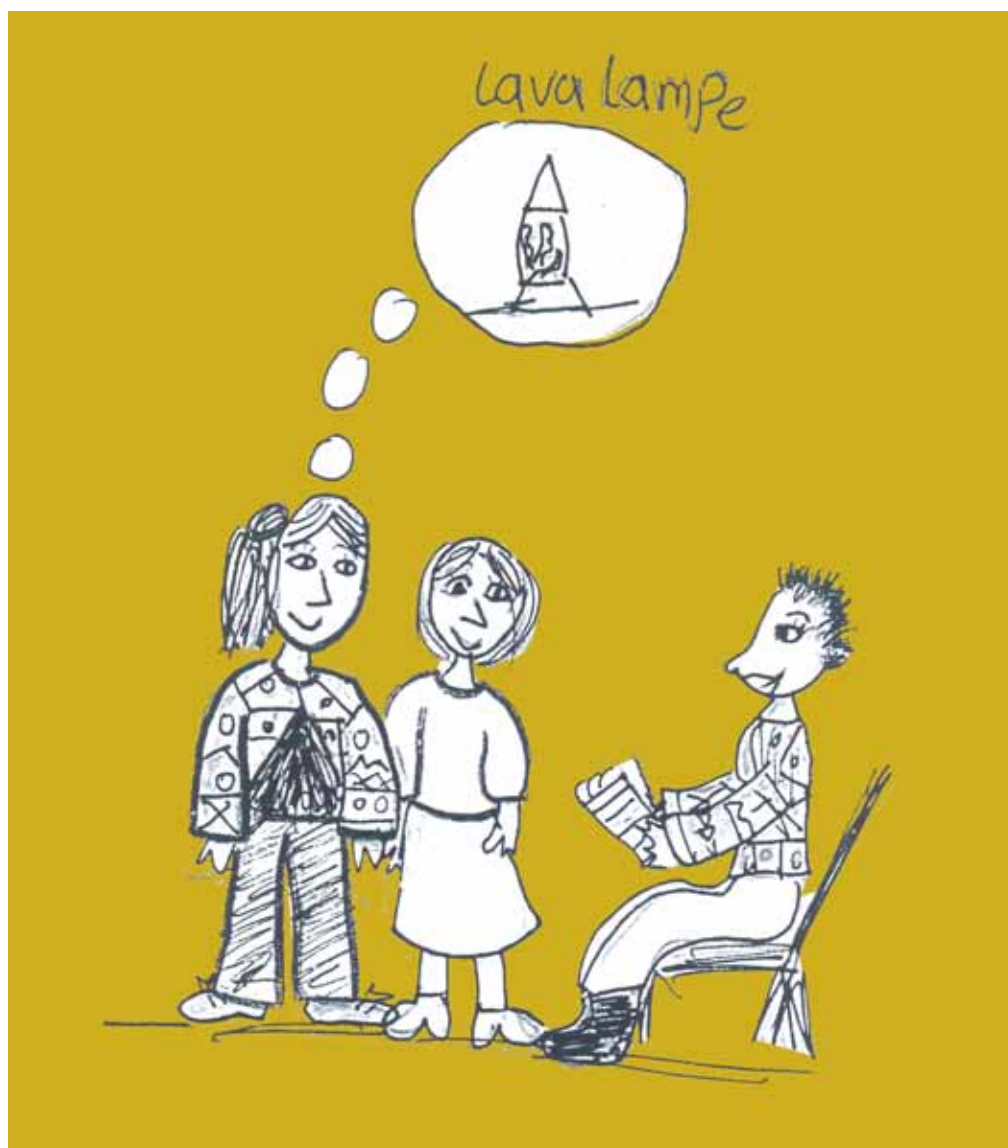


Om iagttagelse som metode

AF PERNILLE HVIID



Om iagttagelse som metode

- **hvorfor interessere sig for pædagogikken og fagligheden i Ry kommune?**

Pernille Hviid

Indhold

Rapportens sigte, metode, opbygning og hovedkonklusioner.....	5
Om Mariane Hedegaards iagttagelsesmetode	8
Pædagogernes kollegiale samarbejde og udvikling gennem kollektivet.....	10
Samarbejdet mellem forældre og pædagoger	14
Det pædagogiske samarbejde med børnene.....	17
Pædagogernes faglige selvforhold	21
Opsamling.....	26
Diskussionstemaer.....	31
Udviklingsorienteret pædagogik	32
Anbefalinger til pædagogiske udviklingsarbejder.....	34
Litteratur.....	37

Forord

*... det er en forundring blandt os alle sammen. Vi kan ikke forstå ... Vi synes det er sådan en god ide, og vi synes virkelig, at vi kan mærke, at det flytter os, når vi laver de her iagttagelser. Vi kan se en masse gode ting. Men hvis vi ikke har det i meget, meget faste rammer, så smutter det for os, og så får vi ikke lavet vores observationer. Hvordan kan det være, når vi synes, det er en god ide, og når vi gerne vil arbejde med det?
(Pædagog, Ry Kommune)*

At iagttage er et grundlæggende aspekt af den pædagogiske praksis, uanset om det gøres spontant, løbende, flettet ind i andre pædagogiske gøremål og samtidig med den direkte kontakt med børn – eller om det gøres mere metodisk styret og mere prioriteret i forhold til bestemte pædagogiske forundringer eller problemstillinger, med hjælperedskaber som blok og pen, kamera eller videooptager. At udvikle et 'et godt øje' for det, der sker, er et vigtigt aspekt af den pædagogiske faglighed.

Derfor vil det ikke overraske, at introduktion af en ny metode til at se med skaber uro, både i den pædagogiske praksis og i pædagogens faglige selvforståelse. Uro er i sig selv hverken godt eller dårligt. Uro betyder, at noget er i bevægelse, og nogle gange vil den bevægelse give anledning til, at der opstår en ny kvalitet, dvs. at der sker udvikling.

I nærværende rapport undersøges den uro, der opstod, da Mariane Hedegaards iagttagelsesmetode blev introduceret og anvendt. Stedet eller stederne var daginstitutionerne i Ry Kommune. Anledningen var et socialministerielt finansieret KID-projekt, som udviklede sig i samarbejde mellem personale i institutionerne, Ry Kommune, JCVU og Københavns Universitet i tiden 2003-2004.

Som et bidrag til diskussionen om praksisudvikling og pædagogens faglighed vil rapporten undersøge den 'forundring', som ovennævnte pædagog omtaler, lidt mere systematisk. Forundringen indeholder et tilsyneladende paradoks, nemlig at iagttagelsesmetoden på den ene side blev erfaret som et reelt brugbart redskab til kvalificering af den pædagogiske praksis på en lang række områder, men at den samtidig - mod rationel forventning - slet ikke blev implementeret eller anvendt i et tilsvarende omfang. Metoden er altså åbenbart anvendelig og god, men den støder ligeså åbenbart ind i et eller andet. Hvilke fordele er der ved at implementere metoden i pædagogisk praksis? Hvilke ulemper er der? Og hvilke 'gode grunde' kan pædagoger have for ikke at anvende en metode, de synes er god, i deres daglige arbejde?

Mariane Hedegaards iagttagelsesmetode har i gennem mange år været en af de solide iagttagelsesmetoder i dansk pædagogisk praksis, og pædagoger over det ganske land har stiftet bekendtskab med den. Forundringen pædagogen omtaler er – tror jeg – tilsvarende velkendt. Derfor er det værd at interessere sig for pædagogisk praksis og faglighed i Ry Kommune.

Tak til de pædagoger, der bidrog modigt og informativt, til Ditte Winter-Lindqvist (stud. psyk.) som deltog i fokusgruppeinterview, transskription og diskussioner, til Kirsten Gammelgaard og Svend Bak (konsulenter, JCVU) som læste med og diskuterede med, til Mariane Hedegaard (professor, Københavns Universitet), som opfordrede mig til at udgive undersøgelsen, til Daniela Cecchin (cand.psyk. BUPL) som påtog sig det arbejde det er at få den slags opfordringer omsat i praksis, og til Pär Nygren (professor, Danmarks Pædagogiske Universitet) som diskuterede teksten indholdsmæssigt på baggrund af en lang erfaring med udviklingsarbejder i pædagogisk praksis.

Pernille Hviid
December 2004

Rapportens sigte, metode, opbygning og hovedkonklusioner

Sigtet med undersøgelsen er at belyse nye muligheder og nye forhindringer – eventuelle dilemmaer og modsætningsfulde forhold – i den pædagogiske praksis og den pædagogiske faglighed ved implementering og anvendelse af Hedegaards iagttagelsesmetode.

*Fokusgruppe-interview*¹ var et oplagt metodisk valg. Her er deltagerne samlet om at belyse et emne eller et tema ud fra mange forskellige vinkler og perspektiver. Opgaven for interviewer består i at holde variation og modsætninger i live og i bevægelse, hvilket kan være en ganske vanskelig opgave, dels fordi en holdning til en problemstilling eller et tema ofte forekommer mere 'rigtig' end en anden, og dels fordi samtalepartnere normalt er konsensusøgende. Pædagoger bidrog med meninger og erfaringer. Deres opgave var ikke at 'rose' metoden eller demonstrere deres egen dygtighed med den, men snarere at undersøge og belyse dens muligheder såvel som modsætningsfulde forhold eller dilemmaer i praksis. I interview indgik derfor pædagoger, der i større og mindre grad anvendte den introducerede metode.

Undersøgelsestidspunktet er af stor betydning. Interview blev gennemført mod afslutningen af udviklingsprojektet. Men som det vil fremgå, var implementeringstiden længere end udviklingsprojektets tid. Denne 'utakt' er vigtig at markere, fordi pædagogernes udtalelser falder på et bestemt tidspunkt i processen, nemlig der, hvor de ikke længere bliver guidet af projektledere, der hvor de skulle overtage det endelige ansvar for implementering og fastholdelse og udvikling af de nye erfaringer. Processens indhold, dvs. anvendelse af iagttagelsesmetoder i det pædagogiske arbejde, kan således ikke adskilles fra tidspunktet i processen.

Undersøgelsens kvalitet. Vi gennemførte to fokusgruppe-interview med fem pædagoger i hvert interview. Undersøgelsen har qua antallet af informanter beskeden udsagnskraft. Vi betragter undersøgelsen som en slags pilotundersøgelse, der peger på interessante problemstillinger og dilemmaer, der i vore øjne fortjener nøjere opmærksomhed. En udvidelse af undersøgelsen kunne bidrage med vigtige informationer om kvaliteter ved det pædagogiske arbejde og pædagogisk faglighed og om implementering af videnskabelige metoder i pædagogisk praksis.

Rapportens opbygning. Rapporten indledes med en kortfattet introduktion til Mariane Hedegaards iagttagelsesmetode. Hernæst vil fire områder blive diskuteret med henblik på spørgsmål om iagttagelsesmetodens positive/negative betydning. Disse områder dækker ikke udtømmende det pædagogiske praksis eller faglighed, men de repræsenterer nogle hovedområder. Områderne er interdependente, således at de gensidigt vil påvirke hinanden. Fx vil de forandringer, iagttagelsesmetodens anvendelse skaber i det interne kollegiale arbejde, også give anledning til forandringsmuligheder for det konkrete pædagogiske arbejde med børnene og forholdet til deres forældre. Og vice versa. Derfor er opdelingen kunstig, men den har struktureret fremstillingen. Da undersøgelsen er særlig opmærksom på dilemmaer og modsætningsfulde forhold knyttet til iagttagelse som redskab i pædagogisk praksis, vil der uundgåeligt opstå fremstillinger af 'på den ene side' og 'på den anden side'. Disse dilemmaer er fremstillet som 'fordele og

¹ Merton, (1977)

ulemper' set fra pædagogernes standpunkt og ses tilstede i alle de undersøgte dimensioner af arbejdet. Til de fire felter knytter der sig følgende spørgsmål:

- Forandres det *interne, kollegiale samarbejde* ved implementering af iagttagelsesmetoden? Opstår der nye kvaliteter i samarbejdet? Hvilke nye muligheder får pædagogerne med iagttagelsesarbejdet? Hvilke forhindringer for det kollegiale samarbejde følger der med iagttagelsesarbejdet?

- Erfarer pædagogerne forandringer i *samarbejdet med forældrene*, når de begynder at anvende iagttagelsesmetoden? På hvilke måder? På hvilke måder forbedrer iagttagelsesarbejdet kontakten og samarbejdet? Har det ulemper for samarbejdet, at pædagogerne laver iagttagelser? Hvilke?

- Hvilke forandringer ser pædagogerne i *samarbejdet med børnene*? Giver iagttagelserne nye pædagogiske handlemuligheder i det konkrete pædagogiske arbejde – og hvilken betydning tillægger pædagogerne det i forhold til børnenes liv og udvikling? Er der ulemper ved iagttagelsesarbejdet set i forhold til børnene – og i givet fald hvilke?

- Sker der forandringer i *pædagogens faglige selvforståelse* ved anvendelsen af iagttagelser i det pædagogiske arbejde? Forandres pædagogens forestillinger om, hvad det vil sige, at hun er 'faglig'? Er der tale om en berigelse af fagligheden? Er der tale om en svækkelse af fagligheden – eller sker begge dele – og i givet fald hvordan?

Konklusioner. Der omtales en lang række fordele ved anvendelse af metoden. Pædagogerne interne samarbejde bliver styrket. Personalegruppens samtaler bliver mere præcise og faglige, den enkeltes bidrag i gruppen bliver mere synligt og styrket, og institutionens faglige profil bliver klarere. Samarbejdet med forældrene får en ny sagssaglig kvalitet. Der bliver mere 'samtale' i samtalen med forældre, gensidig defensiv kritik afvæbnes også i forhold til de forældre, der er vanskelige at føre samtaler med åbner der sig nye konstruktive muligheder via iagttagelsen. Pædagogerne erfarer også, at iagttagelsen bliver et nyt synligt tegn på den professionalisme, pædagogen besidder, og at den synlighed letter på et oplevet forældrepres i retning af pædagogens produktivitet med børnene. Pædagogens faglighed får således en ny dimension, med respekt og anerkendelse til følge, blandt forældrene. I forhold til børnene ser pædagogerne store muligheder med iagttagelsesarbejdet. Igen og igen berettes der om, hvordan iagttagelsen synliggør nye og ofte overraskende dimensioner af børnenes liv. Det kendskab og indblik giver pædagogerne både præcision, sikkerhed i og vilje til at gøre praksis på nye måder – til gavn for børnene. I forhold til pædagogernes faglige selvforståelse har iagttagelsesarbejdet også tydelige muligheder. Pædagogerne beskriver sig som mere kompetente i deres professionalitet og mere sikre i deres faglige kunnen.

Men iagttagelsesarbejdet bryder også ind i den daglige pædagogiske praksis og i pædagogens faglighed på uhensigtsmæssige måder, fortæller pædagogerne. Metoden er teknisk og analytisk set ganske vanskelig at gennemføre, og den er meget tidskrævende. Det overskud af tid har pædagogerne ikke, og det er derfor nødvendigt, at der foregår omfattende omstruktureringer af arbejdsdagen, både når det vedrører det daglige pædagogiske arbejde, og når det vedrører det interne samarbejde ved personalemøder og lignende. Det skaber naturligvis uro. Tidspresset fordrer, at pædagogen genovervejer hvilke aktiviteter i hendes arbejde, der er de centrale og hvilke aktiviteter, der kan udelades, dersom der skal vælges. Og her falder iagttagelsen i prioritering.

Der viser sig interessante, men belastende spændinger i pædagogens faglighed mellem – på den ene side at tage iagttagelsens 'fokus' eller – på den anden side at bevare 'overblikket' på stuen/gruppen, mellem – på den ene side den opmærksomme 'her-og-

nu'-omsorg og intervention overfor børnene eller – på den anden side og den opmærksomme 'fremtidsrettede'omsorg for børnene gennem iagttagelsen, hvor den direkte intervention udsættes.

Rapporten afsluttes med nogle overvejelser om betingelser, for at udviklingsarbejder kan blive en succes i pædagogisk praksis.

Om Mariane Hedegaards iagttagelsesmetode

Mariane Hedegaards iagttagelsesmetode adskiller sig fra de fleste andre anvendte iagttagelsesmetoder ved dens eksplicite teoretiske grundlag, den kulturhistoriske psykologi. Kulturhistorisk psykologi var oprindeligt russisk, men er i dag udbredt og i udvikling over hele verden. Den er en kompleks og forgrenet udviklingsteori, og herunder indeholder den også en teori om barnets udvikling.

Udvikling skal forstås som en bevægelse mellem barnet og dets omverden. Snarere end at studere barnet i sig selv retter opmærksomheden sig mod kvaliteter i de forbindelser barnet skaber eller blokerer til sin omverden og kvaliteter i de forbindelser, omverdenen tilbyder eller forhindrer barnet i at etablere. Igennem et studium af barnets komplekse forbindelser til omverdenen viser der sig over tid nye kvaliteter i forholdet, og disse nye kvaliteter kan betegnes som 'udvikling'. Hermed bliver det tydeligt, at udvikling ikke blot sætter spor i barnet, men også i den kultur barnet konkret lever i. Iagttagelsesmetoden beskrives ofte som *interaktionsbaseret*, hvilket netop betyder, at dens fokus er det bevægelige samspil mellem barn og omverden.

Igennem sine *handlinger*, eller sin *deltagelse* i verden griber barnet ind, skaber forbindelser, som både forandrer og fastholder dets forhold til verden. Barnets handlinger henviser til dets forståelse af de sammenhænge, det befinder sig i, og dermed også til hvad der i hans eller hendes øjne kan lade sig gøre eller ikke lade sig gøre på netop dette sted. Handlinger henviser samtidig til barnet, der handler, hans eller hendes engagementer, interesser og intentioner i situationen. Ved et studie af et barns handlinger i verden får vi således indblik i barnets forståelse af verdenen, men også i dets engagementer, dets villen og ikke villen i verden.

Men en interaktionsbaseret iagttagelse skal kunne og ville mere end det. Den vil ikke blot studere barnets forhold til verden, men også verdens forhold til barnet. Omverdenen, dvs. andre børn og voksne, kulturelle betydninger og institutioner vil noget med barnet, tænker om barnet på bestemte måder, muliggør noget for barnet og forhindrer andet. Og barnet handler i forhold hertil. Og omverdenen svarer herpå. Nogle gange deltagende med opbakning og forståelse, andre gange med tydelig modstand. Andre gange igen virker det, som om omverdenen slet ikke har opdaget barnets deltagelse, eller ikke har taget stilling til den.

Gennem interaktionsstudier og fortolkning af disse får vi anledning til at komme tættere på mønstre af interaktion eller samspil, som ellers kan være svære at få øje på. Dels fordi de ofte fortøner sig og bliver utydelige i dagligdagens kompleksitet, dersom vi ikke 'zoomer' bevidst ind på dem. Dels fordi vi netop som betragtere og aktører i samspil står et andet sted, ser og handler i verden med udgangspunkt fra dette ståsted. Det er generelt sådan, at det enkelte menneskes egne interesser, forståelser og engagementer er udgangspunkt for at forstå det, der sker. Om det er naturligt eller kulturskabt kan selvfølgelig diskuteres, men det er til gengæld sikkert, at jo større problemer pædagogen står i i sin praksis, jo sværere er det (som tendens) at se sagen fra den andens synsvinkel. Hedegaards metode vender blikket. Den interaktionsbaserede metode er i dens

systematiske fordring om at ville fokusere på barnets intentioner og interesser, dets medløb fra verden og/eller de problemer, han eller hun løber ind i, et vigtigt redskab i en børneperspektiveret kontekstuel pædagogik.

Metoden har en eksplicit fortolkningsramme i tillæg. Den ramme er nærmest at forstå som en lup, der successivt stiller skarpt på større og større 'bidder' af den komplekse kontekst, barnet deltager i. Fortolkeren bevæger sig fra en opmærksomhed på a) barnets intentioner og b) de andres intentioner i forhold til barnet, videre til c) problemer og konflikter i samspillet barn-omverden og videre imod en karakterisering af d) interaktionsmønstre i samspillet for så at vende tilbage til en vurdering af e) barnets udviklingsmuligheder og -forhindringer i kontekst og i kraft af interaktionen samt en opmærksomhed mod f) de faktiske udviklingsbevægelser over tid. Sidstnævnte fokus kræver naturligvis, at der laves flere iagttagelser over tid.

Igennem fortolkningen får pædagogen anledning til at kunne revidere sin opfattelse af barnets forhold til omverden, de sociale andres forhold til barnet, typiske samspil og de konkrete udviklingsmuligheder, den pædagogiske kontekst og interaktionen tilbyder barnet.

Pædagogernes kollegiale samarbejde og udvikling gennem kollektivet

"... som kolleger i fællesskabet kommer vi til at lære hinanden bedre at kende, og for os har det øget respekten for hinandens forskelligheder. Det, at man er tvunget til at begrundede sine handlinger og intentioner, ikke?... Så man ikke bare reagerer på hinanden ud fra, hvad vi forestiller os, men hvad vi rent faktisk har af viden om hinanden."

De fælles diskussioner og fortolkninger af iagttagelser befordrede løsningen af en række konkrete kollegiale problemer til fordel for den pædagogiske praksis, men synliggjorde også andre problemstillinger.

Fordele

Faglighed og intersubjektivitet i forhold til hinanden som professionelle fagpersoner

Blandt interviewpersonerne var der en bred opfattelse af, at iagttagelsesmetoden var et velegnet redskab til at udvikle og styrke både den enkeltes og gruppens pædagogiske faglighed. Metoden gav et fælles fokus for diskussion af børnenes liv og den pædagogiske praksis. *'...det er interessant, fordi så diskuterer vi ud fra noget, der er helt konkret.'* Mange udtrykte med tilfredshed, at diskussionerne i personalegruppen var blevet *'mere faglige'*.

Diskussioner og fortolkninger af det iagttagede gav medarbejderne et dybere og mere nuanceret indblik i hinandens forskellige forståelser og intentioner også der, hvor de under andre omstændigheder blot ville have antaget, at en faglig uenighed gjorde sig gældende:

"... vi fik en diskussion af (...) hvad vores intention med det vi gjorde var, og at det så virkede helt modsat i de andres øjne. Ja, det er noget, der flytter noget, synes jeg."

Således blev det tydeligt gennem iagttagelsesarbejdet, at en medarbejders virke og deltagelse i den pædagogiske praksis kan opfattes modsat intentionen bag den. Denne synliggørelse vil være til fordel for et hvert arbejdsfællesskab. Erfaringen kan give den enkelte medarbejder såvel som gruppen anledning til at revidere både fortolkninger som handlinger.

Det systematiske arbejde med metoden implicerer en forpligtelse for hver enkelt medarbejder. Men pædagoger er ikke lige sproglige om deres pædagogiske praksis. Nogle taler og forklarer sig simpelthen oftere end andre. Det var for interviewpersonerne en tydelig gevinst for gruppen, at alle medarbejdere blev opfordret til at gøre deres praksis, deres fortolkninger og deres intentioner eksplicitte for andre medarbejdere og dermed indtage en mere tydelig plads i det faglige kollektiv.

*"Dem, som måske mere **føler** deres pædagogik end tænker den eller kan udtrykke den direkte, de får alligevel sat en hel masse ord på undervejs i det her. 'Hvad er min intention i grunden med det her stykke arbejde, vi laver?' Det synes jeg har givet os en meget, meget bredere forståelse af nogle af de andre kolleger, som vi har i huset. Dem som ikke plejer at sige så meget."*

En anden omtalt fordel i samarbejdet om iagttagelserne vedrørte den konkrete omstændighed, at den enkelte pædagog i sit daglige virke har en mere oplagt adgang til visse kolleger og mindre til andre. Stuens personale taler indbyrdes mere sammen, end de taler med personalet på andre stuer. Dels indskrænker dette informationerne, og dels indskrænker det typen af diskussioner, der kan føres, idet pædagogen ofte 'deler stue' med en ikke uddannet medarbejder, der ikke har det samme faglige beredskab som en uddannet.

"...det giver et meget mere nuanceret billede... at vi kommer til at bidrage med noget andet til vores grupper, og det har bidraget til en større dialog internt i hele personalegruppen..."

Erfaringen af det kollegiale arbejde med iagttagelserne blev da også for mange, at de oplevede en større personlig ansvarlighed for det faglige fællesskab samt et mere velbegrundet tilhør i kollektivet:

"... man oplever, at den iagttagelse, man har gjort, har været værdifuld i den pædagogiske diskussion. Det har været med til at styrke fællesskabet, og jeg synes, det har været med til at forstærke en fælles overordnet pædagogik. Vi er kommet frem til, at det er det samme værdigrundlag, vi arbejder med ud fra forskellige indgangsvinkler."

Ulemper

Sårbarhed. *"Det kan da også gøre ondt, det vi gør. Og hvis det så er mindre godt ... altså så er det da træls. Men det er jo noget, vi må lære."*

Pædagogen omtaler det, der følger i kølvandet af, at hver enkelt tager medansvar for den kollektive arbejdsproces dels gennem synliggørelse af egen pædagogisk praksis og dels i en deltagende diskussion af andres praksis. I processerne gør hun sin faglighed synlig og dermed også sårbar for andres blikke. Med andre ord: intersubjektivitet (det at forstå hinanden) er en mulighed gennem iagttagelser, men den er ikke givet i og med iagttagelsen. Det er en kollegial beslutning. Man skal vænne sig til at blive set på og diskuteret, og man skal have tillid til og erfaring med, at den synlighed ikke er risikabel. Dette vedrører ikke blot en pædagogisk praksis, men også det medium den udtrykkes igennem som iagttagelse. Skriftsprog. Skriftlighed er ikke den mest oplagte udtryksform pædagoger imellem:

"Man skal ligesom aflive den der myte. Selvom man har stavfejl, og det er håndskrevet, så er det ligeså værdifuldt i det arbejde, vi skal gøre bagefter. Der kan godt ligge en blokering hos nogle ... det har været vigtigt at få fortalt om vores forskellighed i vores skriftlighed, ikke? Men den synes jeg hurtigt bliver overvundet af det fællesskab, der opstod i hvert fald i vores personalegruppe ved analysen af iagttagelserne, fordi alle iagttagelser har været lige gode..."

Sårbarheden overfor at blive set på, diskuteret og vurderet var til stede blandt mange af de adspurgte. Men der var samtidig enighed blandt interviewpersonerne om, at det var en kollegial forpligtelse at støtte hver enkelt i at kunne udvide sit risikoberedskab i personalegruppen. Personalegruppen holdt som gruppe fast i en vilje til at blive klogere om professionelle fagpersoner.

"... det var egentlig ikke, fordi hun skulle forsvare den handling, hun gjorde, fordi det var det, der for hende var rigtigt at gøre i den situation. Men hun synes nok alligevel, at hun skulle forklare, hvorfor det skete, som det skete.. Det har du fuldstændig ret i. Det handler vel om at være tryk i sit arbejdsmiljø, hvis jeg er utryk så. øhmm. Det handler faktisk om, at vi skal lære noget af de her iagttagelser, og vi skal lære noget om vores egen pædagogiske faglighed og praksis, og så skal vi lære noget om de børn, som vi arbejder med og lære at se dem på en anden måde ..."

Tidsnød. En meget gennemtrængende ulempe ved iagttagelsesmetoden var ifølge samtlige interviewpersoner, at den var meget tidskrævende. Personale- og stuemøder handler om andet end børn og pædagogisk intervention. En lang række af praktiske ting skal aftales, planlægges og fordeles som opgaver mellem medarbejdere. I interview giver medarbejderne fælles udtryk for, at de mangler tid til at varetage disse opgaver, fordi iagttagelserne fylder.

"Det er godt nok også ressourcekrævende. Når vi sidder på vores stuemøder, så har vi jo en time. Og så har vi de her fire observationer på Kurt igen. Og dem skal vi også lige gå igennem fordi, øhh, vi skal lige have fundet ham, og det tager næsten, det kan nemt tage tre kvarter af vores stuemøde, ikke også? Ups, så er der ti minutter tilbage. Og så har vi ikke tid til de praktiske planlægningsting som vi egentlig også skal lave – det kan godt virke noget frustrerende."

Den frustration, pædagogen omtalte, gav mange udtryk for at de havde stået, måske stadig stod i. Institutionerne i udviklingsprojektet forsøgte at løse tidsproblemet gennem ændringer i strukturen for møder, så der blev givet plads til arbejdet med iagttagelserne, uden at det skete på bekostning af andre vigtige opgaver.

"Nu er vi kommet frem til, at vi bliver nødt til at få sat det ind i en ret fastere struktur, og altså simpelthen sætte tider på nærmest. Vi gik fra at have sådan en punktopstilling hvor vi startede med at snakke om 'sidste gang'. Så snakkede vi om 'børn', og så snakkede vi om 'de praktiske ting', og hvad der så ellers sådan kommer derud af, ikke også? Og nu har vi simpelthen delt det op i fire grupper, og vi har fået lagt en time mere på vores personalemøder, til gengæld så holder vi dem en uge forskudt. Så vi faktisk har et rimelig langt personalemøde, og så er det delt op i fire kasser, og vi har en time, der hedder 'børn'. Så der har vi simpelthen et helt lille møde på en time, der handler om det med børn. Og der har vi så de der iagttagelser, så de bliver kørt igennem. Og så siger vi: så er det det!"

Dette er en vigtig pointe. Implementering af nye arbejdsmetoder er ikke bare tidskrævende at lære. De er også tidskrævende at bruge, når de er lært. Med mindre det er sandsynligtgjort, at der er 'fri tid' i arbejdslivet, må omstruktureringer og frigørelse af tid forventes. Dette kan medarbejdere med fordel forberedes på i forløbet, og de kan med fordel støttes konsultativt i disse omorganiseringer.

Flere interviewpersoner nævnte, at de reelt ikke havde mulighed for at lave iagttagelser, hvor andre voksne indgik. Det var for tidskrævende, var argumentet.

"... det har vi ikke kunnet. Så skulle der være to voksne tilstede, for at vi kunne lave noget, og så har vi accepteret, at for at få dem lavet, så må vi bare gå hen og sætte os et eller andet sted og ikke nødvendigvis vente på, at der også er en anden, som man kan iagttage. Vi kan slet ikke finde ud af at få tid til det. Men jeg oplever det ikke som ulyst til at blive iagttaget, jeg oplever, at det er mere tidskrævende, og det er det, der har været grunden, og det tror jeg stadigvæk, det er."

Hvis det i udviklingsprojektet forventes, at pædagogerne iagttager hinandens pædagogiske intervention, må det på baggrund af udtalelser som denne anbefales, at medarbejderne får tilstrækkelig konsulentbistand til at kunne omorganisere deres arbejde, så de *'kan finde ud af at få tid til det'*.

Samarbejdet mellem forældre og pædagoger

"...det virker jo utrolig godt i forhold til forældrene, hvis man lige kan hive sådan en ud af ærmet."

Samarbejdet med forældre indgår for alle interviewpersoner som et vigtigt element i det pædagogiske arbejde. I forhold hertil omtales flest fordele ved iagttagelsesarbejdet. Men der omtales også visse problemstillinger, det medfører i relation til forældrene og deres opfattelse af, hvad professionelt pædagogisk arbejde er.

Fordele

Intersubjektivitet i samarbejdet med forældrene. Også i forhold til forældrene gav pædagogerne udtryk for, at de med iagttagelsen som redskab kunne skabe grundlag for en bedre samtale. Iagttagelsen gjorde, at samtalen ikke blev til enetale fra pædagogens side eller blot pædagogens vurdering/bedømmelse af barnet, men netop en samtale mellem to parter, hvor forældrene kunne:

*"... høre, at man kender de børn rigtig godt. ... nogle forældre har den holdning, at nu sidder man som lille forælder over for en professionel, havde jeg nær sagt. Men hvis man har et fælles grundlag som f.eks. en iagttagelse at snakke ud fra, så mødes man på en anden måde. Man kan snakke ud fra noget, der er helt konkret, ikke også? Det er ikke sådan, at man som pædagog bare sidder med et stykke papir og siger: 'Jeg har set dit barn sådan, sådan og sådan, og han leger med den og den.' - altså der bliver mere **samtale** i forældresamtalen, end der måske ellers ville gøre. Og specielt omkring de der sådan lidt tunge forældre."*

Specielt de vanskelige samtaler synes hjulpet på vej af iagttagelserne. De samtaler som ellers har risiko for at ende i, at de to parter forsvare sig overfor hinanden, kritiserer hinanden gensidigt i forhold til barnets behov. Dette sandsynliggør uproduktive konflikter. Når forælderen erfarer sig reelt inviteret med ind i barnets hverdag i institutionen og sammen med pædagogen forholder sig til det liv, barnet lever og skaber, vil forskydningen af opmærksomheden fra et ønske om at forsvare familie og barn, eller pædagog og institutionel praksis til at tænke om kvaliteter i barnets liv i hjem og institutionen være oplagt.

"...hvis der er noget, de ikke vil forstå, eller de ikke vil høre, så kan man bruge en iagttagelse til at sige, hvad det lige præcis er, man mener, ikke? Når han f.eks. står i denne her situation, så gør han sådan her ... altså de har ikke brug for at komme i forsvarsposition. Det er mere etisk korrekt at gøre sådan."

Pædagogerne talte om, at de foretrak en særlig form for intersubjektivitet i samarbejdet med forældrene, også selvom det var svære og følsomme ting, der blev talt om. De ønskede ikke at dossere, belære eller undervise forældrene, men snarere at skabe betingelser for, at forældrene kunne tage del i det, de opfattede som en vanskelighed i bar-

nets liv. Og dertil krævedes en god invitation fra pædagogernes side. Iagttagelsen kunne være et element i en sådan invitation.

"...Jeg har i hvert fald længe tænkt på, hvis jeg skulle sige noget svært til forældrene - noget svært om deres barn, at jeg skulle prøve på alle mulige måder at vise dem, hvad det er, jeg snakker om, men ikke overbevise dem om det. Altså komme over den der: "Nu skal I altså bare høre". Og der er det et godt redskab til at vise, hvad det er, jeg siger og hvad jeg mener."

Forældres ændrede blik på pædagogers faglighed

A: De ser, vi gør en indsats, de ser, at vi har lavet vores arbejde godt, og de ser, jamen det passer jo, det de siger og ... og de får større respekt for os, ikke også?

B: Jo, men det bygger jo heller ikke på en eller anden 'holdning'.

C: De har noget at forholde sig til. De oplever, at deres børn bliver set, ikke?

A: De oplever meget, at deres børn bliver set.

Iagttagelser er dokumentation af socialt levet liv, mellemmenneskelig interaktion. Igen-nem iagttagelser dokumenteres børns hverdagsliv og sider af pædagogers praksis, som ellers er vanskeligt tilgængelige for forældre. Dokumentation skaber grundlag for forældrenes anerkendelse af ellers ukendte sider af pædagogers professionelle praksis. Interviewpersonerne var enige om, at iagttagelserne både styrkede og nuancerede forældrenes blik på pædagogerne som professionelle personer. Pædagogerne følte sig bedre forstået af forældrene. Med den legitimitet som professionel blev der givet plads til, at pædagogerne kunne genoverveje nødvendigheden af mere traditionelle dokumentationspraksiser i dansk pædagogik, nemlig dokumentation af børns aktivitet og færdighedsudvikling gennem produkter, som børn selv eller delvist gør og får med hjem, eller i kraft af events/ begivenheder som har en sådan karakter, at de kan skrives 'på tavlen'.

A: Nej, hvor er det dygtige pædagoger, de er gode til at lave uroer med børnene.

B: Vi får den da også i hovedet hele tiden, den der med... 'Han har jo aldrig noget med hjem'. Det er altså det, man kan se det på.

Ulemper

Uro i fagligheden. Med iagttagelser dokumenterer pædagogen sig som professionel på en ny måde. Iagttagelsen kan skabe et overskud af legitimitet, som kan give plads til at genoverveje professionel faglighed som pædagog. Dette er imidlertid en vanskelig proces, idet det (naturligvis) ikke blot er forældre, der skaber eller fastholder pædagogen i det ovennævnte billede, men også pædagogen selv. Og den historie om pædagogen er en gammel historie. Den sidder ifølge pædagogerne i Ry dybt i maven på mange og er et billede pædagogen selv bruger til at vurdere sit pædagogiske virke med. Gamle historier forsvinder ikke bare af sig selv. Dem skal der arbejdes med. I den forstand virker iagttagelser som en løftestang.

*A: Når jeg har lavet papmachemasker, så kan man se, at jeg har lavet noget. Det er be-
vist! Det ligger så langt inde i maven på os. Jeg har jo været 'på arbejde', når jeg har la-
vet papmachemasker, eller hvis jeg lige har ordnet noget, ryddet op på reolerne eller så-
dan noget, så kan det jo ses, at jeg har været der. Det kan godt være, det ikke lyder
særlig smart, vel? Det er jo sådan en lidt dum holdning, jeg sidder og kommer med, men
faktum er altså, at sådan er det bare... det har noget at gøre med, hvordan der er blevet*

set på os pædagoger i mange, mange, mange år, tror jeg. Vi har været dårlige til at fortælle og forklare vigtigheden af vores pædagogiske arbejde. Det har vi ikke dokumenteret ordentligt i forhold til forældrene. Det begynder, sådan ligeså stille, men måden vi har lært igennem tiden, at vi kunne blive set, og vi kunne blive anerkendt på ...

B: Men tingene hænger sammen, ikke også, fordi gode erfaringer med iagttagelser styrker jo også egen faglighed og faglig stolthed, og så kan vi vise det over for forældrene så får forældrene også et andet syn på vores pædagogiske praksis. Det er en spiraludvikling. Med selvforstærkning...

Pædagogerne opfattede udviklingsbevægelsen, de befandt sig i, som produktiv og værdig. Det er dog vigtigt at betone skrøbeligheden i denne unge bevægelse. Nye tendenser kan nemt blive trængt i baggrunden til fordel for befæstede vaner og forståelser. Interviewpersonerne talte om, at skrøbeligheden blev større, fordi de gamle billeder af pædagogen blev delt af flere parter. Som et ekko, der bliver højere og højere jo flere gange man sender frem og tilbage.

A: Jeg kan forestille mig en situation, hvor jeg sad og skrev, og der var andre tilstede. Jeg tror, jeg ku' holde det ud, hvis der var andet personale tilstede..men hvis der nu kom en forælder, så ville der også være den der: 'Nej, nu må jeg hellere.'

B: De forventer, du gør noget.

A: Ja. De reagerer på den der gråd, og sidder du bare der og skriver uden at gøre noget ved det...

Udnævnelsen af det 'pædagogisk faglige' sker af langt flere parter end pædagogen selv, og derfor må det anbefales, at et pædagogisk udviklingsarbejde tænker disse parter, hvoraf forældre udgør en part, med.

Det pædagogiske samarbejde med børnene

"Jeg tror også, at børnene oplever, at de bliver set."

Interviewpersonerne beskrev fælles, at de så noget mere og nogle gange også noget andet end det, de plejede at se og det, de ville have forventet at se, gennem brug af iagttagelsesmetoden. På den måde er det åbenbart, at iagttagelsesmetoden duer som iagttagelsesmetode. Den duer til at **se** med.

"Vi ser, om det billede, vi har, det nu også stemmer overens ... og der synes jeg tit, at der har været nogle ting, som ikke var, som vi lige troede."

Det at se gav en større faglig sikkerhed også i interventionen og dermed en oplevelse af at gøre sit arbejde bedre. Nogle af disse fordele vil blive omtalt indledningsvist. Men at iagttagelsesmetoden fungerede efter hensigten, siger ikke nødvendigvis noget om, at det er en fordel at bruge den. Som ny metode i praksis kan den støde ind i og skabe forstyrrelser i et komplekst system af handlesammenhænge. Den kan skabe uro andre steder i praksis. Det gjorde den også. Denne uro vil tilsvarende blive beskrevet, fordi den besværliggør det intenderede udviklingsarbejde – i hvert fald så længe den fungerer uerkendt.

Fordele

Intersubjektivitet i forholdet mellem barn og pædagog. "Altså det er overhovedet ikke problemet, at de ikke vil lege med ham, det er faktisk ham, der melder sig ud af det ved at... Altså: Det var slet ikke så problematisk i grunden, at han gik og tussede der for sig selv – synes vi, da vi havde set på det. Men hvis nu ... så havde vi måske handlet helt forkert, ikke også, fordi så havde vi sgu' ikke ... Han skulle ha' været i små grupper, og han skulle alt muligt, og han skulle have nogle at lege med ... Jamen på den måde, så giver man jo et helt forkert udtryk ..."

Igen og igen fortæller interviewpersonerne historier om, hvordan de kom til at se anderledes på et problem knyttet til et eller flere børns hverdagsliv i institutionen. De troede, at det så ud på en måde, men med iagttagelsen viste der sig helt andre mønstre.

Når man bestræber sig på at lære et andet menneske at kende, se dets intentioner og det, personen støder imod, kan man dårligt undgå at komme til at holde af det. 'Umulige'/'trælse' børn har som regel nogle ret umulige eller trælse forhold, de slås med. De slåskampe kan børn tage mere eller mindre charmerende, men med en grundig indsigt og en vilje til at ville forstå, afløses irritationen og frustrationen ofte af forståelse og ømhed. Der sker noget i forholdet mellem barn og voksen, når voksne vil forstå barnet, i dets eget perspektiv.

"...det gør selvfølgelig, at jeg ser barnet på en anden måde. Men jeg bliver også pludselig sådan ... jamen ... rigtig glad for det der barn! Og det har jeg oplevet også ved

nogle andre børn, jeg har iagttaget. Gud, hvor er det bare nogle dejlige unger...Altså det bliver sådan styrket, det forhold til børnene, at man ser dem, lige pludselig på en meget tydelig måde, synes jeg. Der har i hvert fald været nogen, som har været så trælse ... men den der iagttagelse, jeg synes, det har haft den modsatte virkning. Det synes jeg.”

Mennesket er principielt socialt. Det udvikler sig igennem og i kraft af sin kontakt med omverdenen. Alene indsigten gennem iagttagelsen synes at styrke barnets udviklingsmuligheder, allerede før en pædagogisk intervention er planlagt fordi pædagogens indstilling til barnet er positiv og baseret på et ønske om at ville forstå. Nye indsigter i børns intentioner og deres vanskeligheder i hverdagslivet samt et skærpet blik for interaktionsmønstre vækkede ofte en eller anden form for 'slumrende' bevidsthed hos pædagogerne. Som en viden der allerede var der, men bare ikke var genstand for pædagogisk refleksion endnu.

”Og så kom vi til at kigge på hinanden og sige: ’Jamen ved du hvad, det gør hun jo egentlig tit. Nu er det igen hende, der står der og siger: ’Jeg har ikke nogen at lege med!’ og ’Jeg ved ikke, hvad jeg skal!’ og at nu var det igen hende, der stod...”

I forhold til første citat så pædagogen, hvor uheldigt deres intervention var faldet ud, der som de ikke havde opnået et nøjere kendskab til omtalte dreng. Viden guider handlinger, og viden på tryk opfordrer til handlekraft:

”Nu havde vi det rent faktisk på skrift, og det affødte så, at der blev aftalt, at nu skulle der laves nogle flere iagttagelser i forhold til hende. Hvad er det lige, det handler om? For at afdække hendes ressourcer, for at kunne være med til og øhh ... give hende noget, som hun kan være med til og være tillokkende i forhold til de andre børn, ikke også? Som de andre måske også synes er sjovt, så hun ikke hele tiden skal kæmpe for det.”

Ulemper

På baggrund af ovenstående kan det være vanskeligt at forestille sig, at der skulle være nogen fordele ved ikke at lave iagttagelser. Men ligesom iagttagelser skabte udviklingsuro i forholdet til forældre og dermed også i forholdet til udvikling af den pædagogiske faglighed, således skaber iagttagelserne også uro i forholdet til den konkrete hverdagslige pædagogiske praksis.

Det intersubjektive nærvær i hverdagens kompleksitet. Pædagogerne talte om den kompleksitet, der eksisterer i den pædagogiske hverdag. Hele tiden stilles hun overfor opgaven at prioritere sine handlinger. I et mylder af forskelligartede opfordringer vil et vedholdende fokus på en aktivitet kunne give fornemmelse af, at alt det andet er ude af kontrol. Det 'sejler' så at sige.

Pernille: Kan du sige, hvad det er, der sejler?

A: Ja! Det er: For det første bliver du kontaktet af børn hele tiden, du kan ikke skubbe dem væk, de har deres primære behov. Så ringer telefonen. Så kommer der en forælder. Så ryger der et eller andet på gulvet. Så kommer der en anden ind, som lige skal sige noget...

Pernille: Ja.

A: Vi bliver afbrudt konstant, og det er også det, der gør os frustrerede, ikke bare i den situation, men i det hele taget.

Der er et mylder af opgaver, der hele tiden 'opfordrer' hende til noget. Det er naturligvis et frustrerende træk ved det pædagogiske arbejde, for ingen kan nå det hele. I et forsøg på at gøre så meget som muligt kan pædagogen træffe overvejelser om, hvordan hun kan opnå flere ting på en gang. F.eks. lave iagttagelser uden at det sætter andre vigtige opgaver over styr. Hun slår så at sige to fluer med et smæk.

Jeg synes også... altså nogle gange, hvis der sidder nogle børn og tegner, så tænker man: 'Nu kunne jeg da lige lave en iagttagelse her, mens de sidder og tegner ikke, fordi jeg ville jo alligevel sidde her, nu går der ikke nogen anden vigtig pædagogisk tid tabt.'

Pædagogen gør sig her overvejelser om, hvorvidt der 'går pædagogisk tid tabt' ved iagttagelsesarbejdet og vælger en situation, hvor iagttagelsen ikke kompromitterer hendes øvrige opgaver. Dette er imidlertid ikke altid en mulighed. I mange situationer kan iagttagelsesarbejdet ikke koordineres med andre handleopfordringer, og så er hun nødt til at vælge. Hvad er da det vigtigste? I den sammenligning fremstår iagttagelser ikke som en central del af pædagogens kerneydelse. Det er ikke en '**skal**' opgave, det er en '**kan**' opgave.

Prioritering af opgaver

Pernille: Det der: 'Vi er nødt til'. Det er vigtigt, fordi det fortæller noget om den pædagogisk faglige selvforståelse. Hvad er 'kan'- opgaver, og hvad er 'skal'- opgaver?... Der ligger nogle 'skal'- opgaver, som bliver aktiveret i forskellige situationer.

A: Ja, og 'skal-opgaver', det er så ikke at iagttage, 'skal-opgaver' er at gå ind omkring børnene.

Interviewpersonen berører her en efter min opfattelse meget central problemstilling og en alvorlig forhindring for implementering af iagttagelsesmetoder i det pædagogiske arbejde. Iagttagelser ses som en *mulighed* i det pædagogiske arbejde, men der er andre typer af indsatser, der betragtes som *nødvendigheder* i det pædagogiske arbejde. Dermed opstår en sådan situationel nødvendighed, vil iagttagelsen blive aflyst og erstattet af en anden pædagogisk intervention.

"...når der er sket et eller andet et andet sted, så har jeg følt, at det var vigtigere at forlade iagttagelsen og tage mig af det, der skete, end at blive der. Et barn der græder, eller man kan høre, at der er en konflikt, eller hvor det tager så lang tid, der er åbenbart ikke nogen andre, der går ind, ikke?"

Barnegråd, konflikter, ting der falder på gulvet, vedholdende kalden fra et barn er eksempler på noget her-og-nu uopsætteligt i det pædagogiske arbejde. Dette 'overruler' iagttagelsen. Men også andre omstændigheder, som f.eks. ture, måltider, børn der leger spredt, børn der 'keder sig' etc. vil kunne forårsage en aflysning af iagttagelsen. Denne konflikt er åbenlys og aktuel for næsten alle de pædagoger, der blev interviewet og antyder som nævnt en central problemstilling for pædagogiske udviklingsarbejder. Jeg vil under afsnittet: 'Pædagogens faglige selvforhold' vende nøjere tilbage til problemstillingen i et forsøg på at bestemme dens indhold. Men inden da vil jeg fremhæve et yderligere aspekt ved problemet, nemlig når selve iagttagelsen skaber konflikter, ikke i forhold til andet uopsætteligt, men i forhold til **det uopsættelige der bliver synligt gennem iagttagelsen.**

Iagttagelser gør børn, interaktioner og mønstre af interaktioner synlige. Når bestemte vigtige opgaver i forhold til børnene bliver synlige for pædagogen, forekommer iagttagelsen som en anden prioritet. Det at se opfordrer til at handle og skabe forandringer. Dette kan næsten komme til at foregå i en bevægelse, således at det, der ses gennem iagttagelsen, forhindrer fortsættelsen af iagttagelsen. Som følgende interviewperson beskriver, efter at hun, *i kraft af* iagttagelse havde fået øje på, at den dreng, hun iagttog, havde brug for nogle gode relationer til andre børn:

"Det er vigtigt, at han skal have nogle relationer, og han får jo ikke nogen relationer af, at jeg sidder her og skriver ned ..."

Paradokset består således i, at pædagogen ikke havde set drengens behov for relationer, dersom hun ikke havde gjort sig iagttagelser, men at hun, idet hun fik øje på det, følte sig kaldet til at aflyse sit forehavende til fordel for en pædagogisk intervention, der løste problemet, hun havde set. Paradokset er, at iagttagelsen, der synliggør opgaven og handlemuligheden i hendes faglige arbejde, på samme tid kommer til at fremstå som en her-og-nu forhindring for hendes faglige arbejde. Arbejdet med drengens relationer er således i risiko for at køre skævt, fordi pædagogen ikke har tid til at 'se efter'...

Pædagogens faglige selvforhold

Et 'fagligt selvforhold' handler om det blik, man har på sig selv og sine faglige kompetencer. Dette blik er skabt socialt. Det er formet og farvet af andres blikke på en og ens vurdering af andre og ens vurderingen af andres blikke på en i forhold til ens vurdering af dem, etc....

Som allerede omtalt greb iagttagelsesarbejdet ind i pædagogens praksis og hendes faglige selvforståelse. Interviewpersonerne oplyste både fordele og ulemper i denne forbindelse. Denne indgriben skabte uro i et mønster af rutinerede og ikke-rutinerede strategier og handlinger. Uro betragtes i denne sammenhæng ikke i sig selv som problematisk, men snarere som en oplagt anledning til og mulighed for udvikling. Men uroen kan blive for overvældende til, at den er håndterbar og produktiv. Og så bliver det i stedet en belastningsfaktor for personen.

"...alle de dagligdags ting, vi går rundt og gør, har vi det egentlig godt med, at de er automatiserede. Så handler vi på en bestemt måde, og 'så tager vi det her frem' og 'så gør vi det her', fordi det giver os en ro til at kunne tackle nogle af de ting, som du ikke kan forudse. Men når man så kommer og bryder ind i den struktur, den der automatiserede verden, man går rundt i, så bliver det lige pludselig enormt svært."

Fordele

Faglige udviklingsmuligheder. Pædagogerne beskrev generelt, at deres faglighed udvikledes gennem iagttagelsesmetoden.

"... så fik du fornemmelsen af, at så har vi gjort, hvad vi kunne. Altså et eller andet sted så kan jeg, altså nu: Hvis vi ikke kommer videre med det, så er det en ekspert. Altså, nu kan vi simpelthen ikke komme tættere på."

Brugen af iagttagelsesmetoden gav dem anledning til at 'komme så tæt på', som de kan som pædagoger. Derfra måtte andre 'eksperter' træde til. At arbejde så kvalificeret som muligt inden for rammerne af ens professionelle handlerum må naturligvis give anledning til oplevelse af faglig opgradering. Pædagogerne erfarede således, at de blev bedre pædagoger af at anvende iagttagelsesmetoden.

Samtidig med, at pædagogerne vandt en faglig kvalitet, slap de af med en 'u-faglig' kvalitet. Denne u-faglige kvalitet bestod i at gå og bekymre sig længe om noget, man ikke ved, hvordan man skal løse. I det pædagogerne kom tættere på en given problemstilling, fik de både mere tillid til deres egne bedømmelser og blev mere sikre i valget af interventioner. Handlingerne blev mere præcise, mere adækvate. Dette vedrørte både den enkelte medarbejder i institutionen og kollektivet.

"...det hjælper en i bekymringer. Det, at være bekymret for et barn og ikke vide, hvad den bekymring handler om, det gør, at man er handlingslammet. I mange situationer

hvor man tænker: Hov, det tacklede jeg forkert, fordi man famler lidt i blinde. Men når man så har haft flere iagttagelser på et barn, og man så bagefter også snakker noget konkret handling, som den sidste del af analysen ikke, så har man ligesom også en anden mulighed i forhold til sin bekymring. Og der sker nemlig ikke det, som der ellers tit sker i en personalegruppe, vi bekræfter hinanden i vores bekymringer, men vi gør ikke rigtig noget ved det, fordi vi ved ikke rigtig, hvad vi vil gøre ved det. Nu har vi en metode til og afdække bekymringen, og sommetider så er der måske slet ikke noget at være bekymret om, det er bare, fordi vi har sagt det til hinanden.”

Ud over de her omtalte potentialer i kvalificering af faglighed erfarede personalet også, som omtalt i de foregående afsnit, anerkendelse af en anden side af deres faglighed i forhold til forældrene og en intern fokusering og kvalificering i samarbejdet.

Ulemper

Ressourcekrævende arbejde. Lige såvel som pædagogerne ovenfor omtalte iagttagelsesarbejdet som en ressourcebesparende indsats, der sparede dem for uproduktiv bekymring, således talte de samtidig om iagttagelserne som meget krævende.

”Om det var ved at blive ressourcebesparende? Griner. Nej, det sagde jeg ikke, det er ved at blive et redskab for os, ikke også – i vores dagligdag.”

Når arbejdsmetoden blev anvendt, fungerede den hensigtsmæssigt og konstruktivt. Men den er meget tidskrævende. Dermed tog den tid fra noget andet, som pædagogerne plejede at bruge deres tid på. Og dermed var der vigtige opgaver, som tidligere var blevet løst, der ikke kunne løses længere. Tabet var for nogle af interviewpersonerne lettere at få øje på en gevinsten. Det var, som om de produktive erfaringer med iagttagelserne stadig var så spæde, at pædagogerne endnu ikke rigtigt havde fået øje på dem.

”...det har vi ikke lært endnu. Det tror jeg ikke, vi har ikke rigtigt forstået endnu. At der faktisk er mere i det, end vi lige havde troet...”

Udover at pædagogerne beskrev, at der gik tid fra andet, når de iagttog, så beskrev de også de anstrengelser, de gjorde sig i iagttagelsesarbejdet. Det er i sig selv psykisk krævende at iagttage over længere tid, det er i sig selv mentalt udfordrende at lave analyser og fortolkninger af det iagttagne. Det er en krævende arbejdsproces – også når man kan og er en erfaren iagttager. Dertil kommer, at det er svært at lære, og det tager lang tid at lære det. Som jeg vil omtale senere, var pædagogerne endnu ikke færdige med den læreproces og det gjorde naturligvis arbejdet ekstra ressourcekrævende.

Uro i det faglige pædagogiske selvforhold. Det er ikke alene forældre, der tendentielt forstår 'den gode pædagogs' praksis som en praksis med konkrete (produktorienterede) aktiviteter sammen med børnene. Det gjorde pædagogerne som tendens også selv. Iagttagelsesarbejdet blev en anden synlig dimension i pædagogens faglighed set med forældreøjne, og det samme skete for pædagogerne selv. Men det var et nyt aspekt af deres faglighed, de endnu ikke rigtig følte sig hjemme i som professionelle personer. I forhold til pædagogernes faglige selvforståelse blev dette tema berørt mange gange i interview. De oplevede sig selv som fagpersoner, når de var aktive i aktiviteter med børn. Og de oplevede det:

"... lidt forkert, når vi bare sætter os med papir og blyant, fordi vi er vant til at være i gang eller hele tiden ... Vi synes, det er vigtigere at tage malergrejet frem end at lave iagttagelserne. Altså det er det med at blive grebet af den praktiske hverdag."

Pædagogerne havde svært ved at se sig selv som konkret faglige, når de arbejdede med iagttagelserne. Ikke desto mindre bestræbte de sig alligevel på at gennemføre arbejdet. Men der lå en følelse af illegitimitet neden under denne praksis. Hvis iagttagelserne skulle gøres måtte pædagogisk tid ikke 'gå tabt', faktisk måtte det helst ikke 'koste noget' at udføre iagttagelser set i forhold til den øvrige pædagogiske praksis.

A: ... der er sådan lidt den der fornemmelse af 'det må i øvrigt ikke genere noget som helst', det snerper lidt derhen af. Det skal ikke mærkes nogen steder, nej.

B: Det må ikke ramme nogen.

C: Hvis den er vigtig nok, så er det jo ikke så galt. Men det kan jo også godt genere nogen, hvis du finder malingen frem, sagtens, ja fordi så står du jo der...

B: Og der står jo også børn, der skal have lynet bukser og...

Som det kan læses af udvekslingen mellem interviewpersonerne, er der en stemning af noget illegitimitet omkring iagttagelserne. Det er simpelthen ikke helt o.k. at lave dem – uanset hvilke beslutninger der så ellers er truffet. Dialogen viser imidlertid samtidig, at pædagogerne ved nærmere eftertanke også så, at enhver pædagogisk indsats vil 'genere noget' og muliggøre andet. Det er på ingen måde enestående for iagttagelsesarbejdet, at man ikke kan lave hvad som helst andet samtidig. Det kan man heller ikke, når man bager boller, leger sanglege eller skifter børn. Men det forhindrer stadig ikke oplevelsen af, at iagttagelsesarbejdet kan føles som en illegitim beskæftigelse.

Fokus og overblik. Et vigtigt tema i diskussionen omkring implementering af iagttagelser vedrørte det udsnit af verden, pædagogen havde sit blik fæstet på og søgte indsigt i. Iagttagelser fokuserer opmærksomheden skarpt på noget og udelukker meget andet. Det er netop dette fokus, som er iagttagelsens force, det, der giver iagttageren muligheder for at opnå indsigt. Men dette zoom-blik er ikke uproblematisk at implementere i det pædagogiske arbejde. Interview giver anledning til at tro, at netop det at 'have overblikket' over det, der foregår i og omkring stuen, på wc, på legepladsen etc. er et meget betydningsfuldt aspekt i pædagogens forståelse af sig selv som en dygtig og ansvarlig professionel. Den erfarne pædagog har og bevarer overblikket trods hverdagens kompleksitet. At 'have overblik' er i en pædagogfaglig diskurs forbundet med at være en erfaren og ansvarlig pædagog. Det er ikke noget, man forventes at have fra starten af sin karriere som pædagog, men det er noget, der bygges op gennem årene – dels af en selv, og dels af ens kollegers forventninger.

A: ...selvopfattelsen i personalegruppen ikke, altså: Jo længere tid man har været der, og ligesom forstærket den rolle man har, ikke? Hvor jeg kan mærke det, med at være den, der har overblikket. Jeg (har) svært ved at lægge (det) fra mig. Jeg ville føle, at hvis jeg bare sad med et stykke papir og lod de andre tage ... det er lidt forkert.

B: Du har nok fået en større forventning til dig omkring dig, fordi du er en gammel hund, ikke også?

A: Måske mest fra mig selv.

B: Jamen, set i forhold til da jeg lige var startet og var helt ny fra seminariet, der var ikke nogen, der havde den store forventning om, tror jeg, om at jeg sådan skulle have det fulde overblik, lige da jeg startede.

Pernille: Du havde faktisk lov til ikke at have det.

B: Ja, det havde jeg faktisk lov til ikke at have. Hvorimod nogle af de andre, der har været med lige fra begyndelsen, og som har arbejdet i faget i mange år, altså, folk de bliver virkelig godt nok lurven en omgang, hvis der var nogle ting, de overså, ikke også? Så det er man jo godt klar over, det er en rolle, der flytter med, når man ligesom er inde i den struktur og faktisk har været med til at skabe den over måske ti år...'

Man kan således påstå, at der er krav – dels fra pædagogen selv, dels fra andre – i at udvikle overblik. Der er status forbundet med at have overblik i den pædagogiske verden, fordi det henviser til en ansvarlig og erfaren pædagog. Men iagttagelsesarbejdet er overblikkets antitese. Her gælder det om at zoome ind – fokusere – for at kunne se skarpere på noget bestemt. Man fralægger sig overblikket og erstatter det med et fokuseret blik. I diskursen om den pædagogiske faglighed kan den bevægelse betragtes som et statustab. Man er så at sige mindre ansvarlig, mindre professionel fagperson, fordi man ikke har overblikket.

Om dette var der ikke enighed blandt de adspurgte pædagoger. Ingen sagde, at de mistede status som pædagoger ved at lave iagttagelser, men alle sagde, at det har status at bevare overblikket. Mange fastholdt, at de kunne bevare overblikket, mens de lavede iagttagelser. De blev bare nødt til at stoppe, fordi der var så mange, der forstyrrede dem.

Enhver, der har lavet iagttagelser, ved, at det arbejde indskrænker ens opmærksomhed på nogle felter, mens det udvider opmærksomheden på det, der iagttages. Det betyder naturligvis hverken, at man bliver blind eller døv for andet end det, der fokuseres på. Men hele pointen i iagttagelsen er, at man zoomer ind, og dette er principielt det modsatte af at have et overblik. Jeg forestiller mig, at det, 'at have overblik' er en så velintegreret del af pædagogers faglige selvforståelse, at pædagoger kun vanskeligt kan acceptere tab af overblik i deres selvblink. Derfor bliver udtalelserne på dette felt også langt mere tågede end de ellers er på andre områder.

A: Altså, du har selvfølgelig fokus, der hvor du sidder og iagttager, og du kan selvfølgelig ikke blande dig i, hvad der foregår et andet sted og have indflydelse på det, men jeg synes ikke at fornemmelsen af det ..

B: ...jeg synes alligevel, at det er det, man giver udtryk for, når man afstår fra at lave iagttagelser. Så siger man, at man alligevel godt kan have det overblik, men så kan man ligesom ikke gøre det alligevel, fordi så bliver man alligevel forstyrret, og så føler man, at man ikke har overblik over situationen. Det er da noget, vi har snakket om nede hos os. En af grundene til at vi ikke får det gjort. For det har vi ikke tid til. Vi skal også være her, og vi skal også være der.

C: Og børnene afbryder dig...

B: Ja, ja og det har vi også snakket om, at det gør da ingenting...man vil ikke miste overblikket, altså jeg synes da godt, man har da alligevel en fornemmelse ... Jeg synes da ikke, man mister overblikket, man kan da godt have en fornemmelse af, hvad der sker på stuen.

Disse udtalelser er uklare, men ret typiske, når spørgsmålet vedrørte forholdet mellem fokus og overblik. Dette betragter jeg som en intern selvmodsigelse, et paradoks – måske det største og det mest ubearbejdede i den pædagogiske fagligheds selvforståelse ved implementering af iagttagelser.

Nogle pædagoger afstod fra det generelle spørgsmål om fokus og overblik i den pædagogiske faglighed og personliggjorde problemstillingen ved at udnævne sig selv til enten en, der er 'lidt over det hele' eller en, der 'har det helt omvendt'. Andre talte især om deres særlige positioner som fx. deltidsansat eller souschef hvor det forventes eller ikke forventes, at man har et overblik.

"...jeg er souschef, jeg synes faktisk, jeg har udviklet et overblik også bare ud over min stue, fordi det skal jeg også have. Det har jeg brug for i andre sammenhænge, ja. Det ligger også som en del af mit arbejde og min rolle på arbejdet, men altså ti minutter, hvis man stiller det sådan op. Det kunne de nok godt undvære..."

Opsamlende synes data at pege på, at der er uro omkring fagligheds-udvikling, og hvordan de endeligt falder ud for pædagogerne – dvs. om det bliver legitimt og forbundet med status og ansvarlighed at udføre iagttagelser eller ej er på dette tidspunkt ikke til at forudse.

Opsamling

Det foregående er præsentation af erfaringer, som pædagoger har gjort sig med implementering af Mariane Hedegaards iagttagelsesmetode i den daglige pædagogiske praksis. Disse erfaringer udtales på et bestemt tidspunkt i processen, nemlig i slutningen af udviklingsarbejdets tid. Igennem to fokusgruppeinterview med i alt 10 pædagoger fra Ry Kommune blev muligheder og begrænsninger – eller som her – fordele og ulemper beskrevet.

Pædagogernes erfaringer var, at metoden fungerede efter hensigten, de oplevede, at den duede til det, den lover at skulle du til. Den gav dem muligheder for at se noget, de ellers ikke ville have set, sagde de samstemmende. Den korrigerede og skærpede deres blik for menneskers intentionalitet, deres perspektiver og konfliktuerende perspektiver i hverdagslivet og social interaktion i daginstitutionen. Pædagogerne beskrev en række nye muligheder i det pædagogiske arbejde, med iagttagelsen som redskab herfor. Men de beskrev også en række ulemper eller problemstillinger, de stødte ind i, i og med iagttagelsesarbejdet. Disse muligheds- og forhindreingsaspekter skal i det følgende opsummeres og diskuteres. Det er vigtigt, at læseren holder sig for øje, at ikke alle så de samme muligheder og de samme begrænsninger i implementeringsarbejdet. Pædagogerne som informerede undersøgelsen havde det tydeligvis forskelligt med de diskuterede temaer. De beskrevne 'fordele' og 'ulemper' kan således anvendes i en pædagogisk diskussion med sig selv og med andre i kollegiet. Hvordan har jeg det med de omtalte punkter? Hvordan har vi det med de omtalte punkter?

Styrkelse af intersubjektivitet i forhold til børn, forældre og personale

Først og fremmest styrkedes intersubjektiviteten i forhold til de børn, pædagogerne iagttog og intervererede i forhold til. Det var generelt pædagogernes opfattelse, at metoden var til gavn for børnene: Børn oplevede sig set og forstået på bedre måder end tidligere. Intersubjektiviteten mellem børn og pædagoger viste sig også som en større glæde overfor børnene, også måske særligt overfor de, der tidligere havde været oplevet af pædagogerne som 'lidt trælse' børn. Pædagogerne vurderede, at dette kendskab medførte en større præcision i intervention og dermed en direkte og langsigtet forbedring af børnenes udviklingsbetingelser.

Pædagogerne oplevede også en mulighed for udvikling af intersubjektivitet med børnenes forældre via iagttagelsen. Med iagttagelsen som fælles grundlag blev samtalen mere til samtale end enetale, til dialog frem for belæring. Forældrene kunne deltage på andre mere konstruktive måder i samarbejdet om børnenes hverdag. Dette oplevede pædagogerne også som en langsigtet forbedring af børnenes udviklingsbetingelser.

Også i forhold til det interne kollegiale samarbejde oplevede pædagogerne udvikling af intersubjektivitet. Med iagttagelsen som fælles arbejdsredskab opstod en stærkere kollektiv ansvarlighed for institutionens faglige udvikling. Gruppen lærte således sig selv bedre at kende som gruppe og udviklede sig som gruppe. Samtidig fik de gennem iagttagelserne et dybere kendskab til de individuelle forskelle, der herskede blandt stedets personale. Disse forskelle opnåede en ny grad af respekt, fordi de blev forsøgt forstået.

Dette vurderede pædagogerne som en generel langsigtet forbedring af pædagogikken, der ville være dem til fordel i løsning af nye opgaver (f.eks. i forhold til at arbejde med 'pædagogiske læreplaner'.) Samtidigt så de dette kvalitetsskift som en forbedring af børnenes udviklingsforhold.

Disse forandringer pegede samtidig hen imod nye udviklingsmuligheder for pædagogen selv i hendes langsigtede faglige udvikling. Hun erfarede, at hun på kompetente måder kunne se og løse problemer i børns hverdagsliv, der tidligere i højere grad havde vakt en mere fاملende bekymring. Hun hørte, at kolleger lyttede mere opmærksomt og ville forstå hendes rationaler og erfarede, at hendes bidrag var vigtigt for personalegruppens udvikling. Hun oplevede, at samarbejdet med forældrene blev mere produktivt, og at forældrene viste en gryende, ny respekt for hendes professionalisme. Alle disse 'tilbagemeldinger' gav en oplevelse af en tilfredsstillende faglig udviklings bevægelse.

Vanskeligheder i implementering

Hvis ovenstående havde været de eneste erfaringer, pædagogerne havde gjort sig, havde det været vanskeligt at forstå, hvorfor den forundring, der omtaltes i rapportens allerførste citat, overhovedet eksisterede. Nemlig forundringen over hvordan noget, der fungerer så godt som iagttagelsen gør, alligevel kan være så vanskeligt at fastholde i praksis. Det ville ikke have givet nogen mening.

For at forstå dette kan det være af betydning at undersøge det net af betydningsstrukturer, grundforståelser, kollektive 'sandheder', vaner, rutiner etc. som iagttagelsesarbejdet bliver lagt ind i og skal fungere som en del af. For det er i forholdet mellem det pædagogiske hverdagsliv, der allerede er defineret og kendt som pædagogisk praksis og iagttagelsesmetodens særlige logik, at der opstår problemer.

"Fordi man har det sådan, man hele tiden vil vende tilbage til den der sikkerhed, man har i, hvordan det er, man gør tingene. Og indtil vi er nået der til, at vi oplever de her iagttagelser som en automatiseret del af vores hverdag, før da tror jeg egentlig ikke, at vi egentlig er færdige med at skulle holde os selv fast på at sige: 'Vi vil det her, og vi vil det stadigvæk.'

Tid

Pædagogerne betvivlede ikke, at de vandt noget ved at lave iagttagelserne. Men hvad mistede de? Iagttagelser er tidskrævende, ikke blot for novicer, men også for erfarne iagttagere. Og i den pædagogiske hverdag er tiden allerede tæt 'pakket' med opgaver. Der er derfor ikke tale om ubesat tid eller fri tid, som pædagogerne ikke ved, hvad de ellers skal bruge til. På tidspunktet, hvor interview blev gennemført, sagde ingen, at de vandt tid ved iagttagelserne. Der skulle derfor sorteres i aktiviteterne, hvis der skulle være tid til iagttagelser. Derfor blev opgaven at prioritere tiden på ny. Hvad var nødvendigt, og hvad kunne undværes?

I forhold til kollegialt samarbejde opstod et tydeligt tidsdilemma. Det var nyt og svært at fortolke iagttagelserne, og det slugte let det meste af et personalemøde. Som en naturlig konsekvens heraf måtte pædagogerne strukturere deres arbejdsindsats yderligere for at undgå, at de forsømte andet vigtigt. Dette lykkedes i større eller mindre omfang blandt de adspurgte pædagoger.

I forhold til børnene bekymrede pædagogerne sig også for, hvordan de skulle få tid til det daglige arbejde, de ellers plejede at udføre. De bekymrede sig for, i hvilket omfang,

de risikerede at forsømme børn, der havde brug for deres opmærksomhed, eller andre vigtige opgaver, der var knyttet til deres praksis, fordi de brugte tiden på at iagttage. Dette tidsdilemma forekommer mig for afgørende til, at det overlades til pædagogerne selv at løse. Det skal derfor anbefales – sat lidt på spidsen, at udviklingsprojektet deler ansvar med den pædagogiske ledelse og personalet om, hvilke hverdagsaktiviteter pædagogen ikke længere skal udføre, fordi hun skal bruge tiden på iagttagelse.

Tid eller tidsnød er imidlertid i sig selv ikke en forklaring på, hvorfor iagttagelsesarbejdet var vanskeligt at implementere. For nu at sætte tid lidt på spidsen vil jeg citere en pædagog:

"Du ville da aldrig møde en ryger, der sagde: 'Jeg har ikke haft tid til at ryge i dag', vel?"

Citatet handler om betydningen af det, man bruger sin tid på. At sige 'Vi havde ikke tid' er ikke særligt oplysende. Et langt mere informativt svar er, at man brugte tiden på noget andet, der af en selv eller af andre blev forstået eller omtalt som mere betydningsfuldt. Med andre ord kan man med fordel diskutere: Hvad er 'skal-tid' og hvad er 'kan-tid' for mig i min praksis og for institutionen som helhed? Som jeg vil omtale senere, fremstod iagttagelsesarbejdet (endnu) ikke som 'skal-tid' for pædagogerne. Det var der til gengæld så meget andet, der gjorde. Det skabte problemer med at fastholde iagttagelserne.

At se og at blive set af sig selv og andre

Pædagoger, der iagttager, ser. Pædagoger, der iagttager pædagogik, ser andre pædagoger. Det er sårbart at blive set på, for der er altid en risiko for, at man ikke bliver 'forstået', men 'afsløret' – at man ikke oplever sig 'genkendt', men 'udstillet'. Det er sårbart. Pædagogerne kendte problemstillingen og mente, den var håndterbar i deres personalegruppe. Visse informanter forklarede, at de afholdt sig fra at iagttage andre pædagoger med henvisning til tidsnød.

Forældre ser også. De kan blive stillet overfor muligheden at se en pædagog, der ser koncentreret på nogle børn. Hvilke tanker kan de få ved det syn? Hvilke andre opgaver kunne forældre synes, var vigtigere at tage sig af?

Disse spørgsmål vedrører ikke blot, hvad andre mener om det, pædagogen gør, når hun gør et eller andet. Det vedrører også spørgsmålet om, hvordan hun gerne vil ses af andre. Betydningsfulde andres blikke på een er vigtige for alle. De er i en vis forstand med til at forme ens blik på sig selv. Dermed nærmer vi os pædagogens faglige selvforhold, dvs. det blik man har på sig selv, som er skabt i 'dialog' med andres blikke på een.

At være en aktiv og passiv pædagog

Iagttagelsesarbejdet skabte uro i forhold til pædagogens forhold til sig selv som en aktiv pædagog. Det stødte ind i forestillingen om, at pædagogisk arbejde er 'gøre-arbejde' – sammen med børn. Både pædagoger og (ifølge pædagogerne) forældre, har udviklet en forventning om, at den gode pædagog er en, der aktiverer børnene og skaber synlige produkter for den aktivitet, de iværksætter. Aktiviteterne synliggør pædagogen som aktiv. Den kvalitet iagttagelsesarbejdet ikke. Den udsætter, men præciserer den primære indsats, kan man sige. Men mens man iagttager, er man passiv i forhold til den primære intervention sammen med børnene. Uanset det forhold, at pædagogerne sagtens kunne reflektere over iagttagelsens betydning, så følte iagttagelsesarbejdet ikke som 'rigtigt' pædagogisk arbejde.

” er det fordi, vi ikke har det kodet ind? Vi er simpelthen ikke kodet ind til, at iagttagelser er ligeså vigtige som at tage malergrej ned fra hylden og male. Og det skal vi kodes om med...”

Dette handler om forståelser som pædagogen, hendes kolleger og børnenes forældre deler om det aktive pædagogiske arbejde. Man er aktiv, når man gør noget sammen med børnene. I den forstand antager jeg, at der kan eksistere en modvilje mod iagttagelsen, fordi det er de færreste, der har lyst til at forstå sig selv og synliggøre sig selv overfor andre som inaktive på arbejdspladsen.

Her-og-nu-omsorg i forhold til langsigtet omsorg

Iagttagelsesarbejdet skabte uro i forholdet mellem her-og-nu-tid og det langsigtede tidsperspektiv. I det daglige arbejde er der mange her-og-nu-opgaver, som pædagoger både føler sig kaldet til, men også forventes at skulle løse. Arbejdet med iagttagelsen provokerede opfattelsen af, at pædagogen skal være til rådighed og udøve praksis her-og-nu.

Iagttagelsesmetoden er udviklingsorienteret – den retter sig mod barnets udvikling i fremtiden, på baggrund af en intensiveret og kvalitetsfuld viden om her-og-nu. Dens grundantagelse er, at hvis vi ved bedre om her-og-nu, kan vi handle anderledes og bedre og skabe mere lovende fremtider sammen med barnet. Dette langsigtede perspektiv synes at provokere den pædagogiske hverdag. Det forekommer mig, at pædagogerne opfatter her-og-nu-praksis som en praksis, der ligger tættere på deres kerneydelse, end den langsigtede indsats gør det, altså har fortrin og prioritet frem for det mere langsigtede perspektiv. Når pædagoger siger:

A: Det er der, hvor jeg siger, vi skal ud af nogle riller i hjernen.

B: Omsorgsrillen.

A: Ja. Den skal lige slås fra.

.. så taler de om en strategi med at gribe ind her-og-nu, som skal deaktiveres, så de kan få bedre syn for sagen på lang sigt. Men de taler samtidig om, at det er **omsorgen**, der skal slås fra. Det er, som om de ser omsorgen forsvinde i det langsigtede perspektiv. Altså: at det er omsorgsfuldt at intervenere her-og-nu, og at det ikke er omsorgsfuldt at lade være med at intervenere her-og-nu for at få syn for sagen og dermed planlægge en mere langsigtet intervention.

Fra et udviklingspsykologisk standpunkt er det imidlertid ingenlunde tilfældet. Fra dette perspektiv er det omsorgsfuldt at give sig tid til at undersøge et problem, før man i værksætter en intervention til løsning af det. Meget omsorgsfuldt. Men sådan føles det ikke for mange af de adspurgte pædagoger. Det opleves snarere pinagtigt at skulle udsætte her-og-nu-omsorgen.

Der kan med fordel skelnes mellem en her-og-nu-omsorg og en mere langsigtet omsorg. I en udviklingspsykologisk horisont er begge tidsdimensioner nødvendige i god pædagogisk praksis. Men de adspurgte pædagoger oplever overvejende, at det er her-og-nu-omsorgen, der tæller, den er primær i deres arbejde. Dette giver mig anledning til spekulationer over den reelle styrke af *udviklingsperspektivet* i den pædagogiske praksis. Dette vil jeg vende tilbage til afslutningsvis i afsnittet.

Fokus i forhold til overblik

lagttagelsesarbejdet stødte også ind i forholdet mellem 'fokus' og 'overblik' i pædagogisk praksis. Iagttagelsens force er et skarpt fokus. Det er det, der gør, at man kan se noget mere, end man plejer at kunne se. Prisen er et mindre opmærksomt overblik. Dette mindre opmærksomme overblik udgjorde på flere måder et problem for metodens implementering i praksis. Pædagogerne talte dels om den nødvendige sikkerhed, et ansvarligt overblik gav. Sikkerheden for at der ikke skulle ske børn noget uforsvarligt, mens hun iagttog. Nogle pædagoger udtrykte en bekymring. Når en pædagog sagde:

"... i andre situationer kan du jo komme til at stå skoleret, ikke?"

...så talte hun også om en kollektiv samfundsmæssig fordring til institutionen som et sikkert sted for børn. Hun havde medansvaret for den sikkerhed. Derfor bør det undersøges ved implementering af nye opgaver, hvorvidt disse reelt sætter sikkerhed over styr. I givet fald må ansvaret for implementering af en reel risikabel praksis deles med de, der ønsker forandringen iværksat – i dette tilfælde kommunen. Ingen pædagoger omtalte imidlertid, at de havde erfaret, at den nye praksis havde udsat børn for farer.

Pædagogerne talte også på en anden måde om forholdet mellem fokus og overblik. Også her vedrørte det både omsorgen for børnene og deres egne færdigheder som pædagoger. De talte om en overbliksfærdighed, pædagoger udvikler med erfaringen. At have 'et øje på hver finger' er både ansvarligt og et tegn på, at man er en dygtig pædagog. Overblik er således knyttet til forestillinger om ansvarlig faglighed, som pædagogen både stiller til sig selv og til sine kolleger. Dette var stærkt indarbejdet i mange af de adspurgte pædagogers selvforståelser. Men iagttagelsen gjorde denne selvforståelse urolig og gav anledning til refleksion over egen praksis. Når en pædagog siger:

"..jeg skal så lige have en finger i jorden der og der, og hvor er jeg så? Er jeg nogle steder så? Det kan jeg så tænke over,. det synes jeg så, jeg er."

så forekommer det mig at være et temmelig klart eksempel på uro i pædagogens forhold til sig selv som fagperson.

Fra et udviklingspsykologisk perspektiv vil både fokus og overblik være nødvendigt i den gode pædagogiske praksis. Interview giver fra et udviklingspsykologisk standpunkt anledning til kritisk opmærksomhed overfor den tilstedeværende skæve fordeling mellem hhv. fokus og overblik i pædagogisk praksis. Det ser ud, som om pædagogerne betragter overblikket som havende primær betydning i pædagogisk praksis måske af bekymring for, hvad der ellers kunne ske, måske fordi de opfatter overblik som tættere på den pædagogiske kerneydelse end den fokuserede iagttagelse er, måske fordi de anerkendes som dygtige pædagoger, når de demonstrerer, at de har et øje på hver finger.

Diskussionstemaer

I denne sidste del af rapporten vil jeg introducere to temaer til overvejelse og diskussion. De får deres eget afsnit, fordi de har det til fælles, at de er mindre empiri-nære temaer. Man kan sagtens – på baggrund af de beskedne datamængder – mene, at diskussionerne er spekulative og derfor uinteressante. Men jeg forsøger at lægge op til diskussioner, der kan tages i institutionen og afklares blandt medarbejderne. ”Er det sådan hos os, eller er det ikke sådan hos os?”

Det første tema er et alvorligt spørgsmål til pædagogisk praksis. Jeg stiller ganske frimodigt spørgsmålet om, hvorvidt man kan kalde en pædagogisk praksis for ’pædagogisk’, hvis den ikke har et fokus og fyldigt langsigtet perspektiv. Det mener jeg ikke, man kan. Den danske pædagogik bliver indimellem kritiseret for at være uheldigt og alt for påvirket af udviklingspsykologien. (Se f.eks. Bayer, 1999) På baggrund af tilgængelige data kunne man bekymre sig for det modsatte. Udviklingsperspektivet er svagt. Temaet handler både om faglighed og arbejdsstrukturer.

Det andet tema vedrører udviklingsarbejder i pædagogisk praksis. Hvordan vil det gå Ry Kommune? Hvordan vil det gå andre institutioner, der påbegynder arbejdet med at implementere en ny dimension i den pædagogiske praksis? Jeg hverken kan eller vil spå. Men jeg vil fremstille en række problemstillinger/opgaver, institutioner som regel er nødt til at forholde sig til i deres udviklingsproces, for at den skal lykkes. De er skrevet i ønsket om at give institutioner visse guidelines i vurderingen af deres udviklingsbetingelser og udviklingsmuligheder.

Udviklingsorienteret pædagogik

Hvad gør de ovennævnte skæve prioriteringer af 'overblik' og 'her-og-nu-omsorg' overfor 'fokus' og 'langsigtet omsorg' ved den pædagogiske praksis? Er praksis da stadig **pædagogisk** praksis? Mine overvejelser er knyttet til en forståelse af, hvad pædagogik er som fænomen, og hvilke kendetegn den moderne pædagogik har.

Jeg antager, at pædagogisk praksis beskæftiger sig med menneskers bevægelse over tid. Den bevægelse repræsenterer en eller anden form for tilblivelse som pædagogikken har som formål at befordre eller guide. Den har mange navne som f.eks. 'læring', 'dannelse', 'socialisering', 'udvikling' etc.

Pædagogen kan ikke handle i fremtiden. Pædagogen kan end ikke forudsige fremtiden. *Men hun kan interessere sig for nutiden i et potentielt fremtidsperspektiv.* Hun kan se *fastlåste* uheldige relationer eller *spirende* nye relationer, hun kan se *opdukkende* interesser og engagementer blandt børnene, *nye steder, nye ord, nye hemmeligheder, nye lege.*

Med iagttagelsesmetoden er pædagogen inviteret med til at se på barnets interesser, engagementer, konflikter og samspilsmønstre. Når hun har set og tænkt, ved hun, hvad hun skal gøre – *i forhold til fremtiden.* Pædagogik handler om bevægelser og er derfor i sagens natur fremtidsrettet. Den har nogle sigtepunkter, eller nogle ønsker eller nogle forhåbninger og en nysgerrighed til fremtiden. Der kan ligge pædagogisk formynderi i denne interesse for barnets fremtid, men en fremtidsinteresse kan også sagtens være *solidarisk med det barn, den vedrører.* Børn er selv opmærksomme på fremtiden, børn har også planer, ønsker, drømme og håb.

Derfor vil et ensidigt eller alt for dominerende 'her-og-nu' perspektiv være problematisk i en pædagogisk tænkning. Bevægelsen er så at sige overladt til barnet selv, og så er barnet sin egen pædagog.

Et ensidigt eller alt for dominerende 'overblik' perspektiv er også problematisk i forhold til en praksis, der vil være **pædagogisk**, idet interventionen (har vi set) let bliver usikker, måske direkte fejlagtig uden en fokuseret opmærksomhed. Men bliver så at sige i tvivl om, hvad det er, man vil give støtte til at bevæge sig og hvorfor. Dertil kommer, at en **moderne pædagogik** betragter de børn, den retter sig imod, som subjekter, medmennesker. Sådan har det ikke altid været, men sådan er det i dag. Som medmennesker har børn deres forståelser, deres fortolkninger, deres intentioner og deres handlegrunde, ligesom vi andre har. Den moderne pædagogik forholder sig til dette, når den udøver sin praksis. Det er det, der i daglig tale omtales som 'børneperspektivet'. Uden (også) det fokuserede blik, vil denne opgave være vanskelig at gennemføre.

Påstanden er altså, at et langsigtet og fokuseret blik vil give pædagogen meget gode betingelser for at forholde sig *pædagogisk og solidarisk med barnets/børnegruppens egne planer.* Men dette fokuserede og langsigtede blik er fagligt set krævende, det er psykisk hårdt arbejde at observere, og det er psykisk hårdt at give afkald på en statusmærket position, som den, der har overblikket.

Spørgsmålet er alligevel: Er en *her-og-nu-et-øje-på-hver-finger* praksis *pædagogisk*? Eller er den *pasning*? Således kan det opsamlende siges, at de interviewede pædago-ger via arbejdet med implementering af iagttagelsesmetoden er i gang med et meget vigtigt og nødvendigt pædagogisk fagligt udviklingsarbejde, der fortjener al mulig opbak-ning. Dette giver naturligvis anledning til at gøre sig tanker om de betingelser, pædago-ger har for at skabe en udviklingsorienteret, subjektorienteret (børneperspektiveret) pæ-dagogisk praksis i deres hverdag.

Anbefalinger til pædagogiske udviklingsarbejder

Almindelig erfaring fortæller os, at vi i hverdagslivet stilles overfor en lang række af muligheder for at forandre os selv og vor verden. Nogle af disse griber vi ud efter – andre lader vi ligge. Ry Kommunes pædagoger ville gerne det udviklingsarbejde, de var i gang med. Noget af det vi som mennesker griber ud efter for at gøre til 'også vores' har vi vilje til og muligheder for at fastholde – andet rinder ud i sandet. Hvordan vil det gå med Ry Kommunes forsøg på at implementere iagttagelsesmetode i daginstitutionelt regi? Hvad skal der ske, for at et pædagogisk udviklingsarbejde, her implementering af Marianne Hedegaards iagttagelsesmetode, over tid vil lykkes?

Jeg skal slet ikke forsøge at afgøre Ry Kommunes pædagogiske fremtid. Men i lyset af, at pædagogernes ønske om at implementere dette redskab i praksis var så stærkt, trods de vanskeligheder det medførte – i lyset heraf vil jeg afslutte rapporten med at beskrive nogle af de erfaringer, *andre* har gjort sig med udviklingsarbejder i pædagogiske kontekster. De kan bruges som en slags generaliserede praksiserfaringer for, hvad der *plejer* at skulle til, for at projekter falder succesfuldt ud. I denne sammenhæng betyder 'succes' altså, at udviklingsarbejdets ide bliver optaget og integreret som en del af den i gangværende daglige pædagogiske praksis. De præsenterede erfaringer kan, tror jeg, med fordel anvendes i et fortsat udviklingsarbejde blandt kommunens institutioner. Jeg antager som udgangspunkt, at institutionerne i Ry har opnået gode løsninger på forskellige områder, men savner at løse problemstillinger på andre forskellige områder. Jeg har indført citater **som eksempler** på forhold, der med fordel kunne give anledning til videreudvikling i arbejdet. Men der er **ikke** tale om en samlet evaluering af udviklingsprojektet. Der lægges snarere op til institutionernes selvevaluering og deres egen planlægning af fremtidige indsatser. Erfaringerne er hentet fra Nygrens (1999): *Udvikling og kvalitet i psykosocialt arbejde*.

Organisering af ny praksis

For at et udviklingsarbejde skal lykkes, skal ny praksis forankres tydeligt og systematisk i hverdagens rutiner og opgaver. Der skal altså være klare retningslinjer for procedurer omkring iagttagelsesarbejdet. Medarbejderne skal vide hvornår, i hvilke situationer, under hvilke omstændigheder iagttagelser skal gennemføres. De skal vide, hvem der skal gennemføre dem. Og de skal vide, hvordan proceduren med at lave iagttagelserne skal gennemføres. Disse systematiske procedurer eller retningslinjer skal helst foreligge i en skriftlig form, et fælles papir, der er tilgængeligt for alle medarbejdere.

Via interview blev jeg bekendt med, at dette kriterium ikke var opfyldt for alle medarbejdere, ej heller for alle institutioner. Fx via udtalelser som nedenstående:

"Og vores stress havde jeg nær sagt, fordi at: Du piller nogle af de der automatiserede ting ud, så når du har mindre ting, som er rutineprægede, jamen så skal du også bruge mere energi på resten. Det koster i en sådan en energimængde at få sin dag til at hænge ordentlig sammen, når det er sådan, at du ikke kender alle kasserne på forhånd, men hele tiden skal undersøge hvad der er i dem. Det kræver energi."

Vi bliver her informerede om, at iagttagelsespraksis endnu er usikkert forstået og usikkert integreret i hverdagens praksis. Pædagogen siger, at det 'stresser' hende. Dette er en forventelig reaktion på situationen.

Medarbejdernes indflydelse på ny praksis

Normer og standarder for gennemførelse af ny praksis (her iagttagelser) skal være forankrede hos de, der udfører ny praksis. Det betyder, at medarbejdere skal have mulighed for at undersøge og øve indflydelse på procedurerne omkring iagttagelserne – deres organisering i hverdagslivet og deres konkrete gennemførelse. Målet er, at medarbejderne oplever, at de har et 'indvendigt' forhold til de nye procedurer. De udfører dem ikke blot, fordi 'nogen' siger, de skal. Det kommer ikke bare 'oppefra'. De skal føle, at praksis er *deres* praksis. Dette vedrører, antager jeg, både institutionens medarbejdere og ledere. I forhold til det konkrete projekt var det ikke medarbejdernes ' eget' fra starten, men det blev det. Udtalelser fra interview giver mig indtrykket af, at der blandt medarbejdere er bekymringer for, hvorvidt de skal kæmpe for at bevare projektet som deres projekt, nu hvor det er 'deres'.

"Hvis man ønsker sig en ny jakke, og så kommer der en, og siger: 'Det er denne her! Værsgo!' (der grines) Nej, den trods har været der, det er rigtigt, men det synes jeg egentlig, vi er kommet over...(men) det kan ikke hjælpe, at Ry Kommune kommer om tre måneder og siger: 'Øh... nu må I godt lige samtidig..'

Medarbejderen var kommet sig over det ubehag, det kan give at blive pålagt opgaver udefra. Nu var projektet hendes. Hun havde taget opgaven alvorligt. Hendes anbefaling til kommunen var, at det burde den også.

Ledelse

Den lokale ledelse (dvs. leder og souschef) har opgaven og ansvaret for at lægge disse praksis-strukturer til rette og sikre, at procedurerne for gennemførelse af opgaven er mulig for medarbejderne. Det er vigtigt, at denne opgave varetages lokalt, for det er den lokale leder, der kender institutionens komplekse praksis – dens opgaver og dens ressourcer, det gør en konsulent ikke. Denne ledelsesopgave skal både tænkes i tid og indhold. Der skal kunne udpeges et tidsrum, hvor det er muligt at gennemføre opgaven (her iagttagelse), og der skal kunne udpeges ressourcer til at udføre opgaverne. Dersom de pædagogiske medarbejdere endnu ikke kan håndtere den ny praksis, er det lederes ansvar at sørge for en tilstrækkelig god faglig vejledning til, at medarbejderen udvikler kompetencen (her: at kunne iagttage og fortolke). Det er ikke nødvendigvis lederen selv, der skal påtage sig den faglige vejledning, men hun har ansvaret for, at den finder sted, når den er nødvendig. Der påhviler således ledere en temmelig stor opgave, der er forskellig fra de øvrige medarbejderen. At kunne løse den forudsætter naturligvis, at der i udviklingsprojektet afsættes ressourcer til lederes kvalificering. Udtalelser som eksempelvis nedenstående giver mig anledning til at tro, at der visse steder kan være grund til at undersøge disse forhold nøjere:

Vedr. tidsorganisering:

A: Jamen altså de renskrivninger, jeg har lavet, de er lavet hjemme, i min fritid.

Pernille: Hvad tror du, dine kolleger ville sige, hvis du sagde det? (pause) ... At nu følger der hjemmearbejde med i det her.

A: Jamen, det ved jeg ikke. Det har jeg ikke diskuteret med dem.

Pernille: Nej.

B: Jamen, jeg vil ikke gøre det i min fritid.

Pernille: Nej

Vedr. indhold i at gøre iagttagelse:

"Det har været enormt svært at overskue, hvad det er, man skal have med og finde strukturen i det i det hele taget."

Evaluering

Der skal i samarbejde mellem leder og medarbejdere foretages en løbende evaluering og korrektion af praksis, hvis et udviklingsarbejde skal have succes. Der vil altid dukke overraskelser op. Fremtiden vil aldrig kunne forudsiges eksakt. Uanset hvor pinagtigt det indimellem kan opleves for os mennesker, så er det et vilkår for os alle. Men vi kan tale om, hvad der skete, tænke over hvorfor det skete og forsøge at have med det forhold at gøre i fremtiden. *Evaluering er en planlægning af fremtiden, der baserer sig på de erfaringer, vi allerede har fået.*

A: Derfor er det så vigtigt, at vi bibeholder denne her proces, vi er i gang med. Det er så synd, hvis den slutter nu. Og vi bliver nødt til at have nogle til at hjælpe os lidt med at komme op på karrusellen, når vi er røget af. Fordi du ryger af ind imellem. Så skal vi op på karrusellen.

B: Ja, og vi skal hjælpe hinanden, ikke?

C: Jo.

Det er pædagogernes erfaringer, at de ryger af karrusellen. Det er deres erfaringer, at de skal have hjælp til at komme op igen. De bruger deres erfaringer til at planlægge fremtid med. Fordi 'det er så synd, hvis den slutter nu'.

Litteratur

- Bayer, S. (1999): 'Et ofte gentaget tema ... og udvikling som begreb og fænomen i pædagogisk tænkning og praksis.' Red. S. Mossalski og P. Kirkegaard: *Pædagogiske refleksioner*. Klim
- Hedegaard, M. (1999): *Beskrivelse af småbørn*. Århus Universitetsforlag
- Merton, R. (1973): *The Sociology and Science: Theoretical and Empirical investigations*. University of Chicago Press.
- Nygren, P. (1999): *Udvikling og kvalitet i psyko-socialt arbejde*. Dansk Psykologisk Forlag.

TEKST: PERNILLE HVIID, KØBENHAVNS UNIVERSITET
UDGIVET DECEMBER 2004 AF BUPL, BLEGDAMSVEJ 124, 2100 KØBENHAVN Ø
ISBN: 87-7738-152-1