



Et område i bevægelse

Daginstitutionens ethos

En artikelsamling af
Jan Simon Petersen, Søren Smidt, Søs Bayer og Unni Lind

Indhold

1. Daginstitutionen i bevægelse	side 3
2. Opbrud i ledelse	side 6
3. Kontrol, tillid og jagten på mening med dokumentation	side 9
4. De underkendte anerkendte	side 14
5. Barnet og det pædagogiske projekt	side 20
6. Daginstitutionens ethos – mellem etik og kritik	side 25

Politisk ansvarlig: Jakob Sølvhøj

Redaktion: Jan Simon Petersen

Fotos: Jørgen True og Niels Åge Skovbo (side 13)

Layout: GraFOA Maja Honoré

Tryk: Pjec1heden og FOAs Trykkeri, november 2013

Daginstitutionen i bevægelse

– indledning

Med udgangspunkt i de data og analyser, der trådte frem i det tidligere projekt "Forandring og Forankring", som FOAs Pædagogiske Udviklings Fond gennemførte i 2010 – 2011, er formålet med dette nye projekt, at søge dybere ind i de felter, problemstillinger og dilemmaer i daginstitutionen, som lever sammen og ved siden af hinanden, både som betingelse for hinanden og som et vilkår for pædagogikken og dens betydning for børnenes hverdagsliv i dagtilbuddet.

Historisk set har daginstitutionens indhold været præget af en kritisk pædagogik med fokus på barnet. Men også et antiautoritært, politisk frigørende og ideologisk afsæt har præget området, både uddannelsesmæssigt, socialpolitisk og kønspolitisk.

Der er tale om fortællinger, som har haft betydning for både udøvelsen af den praktiske pædagogik, for de udøvenes forståelse af begrebet pædagogik, og for de udøvenes selvopfattelse og forståelse af sig selv.

Daginstitutionen er i dag en del af de ydelser som velfærdssamfundet yder sine borgere, og som vi har set, en del af det til enhver tid aktuelle værdipolitiske styringsparadigme.

Så fokus i det nye projekt blev: Hvad er i dag daginstitutionens ethos – forstået som de bevidste og ubevidste betingelser og vilkår, der er bestemmende for det indhold, som børn møder i deres daginstitution hver eneste dag?

For at få et overblik over de forskellige områder og dilemmaer, der sætter sit præg på daginstitutionen, har vi i det nye projekt gennemført en række interview med pædagogmedhjælpere, pædagoger, embedsfolk, undervisere, forskere og politikere.

Resultatet har ikke givet et entydigt billede af området. De interviewede er optaget af mange forskellige emner, lige fra styringsproblemtikker og dokumentation til pædagogisk udvikling, og emnerne har tendens til at filtrere sig sammen i aktørernes tankegang og fremstilling. Det er derfor svært at trække nogle samlende tråde gennem materialet.

En af forskerne formulerer problematikken på denne måde:

- "Det har taget mig enormt lang tid at finde ud af, hvad det her område egentlig retter sig mod, og hvad det er, pædagogerne selv synes, de skal arbejde med. Det kommer ikke særligt tydeligt frem. Så på den måde kan jeg sagtens forstå, at nogen har syntes, at vi er nødt til at stramme op på området, og at det er nødvendigt med dokumentation.

Vi er nødt til at sætte nogle mål, og vi er nødt til at få det ind i lovgivningen, for kvaliteten varierer meget fra institution til institution."

På baggrund af materialet vil vi indfange daginstitutionsområdet og dets mangfoldighed som et område i bevægelse. Et område, der ikke ser ud til at have en sikker retning, men som har mange udviklingsretninger i sig, og det er et felt, hvor det ikke er helt muligt at stadfæste, fra hvilken position udviklingen er startet.

Daginstitutionsområdet er kendetegnet ved at være et område i bevægelse snarere end et område med nogle bestemte tankegange, særlige skoler eller praksisser, der udbredes i stor skala. Det er ud som om, at bevægelse som tema altid har været det gennemgående træk for daginstitutionsområdet.

For mindre end ti år siden var området stadig under udbygning og i bevægelse, men det var en anden slags bevægelse, end den vi ser i dag. I mange år har udbygning været den stærkeste drivkraft, men i øjeblikket synes omstruktureringen af den offentlige sektor at være den stærkeste drivkraft.

Det betyder, at "det at være i bevægelse" har haft afgørende betydning for daginstitutionsområdet. Det er under disse vilkår, den pædagogiske faglighed er blevet til og udviklet.

I årene efter daginstitutionsområdet blev etableret, har det pædagogiske personale været kendt for at være med til at definere området, men i de senere år har drivkraften været politiske initiativer på baggrund af et ønske om forandringer i den offentlige sektor.

Det pædagogiske personale har hele tiden forsøgt at finde sine egne ben i de mange bølger af strukturforandringer – tiltagende systematisk styring af området – en lind strøm af nye pædagogiske metoder – tilløb til akademisering af pædagoguddannelsen – og de faglige organisationer har samtidigt arbejdet med at forklare omverdenen, at det er en særlig afgrænset og veldefineret opgave at arbejde i en daginstitution.

Denne konstante bevægelse, der er et resultat af forandringer, initiativer og tiltag fra aktørerne på området – og med forvaltningerne som den aktuelt mest drivende og udfarende aktør – udgør daginstitutionsområdets ethos, og skal ses som den bevægelse og udvikling, der er i hverdagen, og som sætter rammer og betingelser for det pædagogiske arbejde.

En bevægelse der fungerer som en understrøm, der hele tiden ændrer vilkår, sætter nye scener og præsenterer nye diskurser og problemstillinger. Det fungerer som en lind strøm, der ændrer hastighed, veksler i intensitet og griber fat om nye og gamle temaer på skift.

Til trods for, at der er lavet undersøgelser af, hvordan fremtiden vil komme til at se ud, er det ikke det, der har haft den største opmærksomhed hos aktørerne. Det pædagogiske personale har haft nok at gøre med at få hverdagen til at hænge sammen og har brugt kræfterne på at skabe sammenhæng i de mange nødvendige gøremål. Men bevægelse har sat sit præg på hverdagen.

Dokumentationsarbejdet er modsætningsfyldt og kompliceret – det er en blanding af nødvendige, faglige interesser, børnenes behov, organisering af dagligdagen og strukturering af tiden.

Et godt eksempel på dette kan læses i nedenstående citat, hvor en pædagogisk medarbejder fortæller om sin holdning til dokumentation. Kort inde i fremstillingen af denne kompleksitet dukker den helt konkrete hverdag op i fortællingen, hvor det mest nærværende og betydningsfulde for medarbejderen er de tre kvarter hver morgen, hvor medarbejderen er alene om at modtage vuggestuebørnene:

■ "Det er rigtig spændende med dokumentation, men tiden bliver jo taget fra børnene. Og hvis man ikke er vanvittigt disciplineret og organiserer sig ordentligt, så er det børnene, der bliver taberne.



I min institution tager én medarbejder imod 11 børn fra kl. 8 og til den næste møder ind kvarter i 9. Det kan være en 1-årig, der er under indkøring, det kan være drenge, der slås, og mange andre problemstillinger, og du er bare alene: "Goddag, ja kom nærmere, kom bare nærmere, træd indenfor." Nogle morgener er fuldstændigt kaotiske, og bagefter bruger man formiddagen på at samle op, men vi har andre tidspunkter til at sætte os ned og dokumentere."

Ovenstående illustrerer den bevægelse, der er i hverdagen, og det viser, hvordan de pædagogiske medarbejdere reagerer på virkningen af det. Nemlig ved at holde fast i hverdagen og forsøge at få den til at hænge sammen. Det er et kompliceret samspil mellem bevægelse og handling – daginstitutionsområdets ethos.

Måske er det forklaringen på, hvorfor det er så svært at styre feltet – fx at få en evalueringskultur – selv om forvaltningerne prøver med mange forskellige strategier.

Det er som oftest organiseringen af hverdagen med børnene, der tager opmærksomheden hos det pædagogiske personale, og hverdagen kommer på mange måder til at fremstå som kontrasten – det stabile – i forhold til forandringerne.

Vi kan derfor konstatere, at det egentlige ethos i daginstitutionsfeltet er bevægelse.

De følgende 5 artikler forsøger at finde frem til den bevægelsestilstand, der kendetegner området. De afdækker på forskellig måde og med forskellige perspektiver områdets bevægelsestilstand og trækker på den måde nogle røde tråde gennem materialet om daginstitutionsfeltets ethos.

Opbrud i ledelse

Med den store forandringshastighed, som kendetegner daginstitutionsfeltet, så er erfaring ikke altid en fordel, når nye arbejdsopgaver skal løses på nye måder og måske med ny teknologi.

Til trods for efteruddannelsestiltag synes der – når det handler om dokumentation – at være et skel mellem de nyuddannede, de som har efteruddannet sig og de ledere og medarbejdere, hvis uddannelse ligger nogle år tilbage. Samtidig er institutionsstrukturen brudt op, og der er kommet flere ledelseslag og mere præcise krav til lederne, som i stor udstrækning også har gennemgået kompetenceudviklingsforløb.

Et klart udtryk for bevægelsestilstanden er forskelligheden i situationen for de mange nyuddannede i forhold til det personale, som har arbejde på området i mange år. En forsker beskriver forskellen med dokumentation som eksempel og sætter fokus på forskelligheder internt i personalegruppen:

- "Det skaber en form for opdeling i personalegruppen mellem dem, der er uddannet forholdsvist for nylig, og dem, der har været uddannet og arbejdet i en del år. De nyuddannede synes, at dokumentation er helt naturligt og har ikke svært ved det, mens de andre synes, at dokumentation stiller meget store og nye krav. Det betyder, at der er forskellig status inden for personalegrupperne mellem de, der kan se meningen med pædagogisk dokumentation, og de, der har rigtig svært ved det. Det skaber ulighed i personalegrupperne."

En pædagogisk konsulent ser denne forskel rundt om i institutionerne. Pointen er, at der er en generel accept af pædagogisk doku-

mentation, men i de institutioner, hvor der ikke er nyuddannet personale, kan det være svært at leve op til de nye krav:

- "Alle har accepteret den pædagogiske dokumentation, men nogle er dygtigere til at udføre den end andre. Og det er måske nok nærmest dét, der er hurdlen i dag. Der er faktisk nogle institutioner, som har brug for hjælp til at finde ud af, hvordan de gør det, så det ikke bliver en kæmpe opgave, men en opgave som måske bare tager ti minutter hver dag.

Nogle er bange for, at det tager megen tid, at man må gå i enerum og lave det, fordi det slet ikke kan gøres på en stue, når børnene også er der – det kan de ikke rumme.

Her er det, jeg tænker, at det betyder meget, om der er nogle unge pædagoger, som er vant til også at håndtere computer."

Ændring i ledelses- og organisationsformer

Dette skel mellem nyuddannede og uddannede viser sig også i forhold til ledelsesarbejdet. Efter en hel del år, hvor der er blevet stillet store krav til decentral administration, er bøtten vendt. Administrationen fjernes fra de pædagogiske ledere, som får til opgave at fokusere på pædagogikken og den pædagogiske udvikling:

- "Det tager tid at flytte sig, og vi oplever, at nogle af vores gamle ledere, der før havde det totale overblik, siger, at det er blevet så elendigt: "Før havde jeg styr på det, nu har jeg ikke styr på det."

De føler nærmest, at der bliver næsten skåret en hånd af dem, fordi de

ikke længere har så meget administrativt arbejde, og det forventes, at de har fokus på pædagogikken og den pædagogiske udvikling. Det har været rigtig slemt for nogle af dem, men vi også har nogle nye ledere, som siger, hvor er det fedt at kunne koncentrere sig om det pædagogiske. Og så men, men, men ...

Hvis man ser positivt på det, så har det løftet fagligheden, for lederne skal ikke længere fokusere på tagrender og økonomi, men de skal fokusere på børnene og pædagogikken.”

Ændringer af ledelses- og organisationsstrukturen har været en markant del af den bevægelse, der er sat i gang på daginstitutionsområdet. Det er efterhånden kun få kommuner, som har bevaret de traditionelle enheder med en leder og en souschef. I stedet for er der oprettet område-institutioner og netværk, og institutionsstrukturen er brudt op. Der er kommet flere ledelseslag og mere præcise krav til lederne, som i stor udstrækning også har gennemgået kompetenceudviklingsforløb.

Udviklingen er forløbet uden de helt store faglige kampe, men til gengæld er der rundt omkring i kommunerne institutioner, hvor forandringerne har skabt konflikter – ikke som strukturelle opgør, men som interne stridigheder. Sådanne konflikter har altid eksisteret, men det er alligevel muligt at give en karakteristik af de nuværende konflikter, som afspejler den bevægelse, der har været sat i gang i forhold til ledelse af daginstitutionerne:

- **”Inden for de sidste 6, 7, måske 8 år har lederne distanceret sig fra medarbejdergruppen.**

Tidligere var lederen en del af personalegruppen, men vilkårene for en leder har forandret sig. En leder skal ikke være kammerat med sine medarbejdere.

Det kan give nogle ordentlige sværdslag, og nogen steder har det været nødvendigt at få en ny leder i institutionen, fordi lederen simpelthen ikke har kunnet få fodfæste som den ledertype, der var lagt op til fra forvaltningen og det politiske system.

I sådanne situationer tænker jeg, at medarbejdere har følt, at de ikke har nogen som helst indflydelse mere. Der er eksempler på institutioner, som simpelthen har været ved at gå helt i opløsning over det.”

Ændringen af lederens funktion og position er ikke alle steder gået stille af. En pædagogisk konsulent fortæller:

- **”Tidligere havde lederen sin solidaritet hos medarbejdergruppen – det er ændret. Lederen er blevet ”kommunens mand”, som nogen siger. Og i nogle institutioner er både personale og leder udskiftet to-tre gange, før tingene er faldet til ro. Men det er når situationen er blevet sat på spidsen – andre steder er det gået stille og roligt.”**

Institutionerne er blevet synlige

Det synes at være et resultat af de mange strukturændringer, at de dårligst fungerende institutioner er kommet mere i søgelyset. Tilsyneladende er forvaltningerne blandt andet i kraft af de nye definitioner af lederens funktioner med loyalitet i forhold til



forvaltningen kommet tættere på institutionerne.

En forsker siger:

- "De allerdårligste institutioner kan ikke blive ved med at være så dårlige i de nye strukturer. I nogle af de kommuner, jeg har arbejdet sammen med, har man kunnet bruge de nye organisationsstrukturer til at spotte de institutioner, hvor det gik rigtig skidt, og dermed kunne gøre noget ved det. Men om det har løftet området som sådan, er jeg usikker på."

De nye krav til de pædagogiske ledere, som betyder større fokus på pædagogisk udvikling, har også sat sine spor:

- "Vi er faktisk der, hvor vi overvejer at købe kurser om pædagogik til de pædagogiske ledere.

Tanken var, at de skulle være en slags pædagogisk inspirator, men de har siddet på kontoret på fuld tid i mange år, og ikke været ude hos børnene. Nogle af dem er faktisk heller ikke interesseret i det – der er nogle, vi nok bliver nødt til at forhandle ud til noget andet, fordi de ikke magter det. Der er sket store organisationsændringer de sidste år, og det er

tydeligt, at de faktisk aldrig har haft fingeren på pulsen i forhold til pædagogikken.

I nogle institutioner, hvor vi har tænkt, at her kører det fint, har det vist sig, at det er medarbejderne, der har kørt det, mens lederen faktisk ikke har levet op til sine forpligtelser.

Vi er i en spændende periode lige nu."

Dette konfliktfyldte aspekt af betydningen af ledelsesreformerne er ikke et helstøbt billede af udviklingen, men hører med for at give et mere retvisende billede af det ledelsesarbejde, som ofte fremstilles. Et billede, som også hører til virkeligheden, og som også findes i dette materiale. Fx i denne vurdering i måden på at afholde personalemøder:

- "Der er sket den forandring med personalemøderne, at man har fjernet nogle af tidligere tiders fejl. Ved et 3-timers personalemøde har man fjernet de to timers bekvemmelighedspunkter: Vikarer, ferie, hvor mange penge på stuen og alle de ting, hvor beslutningen ligger et andet sted. Til gengæld bruger man nu to timer på at planlægge, diskutere og udvikle pædagogikken."

Kontrol, tillid og jagten på mening med dokumentation

Et væsentligt element i de forandringer, der er sket i den offentlige sektor, er en større styring også i forhold til det indholdsmæssige pædagogiske niveau.

Læreplaner, sprogvurderinger, kommunale mål og indsatsområder sætter i dag rammerne for det pædagogiske arbejde i daginstitutionen. Det er således som led i den bevægelse, der sker på daginstitutionsfeltet, at en vedvarende ny-orientering og afvejning af krav og mål omsættes i dagligdagen i institutionen.

Set fra institutionens side kommer der hele tiden nye krav og nye opgaver – enten fundet i ny lovgivning eller i kommunale indsatsområder – og ofte i form af kompetence- og udviklingsprojekter.

Set fra forvaltningens side er formålet med de nye tiltag og indsatser at styrke kvaliteten og løfte de prioriterede opgaver i forhold til de børn, der har brug for det. Der ligger også nogle krav og et kontrolaspekt til institutionen i forhold til at følge op på, om opgaverne rent faktisk bliver løst.

Det er ikke nødvendigvis krav om at bruge særlige metoder, og der er som udgangspunkt tillid til, at institutionerne kan og vil løfte de prioriterede opgaver. Det kan fx være sprogvurdering, som en forvaltningsrepræsentant her tager udgangspunkt i:

- "Sprogvurdering er udtryk for, at institutionerne har en større opgave med at løfte børns sprog.

Det handler om at styre, og derfor følger der også midler med til den opgave, der skal løses, og det handler også om hele tiden at arbejde på at blive klogere på kvaliteten af vores dagtilbud og øge effekten af den måde, vi gør det på.

Når der er sprogvurdering i daginstitutioner og skoler, kan vi blive kloge på, hvad det er for indsatser, der kan hjælpe børn, så de klarer sig bedre – altså øge kvaliteten af den ydelse, institutionerne giver børnene. Men vi vil bevare metodefriheden, bevare tilliden til, at det pædagogiske personale løfter den opgave, de er blevet sat til at løse samtidigt med, at der selvfølgelig skal stilles krav, der hvor man ikke løser opgaven, som den er tænkt."

Denne tankegang, som beskriver en væsentlig forvaltningsfunktion, bliver ofte opfattet som mistillid fra forvaltningens side til det pædagogiske personale. Personalet kan eksempelvis give udtryk for, at dokumentationskravet er udtryk for testning af deres faglighed. Set fra forvaltningens side kan det formuleres således:

- "Vi bruger meget tid på den diskussion, der handler om, at dokumentation opleves som løsrevet fra den pædagogiske praksis i institutionerne. Det bliver ofte oplevet, som om dokumentation er en evaluering af pædagogernes faglighed: I stoler ikke på os. I har ikke tillid. Vi skal dokumentere mere end at systematisere, reflektere og synliggøre det pædagogiske arbejde."

Dokumentationskravet skal sætte sit præg på institutionens arbejde, fordi man derved arbejder med og forholder sig til de krav, som er en prioriteret politik gennem lovgivning og vedtagne politikker. Men på institutionsniveau kan det opleves som en problematisk forstyrrelse, der retter fokus væk fra det konkrete arbejde.

En forsker formulerer det sådan:

- "Dokumentation lægger pres på personalemøderne, hvor der ikke er plads til de interne diskussioner, men har de eksterne relationer på dagsorden. Det er svært at tage fat på det, som man egentlig oplever som vanskeligt i hverdagen, og som måske ikke har noget med læreplansmålene at gøre."

Dette skisma mellem udefra kommende krav og det egentlige pædagogiske arbejde er et ret udbredt fænomen.

En pædagogisk konsulent beskriver det sådan:

- "Det pædagogiske personale tænker mere på, om de selv har båret ansvaret i deres udviklingsarbejde, end på børnene, og de vil gerne i dialog med mig om det. Men hvis de oplever, at det kommer oppefra, går de i forsvarsposition: "Er der nogen, der er mistænksomme over for os? Er vi ikke dygtige nok?"

Det handler grundlæggende om, hvem der stiller kravene til daginstitutionen, og hvordan de bliver stillet. Bliver kravene stillet i udviklingsøjemed af den pædagogiske praksis? Det er afgørende, når vi taler dokumentation, evaluering m.m."

Forvaltningen har kontrol og tilsynsfunktion med daginstitutionerne, og der er ikke selvbestemmelse. Den pædagogiske faglighed er kommet mere i fokus, blevet mere synlig, og på den måde er kontrolmuligheden blevet forøget. Reaktionen på dette er ikke ens. I nogle institutioner er der ikke fokus på kontrolaspektet og derfor heller ikke så stor skepsis i forhold til dokumentation.

En pædagogisk konsulent udtaler:

- "De institutioner, hvor det går rigtig godt, det er de steder, hvor personalet ikke opfatter forvaltningens krav som kontrol, og derfor ikke er optaget af kontrol.

Du er altid en myndighedsperson som pædagogisk konsulent. Det er du nødt til at forholde dig til. Og du er også nødt til at arbejde med de samarbejdspartnere, du nu engang har. Men jeg oplever virkelig – der hvor daginstitutionen lægger kontrolaspektet væk – at man tager dokumentation, evaluering og metoder til sig og kan arbejde med det."

Krav, arbejde og faglighed

Dokumentation befinder sig i et krydsfelt mellem styring, kontrol og refleksion, og den kan være understøttende for en pædagogisk udvikling, men kan også virke forhindrende og forstyrrende ind i forhold til det pædagogiske arbejde.

En pædagogisk assistent siger:

- "Hvis man oplever dokumentation som en styring, bliver det en stressende opgave, der skal klares oven i det pædagogiske arbejde. Omvendt i de institutioner, der formår at tænke dokumentationen ind som en del af dagligdagen, der er dokumentation understøttende og fungerer som et redskab."

En væsentlig side af denne problematik hænger altså sammen med, hvordan kravet om dokumentation og kontrol er fra forvaltningens side.

Det er muligt, at arbejdet med dokumenta-

tion i stor udstrækning bliver et refleksionsredskab i det pædagogiske arbejde, men der er også eksempler på krav om at anvende former for dokumentation, som ikke er egnet til at understøtte pædagogisk refleksion, og som er udviklet på baggrund af ringe kendskab til hverdagen i daginstitutionen.

Identitetsarbejde og refleksion

Man kan gøre to forskellige overvejelser og perspektiver om dokumentation.

Den første overvejelse er et vidnebyrd om det faglige identitetsarbejde, som kravet om dokumentation har ført med sig.

På trods af en umiddelbar modstand og et kritisk perspektiv, ser man modstanden i et andet lys, hvis man sammenligner med krav om dokumentation for andre faggrupper, hvor man selv er bruger.

En pædagogisk konsulent udtaler:

- "Læreplaner, hvor det pædagogiske personale skal evaluere, så forældrene kan se, hvordan det fungerer. Det giver rigtig god mening.

Det er selvfølgelig udtryk for en public management tankegang at evaluere og dokumentere, men det hjælper mig selv, hvis jeg ser mig selv som borger i forhold til fx et hospital, og så er dokumentation jo ganske fornuftig. Det ville da være enormt utrygt, hvis andre faggrupper ikke forholdt sig reflekterende til det, de gør i deres funktioner."

Det andet perspektiv hænger sammen med, at feltet er under konstant forandring, og at udviklingen ikke står stille.

Dokumentation og kravet til dokumentation har også sin udviklingshistorie.

Denne pædagogiske konsulent ser udviklingen af arbejdet med dokumentation som noget, der er gået fra at have fokus på formidling til en sammenkædning af dokumentation og refleksion.

- "Da dokumentationsbølgen startede, hang der billeder af forældre i alle daginstitutioner – det var, hvad man dengang anså for dokumentation – det kom er ikke meget refleksion ud af.

Nu bliver der vist færre foto til forældrene, fordi det ikke bare handler om at knalde billeder op og sige, nu har vi dokumenteret, at vi har været på tur i dag. Så der er en udvikling. Nogle steder sker det rigtigt hurtigt – andre steder lidt langsommere."

Den konstante forandring synes også at bringe nogen usikkerhed med sig i forhold til, hvilke formål de forskellige indsatser har, fx formålet med dokumentation. Det kan til dels skyldes, at kravet er rettet mod mange forskellige og ofte bliver formidlet på en måde, så budskabet ikke trænger igennem.

Der er også blandt det pædagogiske personale en ret gennemgående oplevelse af mangel på tid, og at det kan være svært at finde en mening med opgaven. I en oplevelse af kaos synes kravet om dokumentation at være overflødig, når der er så mange behov hos børnene, der skal opfyldes:

- "Det er rigtigt spændende med dokumentation, men tiden bliver jo taget fra børnene."

Meningen – børnene

Men ved siden af er der andre ting, der spiller ind i forhold til pædagogers oplevelse af meningen med arbejdet med dokumentation – en oplevelse af, at store og vigtige dele af det pædagogiske arbejde ikke indgår i dokumentation. Oplevelsen er, at der ikke er plads til det vigtige og interessante, når der skal dokumenteres:

- "Meget af formidlingen til forældrene handler om læreplanstemaer, og hvad vi laver den enkelte dag. Men det er gået op for mig, at noget af det, som jeg personligt vægter højt i mit arbejde, er det, jeg har med et barn og en familie, og det er fortroligt.

Fx det for tidligt fødte barn, der har angst. Det er en speciel pædagogisk opgave, som ikke er noget, jeg formidler. I sådan en opgave har jeg kontakt med Børneklubben og forældrene, jeg læser noget om det, og vi diskuterer i personalegruppen eller på stuen, hvordan vi forholder os og kan hjælpe barnet.

Hele den del af mit arbejde, som jeg synes er mere spændende end læreplanerne, taler vi ikke om i et offentligt rum. Vi kan godt have flere børn med den slags problematikker, og have mange bolde i luften på én gang, men det fylder ikke i det fælles, offentlige rum i institutionen. Det er ikke en del af den synlige dokumentation, som efterspørges politisk og af forældrene."

Den næste pædagog oplever ikke, at det centrale i hendes arbejde – det konkrete samvær med børnene med alt det, der følger med af gentagelser og tålmodighed og oplevelsen af, at det lykkes – har sin plads i den pædagogiske dokumentation.

Her bliver spørgsmålet om meningen med dokumentation igen rejst:

- "Det, der fylder i vores hverdag, er, at vi er her hele tiden. Grundlaget for vores hverdag er de små bitte ting, som vi gentager, gentager og gentager. Og når der kommer nye børn, så gentager vi det igen, og det skal man kunne gøre på en god måde som fagperson.

Noget af det, som jeg siger hundrede gange i vuggestuen, er: "Ærmerne op til albuen." Og når børnene nærmer sig de tre år, så hører jeg, de siger: "Ja, det er ærmerne op til albuen" (sagt på babysprog). Så har barnet lært noget, men det er jo ikke en revolution, men barnet har lært noget, så vi ikke skal skifte alt tøjet.

Sådanne ting er der jo ingen, der spørger efter i forbindelse med dokumentation. Hele fundamentet – at kunne begå sig i hverdagen – er ligegyldigt i forbindelse med dokumentation."

Denne søgen efter mening og sammenhæng, som efterlyses af det pædagogiske personale, er ikke fremmed set fra et forvaltningsmæssigt perspektiv. Her er det netop hensigten med arbejdet med dokumentation, at det pædagogiske personale bruger det til at gøre rede for deres valg i det daglige arbejde:

- "Børnene er ikke kun i institutionen, fordi forældrene er på arbejde, der skal foregå noget meningsfyldt, mens de er der. Det er selve kernen i idéen med daginstitutionerne i Danmark.

Hvad har I lavet i dag, og hvorfor har I gjort det? Det er ikke nok, at børnene kommer hjem og lugter af bål hver



dag. Det pædagogiske personale skal kunne svare på: Hvorfor lugter de af bål? Hvad blev der lavet ved bålet? Hvilken værdi tilføjer det, at de lugter af bål hver eneste dag? Måske skulle de lugte af noget andet en anden dag, fordi de skulle have flere aktiviteter. Det er op til dem, der organiserer børnenes hverdag, at forklare det meningsfulde i en praksis.”

Pædagoger og forvaltningsrepræsentanter er fra samme kommune. Fra hver deres hjørne ønsker de, at der sættes fokus på hverdagen. På denne baggrund burde der være en dialog, som betød, at begge parter så opgaven med dokumentation som nyttig.

Tilbage står spørgsmålet om, hvordan det rent tidsmæssigt passes ind i arbejdet.

De underkendte anerkendte

Bemærkningen: *"Vi har sejret ad helvede til – godt"*, var den tidligere LO-formand Thomas Nielsen afskedssalut, og den var udtryk for, at nok har fagbevægelsen sejret, men sejren er tvetydig, fordi den almene velfærd har skabt individualister og betydet, at mange er blevet mindre interesseret i at engagere sig i fagbevægelsen.

Og sejr er i dobbelt forstand det, der kendetegner det pædagogiske område.

Dagtilbud og uddannelse er tilgængelig for alle, og opfattes nærmest som en rettighed, og pædagogiske løsninger ses i dag at være svar på mange af de samfundsmæssige udfordringer, vi står overfor.

Et aktuelt eksempel på anerkendelse og inklusion er Salamanca-erklæringen (en principerklæring, der fokuserer på børns ret til uddannelse, uanset handicap) fra 1996.

Den vidner om en tro på, at globale og nationale problemstillinger, såsom udsathed, uligheds- og fattigdomsproblematikker, kan løses ad pædagogisk vej i form af diverse lærings-, dannelses- og uddannelsesmæssige tiltag og prioriteringer.

Troen på det pædagogisk projekt har aldrig været større, og politikere, forvaltningsfolk, pædagoger, pædagogmedhjælpere og forskere er enige om, at pædagogisk arbejde er en vigtig del af velfærdsområdet. Man kan sige, at det pædagogiske område har sejret, men om sejren opleves som godt er noget mere uklart, og den er tydeligvis forbundet med ambivalente følelser.

En tvetydig anerkendelse

Det pædagogiske personale siger, at de

oplever anerkendelse fra forældre, forvaltning og politikere:

- **"... der er stor anerkendelse af det pædagogiske arbejde, og der er stor opbakning til det ..."**

Den anerkendelse, pædagoger oplever, handler især om implementering af læringsperspektiv, som i øvrigt ses som en modsætning til tidligere tiders pasningsforståelse, der ikke forbindes med anerkendelse eller faglighed. I den sammenhæng fremhæves betydningen af dokumentation, synliggørelse og evnen til at sætte ord på det pædagogiske arbejde med børnene.

En siger:

- **"... jeg tror ikke, det går ud over den samlede tid, men vi har haft rigtig svært ved at definere, hvad vi brugte tiden til før. Da jeg startede som dag-institutionspædagog i 90'erne, kunne vi da ikke definere, hvad vi lavede."**

En anden fremhæver problemet med at kommunikere med omverden:

- **"... over for hinanden kan vi godt, men hvis vi skal fortælle omverdenen, hvad det almindelige pædagogiske arbejde er, får vi problemer – det har vi sgu' ikke været vant til. Derfor kalder jeg det en slags systematisering at prøve på at skrive i et sprog, som andre kan forstå."**

På den anden side påpeger det pædagogiske personale, at anerkendelsen især er retorisk, fordi den ikke giver bedre løn og arbejdsvilkår.

En siger:

- **"... den politiske debat anerkender vigtigheden af daginstitutionerne. Men den politiske prioritering aner-**

kender ikke daginstitutionerne som et vigtigt område. I de 8-10 år, jeg har arbejdet her, er vi gået fra aldrig at være færre end tre mennesker til tolv børn i en vuggestue mellem kl. 9-15, til nu, hvor der er to, måske tre timer hver dag, hvor vi er tre ...”

Og en anden siger:

- ”Jeg synes ikke, det smitter af på de penge, der bliver sat af til daginstitutionerne, eller i vores løn.”

Prestige

Den retoriske anerkendelse hænger sammen med lav prestige. Den lave prestige hænger sammen med flere faktorer, der er af såvel eksternt som intern karakter. I institutionerne er der en opfattelse af, at noget pædagogiske arbejde er mere prestigefyldt end andet. Særligt arbejdet i daginstitutioner omtales som mindre anerkendt internt.

De interviewede, der arbejder i daginstitutioner og især dem, der arbejder i vuggestue, fortæller, at der kommer nedsættende bemærkninger, når man arbejder med de små børn.

De bliver mødt med bemærkninger som:

- ”... ej, hvor fleksibel skal man lige være for at passe unger, og lege med børn? De skal da bare have skiftet ble og spise, og så sover de tre timer.”

En anden udtalelse peger på, at det kan være svært både over for sig selv og fagkolleger fra andre områder at forklare, hvorfor man bliver i en daginstitution:

- ”... inden for vores egne uddannelsesrækker, er det stadig sådan, at daginstitutioner ikke er det helt rigtige. Jeg opfattes lidt ”lav-halløj”, hvis jeg fortæller nogle af mine gamle studie-

kammerater, hvorfor jeg stadigvæk hænger i vuggestuen på tiende år.”

Den lave status er imidlertid ikke kun noget, der vedrører arbejdet med de små børn. Opfattelsen af lav status handler også om det pædagogiske personales samspil med omgivelserne. Særligt påpeges en manglende evne til at sætte sig igennem. Lav prestige ses som en manglende evne til at slå i bordet, stille krav og til at håndhæve ens rettigheder.

- ”... jeg kommer fra et helt andet område, hvor man godt kan slå i bordet. Men hvis vi slår i bordet, kan vi hele tiden mærke, at det kommer til at gå ud over børnene, og så løber vi alligevel lidt stærkere. Vi har heller ikke været gode til at komme igen – det er nok en lang proces. Men det, at vi er blevet tydeligere og får flere budskaber ud i offentligheden, kan være med til at hæve vores prestige ...”

Arbejdsdeling

Den underkendte position inden for daginstitutionsområdet synes at manifestere sig i kampe internt på arbejdspladserne.

Pædagogmedhjælpere peger på, at der er en øget arbejdsdeling mellem pædagoger og pædagogmedhjælpere:

- ”... så kommer de ud og jager en af os ind for at tage vasketøjet for eksempel ikke ...”

En anden siger:

- ”... hvis det er sådan, at man tager initiativ til fx at sætte en eller anden leg i gang, så bliver man hurtigt forhindret i det af ens pædagogiske leder, som vil have, at man laver noget

praktisk i stedet for. Det er altså svært at sætte en aktivitet i gang – hvis den pædagogiske leder så kommer og siger, at nu skal du lave noget andet. Så må man pakke sammen igen ...”

Der tegner sig et billede af, at det er pædagogmedhjælperne, der tager sig af børnene og det praktiske, mens pædagoger tager sig af fagligheden – dokumentation, læreplaner og tiltag vedrørende særlige børn.

- “... hvis vi er på legepladsen – i hvert fald om formiddagen – sker det, at der lige pludselig ikke er nogen pædagoger – man kigger rundt og øh ... de sidder alle sammen inden for og laver et eller andet fagligt.”

Oplevelse af sejr er altså ikke entydig. Personalet oplever, at deres fag og arbejde anerkendes af samfundet, men samtidig oplever de i varierende grad, at de ikke er anerkendte: Lav løn, nedsættende bemærkninger om deres arbejde og manglende gennemlagskraft.

Ydermere påpeger såvel personale, konsulenter som forskere, at området er ramt af økonomiske prioriteringer, der betyder færre hænder, flere opgaver og faglige kampe. Det er ikke klart, om disse oplevelser og forklaringer er dækkende, men samlet set oplever personalegruppen at være anerkendt og underkendt på én og samme tid.

En aktiv offerrolle

Underkendelse udtrykkes som en oplevelse af at være ofre for et system og en udvikling.

En pædagog siger:

- “... et læringssystem skal gå to veje. Man kan sige, at forvaltningssystemet

også skal lære, fordi vi har været udsat for, hvad man kan kalde et sandt tyranni, der handler om besparelser ...”

Dette synspunkt går igen, når talen falder på faglighed.

Faglighed opleves som noget, det pædagogiske personale ikke selv kan styre. Det er noget, som har været og til dels stadig er fraværende, og som noget, det pædagogiske personale skal finde frem til:

- “... at vi ikke selv definerer fagligheden ... dagsordenen jo ikke ligeværdig ... når jeg snakker med folk, der bestemmer på mit felt, forstår vi ikke hinanden, vi taler forbi hinanden ...”

Underkendelsen sætter sig også spor i den måde, personalet inden for daginstitutionsområde omtaler det pædagogiske arbejde – nemlig som det man kan kalde “nedefra”-positionen.

Arbejdet er noget, der foregår nede, og det er bare noget, man gør:

- “... nede på gulvet, der hvor jeg er, kan jeg ikke mærke det overhovedet.”

Det pædagogiske område synes at have en offerrolle, men det er vel og mærke ikke en traditionel offerrolle, hvor en part er underlagt en anden med større magt. Offerrollen er hverken enkel eller passiv. Daginstitutionsområdet er et område, der både kæmper for og med sig selv.

Offerrollen kan nemlig ses som en position, hvorfra personalet kan yde modstand. Der tales ikke kun om offerrollen som noget, der vedrører personalet – offerrollen omfatter også børnene. Dermed er der et dobbelt loop, idet personalets oplever, at underkendelse og det at være offer hænger sammen

med betingelserne for det pædagogiske arbejde. Det medfører, at det reelt er børnene, der bliver ofre for de samfundsmæssige tiltag.

Børnenes fortaler

Der tegner sig et billede af, at der tages noget fra børnene – især tid:

- "... at man bliver nødt til at sætte ord på. Det synes jeg er rigtig spændende, men det bliver jo taget fra børnene. Hvis man ikke er meget disciplineret og organiserer sig ordenligt, så er det børnene, der bliver tabere. Der, hvor jeg arbejder, tager vi imod 11 børn alene, fra klokken 8 og til den næste møder ind kvarter i 9.

Det kan være en 1-årig, der er under indkøring, det kan være drenge, der slås, det kan være alverdens ting, og du er bare alene, og "goddag, ja kom nærmere, kom bare nærmere, træd indenfor".

Nogle morgener er der kaos, og man må bruge formiddagen på at samle op, for vi har jo så tid på et andet tidspunkt til at sætte os ned og snakke om et eller andet. For det er i ydertiderne, vi kan tage tiden fra børnene."

Det er imidlertid ikke kun tiden, der vækker bekymring, men også prioriteringen af fagligheden og den måde, det bliver opfattet.

En pædagogmedhjælper siger:

- "Hvorfor kan man ikke tænke, hvem giver det mening at samle om den her opgave? Nogen, der har en særlig tilknytning til det barn eller den opgave, man skal snakke om. Før i tiden

kunne det godt være en pædagogmedhjælper, der løste en opgave sammen med en pædagog, mens andre pædagoger var ude med børnene.

Hvad er der sket, når vi ikke mere tænker på tværs af faggrupperne – at pædagogerne så og sige er blevet lukket om deres egen faglighed. Det er kun dem, der kan, og der er ikke plads til at dele opgaverne. Hvis jeg har kompetencer til en opgave, vil jeg gerne bruge dem og dele ud."

Der tales om, at pædagogerne bruger tid på at studere deres egen faglighed, og at børnene bliver glemt (i en rum tid). Er man "fagligheds-fokuseret" trækkes blikket væk fra børnene og hverdagslivet.

"... jeg oplever, at pædagogerne uddanner sig væk fra "kun" at være sammen med helt almindelige normale børn ... i al stilfærdighed synes jeg faktisk, det er en katastrofe, hvis børn kun er sammen med voksne, der har en analytisk tilgang til dem og deres udvikling ..."

På den måde kan offerrollen ses som en mere eller mindre bevidst strategi, hvor det er muligt indirekte at fremhæve sig selv i form af arbejdets betydning for børnene. Offerrollen medfører, at det pædagogiske personale får rollen som dem, der taler børnenes sag.

En siger:

- "... hvis det drukner eller forsvinder, eller hvad man skal sige, i forhold til al mulig påvirkning eller opgaver, hvis man synes, at det fylder for meget i forhold til barnet, så synes jeg i hvert fald, der er grund til at bekymre sig.

Man skal huske, hvad man har uddannet sig til og er ansat til ..."

En siger direkte:

- "Vi blevet lidt mere børnenes vogtere. At varetage børnenes interesser er med andre ord en tilladt platform at tale fra. Det er en position, hvor man kan vise og yde modstand: Se, hvad det gør ved os, men vi yder modstand – for børnenes skyld! På den måde bliver det muligt at fremkalde et sammenstød mellem opgaver, samfundsmæssige prioriteringer og børnenes tarv.

Rollen, som dem der varetager børnenes tarv, indebærer også en prioritering af krav, så jeg synes ikke, vi har undgået at tage barnets perspektiv, og i alle vores læreplanstemaer står, at det skal foregå med glæde og være sjovt."

Offerrollen bliver brugt aktivt ved at trække et barneperspektiv frem og fastholde hverdagslivets betydning som det, der giver mening. Personalet fremhæver igen og igen, at det er børnene og de små ting i hverdagen, der er det vigtige, men paradoksalt

nok oplever de det ikke som noget, der fylder udadtil eller noget, der tales så meget om.

- "... det er jo ikke for at sidde og lave karse, men derimod så børnene kan se, at man er der. Hvis barnet forsvinder, så bliver det mere og mere vigtigt at dokumentere. Vi laver stadig karse og tager billeder. I løbet af ti uger kan man se, hvordan det vokser, her kan du se det selv. Så er der grund til at bekymre sig ...!"

En anden siger:

- "Jeg oplever, at man får øjne for sin pædagogiske praksis igennem dokumentation."

Med offerrollen skabes der et fagligt begrundet fundament til at gå imod eller kun delvist at tilslutte sig nye tiltag, som man ikke kan eller vil identificere sig med.

Det vil sige, at forståelser, krav og tiltag tolkes og udmøntes på baggrund af et italesat barncentreret perspektiv, som blandt andet tillader personalet at fremhæve, at man nødt til at dokumentere hverdagen og de små ting fremfor børnenes læringsresultat.



Barnet og det pædagogiske projekt

Hvordan sammensættes den pædagogiske praksis i daginstitutionen, og hvordan anerkendes denne praksis – både internt og eksternt i samfundet?

Hvad betyder sammenhængen mellem anerkendelse og pædagogisk praksis for børnenes hverdagsliv?

Det er de spørgsmål, man kan stille sig selv ved gennemlæsning af interviewmaterialet.

Interviewene giver et billede af, at daginstitutionen både er bærer af en offerrolle og et kampområde, hvor fjendtlige omgivelser trænger sig på. Det fjendtlige skal bekæmpes – og børnene og hverdagslivet skal skærmes. Intern anerkendelse som modbillede til manglende eksternt anerkendelse, bliver en del af den offerrolle, som på mange måder synes at være et gennemgående tema.

Derfor er der en slags manglende ejerskab til det, der sker på området, og som det pædagogiske personale jo er en del af. Der er ikke megen entusiasme at spore – og heller ikke til at gøre noget andet.

Selvom barnet er det omdrejningspunkt, der skal skærmes, ser det ud til, at det i virkeligheden er det pædagogiske personale, der skærmer sig selv. Ikke ved at skabe modstand, men ved at værgе for sig. Der synes at mangle en vision og et eget selvbillede, som kunne bringe pædagogikken for små børn i offensiven. Man forholder sig hele tiden til de andre og ikke til, hvad man selv kan gøre.

Dannelse og børnehave

Historisk set har børnehavens pædagogik for små børn været et dannelses- og ikke et uddannelsesprojekt. Forenklet kan man sige, at uddannelse er uddannelse til færdigheder,

hvorimod dannelse handler om at gøre sig overvejelser om, hvilke færdigheder der er vigtige og ikke mindst, hvad man skal bruge færdighederne til.

Børnehaven som dannelsesprojekt indeholder det fænomen, at det ikke kun skal hjælpe børnene med at udvikle færdigheder, det skal også støtte børnene i at tænke over, hvad færdighederne skal bruges til. Ifølge børnehavepædagogikken er udgangspunktet for at lære, at man føler sig tryk og velkommen. Derfor er det først og fremmest børnehavens opgave at møde børnene med et trygt og omsorgsfuldt miljø, hvor relationerne mellem børn og voksne er i front. Børnehavens pædagogik anerkender i sit udgangspunkt de normer og vaner, som børnene kommer med hjemmefra, og i børnehaven er der plads til legen, bevægelsen, håndværket, kunsten, dramaet, naturen og musikken.

Børnehavepædagogikken har historisk bygget på en humanistisk opfattelse, hvor mennesket, medmenneskeligheden, fred og solidaritet har været et fundament for arbejdet. Børnehavens historie i Danmark har samtidigt været et politisk projekt, bl.a. i forhold til kvindefrigørelse og kampen for social lighed. Børnehavens pædagogik har på den måde været et "ikke autoritært" projekt modsat folkeskolens uddannelses- og indlæringspædagogik.

Det pædagogiske indhold, dannelsesindholdet, kan udtrykkes ultrakort: "At åbne verden for barnet – så barnet åbner sig for verden⁽¹⁾" og i vuggestuens, børnehavens og fritidshjemets pædagogik har barnet været i centrum som omdrejningspunkt og subjekt. Dette dannelsesbaserede barnesyn var samtidig en del af det pædagogiske personales projekt – som var et politisk frigørelsesprojekt, sådan som vi så det udfoldet i 70'erne og 80'erne⁽²⁾.

Denne grundholdning eller menneskesyn afspejles også direkte i fagforeningsprojektet fra samme periode og dermed i det politiske projekt for anerkendelse af fagets udøvere og de krav, der blev rejst for anerkendelse af det lille barn og dets udviklingsmuligheder i samfundet. Krav, der skulle skabe ligestilling på lige fod med skolebarnets rettigheder og senere uddannelsesmuligheder.

Herved blev det også et politisk projekt at kæmpe for en anerkendelse af den børnehavepædagogiske tradition på lige fod med den pædagogik, som udfoldede sig i folkeskolen. Det vil sige, at også dengang var der en sammenblanding mellem en kamp for barnet i centrum og en kamp for anerkendelsen af børnehavens pædagogiske projekt.

Relation

Børnehavens pædagogik har og havde sit pædagogiske princip bygget op på relationen – på forholdet mellem børnene og forholdet mellem barn og den voksne. En anerkendende tilgang som respekterer barnet som subjekt i forholdet, men som også anerkender den voksnes (pædagogiske) opgave. Der er altså ikke tale om et magtfrit forhold – der udøves nemlig pædagogik som en del af den kulturelle kontekst. Det pædagogiske indhold bygger både på processen og det kulturbårne indhold. I den forbindelse har æstetikken, håndværket, det musiske – dramatik, leg og fantasi – domineret det kulturbårne indhold i pædagogikken i børnehaven. Men også det nødvendige arbejde med orden, oprydning, spisning og hygiejne har fyldt en del i det pædagogiske indhold.

Normer, værdier, traditioner, vaner og omgangsformer har været et væsentligt indhold. Dette har stået i modsætning til det indlæringsmæssige og færdighedsorienteret

indhold, som vi kender det fra den uddannelsesorienterede tradition. Det, som vi i dag med en mere moderne teknologisk eller instrumentel sprogbrug, identificerer som læring. Ikke fordi børnehavens pædagogiske indhold ikke var læring – det blev bare ikke italesat som det grundlæggende pædagogiske princip, som det er blevet til i dag.

Børnehavepædagogikken har sejret?

Kravet om accept af det lille barns rettigheder til udvikling, dannelse og uddannelse er indfriet gennem Lov om dagtilbud, formålsparagraffen (§ 1), den pædagogiske formålsparagraf (§ 7) og læreplansparagraffen (§ 8)⁽³⁾. Den pædagogiske formålsparagraf i Lov om dagtilbud bygger på værdier og pædagogiske principper, der stemmer overens med den humanistiske tilgang som dannelsesgangen til børnehavens pædagogiske projekt lagde grunden til. Loven taler om medbestemmelse, medansvar, forståelse for demokrati, selvstændighed, evner til at indgå i forpligtigende fællesskaber, samhørighed og integration i det danske samfund, men også om lyst til at lære og om udvikling og oplevelser.

De pædagogiske principper, der skal understøtte det pædagogiske indhold, benævnes som omsorg og tryghed, leg, pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, fordybelse, erfaring og læring. Allerførst som en forudsætning står der trivsel og sundhed sammen med omsorg og tryghed. Endelig skal pædagogikken udfoldes i samarbejde med forældrene. Man kan sige, at samfundet har købt det lille barns rettigheder, samfundsmæssiggjort det pædagogiske projekt og taget det fra det pædagogiske personale. Deraf anerkendelsen af en pædagogik for små børn. Men samtidig har anerkendelsen også taget

initiativet fra det pædagogiske personale og i stedet stillet krav om teknologiske og instrumentelle dokumentationer – krav, så man kan måle på, om feltet nu også leverer det, som samfundet betaler for. Det står der ganske vist ikke noget om i Lov om dagtilbud – men det fremkommer i krav fra kommunerne.⁽⁴⁾

I Lov om dagtilbud har vi også læringsparagraffen (§ 8), hvor der stilles krav om udarbejdelse af en pædagogisk læreplan, hvor der skal redegøres for valg af metoder og lægges planer for 6 indsatsområder, der skal evalueres mv. Der står endnu ikke noget om pædagogisk indhold.

På den ene side har pædagogikken for små børn sejret, men samtidig er projektet indrullet i et teknologisk læringsprojekt, hvor det er meningen, at der skal komme noget ud af det, der foregår, der skal læres noget, og børnene skal være på vej til at blive til noget. Der er tale om et langsigtet uddannelsesprojekt, hvor vuggestuen, børnehaven og fritidshjemmet (SFO) er en del af skolen og uddannelsessystemet. Barnet og det pædagogiske dannelsesprojekt synes at være ved at blive udskiftet med et teknologisk og instrumentelt kvalificeringsprojekt.

Fagets anerkendelse kommer til at hænge sammen med evnen til at kunne dokumentere på et pædagogisk teknologisk nyt sprog, som er langt væk fra det oprindelige projekt, der havde barnet, dannelsen og det anti-autoritære i centrum. Det pædagogiske personale har mistet ejerskabet over deres eget projekt. Det fører til en del frustration både i forvaltningerne og hos det pædagogiske personale. Som en af de interviewede siger:

- **”Der er mere og mere, og samtidig kommer der flere dokumentations-**

krav. Så kommer læreplanerne, så kommer alle de der ting, som jo i virkeligheden skal være med til at sikre kvaliteten, men som jo også betyder, at vi skal til at lave noget andet end at være sammen med ungerne.”⁽⁵⁾

Eller som en anden udtrykker det:

- **”Giver det, man laver, mening for kerneydelsen? Og hvad er kerneydelsen? Det er børnene. Det er det, man er der for, så alt det andet, det er udefrakommende ... Hvis kerneydelsen, som er barnet, drukner eller forsvinder, eller hvad man skal sige, i forhold til al mulig påvirkning eller opgaver, hvis man synes, at det fylder for meget i forhold til barnet, så synes jeg i hvert fald, der er grund til at bekymre sig.”**

For at hænge på og for at bevare en vis form for faglig identitet forsøger fagets udøvere at bevæge sig rundt i nye instrumentelle begreber og metoder. Gennem dette søges at opnå anerkendelse både internt blandt det pædagogiske fags udøvere, men især eksternt og i forhold til nuværende og kommende samarbejdspartnere. De forsøger således at få instrumentelle logikker til at give mening i en kontekst, hvor de pædagogisk og pædagogikhistorisk set ikke hører hjemme.

Dokumentations- og evalueringsteknologier har sammen med metodeinstrumenter og målsætningssystemer overtaget den fundamentale pædagogiske overvejelse over den pædagogiske praksis, en overvejelse hvor praksis, på grund af den daglige handling, altid kommer før overvejelsen. Men på trods af dette synes det vigtige at blive, at kunne vise hvad man gør og især at kunne registrere at man gør det man skal. Det fører

til, at det, der passer ind i læreplanskonceptet bliver registreret og vist frem, hvorimod det der formentlig betyder mere for børnene og som de er mest optaget af, ikke registreres. Det bliver således til det upåagtede.⁽⁶⁾

Man kan sige, at i bestræbelsen på at få anerkendt pædagogik for små børn, udøver det pædagogiske personale stor energi for at kunne anvende instrumentelle metoder – så meget, at pædagogikken bliver påvirket deraf. På den måde får læreplansparagraffen (§ 8) i Lov om dagtilbud større vægt end den egentlige pædagogiske formålsparagraf i loven (§ 7).

Den gamle pædagogiske tænker fra 1700-tallet J.J. Rousseau må rotere i sin grav. Han var allerede den gang meget nervøs og kritisk overfor pædagogikken, hvis den fra at være styret af den sunde fornuft gik over til at være styret af en instrumentel fornuft – og dermed styret af penge, magt, beherskelse og fordrejede behov. Et omslag, som ville føre til en indtrængen i de menneskelige relationer og ikke mindst de institutionaliserede og pædagogiserede voksenbarn relationer. Rousseau var optaget af at respektere barnet som barn, og pædagogikken måtte derfor bygge på følelser, motorik, sansning og intellekt i uløselig sammenhæng med læring. Netop det som den pædagogiske formålsparagraf i Lov om dagtilbud lægger vægt på, men som desværre glemmes igen i læreplansparagraffen.

I stedet for at bruge tid på at fastlægge værdier for pædagogikken, som allerede er fastlagt gennem lovgivningen eller på at tilægge sig de pædagogiske teknologier og det pædagogiske nysprog, kunne det måske være frigørende for faget, at faget og dets udøvere begyndte at beskæftige sig med omsætningen af en både kritisk og konstruk-

tiv dannelsesovervejelse. Og dermed til en pædagogisk praksis, som tager afsæt i fagets historiske, kritiske og humanistiske dannelsesstradition.

Pædagogik er intentionel, men den udøves, mens den gøres. Man kan tale og skrive om pædagogik, men pædagogikken udspiller sig altid i en konkret kontekst og udfolder sig først i samspil med dem, der udsættes for pædagogik. Den pædagogiske praksis er ganske vist både overvejelse over hvad pædagogik skal føre til og hvordan det skal gøres og samtidigt noget, der udmønter sig i handlinger, holdninger og adfærd sammen med dem der udsættes for pædagogikken. Men praksis kommer altid først – det er det særlige ved pædagogikken, som ikke må glemmes i den igangværende legitimeringsproces.

Man er glad for at gå på arbejde, når man får lov til at udfolde sin dømmekraft.⁽⁷⁾ Det gælder også for pædagogisk personale. Denne ret er noget man som medarbejder skal erobre, om ikke andet så ved at hive sig selv op ved hårene.

(1) Klafki, Wolfgang: Dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed "kategorialt" har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af "kategorial" art som dette menneske selv har fuldbyrdet, – Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik 1983, s. 62, Arnold Busk, København, 1983.

(2) Se Børn og Unge 51/2003. Historisk tema 70'erne.

(3) Lov om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge, Lov nr. 501, af 06.06.07. Se især § 1,7,8.

(4) Se f. eks. KL's projekt "God kvalitet og høj faglighed i dagtilbud". Se Kvalitetsrapport på dagtilbudsområdet, www.kommune-kvalitet.dk.

(5) Fra interview med pædagogiske medarbejdere i Aarhus.

(6) Plum, Maja: Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder – læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet, Dafolo, København, 2012. Se også: Koch, A.B. Når børn trives i børnehaven, 2012).

(7) Qvortrup, Lars: Leder i Tidsskriftet Asterisk nr. 45, DPU København, 2008.



Daginstitutionens ethos – mellem etik og kritik

Spørgsmålet om hvad daginstitutionens ethos er i det nutidige samfund – og om det er muligt gennem forskellige udsagn at indkredse det – er her forsøgt indfanget gennem de personer, der bemander og omkranser daginstitutionsfeltet.

Sammenfattende synes det som om daginstitutionens ethos samles i et stille kritisk korrektiv, der indeholder et forsvar for børnene og børneperspektivet og en kritik af tids- og økonomistyringen.

Ethos

Ethos, etos eller etik synes at betyde noget forskelligt, men stammer dog fra det samme græske ord *ethos*. Dette ord har to betydninger: det betyder karakter eller skik og vane. Ordet knyttes kort sagt til både mennesket, det betegner et menneskes moralske karakter og til kulturen, idet det henviser til en kulturs særpræg. Ethos knyttes også til retorikken, idet det er en del af de tre appelformer; logos, pathos og ethos, der ifølge Aristoteles er de dyder en taler anvender når han fremlægger sine synspunkter.

Det er betydningen skik, vane eller en kulturs særpræg vi lægger til grund for vores overvejelser over daginstitutionens ethos. Mest det sidste. Ethos er, det eksisterer – også selvom det ikke altid er muligt at sætte ord på og tale om det specifikt. Det eksisterer som sagt i kulturen og dermed i den kultur der udgør daginstitutionen. Etik er på en og samme gang noget universelt, forstået på den måde at alle kulturer har en etik, et etisk grundlag, ethos, og noget specifikt, idet den specifikke udformning i kulturen er forskellig. Etik er altså både noget universelt og noget helt og aldeles kulturelt afhængigt. Man kan sige at enhver kultur indeholder både en formuleret etik, en slags fælles horisont og en uformuleret – de praktiske

handlers rum. Fællesskabets kultur er på mange måder dets etik. For at kunne handle retfærdigt eller besindigt – eller kunne skelne og udføre rigtige frem for forkerte handlinger orienterer vi os i etikken – og vi gør det ind imellem uden at lægge mærke til det. Etik er altså ikke kun det italesatte, det der kan siges: det er både udtalt og usagt og italesat, formuleret og autoritativt. Og ind i mellem er der uoverensstemmelse mellem det usagte og det sagte: mellem ideerne om den etiske handling og den rent faktiske handling. De 10 bud er et godt eksempel på det autoritative – med uendelig betydning, men også med konstateringen om, at vi gerne alligevel både lyver, horer og ikke er tro mod Gud. Afgrunden kan være dyb.

Afgrunden synes ikke dyb hos de interviewede, men det er en erfaring, at ved ikke at tale om etik, om ethos, kom samtalen til at handle om ethos. Det er bemærkelsesværdigt at denne tale om etik lægger sig tæt op ad en kritik – og et forsvar for noget.

Børneperspektivet er ethos ...

Det er tydeligt, at det etiske niveau begrundes i børnene. På den måde er pædagoger og pædagogmedhjælpere der for børnenes skyld – men også forskere, forvaltningsfolk og undervisere fremhæver børneperspektivet som vigtigt og på mange måder afgørende. Solidariteten er hos børnene så at sige – i en klar analyse af hvad de moderne tiltag med læreplaner, dokumentation, manglende økonomiske prioriteringer og nednormeringer dog kan have af betydning for børnene. Mange udtrykker bekymring og denne bekymring har mange udsagn. Nogle af disse udsagn handler om børneperspektivet og hvorvidt det er på vej til helt at ændre sig eller forsvinde.

Leder:

- **"Jeg tror ikke børneperspektivet forsvinder, men børneperspektivet har ændret sig. Det er et andet end det var før i tiden. Før i tiden tænkte vi om børn: de skal lege og de skal have det godt og de skal være snavsede."**

Dette udsagn følges op med en betragtning om legen og hvordan den har ændret sig:

- **"Legen den har ændret sig nu, nu er det struktureret leg. Og så det man kalder børneperspektiv. Men det, det ene det var jo, hvad jeg vil sige, omsorgsbørneperspektivet, hvor det nok er blevet mere læringsperspektivet, der er kommet ind over og man så går hen og kalder det et børneperspektiv, ikke også. Sååå ... altså noget der lige brænder mig, det er børns måde at lege på. De kan næsten ikke lege mere ..."**

Udsagnet beskriver mange forhold og elementer og fremdrager væsentligt hvordan børneperspektivet er blevet til et læringsperspektiv og at det sætter sig i børns måde at lege på "... De kan næsten ikke lege mere." Et særligt bekymret perspektiv, ikke mindst fra et pædagogfagligt ståsted, hvor legen ses som en forudsætning for udvikling og dannelse.

En forsker udtrykker det således:

- **"Jeg synes at det er blevet noget perifert at børns perspektiver inddrages ..."**

Her tales ikke om børneperspektivet i bestemt form, men om børns perspektiver. Betydningen synes en anden – og indeholder muligvis en betragtning om det mere inddragende – at børn ikke inddrages i forhold til hverdagen og dens liv ... I det ligger der

også forhold om anerkendelse – af børnene og deres perspektiver. Andre taler nemlig om børneperspektivet som anerkendelse – og i den forstand er det ikke ved at forsvinde, synes at være argumentet. Men det er en diskussion af forholdet mellem struktur og ikke-struktur:

- **"Jeg synes at det der går igen, der er jo stadig anerkendelse i et børneperspektiv. Og så er diskussionen jo så, har de brug for struktur eller har de brug for, altså hvad er anerkendelse ... så der er en rød tråd som stadigvæk handler om anerkendelse som jo også sætter børneperspektivet på dagsordenen ..."**

Selvom børneperspektivet på den måde fortsat er på dagsordenen, synes andre i forbindelse med struktur og det tilhørende læreplansarbejde at det er problematisk:

Pædagogmedhjælper:

- **"Jamen altså jeg synes jo det, altså for mig er det jo fuldstændig forfejlet måde at se på børn på. At det der med at lave pædagogisk arbejde og lave læreplansarbejde for eksempel, det er noget man sætter sig ned og gør isoleret. Det er jo noget der foregår hele tiden."**

Udsagnet er præget af det særlige forsvar der ligger i at betragte børn og læring som samhørende og hvor læring er noget, der i interaktion med voksne, foregår hele tiden. Udsagnet sætter fokus på det pædagogiske arbejde, hvad det er for en størrelse og hvorfor det er vigtigt:

En pædagogisk konsulent udtaler:

- **"Det vigtigste i det pædagogiske arbejde er det relationelle og det er svært at måle på ... det svære er at**

tage udgangspunkt i børnenes interesse. Og det er nemmere at planlægge ud fra de voksnes synspunkt.”

Et synspunkt, der følges af denne betragtning om hvad pædagogik i det daginstitutionelle rum handler om:

Embedsmand udtaler:

- ”Jeg synes vi skal være ekstremt opmærksomme på om de her børn alsidigt udvikler sig, i forhold til sprog og matematiske begreber og sociale hensyn og personlighed de selv kan, altså alle de der ting. Men jeg har aldrig set os selv som at vi skal gøre børnene skoleparate. De skal gøres parate til at kunne møde omverdenen med alle de forskellige forventninger og krav, men du får ikke mig til at lave et program der hedder at de skal lære at sidde stille, for det kan de bedst lige i børnehaveklassen. Det er ikke vores formål, det er alt for snævert ...”

Det snævre formål går igen i en forskers betragtninger om hvad der er sket af forandringer med både måden at betragte børn på – og pædagogers og pædagogmedhjælperes måde at formulere sig om børn og barndom på:

- ”Men man kan godt høre at noget går igen fra den ene pædagog til den anden som handler ... om en bestemt humanistisk fortolkning af det menneske der kan begå sig blandt andre mennesker, fredeligt og verbalt løse konflikter ... og det ideal som egentlig er et ret fedt ideal og jo et ideal, sådan reformpædagogisk gammelt ideal og sådan 2. Verdenskrig modstand og sådan noget, synes jeg egentlig er enormt meget under pres.

Men det er ikke ret diskuteret. For det er et fuldstændigt andet menneskesyn der går ind nu og er meget stærkt formuleret, som går meget mere på eksakte kompetencer og de her uldne fællesskabende processer og sådan noget som jo kan, hvad skal man sige ... sive ud til ingenting ... og der synes jeg, at der står en kamp, ikke nogen stærk kamp, fordi pædagogerne ikke er særlig eksplicitte med at holde fast i det som de egentlig så som deres, altså en gang faktisk var bedre til at formulere sig om ...”

Menneskesynet, synet på barnet, bliver udpeget og påpeget som forandret, indeholdende eksakte kompetencer – og et stærkt krav om at kunne dokumentere disse. Den omfattende dokumentation følges op af følgende ord fra en pædagogmedhjælper:

- ”Altså jeg har to vinkler på det, for det ene synes jeg det er spændende fordi man så er nødt til at sætte ord på. Det synes jeg er rigtig spændende, men det bliver jo taget fra børnene. Og hvis man ikke, hvad skal man sige, er vanvittigt disciplineret og organiserer sig ordentligt og gør en masse andre ting, så bliver det dem der bliver taberne. Altså der hvor jeg arbejder, der har vi, det er efterhånden sådan så vi tager imod 11 børn alene fra klokken 8 og til den næste møder ind kvarter i 9 ...”

Her påpeges det klart, at det – tiden – bliver taget fra børnene, og at de bliver taberne. En kritik af tidstyringen og knapheden på tid.

Tid og økonomi

Økonomien og knaphed på tid er gennemgående temaer. Det ses ofte i et lidt historisk



perspektiv, hvor der ikke er lang igen fra at betragte tidligere tider som generelt mere rummende både tid og penge. Flere påpeger dog at det kan være uheldigt altid at betragte nutiden i et historiske lys – og at der skal fokuseres på nutiden:

En underviser:

- "Ja altså, der er ekstrem fokus på lærings- og konkurrencestatsdiskurserne, men samtidig så ser man, at der bliver fyret pædagoger i et væk og skåret ned – det er jo ironisk."

Den generelle opfattelse er, at feltet er båret af "massive nedskæringer" og en stram økonomi. Der kan konstateres en vis træthed over diskussioner om finanskrisen og økonomi, og der eksisterer en temmelig udbredt opfattelse af, at der kunne gøres meget mere hvis:

En embedsmand:

- "Fordi den økonomiske diskurs hele tiden står forrest ... men jeg er ikke i tvivl om, at vi kunne løfte det langt bedre, hvis ikke vi stod i den diskussion hele tiden, at økonomien i sidste ende afgør hvor langt, vi kan gå."

Den stramme økonomi er et udtryk for knaphed på ressourcer – og udover de personale-mæssige ressourcer, så er det også ressourcen "tid".

Tid er penge – og forholdet mellem tid og personale genspejles i følgende, der væsentligst også påpeger, at det sætter sig i forholdet til børnene:

En underviser udtaler:

- "Ja. Man taler jo om pædagoger som siger at i vuggestuen: det er helt forrykt, så meget det har karakter af

samlebåndsarbejde, fra kl. 11-13.30 så er der 12-14 børn der skal have mad, skiftes og ud at sove. Og det er de to mennesker til. Hvor der er en til at holde øje med dem, der er på stuen, mens den anden bare kører. Og så når de problematiserer det til forvaltningen eller deres ledelse, så er det sådan noget "nahm, så er det de øjeblikke, hvor at man har relationen på puslebordet." Og det kan man jo ikke sige andet til, end at det er rigtigt – men det er rigtigt når man har 10 minutter til at skifte barnet, ikke når man har tre og et halvt minut."

Der konstateres fra flere sider en øget "travlhed" i institutionerne, der som vist ovenstående sætter sig i den relationelle dannelse til børnene, i omsorgen så at sige og i de pædagogiske diskussioner. Især nogle af forskerne påpeger, at de pædagogiske diskussioner er præget af det:

- "På den måde virker det som om presset på institutionerne har sat sig på det pædagogiske samarbejde. Eller de pædagogiske refleksioner."

Det er dog ikke kun travlheden som isoleret fænomen, men den måde hvorpå tid, økonomi og læreplaner kobles sammen – hvor resultaterne af arbejdet af hvad man laver er det vigtigste:

En pædagogmedhjælper mener:

- "Og det er hele redueringen af vores pædagogik, ikke. At det har været skide svært at finde en eller anden sprogliggørelse af det vi går og laver."

Den "ironiske" konstatering af fokus på læreplaner og den samtidige konstatering af mangel på ressourcer i bred forstand tydeliggøres i følgende:

En pædagogmedhjælper udtaler:

- "Så kommer læreplanerne, så kommer, altså så kommer alle de der ting, som jo i virkeligheden skal være med til at sikre kvaliteten, men som jo også betyder, at vi skal lave noget andet end at være sammen med ungerne. Og det rykker jo også ved, ved hele ved hele det der billede af hvor mange voksne er der?"

På nogle måder opleves daginstitutionsfeltet som et felt i bevægelse, hvor økonomi, tid og læreplaner og andre udefrakommende ting er i gang med at sætte dagsordenen. Det betyder ikke kun noget for dem, der bemander feltet, men for børnene som vi har set og for forældrene:

- "Men jeg oplever egentlig også, at der er mange forældre der bliver nervøse for den der, for meget læring. Og så er der, synes jeg, et skel, et meget stramt skel mellem børnehave og skole. Det er ligesom om, at så starter livet, og det der er før, det er ikke så vigtigt. Det er vigtigere når man starter i skole. Hvilket egentlig er helt åndsvagt, fordi det jo er i børnehave og vuggestue de lærer de helt basale og gode ting ved livet ..."

Og hermed kan en forældre få disse ord med:

- "Man afleverer det vigtigste man har altså ... så skal det fandme også være godt det man afleverer til. Og jeg tror, helt på bundlinien, jeg tror at de fleste forældre ville være skide ligeglade med hvad der foregik i institutionen, bare man ved at de kan lide ens barn."

Ethos, kritik og forsvar

Daginstitutionsfeltet har gennem mange år været båret af en kamp – og kritikretorik. Kritik specielt har været en fremherskende element ved den praktiske pædagogik, ofte udmøntet i en kritik af forholdene og med forslag til forbedringer og anderledes handlinger. Kritikken er i nutiden ikke mere så 'larmende' – den er der, men den har antaget en mere stille form. Den er måske samtidigt blevet mindre politisk.

Man kan derfor sige, at det hele samles i et slags stille korrektiv til det eksisterende: stille fordi det ikke larmer, ikke tavst, fordi det er der. Det udmøntes i et særligt forsvar for børnene og deres perspektiv(er) – og i en kritik af de økonomiske tid- og styringsmæssige forhold. Men sjældent i opstillingen af alternativer, andre handlinger og forbedringer. Kritikken er således også i bevægelse og særligt præget af et fravær i opstillingen af alternativer. Et lidt anderledes børne- og menneskesyn, der udfordrer det herskende, er ikke mere så diskuteret og ekspliciteret.

Kritik synes at være blevet til et ethos, en praksis, der dagligt værner om børnene og daginstitutionens særlige logik – og som udmønter sig i et stille kritisk korrektiv, der maner til forsigtig omtanke og til forsvar for børnene.

Et område i bevægelse

Daginstitutionens ethos

Med udgangspunkt i de data og analyser, der trådte frem i det tidligere projekt "Forandring og Forankring", som FOAs Pædagogiske Udviklings Fond gennemførte i 2010 – 2011, er formålet med dette nye projekt, at søge dybere ind i de felter, problemstillinger og dilemmaer i daginstitutionen, som lever sammen og ved siden af hinanden, både som betingelse for hinanden og som et vilkår for pædagogikken og dens betydning for børnenes hverdagsliv i dagtilbuddet.

Historisk set har daginstitutionens indhold været præget af en kritisk pædagogik med fokus på barnet. Men også et antiautoritært, politisk frigørende og ideologisk afsæt har præget området, både uddannelsesmæssigt, socialpolitisk og kønspolitisk.

Så fokus i det nye projekt blev: Hvad er i dag daginstitutionens ethos – forstået som de bevidste og ubevidste betingelser og vilkår, der er bestemmende for det indhold, som børn møder i deres daginstitution hver eneste dag?



Stauings Plads 1-3
1790 København V

Tlf.: 46 97 26 26
www.foa.dk

