, grænsende til en passiv positionering. Et gennemgående træk er, at distancen til koncepterne omtales i geografiske termer, hvor koncepternes initiativtagere og udviklere typisk benævnes som værende "oppe" eller "deroppe", mens pædagogerne selv positionerer sig som værende "nede", "på gulvet", tæt på "det nære" eller "kerneydelsen", og som følge deraf betjener sig af nogle helt andre logikker. Således opleves det ofte, at koncepterne ikke "passer til os", og at det derfor opleves som en meningsfuld position at afvise dem. Som f.eks. denne pædagog, der betragter et koncept som formålsløst:

"Hvis jeg skal kigge på et barn fordi han er lige blevet 16 eller 17 måneder, eller 15-16 måneder, jeg synes bare det er så kort en periode, ikke? Det er ligesom om jeg ikke rigtigt kan se formålet i det, fordi det kan godt være du har et barn i den alder, der ikke kan det, fordi han er lidt sen på det punkt, og det kan være han til gengæld er meget bedre til noget andet. Og vi ved alle sammen, at vi kan ikke gøre det hele på én gang, så det er på den måde, at jeg føler at jeg personligt... jeg mener, hvis du har et barn i en vis alder, der ikke kan slå koltbøtter eller hoppe på et ben, så er man godt klar over, at man skal øve det. Det er som om, at det er noget man véd. Jeg føler ikke at man behøver at gå ind og putte dem i de der små krydser, ikke? - og at man bagefter kan kigge i en statistik og sige: han er lidt bagud og lidt

foran. Det er dér jeg siger: jeg kan ikke rigtigt bruge det til noget. For jeg føler at man kan se det på barnet"

De legitimerende forklaringer bag afvisningerne rummer forskellige former for kritik af at koncepter som noget, der er båret af en alt for entydig opfattelse af normal- eller gennemsnitsudvikling. Men afvisningerne knytter sig især til, at man har svært ved at se formålet; meningen. Flere pædagoger oplever ikke, at de får en ordentlig forklaring på hverken hvorfor konceptet skal anvendes eller hvad formålet er med det, og de fortæller også ofte om, at de savner konkrete anvisninger af, hvordan konceptet skal anvendes i deres konkrete praksis. Og det er en gennemgående opfattelse, at manglende indsigt i det overordnede motiv og ærinde med konceptet giver en oplevelse af meningsløshed, når koncepterne konkret skal anvendes.

Det meningsløse knytter sig også til pædagogernes oplevelse af, at koncepterne virker uhensigtsmæssige over for børnene fordi de ikke giver et retvisende billede:

"Jeg kommer til at tænke på Baseline, som vi laver i vores kommune med de store børn, hvor jeg jo mener, at det giver ingen mening for mig i mit hoved, at vi én gang om året med én gruppe børn skal igennem tre forskellige aktiviteter med førskolebørnene, og så skal vi måle på, hvad de kan, og det skal vi så indrapportere. Og så får vi noget tilbage, og så har jeg det sådan lidt: Jamen hvad kan jeg bruge det til? Fordi jeg kan se på, hvor ligger vi som institution i forhold til sidste år. Men der havde vi måske en børnegruppe på to børn, og nu har vi måske en børnegruppe på 10 børn. Alt er forskelligt. Vi har jo måske også udviklet os - forhåbentlig - som personale i at kunne guide, kunne opildne, kunne alt muligt sammen med børnene. Så kan jeg ikke se, hvorfor jeg skal lave det én gang"

Flere pædagoger afviser koncepter som enten (mildt) forstyrrende eller - i værste fald - direkte ødelæggende, men ofte skyldes afvisningerne en metodisk kritik, der går på en oplevelse af tilfældighed, og som betyder at pædagogerne ikke har tillid til resultaterne:

46

"Det her Rambøll som vi laver her, jeg må indrømme at jeg gør det at... jeg er lidt negativ, men jeg har brugt andre metoder. Kuno Beller. Det kan godt være det lyder lidt gammeldags, men jeg har det sådan personligt, at jeg synes at Kuno Beller var mere brugbar. Jeg synes det var sådan mere large, hvor den der motorikscreening, ja, det kan være, at jeg synes barnet kan dét der, men det kan være at min pædagogkollega synes noget andet. Det er sådan meget - jeg tror ikke rigtigt at resultatet virker. Jeg tror bare, at det er et generelt billede. Jeg tror ikke rigtigt at den kan bruges."

Dette sidste citat er samtidig et eksempel på en tendens til at gøre afvisningen til et individuelt anliggende. Denne tendens går igen flere steder, som bl.a. her, hvor en pædagog beskriver udfordringerne med at overbevise en anden pædagog om en given metodes anvendelighed:

"OK, det papir kan vi måske godt få udbredt til hele huset, men det kan jo godt nogle gange være svært, den der med: prøv at se her hvad jeg har lavet, det synes jeg er rigtig godt, vil du ikke også bruge det? "Du skal ikke komme her og... jeg har min egen praksis, jeg har det bare herinde (peger på sit hoved)"

Men der er også eksempler på det modsatte, nemlig at afvisningerne foregår som en systematisk, kollektiv strategi, om end der ikke nødvendigvis formuleres en pædagogisk begrundelse. Et eksempel er følgende pædagog, som beskriver, hvordan givne koncepter aldrig rigtig har fanget an, men at man i institutionen har etableret en fælles praksis, der opleves at kunne noget nær det samme:

”Vi har også en fin kuffert stående fra Læseleg af. Jeg ved ikke hvorfor, men den er der bare aldrig rigtig nogle der helt er kommet ned i. Men vi sidder stadigvæk ude i små grupper i børnehaver og vuggestuer og laver dialogisk læsning. Vi laver det bare lidt mere med vores egen måde at læse en bog på og snakker om: hvad tror I der sker nu?”

4.3.3 Mingelering

Den tredje position, som pædagogerne synes at indtage, angår udøvelse af forskellige former for mingeleringer, hvor der bestræbes forskellige former for tilpasninger eller gensidige moderationer mellem koncept og kontekst. Mingeleringerne kan være afstemt kollektivt, som fælles institutionelle beslutninger om kun at bruge udvalgte dele af et koncept. Men de optræder også ofte som mere individuelle justeringer af konceptet i praksis. Det kan eksempelvis være pædagoger, der tager, hvad de synes, de kan bruge fra konceptet i deres konkrete hverdag, som de derefter blander med egne erfaringer, eventuelle komponenter fra andre koncepter samt deres kollegaers erfaringer. Som her, hvor en pædagog taler om at prøve sig frem, sammen med kolleger:

”Men jeg tænker egentlig også at vi sparrer meget med hinanden, så siger vi: Uh, jeg har et barn med de udfordringer, eller jeg har et projekt her, som bare ikke virker, hvad vil I andre gøre her, ikke? Og det er jo ikke nogen officiel metode, kan man sige. Men enormt givende at gå over og sige: prøv og hør, det her virker ikke for mig, eller: hvad tænker du her, ikke?”

En gennemgående tendens er, at pædagogernes mingeleringer synes meget pragmatiske. Som en pædagog kort konstaterer:

”Så kommer man til at ramme forkert, ikke. Fordi det ikke giver mening, så hov, så tager vi en anden”

Pædagogernes pragmatiske justeringer er typisk forbundet til pædagogiske hensyn til børnene i den konkrete kontekst. Her fortæller en pædagog om erfaringerne med et koncept, som håndteres ved enten at lave det om, udvide det, eller gøre noget helt andet:

”Hvis børnene bliver fraværende i det vi prøver at hjælpe dem i gang med, ikke? Altså, vi har da også oplevet, med Fri for Mobberi, at der var nogle af tingene der bare ikke fungerede for vores børn. Det bliver jo svært at fastholde dem, for det interesserer dem ikke nok. Som vi måske har oplevet tidligere, eller vil komme til at opleve senere: At det her, det fungerer bare ikke. Så må vi lave om, eller udvide det vi har, eller finde på noget andet, ikke? Så på den måde kan det da være noget juks”

Der foretages tilsyneladende en række justeringer, så koncepterne indrettes efter børnegruppen, stuens rammer og vaner eller institutionens rytme. Der synes også at være tendens til forskellige former for omfortolkninger af koncepternes skemaer, ved f.eks. at udvide kategorierne så de rummer det, pædagogerne finder væsentligt – typisk en bredere forståelse af barnets kompetencer:

”Det var jo det fede, f.eks. med Fri for Mobberi, der står der ikke noget antal på, og der har vi jo kunnet lave det på mange forskellige måder. Så der har været den der valgfrihed. Og ja, man bliver nødt til at bøje, og det er virkelig... fordi... men hjernen og hjertet, hvis du sidder med et barn inde til en sprogvurdering, kan man jo blive nødt til at bøje af, fordi at dit kendskab til det her barn fortæller dig at barnet faktisk godt kan det her. Så må du jo prøve på lidt andre måder. Fordi, altså, det skal jo helst også vise det sande billede. Så du går faktisk

imod konceptet, det gør du. Der kan være nogle ting, de er meget stramme med, hvad du må sige og hvad du ikke må sige, hvor meget du lige må guide barnet, ja, det tror jeg altså at vi alle sammen har prøvet”

Udover at de synes at skabe en vejledning til test og dermed udvide kategorierne, synes pædagogerne også at foretage forskellige former for *strategiske memoriseringer* af kategorierne, for at opbløde et koncepts systematiske ærinde så det passer til den mere flydende pædagogiske interaktion med et eller flere børn. Nedenstående er et eksempel på en pædagog som beskriver en sådan memorisering, hvor hun erkender, at den mest farbare vej til at ”gøre” konceptet er at lære kategorierne udenad og så lægge testen væk:

”Jeg tænker bare, at det er lidt interessant synes jeg, om man bruger det, redskabet, om man sætter barnet i en direkte testsituation, om man siger nu skal vi teste motorik, nu skal vi gøre det her og så står jeg her og kigger samtidig med, og barnet bliver helt sådan - og enten går i baglås og ikke vil noget, eller at man har det sådan i baghovedet: jeg har det her redskab og på et tidspunkt skal jeg lige få det udfyldt og jeg har lige øjne for de her ting, men det kræver jo selvfølgelig, at man kan huske alt hvad, der står inde i de der spørgsmål. Det kræver øvelse”

En del navigeringer handler om forskellige former for sådanne opblødningsstrategier, som enten kan udspringe af et pædagogisk hensyn eller af en institutionel pragmatisme pga. mangel på tid eller ressourcer. Et andet eksempel finder vi hos denne pædagog, som synes at have oparbejdet en pædagogisk erfaring med ikke at tage konceptet for pålydende, men derimod gå til det med en legende tilgang, forhandlet med en kollega – uden at underkende sagens alvor:

”Nå men vi tager det lidt som en leg, i hvert fald Søren (en kollega på stuen, red.) og jeg, med den dér motorisk screening. Altså jeg har netop oplevet den dreng du taler om, hvor jeg tænkte hold da op, han vil jo slet ikke. Der snakkede vi om lavt selvværd eller stædighed eller hvad det var og det var da også godt vi fik den snak”

Et tredje eksempel på en sådan opblødningsstrategi findes hos nedenstående pædagog, der med et langt mere pragmatisk afsæt taler om brugen af konceptet ”Fri for Mobberi”:

”Der er jo ikke nogen tvivl om at alt det fungerer bedst hvis man om ikke andet lige har gjort sig tre tanker om hvad det så er for en planche jeg tager. Men på en rigtig travl dag, der kan man faktisk køre afsted med at have et godt Bamsemøde – det kalder vi det her - fordi det bare er at tænke: det var sgu noget med nogen, der sad og snakkede om noget mad der var ulækkert. Så finder man den der planche, hvor der er en, der sidder og peger fingre af en ostemad, tager den op, og så er det altså bare at læse det her (pædagogen viser med hænderne, at planchen tages op, og fører pegefingeren langs ”linjer” bag på ”planchen”) og spørge: Nå, hvad synes I så om det? - og så kører det”

Endelig kan mingelingspositionen også gå i retning af at justere selve konceptet ved at gå i dialog med udbyderne eller udviklerne af konceptet. Eksempelvis en pædagog ansat i en børnehave, som taler om et par andre pædagoger, ansat i vuggestuedelen, der var utilfredse med et afkrydsningssystem, fordi der manglede kategorier til at registrere, hvis vuggestuebørnene sov mere end én gang i løbet af en dag:

”Tabulex, altså jeg ved ikke, det er jo også et koncept. Det er selvfølgelig, det er jo sådan meget lavpraktisk, og der har vi faktisk egentlig - der ringede pædagogerne i vuggestuen

simpelthen til dem selv. Det var et eller andet med, jeg tror de manglede at man kunne sove flere gange i løbet af en dag og det gør man jo altså når man er lille Per på 10 måneder. Det kunne man ikke i systemet. Så blev det kun den sidste og det blev pludseligt lidt svært for forældrene. Så det har de faktisk fået lavet, så det kan man nu. Så nogen gange kan man godt påvirke ting”

4.4 Skønnet i virket

Pædagogernes forskellige navigeringer i arbejdet med koncepter peger tydeligt på, at arbejdet med koncepter i pædagogisk praksis ikke synes at forme sig som en direkte nedsvigningsproces fra kommunalt hold til praksis, hvor pædagoger reduceres til passive modtagere af krav og vilkår. Vores materiale tydeliggør, at koncepternes indtræden i pædagogisk praksis håndteres aktivt af de professionelle - på mange forskelligartede måder. Og at vi har at gøre med en række tosidige processer, hvor såvel pædagogerne som koncepterne tager forskellige former - koncepterne gør noget ved pædagogerne, men pædagogerne gør også noget ved koncepterne.

Når koncepterne møder de pædagogiske kontekster, danner pædagogerne forskellige typer af meningsfulde navigeringer på baggrund af en række legitimerende forklaringer, og de indtager i den forbindelse forskellige meningsfulde positioner. I dette aktive meningsarbejde, hvor pædagogerne oplever at skulle navigere mellem en række mangeartede krav - som koncepterne synes at forstærke - gør de brug af en række vurderinger og faglige refleksioner, som vi anser som professionelle skøn.

”Det er erfaringen der fortæller os, hvordan skal vi lige få det her til at gå op med de børn vi har og deres alder og hvad er det så jeg skal præsentere? Og vi kan jo ikke slukke for det. Så selvfølgelig ville der være forskel, om det var Lone nede fra køkkenet af, som sad og gjorde det, ikke?”

Som nævnt i indledningen, anskuer vi det professionelle skøn som en nødvendig professionel evne, der sikrer en fagligt kvalificeret håndtering af koncepters indtog i pædagogisk kontekst. Det professionelle skøn kan måske bedst defineres ved en viden og evne, som pædagogerne ikke kan sætte ord på, men som helt afgørende skaber mening i deres praksis. Når vi således får øje på det professionelle skøn i pædagogernes udtalelser, er det som den faktor i vores empiriske materiale, der skaber mening i pædagogernes gøren koncepter; med Schöns ord (2001), er det pædagogernes tilpasning af deres viden og erfaring til en bestemt situation (her: arbejdet med koncepter i praksis), vi ser som det, der giver mening til pædagogernes modtagelse af koncepterne i praksis.

Vi vil i dette afsluttende kapitel se nærmere på, hvordan det professionelle skøn optræder i materialet. Vi vil forsøge at komme nærmere en bestemmelse af, hvad der kendetegner pædagogernes anvendelse af skøn, i relation til udbredelsen af koncepter. Synes konceptudbredelsen at underkende skønnet? Eller får det professionelle skøn en mere fremtrædende plads, som en moderne professionsfaglig nødvendighed?

4.4.1. Skøn binder sig til ansvarlighed, faglighed og kritisk stillingtagen

I det empiriske materiale overskygges en lineær nedsvigningstænkning af pædagogernes skønsbaserede navigeringer. Som fremført i forrige afsnit, får koncepterne en plads i pædagogisk praksis, hvis de kan gøres meningsfulde i forhold til praksis' logikker og værdier.

Det måske mest grundlæggende udtryk for skøn i materialet er det, der relaterer til pædagogens *ansvarlighed*. Pædagogerne trækker grænsen, når koncepternes krav er uforenelige

med deres værdier; at se barnet i sin helhed - og når børnesynet ifølge pædagogerne er kategorisk eller ikke funderet i pædagogisk viden/teori om børn. Loyaliteten over for barnet er en ufravigelig, moralsk del af pædagogerne professionelle virke og ligger meget ofte bag de overvejelser, pædagogerne gør sig for at skabe mening i konceptarbejdet. Det er gennemgående i materialet, at lige præcis målgruppens behov er en konstant i det kritiske skøn over for koncepters rammesætning.

Koncepternes registreringskategorier opleves af pædagogerne ofte som snævre eller endimensionelle, hvilket betyder, at pædagogerne (som tidligere vist) møder systemerne med forskellige former for navigeringer, i bestræbelser på fortsat at fokusere på børnenes behov frem for behovet for at gennemføre konceptets registrering eller systematik til punkt og prikke.

Når pædagogerne vurderer konceptets anvendelighed i den konkrete praksis, ser det ud til, at skønnet også forbinder sig til en *faglighed*. I det empiriske materiale tyder meget på, at pædagogerne ud fra deres faglige overbevisning oplever at kunne udføre et ordentligt arbejde i overensstemmelse med deres mandat, når koncepterne tillader eller giver plads til udfoldelse af blikket på det hele barn. Faglighed drejer sig her om en systematisk og helhedsorienteret måde at observere og registrere på samt at kunne anlægge et kompleksitetssøgende, åbent blik.

I materialet ses i forlængelse heraf også tegn på, at skøn funderes på en forpligtigelse til nysgerrighed og *kritisk stillingtagen*: At udfolde praksis ud fra en ambition og åbenhed over for at lære mere og at forholde sig kritisk til egen praksis. Denne forpligtigelse fremstår i vores materiale som det, der sikrer dels at koncepter og dels pædagoger nuanceres og kvalificeres. Der er altså stadig plads til kritik, men vilkårene for at forholde sig kritisk til pædagogprofessionens vilkår og formål knyttes til koncepterne; man kan forholde sig kritisk vurderende, når koncepter ikke synes at understøtte kerneopgaven; børnenes ve og vel. Men koncepterne opleves også i høj grad meningsfulde når de bidrager til et kritisk blik på egen praksis. Det er straks sværere at forholde sig kritisk til koncepter, der vil 'det gode', (f.eks.: "børn skal blive så gode som de kan", eller andre potentialefremhævende slogans). På samme vis synes det vanskeligt for pædagoger at forholde sig kritisk til koncepter, som bæres ind i institutionerne udelukkende med nødvendighedsargumenter (for mange børn bliver svigtet, for mange unge får ikke en ungdomsuddannelse, vi formår ikke at nedbringe chancen i samfundet, osv.) Så synes pædagogerne enten at "købe" nødvendigheden (hvor de f.eks. genfremsætter nødvendighedsargumenterne i samtalerne med os), eller at gå til det som en "skal-opgave", som det ikke kan betale sig at gå i kritisk clinch med. Det opleves at være spild af energi, da opgaven skal udføres uanset hvad.

Skønnet og den faglige refleksion synes i det hele taget at have svære betingelser i mødet med koncepterne, hvis koncepterne ikke har en vis grad af transparens hvad angår forvaltningens eller ledernes bagvedliggende faglige argumenter eller motiver for indførelse. Det synes at blive særlig svært hvis initiativtagerne til koncepterne heller ikke formår at anskueliggøre pædagogerne ansvar og rolle i konceptanvendelsen, eller hvis den ikke af pædagogerne opleves som afstemt med den reelle institutionsvirkelighed.

4.4.2. Koncepter både hæmmer og styrker skønnet

Der ser ud til at være en form for dobbeltbevægelse i materialet hvad angår det pædagogiske skøns berettigelse; koncepterne både udfordrer og nødvendiggør det professionelle skøn. På den ene side har skønnet svære vilkår; koncepterne synes at udfordre udførelsen af pædagogens kerneopgave, og der findes en bekymring hos pædagogerne omkring differencer i børnesyn, værdier og prioriteringer i forhold til konceptinstallatørerne. Der er også tegn på, at

det professionelle skøn tilsidesættes, når koncepternes krav om særlige præstationer lægger op til en selvregulering eller bestemte former for faglige tilsidesættelser hos pædagogerne. Som her, hvor en pædagog beskriver, at pædagogerne med indførelsen af et koncept helt kan glemme det, de opfatter som de vigtigste spørgsmål:

”Den der med egentlig at få snakket med forældrene om: skal barnet blive ved med at bruge sut? Hvordan går det med at bleen - den skal jo på et tidspunkt smides, hvis den ikke er blevet smidt i vuggestueregi, så skal den jo så... det jo sådan noget meget praktisk. Det er der ikke nogen steder i Hjernen og Hjertet; »husk at snakke om sut og ble« og »skal barnet stadigvæk have sin middagssøvn« og... eller det er sådan nogle helt lavpraktiske ting, hvor vi i hvert fald sådan nogle gange har været: »Gud, nu glemte vi sgu da at spørge om de der ting«, som jo egentlig lige de første 14 dage, der er det faktisk dét der kan være mere vigtigere, end at have siddet og kigget på et spindelvæv om hvor barnet er i forhold til sproglig udvikling eller natur kendskab. Altså, det finder vi ud af når vi går en tur. Og det tænker jeg simpelthen er fordi de der Rambøll folk - jo måske har nogle af dem børn - men ja...”

Men på den anden side ses der i de navigeringer, pædagogerne beskriver at etablere sig en modstand over for upassende, irrelevante eller ufaglige koncepter, en form for tyknet skøn; koncepterne fordrer aktive overvejelser om, hvordan de kan udføres forsvarligt. Koncepterne giver med deres (manglende) beskrivelsesmuligheder bestemte veje for pædagogens arbejde, men kræver derved pædagogens skøn, som har en stor plads i materialet. I de situationer hvor koncepternes plads i institutionernes praksis synes ufravigelige, medfører ikke nødvendigvis en svækkelse af skønnet. Hvor koncepternes skemaer og kategorier i nogle sammenhænge medfører forskellige former for resignationer, ser vi også i nogle tilfælde tegn på modstand i form af en redefinering af koncepternes kategorier, som gøres til praksiskategorier ud fra en faglig forståelse af børns behov, udvikling og måder at betragte dem på. Der ses en form for korrekt måde at se børn på, som koncepterne, som en form for katalysator, enten er med til at svække eller forstærke. Det forhold at pædagogerne er nødt til at udfylde skemaerne, kategorierne, rollerne, gør, at de er nødt til at forholde sig til koncepternes børnesyn og hvordan det stiller sig i relation til deres eget børnesyn – og til den institutionelle hverdagskontekst. I den proces trækker de på forskellige former for både teoretisk, praktisk og erfaringsmæssig viden om børns ve og vel, og foretager derigennem en række skønsmæssige vurderinger angående den konkrete ”gøren” koncepter:

”Du har jo også lavet lidt om i fri for mobberi (peger på en kollega). Du har jo selv lavet historien da det var for svært kun med billeder. Så der har du jo selv lige lavet en lille historie og alt muligt andet, ikke? Og der bruger man jo også sin erfaring og pædagogik og så videre, ikke? Uddannelse, at man ved her, okay, der kan man lige sådan, og hvordan kan man lige, altså. I det hele taget, når man sidder og holder den her samling sammen med børnene, der har man jo også tænkt over hvem der sidder hvor, og hvor stor gruppen skal være”

Eksemplet viser hvordan pædagogerne skaber mening i koncepterne, ved via skønnet at etablere en række *praktiske* synteser. Koncepterne udsættes med andre ord for skønsmæssige vurderinger angående deres meningsfuldhed i den konkrete praksis. Disse vurderinger synes dels at trække på pædagogernes børnesyn, men også på de i konteksten eksisterende vilkår, f.eks. tid, bemanning, og lokalitet. Således tilkendes den pædagogiske praksis ifølge pædagogerne først mening når det er muligt for dem at bringe koncepterne på linje med både de institutionelle/kontekstuelle vilkår og pædagogernes egne helhedsorienterede teorier om børn og deres udvikling. Det faglige skøn stiller sig dermed centralt, som en måde at udøve pædagogisk faglighed på, fordi det synes at binde en række meget modsatrettede krav og vilkår sammen, som praktiske synteser.

4.4.3. Skønnet i professionen

I de indledende afsnit rejste vi spørgsmålet om, hvilken betydning den stigende mængde af koncepter i pædagogisk praksis kan siges at have for pædagogernes professionelle virke. Styrker koncepterne professionsfagligheden eller indebærer udviklingen snarere det, man kunne betegne som en afprofessionalisering? Som nævnt rejses der i professionsforskningen spørgsmål om, hvorvidt målstyring, evidenskrav og udefrakommende handlingskriterier underminerer det professionelle skøn til fordel for eksternt godkendte handlingsanvisninger. Hvis pædagogernes mulighedsrum indskrænkes tænkes udfoldelsen af det professionelle skøn at have trange kår.

Kigger vi på det indeværende materiale, kan det dog ikke støtte en (entydig) bevægelse henimod en sådan afprofessionalisering. Indførelsen af koncepter i de danske daginstitutioner synes for pædagogerne at indebære en risiko for at deres virke bliver udsat for en uhensigtsmæssig instrumentalisering, ved dels at låse det pædagogiske arbejde fast i bestemte metodiske arbejdsgange, og dels ved at flytte det pædagogiske motiv væk fra at være en indre størrelse (dvs. dannet i konteksten, i institutionen og i den enkelte pædagog), til i højere grad at være dannet som et ydre motiv. De interviewede pædagoger ser i høj grad sig selv som havende et myndighedsfelt, der udfordres af, "hvad der mon kommer oppefra næste gang?"

Men en række af pædagogernes oplevelser peger samtidig i en noget anden retning, fordi noget tyder på at koncepterne også somme tider opleves at styrke professionen. Denne oplevelse knytter sig især til koncepternes levering af sikkerhed, i forhold til vurdering og registrering af især børns sproglige eller motoriske fremskridt. Samtidig synes koncepterne ifølge flere pædagoger også at styrke fornemmelsen af fagligt sammenhold, f.eks. oplevelsen af i højere grad end tidligere at gå i takt, eller i stigende grad fagligt at trække i samme retning. Ydermere peger pædagogerne på at det styrker professionens anseelse og status udadtil, fordi metoderne hjælper til at synliggøre det pædagogiske arbejde som både systematisk og strategisk/målrettet, og som derfor gør op med billedet af de ustrukturerede kaffedrikkende pædagoger, der "bare" er sammen med børnene.

52

Det mest dominerende træk i det empiriske materiale er dog at pædagogerne anvender hvad vi anskuer som faglige skøn, dvs. en form for faglig situeret evne til at modulere koncepterne når de ikke vurderes til at passe til praksis. (hvilket virker til at være ofte). Det er netop pædagogernes navigeringer og løbende skønsmæssige vurderinger, der får koncept og kontekst til at mødes og sameksistere: Qua pædagogernes skøn gøres koncepterne til et pædagogisk anvendeligt og veldefineret redskab – hvilket vil sige at det transformerer sig fra en udefrakommende (og politisk initieret) systematik til en langt mere vedkommende pædagogisk metode. Oftest ved at vurdere, hvad de kan gøre for barnet, og hvilke vilkår institutionen har for at udføre det. Det, der med andre ord virker til at blive afgørende for, om koncepterne overmander praksis og umuliggør det, eller om de beriger eller som minimum går i takt med praksis, er både konceptets grad af at være uvedkommende og/eller rigidt, men især også pædagogernes professionelle skøn.

Derfor synes opgaven i høj grad at ligge hos pædagogerne. Hvis koncepterne integreres som en del af institutionens logikker og ses som understøttende den allerede eksisterende praksis og faglighed, udfordrer de ikke pædagogens virke. Koncepter oppebærer en stadig større del af det legitime arbejde – fordi det pædagogiske arbejde tilsyneladende i mindre grad end tidligere er noget, der har en værdi i sig selv. Men det er tydeligt i vores materiale, at pædagogernes aktivt opponerer mod forestillingen om den rene, objektive viden om et beskriveligt subjekt, og at det professionelle skøn dermed bliver det, der kontekstualiserer koncepterne til pædagogisk praksis.

5 | Konklusioner

En overordnet konklusion i denne rapport er, at koncepter ikke synes at sive 'rent' ned i de danske daginstitutioner. De mødes tværtimod af komplekse og situerede vurderinger og fortolkninger af koncepterne, i pædagogernes forsøg på at skabe mening med disse. Det bliver tydeligt, at koncepterne ikke kan fungere hensigtsmæssigt i praksis, hvis de ikke giver mening i forhold til institutionelle værdier og logikker. Og denne mening skabes gennem pædagogernes kontinuerlige professionelle skøn.

Når pædagogerne forklarer deres handlinger i konceptarbejdet, legitimeres det ofte af rationaler om koncepternes herkomst, institutionelle betingelser, faglighed, børn og mening. I pædagogernes menings-skabelse bliver det tydeligt, at koncept og kontekst opleves at indeholde forskellige logikker omkring disse forhold, hvilket i pædagogernes udtalelser afføder nogle tilsyneladende umuligheder for at være pædagog. I mødet mellem koncept og kontekst ses således forskellige tilgange til børnesyn, faglighed og objektive vurderinger. Når vi kigger nærmere på disse forskellige tilgange som pædagogerne beskriver, tegner der sig syv udspænd:

1. Positioneringsmulighederne for pædagogerne synes at stille sig i et udspænd mellem *ejerskab*, hvor koncepterne betragtes som meningsfulde (dvs. gøres til pædagogens eller institutionens eget koncept), og *abonnement*, hvor pædagogerne betragter koncepterne som udskiftelige, uforpligtende eller usikre og derfor ikke værd at indtage fuldt ejerskab overfor.
2. En anden dobbelt positioneringsmulighed former sig som et udspænd mellem *anerkendelse* og *mistro*. Ud fra forskellige faglige rationaler anskues arbejdet med koncepter på den ene side som en anerkendelse, der opleves at styrke pædagogernes faglige status. Men på den anden side tales også en position frem der angår oplevelsen af koncepternes underkendelse af pædagogernes arbejde, dvs. som noget der overtrumfer eller ignorerer det allerede eksisterende (og fagligt begrundede) arbejde.
3. Et tredje udspænd i pædagogernes italesættelser af positioner former sig imellem oplevelser af *sikkerhed* og oplevelser af *usikkerhed*. Koncepterne giver pædagogerne en sikkerhed for at se barnet kvalificeret og at give vished for, at det pædagogerne siger, er understøttet og dokumenteret. Samtidig synes selv samme garanti for sikkerheden i det kvalificerede blik at bane vejen for nye former for usikkerheder, omkring hvorvidt pædagogerne har beskrevet alt, dvs. om de har glemt noget, og om de har gjort det rigtigt. Desuden italesættes en usikkerhed omkring hvorvidt de registrerende kategorier overhovedet gør det muligt at indfange hele barnet.
4. Et fjerde udspænd i materialet former sig, mellem hhv. *individuel begrundede* og *kollektivt begrundede positioner*. Ud fra samme rationale om en stærk og situeret faglighed argumenteres der både for en individuel begrundelse og stillingtagen (et personligt valg) og for en række kollektive begrundelser angående faglig sikring af fællesskabet, igennem bl.a. etableringen af fælles mål, fælles begreber og det ønskværdige i oplevelsen af at gå i takt.
5. Der fremstår et femte udspænd mellem *kortsigtede* og *langsigtede rationaler*, hvor positioner knyttet til fordele ved koncepters umiddelbare tilgængelighed og effekt sameksisterer med positioner vedrørende koncepter anskuet som langsigtede investeringsprocesser. Det kortsigtede blik udgør en meningsfuld position i lyset af manglende ressourcer og manglende forberedelsestid, imens en position, hvor det langsigtede perspektiv

anvendes som argument, er meningsfuld anskuet i lyset af argumenter om pædagogisk faglighed som grundighed, knyttet til kvalificeret fokus og fordybelse.

6. Det sjette udspænd angår positioner der både italesætter et *skærpet pædagogisk blik* og et *reduceret pædagogisk blik*. Der ses således en samtidighed i materialet af rationaler, der på den ene side påpeger, at pædagogens blik for børnene skærpes i kraft af den øgede systematik i registreringerne, og på den anden side rationaler, der omhandler, at pædagogernes blik reduceres - og reducerer barnet - i kraft af koncepternes snævre eller mangelfulde registreringskategorier.
7. Endelig ses et syvende udspænd - mellem *mening* og *meningsløshed*. Koncepterne bidrager på én gang til en kvalificering og en distraktion i det daglige pædagogiske arbejde, fordi de både tilbyder systematisering og effektivitet - men samtidig opleves som ineffektive og tidskrævende. Mulighedsrummet kan således sige at udgøre en form for dobbelt binding for daginstitutionspædagogerne: Pædagogerne italesætter både positioner der forsøger ansvarsfuldt at leve op til koncepternes fordringer, og samtidig italesættes positioner der lige så ansvarsfuldt går imod dem, i vurderingen af dem som meningsløse.

Disse tilsyneladende umuligheder overkommes gennem pædagogernes forskellige meningskabende navigeringer: Når de bringes til at stemme overens, fungerer koncepterne i praksis. Og pædagogerne synes at bruge meget energi på netop dette afstemningsarbejde, for at bringe koncept og kontekst tættere på hinanden. Derfor håndteres de førnævnte mulighedsudspænd, og der synes især at være tre veje at gå for pædagogerne:

- › Den første position drejer sig om *overtagelse*. Der er tale om flere forskellige mulige former for overtagelser af koncepter, der indebærer en loyalitet og forpligtelse over for konceptet; typisk i den forstand at pædagogerne beskriver, at de vælger at give konceptet en chance, for derpå at se, om det giver mening for deres praksis. Ofte går pædagogernes overtagelse af konceptet ud på at 'købe hele pakken' - om end det mest typisk sker med i hvert fald indledende grader af forbehold.
- › Den anden mulige position omhandler *afvisning*. Denne indebærer en kritisk distance til koncepterne, oftest ud fra vurderinger af, at koncepterne ikke matcher den konkrete pædagogiske hverdagskontekst. Afvisningen kan både dække over en decideret aktiv fraskrivning af konkrete koncepter eller en mere stiltiende ignorering. Et gennemgående træk er, at pædagogerne italesætter koncepternes initiativtagere som langt væk fra praksis og som nogle, der betjener sig af helt andre logikker end pædagogerne selv, som værende tæt på praksis.
- › Den tredje positioneringsmulighed angår *mingelering*. Med dette menes forskellige former for tilpasninger eller gensidige moderationer mellem koncept og kontekst. Mingeleringerne kan være afstemt kollektivt, som fælles institutionelle beslutninger om kun at bruge udvalgte dele af et koncept. Men de optræder også ofte som mere individuelle justeringer af konceptet i praksis. Det kan eksempelvis være pædagoger, der tager, hvad de synes, de kan bruge fra konceptet i deres konkrete hverdag, som de derefter blander med egne erfaringer, eventuelle komponenter fra andre koncepter samt deres kollegaers erfaringer.

Pædagogernes synes således at foretage en række situerede tilpasninger eller kontekstualiseringer af koncepterne, så de passer til den pædagogiske praksis, samtidig med at de også i nogen grad konceptualiserer de pædagogiske kontekster, især i de tilfælde hvor der sker mere eller mindre rene overtagelser. Det mest typiske er at koncepterne udsættes for for-

skellige former for kontekstuel kvalificering (mingelering), ud fra italesatte faglige værdier angående pædagogisk ansvarlighed og kritisk refleksion. Det der primært informerer pædagogerne om navigeringer med koncepterne er skønsmæssige vurderinger, der knyttes til værdier om ansvar for det enkelte barn og for at arbejde fagligt begrundet og nysgerrigt.

Materialet understøtter ikke en entydig tendens til at pædagogerne udsættes for en afprofessionalisering, hvilket vil sige en begrænsning af pædagogerne myndighedsudøvelse og en tilsidesættelse af det professionelle skøn. Koncepterne udgør et pres; de tager tid, de er ikke altid samstemmende med praksis' værdier, og derfor udfordres det professionelle handlegrundlag, når koncepterne ikke arbejder med passende børnesyn, eller pædagogerne skal udføre for store selvreguleringer i forhold til det, der for dem er meningsfuld pædagogik. På den vis er der noget der tyder på at koncepternes indtræden betyder en vis *tilsidesættelse af skønnet*.

Men på den anden side synes skønnet også ofte at blive forstærket, som en form for modstandskraft mod uhensigtsmæssige børnesyn, kategoriske definitioner eller tids- og ressource-mæssige vilkår. Netop *på grund af* koncepterne er der brug for det professionelle skøn, som en sikring af, at den pædagogisk praksis inklusive koncepter stadig er *ordentlig og kvalificeret*. De standardiserede og instrumentelle logikker synes at kræve en stor mængde skøn og situeret tilpasning af koncepterne, *som praktiske synteser*. *Pædagogerne er konstant på arbejde med at gøre* koncepterne meningsfulde i forhold til den konkrete pædagogiske praksis' værdier, muligheder og behov. Og i dette arbejde virker det professionelle skøn til at spille en stor rolle.

Indledningsvis citerede vi en pædagogs beskrivelse af det pædagogiske arbejde som et 'fluffy' arbejdsfelt, der indeholder en del leverpostejarbejde – og hvor koncepterne udgør flødeskummet. Her på falderebet føler vi trang til at sige: Nok kan koncepterne opleves som flødeskummet i en leverpostejpræget praksis – men man spiser altså ikke leverpostej med flødeskum. Det skal ikke bare sprøjtes ovenpå. Det må netop omformes til de 'fluffy' vilkår, tilpasses den lokale smag, og doseres med omtanke – af pædagogerne.

6 | Afrundende perspektiver

I tråd med projektets hovedpointer kunne et afsluttende spørgsmål være: Når nu mødet mellem koncepter og de pædagogiske koncepter ikke altid forløber hensigtsmæssigt, men tværtimod bringer en række kompleksiteter ind i professionen der synes at forstærke en række udspænd, hvad er så vejen frem? Man kunne også spørge: Hvordan understøttes pædagogerne faglige arbejde bedst muligt? Som det forhåbentligt er fremgået, indikerer materialet ikke et simpelt svar, eksempelvis at koncepterne er ensidigt uhensigtsmæssige og derfor bør afskaffes. For som vi viser, bringes koncepterne ofte til at give endog rigtig god mening for pædagogerne i deres institutionelle praksis. Især den øgede systematik bydes generelt velkommen, som en måde at øge kvaliteten på. Men der synes samtidig at være en række tilfælde hvor koncepterne overhovedet ikke opleves at give mening, og hvor de nærmest anses som formalistiske benspænd der bliver kontraproduktive. Så spørgsmålet må være hvordan man kommer nærmere en praksis, der understøttes meningsfuldt af systematiske værktøjer, uden at det svinger over i kvalitetstab og meningsløshed? Skal man tage rapportens fund til efterretning, nævner pædagogerne især tre områder, som synes at være afgørende for et koncepts mening, bæredygtighed og virkning i praksis.

Det første angår pædagoguddannelsen. De deltagende pædagoger blev afslutningsvis i hvert dialogmøde spurgt til pædagoguddannelsens rolle, og om de mente uddannelserne burde tage på sig at introducere studerende til udvalgte koncepter, som led i kvalificeringen til det

pædagogiske arbejde i daginstitutioner. Det førte til en række diskussioner af, hvorvidt det faglige skøn, som synes at bidrage til at skabe mening i konceptarbejdet i praksis, er noget som uddannelsen kan bidrage til at udvikle. Det mest gennemgående synspunkt blandt pædagogerne var, at det ikke bør påhvile uddannelserne at introducere til specifikke koncepter. Argumenterne gik især på to på hinanden følgende rationaler: For det første ville man rent praktisk aldrig kunne ramme rigtigt omkring koncepter, fordi der hele tiden kommer nye til, og derfor altid vil være et mismatch mellem den nyuddannede pædagog og den partikulære praksis. Uanset det på uddannelsen gennemgåede koncept vil man lokalt i institutionen altid foretage en praksisoplæring af den nyuddannede, der vil gå i andre retninger. Det andet argument lød – i forlængelse af det første – at man altid ville være mere interesseret i pædagoger som kan tænke på tværs af koncepter og som kan reflektere kritisk over hvornår koncepter passer til kontekst – og især hvornår de ikke gør.

Det andet forhold angår de kommunale forvaltninger. I materialet efterlyses gennemgående en tydeliggørelse af bag- og bevæggrundene for indførelsen af koncepterne, som ofte opleves som ukendte eller uigennemsigtige. Endvidere opleves forvaltningernes specifikke forventninger til pædagogernes konkrete håndtering af koncepterne som ikke tilstedeværende. Hvis implementeringen skal foregå meningsfuldt, i mødet med den konkrete institutionspraksis, kræver det ifølge pædagogerne sådanne typer af indsigter. Forventningerne blandt pædagogerne er, at der vil være tale om forskellige former for differencer i børnesyn og faglige motiver, som det ville være interessant at udforske nærmere. Der ønskes således, at en dialog mellem parterne blev etableret. Sat på spidsen kunne man formulere det som et ønske om at den transparens og evidens der søges etableret nedefra og op, (fra pædagogerne til forvaltningen) lod sig akkompagnere af en parallel bevægelse den anden vej (fra forvaltningen til pædagogerne) der gav et tilsvarende indblik i transparens og evidens hvad angår de kommunale motiver, bevæggrunde og valg af konceptuelle indkøb.

Det tredje og sidste forhold angår den pædagogiske ledelse. Institutionslederne fremtales i materialet konsekvent som altafgørende for koncepters rolle og betydning i daginstitutionens praksis. Som nævnt i analysen betragtes de som havende en 'gatekeeper'-funktion i forhold til om og hvordan koncepter får lov at indtræde i institutionerne. Lederen italesættes konsekvent som den person der oversætter et givent koncept fra forvaltningen til institutionen. Det betyder også at det bliver lederens grad af entusiasme der afgør om pædagogerne griber konceptet som meningsfuldt, eller om de enten ignorerer det eller aktivt distancerer sig fra det. Og at denne entusiasme får konkrete udtryk, i form af at der afsættes tid og ressourcer til kurser og personale dage. Omvendt beskriver pædagogerne visse koncepters manglende mening eller succes som direkte sammenhængende med lederens enten direkte eller indirekte fravær i processen.

En videre diskussion af disse tre forhold vil sandsynligvis kunne bidrage konstruktivt til debatten om pædagogers professionelle arbejde.

Litteraturliste

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions – An Essay on the Division of Expert Labour*. University of Chicago Press
- Andersen, P. Ø.; Hjort, K.; Schmidt, Lene S. K. (2008): Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik. I: *Børn og unge*, nr. 2. 2008.
- Andersen, P. Ø. (2007): At vurdere, måle og sammenligne. I: Andersen, Muschinsky og Ellegaard (red). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2011): *Pædagogikken I evalueringssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, R. & Weber, K. (2009): *Profession og praktik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Brante, T. (1987): Sociologiska föreställningar om professioner. I: Bergryd, U. (red.): *Den sociologiska fantasin – teorier om samhället*. Rabén & Sjögren
- Brante, T. (2010): *Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches*. I: *Comparative Sociology* 9, 2010.
- Brinkkjær, U. & Nørholm, M. (2000): Hvorfor er det så svært at omsætte teori til praktik? I: Olesen, S. G. (red.) (2000): *Pædagogiske praktikker*. Forlaget PUC.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): *Ethics and politics in Early Childhood Education*. Routledge Falmer
- Dale, E. L. (1999): *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim.
- Durkheim, É. (1975): *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. Carit Andersen.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I: Molander, Anders & Terum, Lars Inge (2008) (red.): *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008): Profesjon og skjønn. I: Molander, A. & Terum, L. I. (2008) (red.): *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Harré, R. & Langenhove, L. V. (1999): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, Blackwell Publishers Ltd.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016): *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hjort, K. (2005): *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K., Andersen, P. Ø. & Schmidt, L. S. K. (2008): Dokumentation og evaluering – mellem forvaltning og pædagogik. BUPL
- Hjort, K. (2012): *Det affektive arbejde*. Samfundslitteratur.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005) (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2006): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (red.): *Læring, dannelse og udvikling*. Hans Reitzels forlag.

- Knudsen, H. (2010): *"Har vi en aftale?" – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie.* Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Krejsler, J., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C. (red.) (2014): *Kampen om daginstitutionen.* Frydenlund.
- Lipsky, M. (1980): *Street-Level Bureaucracy – dilemmas of the individual in public services.* Russell Sage.
- Moos, L. (2007): Om demokratisk dannelse og sociale teknologier i folkeskolen. I: Moos, L. (red.) (2007): *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen.* Dafolo.
- Møller, L. (2008): *Professionelle relationer.* Akademisk Forlag
- Nørregård-Nielsen, E. (2006): *Vil læreplanerne styrke den pædagogiske identitet?* I: Vera Nr. 35, 2006
- Plotnikof, M., Hviid, P., & Melander, P. (2012): *Nye muligheder for samarbejde i Styring og Organisering af dagtilbud?: En forskningsberetning om mangestemmige resultater fra laboratorier.* København. Center for sundhed og Samfund, CBS & Københavns Universitet.
- Plum, M. (2014): Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder – Læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet. Dafolo
- Qvortrup, A., Hansen, D. R. & Abrahamsen, M. (red.) (2014): *Den etiske efterspørgsel.* Klim
- Saugstad, T. (1995): En diskussion af forholdet mellem pædagogikkens teori og praksis. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 2, 1995. Det pædagogiske selskab
- Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder,* Klim.
- Stormhøj, C. (2006): *Poststrukturalismer – Videnskabsteori, analysestrategi, kritik.* Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D. M. (2005): At forske i komplekse tilblivelser – Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: Jensen, T. B. & Christensen, G. (red.) (2005): *Psykologiske og pædagogiske metoder - Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis.* Roskilde Universitetsforlag.
- Wackerhausen, S. (2004): Professionsidentitet, sædvane og akademiske færdigheder. I: Hansen, N. Buur & Gleerup, J. (red.) (2004): *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning.* Syddansk Universitetsforlag.
- Wheeldon, J. (2011): Is a picture Worth a Thousand Words? Using mind maps to facilitate participant recall in Qualitative Research, I: *The Qualitative Report*, Volume 16, nr. 2, March. P. 509-522.
- Wheeldon & Faubert (2009): *Framing Experience: Concept maps, Mind maps, and Data collection in qualitative research.* International Journal of Qualitative Methods.
- Østrem, S. (2015): Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I: Hennem, Pettersvold & Østrem (red.): *Profesjon og kritikk.* Fagbokforlaget.
- Aabro, C. (2016): *Koncepter i pædagogisk arbejde.* Hans Reitzels Forlag

