

Christina Haandbæk Schmidt



Originale pædagoger

Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en
insisterende læringsdagsorden

Ph.d.-afhandling

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)

Aarhus Universitet

Januar 2017



AARHUS
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

ISBN: 978-87-7507-499-0
DOI: 10.7146/aui.411

FORORD

Jeg har været på vandring i et pædagogisk faglighedslandskab for at kunne udvikle nye analyseoptikker til at få øje på faglige ståsteder. Gennem et metaforunivers bestående af *landskab, feltvandring, infrastruktur, subjektiveringsspor, landkort og ståsteder* søger jeg at begribe, hvordan pædagogisk faglighed som et landskab er gennemløbet af en infrastruktur i form af en uddannelsespolitisk læringsdagsorden, der anviser, hvilke veje og ruter daginstitutionspædagogerne kan gå i dannelse af faglighed(er).

På min vandring har jeg haft følge af fire pædagoger. Først blev jeg ledt rundt af Kirsten, herefter fulgte så Søren, Mette og Eva. Hver især har de ledt mig rundt i landskabet og gavmildt tilbudt mig deres briller og på den måde vist mig pædagogisk faglighed fra hver deres perspektiv. Sammen gik vi på ture i Børnehuset, i deres praksisser og i deres fortællinger, forestillinger og tanker bag praksis. Jeg lod mig føre og forføre af deres perspektiver. Senere vendte jeg tilbage og genbesøgte dem med nye analyseblikke. Alle 4 har for en stund tilbudt mig deres briller, som hver især har udvidet mit synsfelt, hvor noget er trådt tydeligt frem, mens andet er ladt upåagtet. I dialog med de 4 har jeg lært, at pædagogisk faglighed nok er formet af den historie, samtid, kultur og organisation, som pædagogerne er rundet af, men på vidt forskellige måder. Mit håb har på ingen måde været at harmonisere og forene de fire pædagogers perspektiver, men tværtimod at begynde en fortløbende dialog, som kan synliggøre, give sprog til og respektere forskelligheder i daginstitutionspædagogers faglighed(er).

En anden vandring, jeg har været på, er blandt ledere på daginstitutionsområdet. Jeg har besøgt hhv. en områdeleder, en daglig pædagogisk leder og en forvaltningsleder. Også de tilbød mig deres briller og tillod mig at se med deres perspektiver, og jeg lærte nu at forstå andre versioner af samme faglighedslandskab. Gennem deres perspektiver fik jeg blik for, hvilke subjektiveringsspor de hver især lægger ud til pædagogerne, og hvor de fører hen. Således en stor tak til de pædagoger og ledere, som velvilligt har deltaget i projektet og generøst har stillet deres tanker og refleksioner over pædagogik, praksis og børn til rådighed for mine analyser. Tak for jeres mod til at vise jeres fagligheder frem - og for at lade mig dissekere dem.

Feltvandring er en metafor for afhandlingens analysestrategi. Men metaforen om feltvandring kan også bruges til at begribe, hvordan jeg har bevæget mig gennem ph.d.-uddannelsen. Om hvordan jeg har vandret i et ukendt landskab *akademia*, hvor jeg har opdaget nye kompetenceområder, tolkningshorisonter og vidensreservoirer. Det har været en vandring, der har givet mig større udsyn og perspektiv, men som også har ført mig gennem kampzoner og ufremkommelig terræn.

Har ledt mig ad nye veje og på afveje. Min vandring i *ph.d.-land* er foregået simultant med min vandring i det pædagogiske faglighedslandskab.

En rejsefører som har haft enorm betydning for min vandring i *ph.d.-land*, og som jeg jævnligt har konsulteret på min *ph.d.-færd*, er min hovedvejleder John Benedicto Krejsler. Som en menneskelig GPS har han navigeret mig væk fra de værste omveje og smutveje og forsøgt at styre mig på rette vej. John har perfektioneret sand hjælpekunst og har på trods af sin afgrundsdybe viden aldrig forfaldet til at brillere dermed, men i stedet fået mig til at føle mig vidende og kvalificeret. Tak!

På min vandring har jeg haft stor glæde af følgeskab med min bi-vejleder Jette Kofoed. Jette kom til på det helt rette tidspunkt, da jeg havde allermost brug for det og åbnede mine øjne for, hvor produktive og idégenerende *stuck places* kan være. Jettes faglighed, engagement, etik, omsorg og evne til metakommunikation vil være til evig inspiration. Tak!

Tak til Peter Ø. Andersen og Pia Bramming og til Jens Erik Kristensen og Ida Wentzel Winther for konstruktiv kritik og for at agere diskutanter til mine to *work-in-progress* seminarer. En særlig tak til Jens Erik Kristensen for efterfølgende feedback, introduktion til den samtidsdiagnostiske kortlægning og for adgang til upubliceret materiale. Tak til tidligere og nuværende *ph.d.-*studerende Sofie Sauzet, Rikke Brown, Dorethe Bjergkilde, Kia Wied, Helene Falkenberg, Lonnie Hall og resten af OL'ernerne/Reform'isterne for kollegialt fællesskab på AU. En særlig tak til min tro følgesvend, *ph.d.-*studerende Thomas Iskov, for godt følgeskab, kollegial sparring, konstruktiv kritik på mit materiale og for genkendelige tanker fra *ph.d.-land* og gode grin.

Min *ph.d.-*vandring har blandt andet ført mig til Pedagogisk Institutt på NTNU, Trondheim. Tak til professor Kjetil Steinsholt for stor gæstfrihed, inspiration og samtaler. Og tak til førsteamanuensis Monica Seland fra Dronning Mauds Minne Høgskolen, Trondheim, for en spændende snak om daginstitutionspolitik og -pædagogik i Norge og Danmark. Vandringen førte mig også til SDU. Tak til POL-programmet på SDU for konstruktiv kritik, for åbne døre og gentagne invitationer til at drøfte mit projekt, for teoretiske udredninger, drøftelser og for stor selskabelighed. Især skal Katrin Hjort, Jakob Ditlev Bøje og Dion Rüsselbæk Hansen have stor tak for interesse i og samtaler om mit projekt.

Et *ph.d.-*projekt er aldrig første del af en (ud)dannelsesrejse, og især to mennesker fortjener min dybtfølte tak for stor inspiration og for at have skubbet mig i retning af daginstitutionspædagogikken. Den første er pædagog Pia Jacobsen, som i mit første job i en vuggestue lærte mig at se og respektere barnets perspektiv. Som gennem sin faglighed, viden og

engagement eksemplificerede, hvad den gode pædagog er og bør være. Den anden er lektor Finn Thomsen, som gennem en vedholdende insistens på at udfordre mig (og andre medstuderende) på pædagoguddannelsen, lærte mig at diskutere, kritisere og argumentere for egne pædagogiske ståsteder. I modsætning til kontrol og fremmøderegreringens magt har jeg siden og gennem Finns eksempel altid tilstræbt at skabe så god undervisning, at de studerende ikke har lyst til at blive væk. Om det altid lykkes, må mine studerende på pædagoguddannelsen vurdere!

En stor tak til mine fantastiske, skønne, sjove og kloge kollegaer på pædagoguddannelsen, UCL for en uvurderlig støtte, opmuntring, nysgerrighed og gode input undervejs. Tak til Camilla Kjeldgaard Andresen og Hanne Dupont Tougaard fra (daværende) biblioteket på Rømersvej, UCL for kyndig vejledning og tålmodighed. En særlig tak til Stig Kierkedal, Mie Thulesen og Gunhild Vestergaard for konstruktiv feedback i sidste del af skriveprocessen. Tak til *tanterne* for omsorg, grin og godt venindeskab.

Undervejs på min ph.d.-vandring holdt jeg et hvil, strakte benene og kom på afstand af mit projekt. En tid med fordybelse i et nyt liv, Carla. Også dette satte perspektiv, udvidede horisonten, gav mening og følgeskab. Og senere en naturlig begrænsning for arbejdet med insisterende blikke og buttede hænder, der trak mig væk fra bøgerne og hen til puslespil, farver og legoklodser. Tak til Jacob, Nanna, Johannes, Andreas og Carla for ikke at tillade mig at falde i ph.d.-sumpen. For kærlighed, opbakning og kommentarer som "Mor, hvorfor læser du det - det hjælper jo alligevel ikke noget." Jeg glæder mig til at komme hjem!

Alle illustrationer i denne afhandling er tegnet af illustratør og pædagogstuderende Tristan Dupuis.

Forord.....	3
Indledning.....	11
Kapitel 1. Daginstitutionspædagogers faglighed(er).....	15
1.1. Læringsdagsordenens indtog på daginstitutionsområdet.....	15
1.1.1. Fra læreplaner til læringsmål.....	17
1.1.2. Daginstitutionspædagogens samfundsmæssige forpligtelse	19
1.2. Et normativt afsæt	22
1.3. Faglighed som empirisk begreb	23
1.4. Et metaforisk univers	25
Kapitel 2. Beyond both Taylor and Foucault.....	29
2.1. Michel Foucault.....	30
2.1.1. Subjektivering	31
2.2. Charles Taylor.....	33
2.2.1. Selvfortolkning.....	35
2.3. Beyond Taylor og Foucault	36
2.3.1 Selvfortolkning og subjektivering.....	37
2.4. Moralsk ontologi og kritisk epistemologi.....	38
Kapitel 3. En tværdisciplinær analysestrategi.....	43
3.1. Feltvandring som analysestrategi	44
3.2. Ethiske fordringer	46
Kapitel 4. Empirisk diversitet og nødvendige metoder	49
4.1. Interview og narrative analyser.....	50
4.2. Dispositiv og policyanalyse	52
4.3. Kortlægning og rationalefigurer	53
Læsevejledning.....	54
Kapitel 5: Faglighedslandskab	55
5.1 Metodologiske og metodiske dispositioner	55
5.1.1 Interview som narratologisk greb	56
5.1.2. Interviewformer.....	58
5.1.3. Semistruktureret interviewstrategi.....	59
5.1.4. Filosofisk undren som interviewstrategi.....	60
5.1.5. Interviewsted med hjemmebanefordel	62
5.1.6. Transskription	63

5.1.7. Portrætformidling	64
5.2. Pædagogportrætter	66
5.2.1. Portræt af pædagog Kirsten	67
5.2.2. Portræt af pædagog Søren	70
5.2.3. Portræt af pædagog Mette.....	72
5.2.4. Portræt af pædagog Eva.....	75
5.2.5. Autentiske selvfortolkninger?	78
5.3. Integritet og etos	78
5.3.1. Integritetens moralske og temporale dimension	79
5.4. Lokale fortællinger	81
5.4.1. "Man skal have noget inden i sig"	82
5.4.2. "De krævende forældre"	83
5.4.3. "At ville være en blæksprutte"	85
5.5. Pædagogiske faglighedsstrategier.....	86
Kapitel 6: Subjektiveringsspor.....	89
6.1. Metodologiske og metodiske dispositioner	91
6.1.1. Eksemplarisk case	91
6.1.2. Anonymisering.....	93
6.1.3. En tænketeknologi om diskursive spillerum.....	94
6.1.4. Semistruktureret interviewundersøgelse	94
6.1.5. Portrætformidling	96
6.2. Lederportrætter.....	97
6.2.1. Områdeledelse	98
6.2.2. Portræt af Susanne, områdeleder	98
6.2.3. Daglig pædagogisk ledelse i Børnehuset.....	101
6.2.4. Portræt af Søs, daglig pædagogisk leder	101
6.2.5. Forvaltningsledelse.....	103
6.2.6. Portræt af Rikke, forvaltningsleder.....	103
6.3. Ledelsesrationaler og styringskædelogikker	106
6.4. Ledelsesfortællinger	110
6.4.1. "Klynkepædagoger"	110
6.4.2. Forældrestrategier	112
6.4.3. Professionelle pædagoger og faglige fællesskaber	113

6.5. Hierarkisering og favorisering.....	115
6.6. Ledelse af pædagogisk faglighed	117
Kapitel 7: Infrastruktur.....	119
7.1. Metodologiske og metodiske dispositioner	120
7.1.1. Afselvfølgeliggørelse	120
7.1.2. Optegning.....	121
7.1.3. Policy-analyse.....	122
7.1.4. Aktøranalyse.....	126
7.2. Læring i Mastergruppen.....	128
7.2.1. Demokratisk forståelse	130
7.2.2. Livsduelighed	133
7.2.3. Samfundsmæssig sammenhængskraft	135
7.2.4. Et bredt læringsbegreb?.....	139
7.3. Læringsdagsordenens sandhedsregime	140
7.3.1. Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan	141
7.3.2. Kvalitetsforum for Dagtilbud	141
7.3.3. Rådet for Børns Læring.....	143
7.3.4. Fremtidens Dagtilbud	147
7.3.5. Ny Nordisk Skole og Nyt Nordisk dagtilbud	148
7.3.6. Task Force om Fremtidens Dagtilbud	149
7.3.7. Danmarks Evalueringsinstitut som sandhedsproducent?	151
7.4. Aktøranalyse	155
7.4.1. Statens kvalitetsagenda.....	157
7.4.2. Kommunernes markedsagenda.....	158
7.4.3. Interesseorganisationernes civilsamfundsagenda	162
7.4.4. BUPL's professionaliseringsagenda	165
7.4.5. En stærk alliance.....	168
7.5. Læringsdagsordenens infrastruktur	169
Kapitel 8: Faglige ståsteder	173
8.1. Metodologiske og metodiske dispositioner	173
8.1.1. Kortlægning af læringsdiskurser.....	174
8.1.2. Rationalefigurer som analytiske optikker	174
8.2. Læringsrationaler og modalverber.....	176

8.2.1. Kortlægning.....	179
8.2.2. Skulle som Statens rationale	183
8.2.3. Kunne som markedets rationale	183
8.2.4. Burde som civilsamfundets rationale.....	184
8.2.5. Ville som individets rationale	184
8.2.6. Navigationspunkter	185
8.3. Landkort og rationalefigurer.....	186
8.3.1. Rationalefigurer	186
8.3.2. Strategen	187
8.3.3. Pragmatikeren.....	188
8.3.4. Praktikeren.....	189
8.3.5. Idealisten.....	190
8.3.6. Landkortet	191
8.4. Faglige ståsteder.....	192
8.4.1. Kirstens faglige ståsted.....	193
8.4.2. Mettes faglige ståsted.....	195
8.4.3. Sørenes faglige ståsted.....	196
8.4.4. Evas faglige ståsted	197
8.4.5. Integritet og forandringsvillighed.....	199
Konklusion: Originale pædagoger	203
En metateoretisk <i>beyond</i> -position og konstruktiv eklekticisme.....	204
En uddannelsespolitisk betinget faglighed	205
Kortslutninger i organisatoriske styringskæder	206
Faglighed som etos, integritet og selvoverskridelse.....	208
Opmærksomhedspunkt 1: En uddannelsespolitisk bevidsthed.....	208
Opmærksomhedspunkt 2: En faglig og etisk selvbevidsthed.....	209
Opmærksomhedspunkt 3: Et kollegialt potentiale	210
Læringsdagsorden version 2.0.....	211
Det sidste punktum.....	212
Resumé	213
English summary	215
Litteraturliste.....	217
Oversigt over figurer.....	237

INDLEDNING

Denne afhandling er dedikeret til at give stemme til de daginstitutionspædagoger, der hver dag rundt omkring i landets vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede daginstitutioner arbejder for at inkludere og udvikle børn og give dem omsorg, opmærksomhed, anerkendelse og udfordringer. De er daginstitutionspædagoger, fordi de holder af børn, og fordi de vil bestræbe sig på at være de bedst mulige pædagoger, voksne, livsledsagere, legekammerater og udfordrere for børnene. De er der i de magiske øjeblikke, når det lykkes et barn at få en ven, knække legekoden, selv at hælde mælk op, tisse på toilettet, og de er der ved det svære farvel. De trøster og puster på sår, opmuntrer og støtter med en hånd i ryggen, vugger barnevognen og synger i søvn. Ofte må de slå knuder på sig selv i bestræbelserne på at honorere de mange og forskelligartede forventninger fra børn, forældre, politikere, forvaltninger, ledere og kolleger.

Afhandlingen skriver sig ind i en tid, hvor en uddannelsespolitisk læringsdagsorden for alvor er kommet i medvind, og hvor Venstres daværende minister for Børn, Undervisning og Ligestilling Ellen Trane Nørby (2016) har taget initiativ til *En styrket pædagogisk læreplan* med indførelse af *Fælles læringsmål* for alle børn i dagtilbud, som vi kender det fra Folkeskolens *Fælles mål*. Forslag om fælles læringsmål kombineret med tiltag som flytning af daginstitutionsområdet til det fælles ministerium for Børn og Undervisning¹, *Task Force om Fremtidens Dagtilbud*, udviklingsprogrammet *Fremtidens Dagtilbud*, *Rådet for Børns Læring* og *Kvalitetsforum for Dagtilbud*, søger at accelerere læringsdagsordenen i pædagogisk praksis. Formålet med ph.d.-projektet er at tune ind på daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende politisk læringsdagsorden funderet i en retorik, der handler om ”at investere rigtigt i de allerførste år og sikre den bedste kvalitet” (Nørby 2016). Forslag om fælles læringsmål er det seneste politiske initiativ i rækken af reformtiltag, som har til hensigt at modernisere, effektivisere og skabe bedre kvalitet i daginstitutionerne. Tiltag som er afhængige af ”kompetente pædagoger”, hvorfor vi siden starten af 00’erne har været vidne til gentagne og samtidige reformer af pædagoguddannelsen og daginstitutionsområdet. Reformtiltag, der begrundes som nødvendige, og som artikuleres gennem

¹ Fra december 2016 flyttes daginstitutionsområdet tilbage til Socialministeriet med den nyudnævnte Konservative minister Mai Mercado (se kapitel 1).

anvendelse af kompetence- og læringsterminologier, der er stærkt influeret af strategier om *Livslang læring* fra europæiske samarbejder i bl.a. OECD og EU.

Jeg ønsker med ph.d.-projektet at bidrage med kundskab om de dominerende selvfølgeligheder og naturaliserede diskurser, der eksisterer omkring børn og pædagogisk praksis i daginstitutioner og undersøge, hvordan disse forestillinger fungerer som mulighedsbetingelser for pædagogens faglighedsdannelse. Forestillinger, der umiddelbart artikuleres som entydigheder om børn som samfundets ressource - og læring som nødvendighed. Eller rettere ikke nødvendigvis artikuleres sprogligt, men snarere optræder som ikke-artikulerede selvfølgeligheder bag udtalelser som "at udfordre alle Børn og unge - uanset social baggrund - så de kan blive så dygtige som de kan" (*Ny Nordisk Skole 2012a*) eller "Flere Børn og unge godt fra start" (*Regeringen 2015*). Jeg ønsker at få øje på de indforståetheder og forestillinger om børn, pædagogik og pædagoger, der artikuleres gennem anvendelse af kompetence- og læringsterminologier og at se på pædagogernes arbejde med pædagogisk faglighed i en tid med læringsdagsordener.

Afhandlingen handler således om daginstitutionspædagogers faglighed. Nærmere bestemt handler den om, hvordan daginstitutionspædagoger skaber og erobrer pædagogisk faglighed i daginstitutionens daglige liv indenfor en uddannelsespolitisk organisation, der i stigende grad bekender sig til læring. Jeg anvender bevidst begreberne *faglighed* og *faglighedsstrategier*, da jeg ønsker at markere, at faglighed handler om pædagogens etos og har at gøre med dannelse, omtanke og selvrespekt (Nepper Larsen 2004). Pædagogisk faglighed anskuer jeg dynamisk som et foreløbigt ståsted mellem tilegnelse og selvoverskridelse. Hvis pædagogen skal kunne genkendes som faglig pædagog, er der pædagogfaglige grænser for overskridelsen. Faglighed adresserer netop denne genkendelighed og forpligtethed, som pædagogen nødvendigvis må tilegne sig, men også overskride i sin faglighedsdannelse. Forpligtetheden artikuleres gennem det uddannelsespolitiske tvillingepar *kompetence og læring*² og optræder i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen, i de nationale pædagogiske læreplaner og i forslaget om fælles læringsmål for børn i dagtilbud.

Faglighed forstår jeg således som et som et *foreløbigt ståsted*, hvor pædagogerne på den ene side er styret af en anmassende læringsdagsorden og pligter, og på den anden side skaber egne faglighedsforestillinger om, hvem den gode pædagog er og bør være. Følgende problemformulering sætter rammen for afhandlingen:

² Læringsdagsordenen artikuleres gennem anvendelse af det selvfølgelige pædagogiske tvillingebegreb "kompetence og læring" (Bayer og Kristensen 2015a:42). Hvor kompetence er dominerende i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen, ser det ud til, at læring bliver dominerende i initiativet om em styrket pædagogisk læreplan og fælles læringsmål for alle børn i dagtilbud.

Hvordan skaber daginstitutionspædagoger faglighed(er) udspændt mellem egne faglige idealer, etiske og pædagogiske ståsteder og en uddannelsespolitisk læringsdagsorden, der rammesætter, hvad den gode pædagogik er i daginstitutionen?

Afhandlingen indledes med en indkredsning af genstandsfeltet, en udredning af mit metateoretiske ståsted samt etablering af en tværdisciplinær analysestrategi, der skal understøtte forbindelsen mellem forskellige metateoretiske perspektiver og metoder med henblik på at undersøge daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden. Herefter følger de 4 analysekapitler.



KAPITEL 1. DAGINSTITUTIONSPÆDAGOGERS FAGLIGHED(ER)

Kapitlet indledes med et kort historisk rids af en politisk læringsdagsorden, hvormed daginstitutionsområdet op gennem 00'erne overvejende er blevet til et uddannelsespolitisk anliggende med stigende politisk bevågenhed. Det historiske rids skal danne baggrund for mine undersøgelser af, hvordan det uddannelsespolitiske mantra om læring udbreder sig og italesættes som en *nødvendighed* og en *selvfølgelighed*, og hvordan det umærkeligt sætter sig som autentiske hensigter hos den enkelte pædagog. Den er således et kritisk studie af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden. Men den er også en undersøgelse af de muligheder, daginstitutionspædagogerne har for at fortolke sig selv og bevæge sig i det nye faglige landskab.

1.1. LÆRINGSDAGSORDENENS INDTOG PÅ DAGINSTITUTIONSOMRÅDET

Siden 1990'ernes reformer af den offentlige sektor er daginstitutioner for 0-6 årige børn i stigende omfang blevet integreret i en uddannelsespolitisk læringsdagsorden (Pedersen 2011, Bayer og Kristensen 2015a, Krejsler 2013a, 2013b). Foranlediget af en fælles europæisk forestilling og strategi om *livslang læring* tilpasses dansk daginstitutionspolitik til fælles europæiske standarder med det formål at kvalitetssikre og optimere befolkningens uddannelsesniveau omfattende alle læringsarenaer fra vuggestue til universitet. Den uddannelsespolitiske dagsorden legitimeres i en fortælling om et fælles europæisk videnssamfund, hvor kompetenceudvikling og *livslang læring* forstås som et grundvilkår. I forlængelse heraf anses daginstitutionen i stigende grad som et førskoleområde og som den første læringsarena, der skal kvalificere barnet til videre uddannelse og arbejdsmarked (Krejsler 2013a). Hvor folkeskolen længe har haft politikernes bevågenhed, er det først i løbet af 00'erne, at daginstitutionsområdet for alvor inddrages i uddannelsespolitikken (Pedersen 2011), hvorefter en række reformer af både daginstitutionsområdet og pædagoguddannelsen iværksættes. Læring og kompetence er dominerende terminologier i reformerne, som på én gang signalerer et fælles europæisk videnssamfunds aktualitet og rammesætter nye vilkår for bl.a. daginstitutionel praksis gennem national policy.

Den europæiske uddannelsesharmoniseringsproces får store konsekvenser for daginstitutionsområdet i Norden, hvor daginstitutionerne traditionelt har været adskilt fra uddannelsespolitikken. Som konsekvens af det øgede politiske fokus på *livslang læring* og kompetenceudvikling knyttes de nordiske landes daginstitutionspolitik til uddannelsespolitikken i forskellige tempi op gennem 00'erne. Allerede i 1996 flytter Sverige daginstitutionsområdet, som her benævnes førskoleområdet, til *Skolverket* under Uddannelsesministeriet, og i 1998 indføres nationale

læreplaner. I Norge indføres den første *Rammeplan for barnehager* i 1996, og i 2005 flyttes børnehaverområdet fra Barne- og Familiedepartementet til *Kunnskapsdepartementet*. I Danmark sker udviklingen langsommere. I 2004 indføres nationale *pædagogiske læreplaner for børn i dagtilbud*, mens daginstitutionsområdet først i 2011 flyttes fra Socialministeriet til et nyoprettet Børne- og Undervisningsministerium.

Traditionelt hører daginstitutionsområdet i Danmark under Socialministeriet og er frem til 2007 reguleret af hhv. Bistandsloven og Serviceloven. Fra 2007 indføres det særskilte lovgrundlag *Dagtilbudsloven* og en generel formålsbestemmelse for dagtilbud. For første gang får området en lov med en detaljeret beskrivelse af samfundets forventninger til det pædagogiske indhold, der samtidig signalerer, at daginstitutionen er mere end en arbejdsmarkedspolitisk foranstaltning som tidligere anset (Retsinformation 2013). Sideløbende hermed indføres anden policy som fx *Pædagogiske læreplaner for børn i dagtilbud* (2004), *Børnemiljøvurdering* (2006) og *Sprogvurdering af 3-årige børn i dagtilbud* (2007) med det formål at kvalitetssikre børns læring og kompetenceudvikling.

I 2011 flytter den netop tiltrådte S-SF-R-regering daginstitutionsområdet til uddannelsespolitikken, og et nyt *Ministerium for Børn og Undervisning*. Og i 2012 præsenterer daværende børne- og undervisningsminister Christine Antorini det politiske reformprojekt *Ny Nordisk Skole og Nyt Nordisk dagtilbud*, som på én gang binder daginstitutionen sammen med folkeskolen og ungdomsuddannelserne i en fælles *livslang læringsstrategi* (*Ny Nordisk Skole* 2012a). I forlængelse heraf etableres udviklingsprogrammet *Fremtidens Dagtilbud 2013-2017*, som skal kvalificere pædagogernes praksis ift. at varetage barnets læring, trivsel og kompetenceudvikling og udvikle pædagogisk didaktik gennem bl.a. arbejdet med de pædagogiske læreplaner (Socialstyrelsen 2013).

På trods af den nye strategi om *livslang læring* flyttes daginstitutionsområdet i august 2013 tilbage til et nyoprettet Social-, Børne- og Integrationsministerium under den nyudnævnte SF-formand Annette Vilhelmsen. Men allerede i januar 2014 trækker SF sig ud af regeringen, og den radikale minister Manu Sareen overtager et nyt Social-, Ligestillings-, Integrations- og Børneministerium, hvorved daginstitutionsområdet for en kort bemærkning er tilbage i socialministeriet.

Efter folketingsvalget i juni 2015 opretter Venstre et nyt ministerium for Børn, Undervisning og Ligestilling med Ellen Trane Nørby som minister, hvorved daginstitutionsområdet vender tilbage til undervisningsministeriet - begrundet i regeringens målsætning om "at alle vores børn får en god uddannelse" (Regeringen 2015). Men da Venstre inviterer Konservative og Liberal Alliance i

regeringen i november 2016 flyttes børneområdet atter tilbage til Socialministeriet - denne gang med den konservative minister Mai Mercado.

Flytningen af daginstitutionsområdet mellem ministerierne vidner dels om, at daginstitutionen sammen med folkeskolen anses som væsentlige instrumenter til at nå politiske målsætninger, og dels om, at det er blevet et særdeles attraktivt politisk område, hvor de politiske partier forventer at kunne profilere deres politik og mærkesager. Flytningen mellem ministerier vidner også om, hvordan definitionerne af barndom og formålet med daginstitutionen forandrer sig gennem tiden og tillægges forskellige betydninger afhængigt af de politiske strømninger.

Indtil midten af 1990'erne udgår Statens interesse primært fra arbejdsmarkedspolitiske og familiepolitiske hensyn, herunder sikring af pasningskapacitet i forhold til arbejdsmarkedets behov (inklusiv den kvindelige arbejdsstyrke), hvilket bl.a. kommer til udtryk i Servicelovens bestemmelse om pasningsgaranti. Her positioneres daginstitutionen som erstatning for familien og som et tilbud, der skal fremme barnets trivsel, udvikling og læring. Det giver daginstitutionerne en relativ høj grad af autonomi i formuleringer af pædagogiske målsætninger og tilrettelæggelse af det pædagogiske indhold og praksis - typisk præget af tidens børnepædagogiske debatter og strømninger (Bayer og Kristensen 2015a, Brinkkjær 2013) herunder social- og reformpædagogiske tanker (Baagøe Nielsen 2013). Den øgede politiske og økonomiske bevågenhed op gennem 00'erne får store konsekvenser for den pædagogiske faglighed og praksis i daginstitutionerne. Hvor daginstitutionsområdet tidligere har levet et mere upåagtet liv med større grad af pædagogisk autonomi og lokal pædagogisk ledelse, er der nu en stigende politisk involvering og styring af den pædagogiske praksis med krav om kvalitet, synlighed og dokumentation; bl.a. i form af indførelse af nationale policy-baserede styringsteknologier som de pædagogiske læreplaner og forslaget om en styrket pædagogisk læreplan med fælles læringsmål.

1.1.1. FRA LÆREPLANER TIL LÆRINGSMÅL

Allerede i 2000 beder Socialministeriet Learning Lab Denmark om at udarbejde metoder til at arbejde med læring i daginstitutionerne. Dette udmønter sig i Learning Lab Denmarks *KiD-projekt I og II*, som leder frem til udgivelserne af inspirationsmaterialerne hhv. *Sølv-guiden* (2003) og *Guldguiden* (2005). De nationale *livslang læring*-strategier er foranlediget af samarbejder i de transnationale organisationer EU og OECD.

EU og OECD iværksætter op gennem 00'erne en række strategier for policy-området *Early Childhood Education and Care* (ECEC) med det formål at knytte daginstitutionsområdet tættere til

skoleområdet i en *livslang læring*-strategi. Formålet med OECDs programmer er at synliggøre og udbrede, hvordan medlemslandene kan kvalitetssikre, standardisere, måle og evaluere deres kompetence-udviklingsstrategier. Det centrale initiativ er *Starting Strong*, som med rapporterne *Early Childhood Education and Care I-III* belyser, hvordan en række af OECD-medlemslande tager sig af børns kompetenceudvikling og læring. De pædagogiske læreplaner i Danmark fra 2004 er en direkte konsekvens af dette samarbejde (Krejsler 2013a, 2013c, 2012).

I 2011 introducerer daværende Børne- og Undervisningsminister Christine Antorini reformprojektet *Ny Nordisk Skole og Nyt Nordisk dagtilbud*³, som på én gang binder daginstitutionsområdet sammen med folkeskolen og ungdomsuddannelsesområdet. Formålet er

”...at udfordre alle børn og unge - uanset social baggrund – så de kan blive så dygtige, som de kan.” (Ny Nordisk Skole 2012a).

Indlejret i strategien er et dannelsesideal om livsduelighed, hvor barnet anskues som samfundets ressource, der skal bidrage til værdiskabelse og vækst:

”...(at) fremme udviklingen af livsduelige børn og unge med vilje og evne til at skabe værdi for de fællesskaber, de indgår i under deres opvækst og uddannelse og senere, på arbejdsmarkedet og i deres civile liv.” (Ny Nordisk Skole 2012c).

Livslang læring-strategien videreføres af Venstre-regeringen fra 2015. I *Regeringsgrundlag 2015* fremgår det, at de vigtigste prioriteter indenfor børn og unge-området er at sikre:

”En stærk kernevelfærd (..) hvor vores børn får en god uddannelse” (Regeringen 2015:6).

Under overskriften ”Flere Børn og unge godt fra start” argumenteres for bedre daginstitutioner idet:

”Dagtilbuddene skal medvirke til at give vores børn en god start i livet og blandt andet forberede dem på det liv, der venter i skolen. Regeringen vil derfor blandt andet sætte fokus på, hvordan overgangen fra dagtilbud til børnehaveklasse kan styrkes. Derfor placeres ansvaret for dagtilbud i et Børne- og Undervisningsministerium.” (Regeringen 2015:18)

³ *Ny Nordisk Skole* er et reformprojekt, der omfatter dagpleje, vuggestuer, børnehaver, grundskoler, ungdomsuddannelser og fritidstilbud. Udviklingsprogrammet *Fremtidens Dagtilbud (2013- 2017)* er iværksat indenfor rammerne af *Ny Nordisk Skole*-initiativet af SR-regeringen og i forlængelse af VK-regeringens *Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2011-12)*. Udviklingsprogrammet følges tæt af Rambøll, som forestår løbende evaluering.

I forlængelse heraf nedsætter minister for Børn, Undervisning og Ligestilling Ellen Trane Nørby i 2016 et *Kvalitetsforum for Dagtilbud*, hvis formål bl.a. er at komme med bud på konkrete tiltag til kvalificering af læring i dagtilbud. Ministeren vurderer, at "Mange dagtilbud er for dårlige til at udvikle børns sprog, motorik og sociale egenskaber" (Nørby i Astrup og Mainz 2016), hvorfor hun tager initiativ til indførelse af "en styrket pædagogisk læreplan" med fastsatte læringsmål. Efter regeringsdannelsen med det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance i 2016 overtager den nye Børne- og Socialminister Mai Mercado den videre policyproces med at få indført en styrket pædagogisk læreplan.

På trods af skiftende regeringer ser det ud til, at den førte uddannelsespolitik stort set har fulgt samme spor siden starten af 00'erne og gradvist har forandret daginstitutionen fra et dagtilbud til barnets første læringsarena og som forberedelse til fremtidige uddannelses- og arbejdsmarkeder. I forlængelse af denne udvikling kan forslaget om fælles læringsmål synes som en logisk følge og konsekvens.

1.1.2. DAGINSTITUTIONSPÆDAGOGENS SAMFUNDSMÆSSIGE FORPLIGTELSE

Den intensiverede interesse for daginstitutionsområdet får også konsekvenser for, hvad der regnes for god faglighed i daginstitutionerne, samt for uddannelsen af pædagoger. Med læringsdagsordenen positioneres pædagogen i stigende grad som en agent for Staten, der skal medvirke til at implementere nye politiske mål og strategier - og i mindre grad være en faglig aktør med en særlig professionsviden (Larsen 2013, Kristensen 2013). Dette står i modsætning til tidligere, hvor pædagogen ansuedes som en erstatning for moderen (Bayer og Kristensen 2015a) eller som en velfærdsaktør med relativt stort råderum for faglige skøn og autonomi funderet i professionens pædagogikker, etikker og principper (Larsen 2013, Andersen, Hjort og Schmidt 2008).

Læringsdagsordenen repræsenterer en stærk normativ dimension i bestemmelserne af den gode pædagogik i daginstitutioner. På trods af en umiddelbar modvilje mod at anvende læringsterminologien i de pædagogiske læreplaner⁴ i 2004 ser det ud til, at læring i dag er blevet indlemmet i den pædagogiske fagterminologi. Daginstitutionen omtales i dag helt selvfølgeligt som et læringsmiljø eller som barnets første læringsarena i et livslangt læringsforløb; der udarbejdes

⁴ BUPL, Københavns Kommune m.fl. opponerer i deres hørings svar mod betegnelsen læreplaner. BUPL opfordrer i stedet til at kalde dem pædagogiske planer (BUPL 2003). Københavns kommune frygter, at betegnelsen kan besværliggøre implementeringen i praksis: "Selve begrebet "læreplan" vil formodentlig blive mødt med stor modstand i mange daginstitutioner" (Københavns Kommune 2003:2).

læringsmiljøvurderinger i kommunerne, og fra undervisningsministeriet er der, som nævnt, taget initiativ til indførelse af en styrket pædagogisk læreplan med fastsatte læringsmål. Aktuell daginstitutionsforskning påviser, at den politiske læringsdagsorden lader hverdagspraktiske opgaver som fx bleskiftning, regntøjspåklædning, snotnæsetørring, afrydning af rullebord mv. være upåagtet (Ahrenkiehl m.fl. 2012, 2013) eller udgrænser dem som ikke-faglighed (Plum 2009, 2010, 2014), og at der sker en favorisering og hierarkisering af lærings-specifikke og dokumenterbare videns- og praksisformer (Schmidt 2013, Holm-Pedersen & Kampmann 2012, Karila 2012, Seland 2009). Den traditionelle pædagogiske praksis, som gav stort rum for børneinitierede lege forhandlet mellem børnene uden et egentlig læringsbevidst formål, forvandles til en prioritering af pædagoginitierede, didaktiske læringsaktiviteter baseret på centralt fastsatte kompetencemål (Plum 2014, Brinkkjær 2013, Togsverd 2015, Pettersvold og Østrem 2012, 2016). Og samtidig presses den dialogiske pædagogik, der tager udgangspunkt i barnets verden og leg (Hviid 2013). Pædagogprofessionens vidensgrundlag pluraliseres i nye evidensbaserede koncepter og lokalt udviklede pædagogikker og fortrænger dermed traditionelle reform- og socialpædagogiske strømninger, mens barndomssociologiske og -psykologiske teorier anvendes til at legitimere en statslig læringsdagsorden (Bayer og Kristensen 2015a).

I det følgende vil jeg redegøre for, hvordan samtidige reformer på daginstitutionsområdet og pædagoguddannelsen har til hensigt at understøtte forvandlingen fra specialiseret professionsaktør til uddannelsespolitisk agent og sikre, at pædagogerne får de nødvendige kompetencer til at klare transformationen.

I 2004 indføres de *nationale pædagogiske læreplaner for børn i dagtilbud*. I lovforslaget om pædagogiske læreplaner forklares samtidig behovet for en "reform af pædagoguddannelsen, hvor arbejdet med læring og pædagogiske læreplaner vil blive mere fremtrædende" (Retsinformation 2003). I forlængelse heraf får Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) til opgave at evaluere pædagoguddannelsen og komme med forslag til, hvordan den fremadrettet kan organiseres med henblik på at "give de færdiguddannede pædagoger kompetencer til at varetage de udviklings- og omsorgsopgaver", som bl.a. er formuleret i Lov om Social Service; herunder tidlig indsats, barnets læring og sprogstimulering (Undervisningsministeriet 2004b). Evalueringen danner baggrund for en reform af pædagoguddannelsen med virkning fra 2006.

I 2012 tages nye initiativer til reform af pædagoguddannelsen begrundet i reformprojektet *Ny Nordisk Skole* på daginstitutionsområdet. Denne gang får det private konsulentfirma Rambøll til opgave at evaluere pædagoguddannelsen. Samme firma indgår i konsortiet bag udviklingsprojektet

Fremtidens Dagtilbud. Rationalet bag reformen af pædagoguddannelsen er at forberede pædagogerne til fremtidens skole og -dagtilbud og at sikre veluddannede og engagerede pædagoger (FIVU 2013). Reformen af pædagoguddannelsen skal ses i sammenhæng med *Ny Nordisk Skoles* strategi om *livslang læring*, hvorfor pædagoguddannelsen harmoniseres med læreruddannelserne bl.a. gennem centralt definerede kompetenceområder og kompetencemål. Formålet er at skabe bedre forudsætninger for samarbejde mellem læringsarenaerne⁵. I et brev til professionshøjskolerne beskriver daværende Minister for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser Morten Østergaard⁶ sine forventninger til de kommende reformer af hhv. lærer- og pædagoguddannelserne, hvor samspillet mellem disse to professioner skal styrkes og dermed sikre mere kvalitet i *Ny Nordisk Skole* og *Nyt Nordisk dagtilbud*:

”Børnene skal have en levende skole, hvor lærerene i stigende grad samarbejder med pædagogerne. Både for at understøtte de faglige undervisningstimer bedst muligt og for at sikre rammerne for en folkeskole, hvor der er plads til leg, bevægelse og lektiehjælp. ... Det er derfor min klare forventning, at professionshøjskolerne tilrettelægger læreruddannelsen således, at alle lærerstuderende opnår de nødvendige kompetencer i forhold til samarbejde med pædagoger i folkeskolen.” (Østergaard 2013)

Reformerne af pædagog- og læreruddannelserne begrundes i strategierne om *livslang læring* i *Ny Nordisk Skole* og i behovet for at styrke kvaliteten på alle førskole- og grundskolearenaer gennem et tværfagligt samarbejde.

De seneste to reformer af pædagoguddannelsen i hhv. 2006 og 2014 begrundes således i behovet for et kvalitetsløft og en styrkelse af pædagogers faglighed i relation til indførelse af nye strategier på daginstitutionsområdet. Aktuelt er det *Rådet for Børns Læring* der anbefaler indførelse af *Klare læringsmål* i daginstitutionerne og tillige anbefaler efteruddannelse af pædagogerne og indførelse af en ny specialisering i pædagoguddannelsen for 0-2 årsområdet, hvor samarbejde med bl.a. sundhedsplejerske og forældre i forhold til tidlig indsats og sprog skal prioriteres (RBL 2016b, 2016c).

⁵ I den nye folkeskolelov indskrives, at folkeskolen skal medvirke til en bedre overgang fra dagtilbud til skole. En opgave, der tidligere kun er indskrevet i dagtilbudsloven, men som nu ligestiller de to faggrupper i forhold til fælles opgaveløsning.

⁶ Brevet sendes den 23. april 2013 forud for de politiske behandlinger om ny folkeskolelov og inden de endelige lovforslag om ændringer af hhv. lærer- og pædagoguddannelserne.

Disse anbefalinger følger automatikken om, at reformer på daginstitutionsområdet medfører reformer af pædagoguddannelsen. I forlængelse heraf anskues pædagoguddannelsen som et væsentligt styringsværktøj i bestræbelserne på at kvalitetsudvikle og højne pædagogernes faglighed med henblik på det uddannelsespolitiske projekt om læring i dagtilbud.

1.2. ET NORMATIVT AFSÆT

Historien om læringsdagsordenens indtog på daginstitutionsområdet illustrerer, hvordan pædagogisk faglighed er uddannelsespolitisk betinget, og hvordan pædagogen i stigende grad anses som central i Statens implementering af sine rationaler og reformprojekter. Når jeg anvender termen *læringsdagsorden* er det for at synliggøre, at der er tale om en særlig uddannelsespolitisk ambition og dagsorden, som for tiden anskuer læring som svar på samfundets udfordringer i relation til vækst, global konkurrence og social ulighed. Læringsdagsordenen henviser til en særlig uddannelsespolitisk selvfølgelighedsfortælling, som daginstitutionerne efterhånden indlejres i.

Det er netop en grundtanke i denne afhandling, at samfundsskabte selvfølgeligheder ikke er naturaliserede givetheder. Men at de er åbne for kritik og derigennem kan forstyrres, kompliceres, dekonstrueres og *afselvfølgeliggøres* for at skabe nye muligheder for at tænke og handle anderledes. Og således ønsker jeg at arbejde selvfølgelighedsopbrydende i relation til læringsdagsordenen og dens indlejrede sandhedsfortællinger. Samtidig søger jeg at kaste lys over med hvilke midler pædagogen skelner, prioriterer og hierarkiserer og derigennem bliver til en moralsk aktør i lyset af læringsdagsordenens selvfølgeligheder.

Min forskningsambition med begrebet *afselvfølgeliggørelse* markerer en kritisk ambition med et normativt afsæt, ikke en normativ hensigt. Det normative afsæt for afhandlingen slog jeg fast allerede i indledningen, hvor jeg definerede pædagogen som én der vil "bestræbe sig på at være den bedst mulige pædagog". Dermed antyder jeg et mulighedsrum – hvad vil det sige at være den bedst mulige pædagog? Og hvilke mulighedsbetingelser eksisterer herfor? Hensigten er ikke at udvikle viden, der kan virke normativt foreskrivende for pædagogisk praksis, men at undersøge de nye mulighedsrum for tilblivelse af pædagogisk faglighed.

Hvorvidt det er hensigtsmæssigt at have et normativt afsæt for sin forskning diskuterer Hanne Knudsen i sin ph.d.-afhandling funderet i en kritik rejst af Stefan Hermann. Hvor Knudsen advarer mod at have et normativt afsæt og dermed potentielt begrænse eller lukke sine analyser, mener Hermann, at det kritiske potentiale øges med et normativt afsæt og uden et normativt afsæt risikerer konklusionen at blive et "og hvad så?" (Knudsen 2008:18). Som nævnt er min hensigt ikke

at udvikle forslag til *best practice* eller at udvikle forslag til 'hvad så'. Min intention med at indskrive og synliggøre en normativ bestræbelse på "at være den bedst mulige pædagog" er derimod, at det på forhånd installerer en kritik af læringsdagsordenens normative selvfølghedsforestillinger om pædagogerne og behovet for at give pædagogerne et kvalitativt løft (Ny Nordisk Skole 2012a, Rådet for Børns Læring 2016b). Forestillinger, der næres af politiske udsagn om, at pædagogisk praksis i daginstitutionerne er funderet i "en dybt forældet pædagogik fra Hippietetiden" (daværende socialminister Benedikte Kiær 2011) eller "... indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: "Hvad synes du selv?" (daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen 2003). Med det normative afsæt ønsker jeg at holde mine analyser åbne og hele tiden at være kritisk og mistænksom overfor de selvfølgheder, der eksisterer omkring daginstitutionspædagoger, og som både begrunder de gentagne reformer af pædagoguddannelsen og daginstitutionsområdet og påvirker, hvordan der kan tænkes, tales og forhandles om pædagogisk faglighed i daginstitutionerne.

1.3. FAGLIGHED SOM EMPIRISK BEGREB

For at kunne undersøge, hvordan pædagogisk faglighed er indlejret i en uddannelsespolitisk læringsdagsorden, har jeg behov for at gå empirisk til værks og indkredse, hvor og hvordan pædagogisk faglighed bliver til. Jeg har opsøgt pædagogisk faglighed empirisk i et konkret Børnehus⁷, blandt ledere på tre forskellige ledelseskontorer og i utallige nationale, transnationale og kommunale policy-dokumenter.

Følgende figur 1.1 er en skematisk fremstilling af den indsamlede empiri angivet under den felt, hvorfra det er indsamlet. Dette med henblik på at synliggøre den rute, som jeg har fulgt, og som gør det muligt "at kigge forskeren over skulderen" (Olsen 2003).

⁷ Jeg skelner bevidst mellem termene dagtilbud, daginstitution, områdeinstitution og børnehus. Dagtilbud er en politisk konstruktion, som primært eksisterer på policy-niveau fx i Dagtilbudsloven og Lov om pædagogiske læreplaner. Daginstitution henviser både til en funktion og et felt, som befolkes af børn, ledere, pædagoger, medhjælpere, studerende m.fl. Jeg foretrækker benævnelsen daginstitution og daginstitutionspædagog med henblik på at synliggøre, at der er andre og flere faktorer end policy, der påvirker funktionen, pædagogen og pædagogisk praksis. Betegnelserne områdeinstitution og børnehus optræder flere steder i afhandlingen og henviser til en kommunal konstruktion med opdeling i områdeledelse, der typisk organiserer 5-7 børnehuse. Børnehus er det sted, hvor min undersøgelse er foregået, men anonymiseret gennem det 'neutralt' begreb; børnehus. Samtidig er det et konkret sted, hvorfor jeg vælger at henvise til det med stort begyndelsesbogstav; Børnehuset.

Felten "Børnehuset"

Interviews og geninterviews med fire pædagoger⁸

Observationer af pædagogisk praksis

Læsning af: Børnehusets pædagogiske grundlag og institutionsbeskrivelse.

Felten "Daglig pædagogisk ledelse" i Børnehuset

Interview med den daglige pædagogiske leder

Læsning af: Børnehusets pædagogiske grundlag og institutionsbeskrivelse.

Felten "Områdeledelse" (Børnehusets områdeinstitution)

Interviews med områdelederen

Læsning af: Områdeinstitutionens pædagogiske grundlag og profil.

Felten "Forvaltningsledelse"

Interviews med en forvaltningsleder

Læsning af: Kommunens Børn og unge-politik, herunder strategier, kvalitetsrapporter og organisationsdiagrammer.

Felten "Policy"

Sagsforløbet vedr. indførelse af de pædagogiske læreplaner (2003-2004)

Evalueringer af de pædagogiske læreplaner (EVA-rapporter)

Materiale vedr. KID-projektet herunder *Sølvguide* og *Guldguide*

Kompetencerådets rapporter 1998-2003

Dagtilbudsloven

Lov om Børnemiljøvurdering

Lov om Sprogscreening af 3-årige børn i Dagtilbud

Lov om obligatorisk dagtilbud for tosprogede børn med behov for sprogunderstøttende indsats

Bekendtgørelse for uddannelse til pædagog fra hhv. 1991, 1997 og 2000

Bekendtgørelse for professionsbacheloruddannelse som pædagog fra hhv. 2007 og 2014

Pædagogens Kompetenceprofil fra 2004 (BK-chefer 2004)

Evaluering af pædagoguddannelsen og ny kompetenceprofil 2012 (Rambøll-rapport)

⁸ På det tidspunkt hvor mine undersøgelser blev gennemført, var der i alt 5 ansatte pædagoger i Børnehuset, men én af pædagogerne var langtidssygemeldt og kom først tilbage, da mine undersøgelser var afsluttet, hvorfor 4 pædagoger deltager.

Materiale vedr. reformprojektet *Ny Nordisk Skole* og *Nyt Nordisk dagtilbud*
 Materiale og rapporter vedr. *Task Force om Fremtidens Dagtilbud*
 Udbudsmateriale, kommissorium og statusrapporter vedr. Udviklingsprojektet *Fremtidens Dagtilbud*
 Materiale vedr. *Rådet for Børns Læring* herunder Formandskabets beretninger og rapporten "Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud - sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6-årige" fra oktober 2016
 Materiale vedr. Kvalitetsforum for Dagtilbud herunder kommissorium
 Materiale vedr. Mastergruppen for Dagtilbud herunder kommissorium og *masteren* fra 2016
 Diverse materialer vedr. policy-processen om en styrket pædagogisk læringsplan
 Venstres Regeringsgrundlag 2015
 Regeringsgrundlaget for Venstre, det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance 2016
Suppleret med transnationalt og nordisk udsyn
 OECD: *Babies and Bosses, Starting Strong I, II, III og IV*, DeSeCo og PIAAC
 EU: Lissabon-strategien Europa Kommissionen 2010, Europe 2020
 Bologna-processen og EHEA; Erklæringer vedr. Bologna-processen og Qualification Framework
 Norsk og svensk organisering af daginstitutionsområdet

Figur 1.1. Skematisk fremstilling af empiri

Den figurative fremstilling af mit empiriske materiale gengiver udelukkende på hvilke felter og niveauer, empiriindsamlingen er foregået, men den gengiver ikke den kompleksitet, der eksisterer i feltet. Denne kompleksitet håber jeg at kunne anskueliggøre gennem opbygning af et metaforunivers.

1.4. ET METAFORISK UNIVERS

Som nævnt i forordet har jeg valgt at konstruere et metaforunivers bestående af landskab, feltvandring, infrastruktur, subjektiveringsspor, landkort og ståsteder. Gennem metaforene søger jeg at begribe, hvordan pædagogisk faglighed som et landskab er gennemløbet af en infrastruktur i form af en uddannelsespolitisk læringsdagsorden, der anviser, hvilke veje og ruter daginstitutionspædagerne kan gå i dannelsen af faglighed(er).

Med feltvandring som metafor for min analysestrategi ønsker jeg at synliggøre, hvordan jeg som forsker konstruerer feltet og gør det muligt at bevæge mig rundt i felten. Og her må en præcisering af hhv. *feltet* og *felten* til. Ifølge antropolog Kirsten Hastrup (Hastrup 2003) forstås *felten* som det konkrete felt, hvori et feltarbejde (eller som i mit tilfælde en interview- og policy-undersøgelse) kan

foregå, mens *feltet* forstås som genstandsfeltet. Det, jeg identificerer som genstandsfeltet, og som jeg har operationaliseret i en problemformulering, eksisterer således ikke i sig selv, men formes gennem præciseringen af min forskningsinteresse og mine metodiske greb og anviser samtidig, hvordan jeg skal bevæge mig i felten.

Genstandsfeltets empiriske og flerstedslige indlejring har oprindeligt tvunget mig til at opsøge genstandsfeltet forskellige steder; i Børnehuset, på lederkontorer og i policy-dokumenter.

Vandringen i felten har inspireret mig til at konstruere metaforen om landskab:

"Første indgang til landskabet findes ved lågen ind til Børnehuset. Det er en stor jernlåge med en anordning foroven, der skal sikre, at børnene ikke kan slippe ud. Igennem lågen kan jeg se en legeplads fyldt med børn, der leger, graver, cykler og kalder på hinanden. Med besvær får jeg åbnet lågen og træder ind på legepladsen. Straks bliver jeg omringet af 4 piger, der bemærker, at jeg ikke hører til. Hvem er du? spørger den ene af pigerne. Hvad skal du her? spørger en anden. Jeg siger, at jeg hedder Christina, og at jeg skal ind i Børnehuset og lære lidt om, hvordan man er pædagog. Ved du da ikke det? spørger den første pige. Jeg smiler og går ind i Børnehuset, hvor jeg møder Kirsten, som er pædagog. Kirsten viser mig rundt i Børnehuset og fortæller om den pædagogiske praksis, om børnene og om hvordan pædagogikken har forandret sig gennem de mere end 20 år, hun har været i Børnehuset. Jeg lader mig føre og forføre af hendes fortællinger og ståsteder i landskabet. Nogle dage efter kommer jeg igen. Denne gang møder jeg pædagogen Søren, og også denne gang lader jeg mig føre og forføre. Jeg kommer igen og møder Mette, og et par dage senere møder jeg Eva. Alle fire pædagoger har for en tid lånt mig deres briller og vist mig forskellige ståsteder i landskabet. Senere vendte jeg tilbage til Børnehuset og observerede den pædagogiske praksis med børn, forældre, leg, fællessamlinger, læringsaktiviteter, konflikter og planlægningsmøder. Jeg lod mig opsluge af Børnehusets pædagogiske praksis og fortabte mig heri uden blik for de bagvedliggende horisonter.

En anden indgang til landskabet er via den daglige leders kontor. Selv om hun også befinder sig i Børnehuset, så står hun et andet sted i landskabet med en anden (menings)horisont, som jeg får indblik i gennem hendes fortællinger og svar på interviewspørgsmål. Også denne gang lader jeg mig forføre. På samme måde findes andre og flere horisonter i landskabet. Horisonter som jeg ved projektets opstart ikke vidste fandtes. Og jeg har fået udsyn til disse horisonter via hhv. områdelederen og forvaltningslederens kontorer. Begge har budt mig velkommen og entusiastisk guidet mig rundt i landskabet med udsyn til kommunalpolitiske, økonomiske og ledelsesmæssige horisonter. Gennem deres guidede ture har jeg fået blik for flere horisonter og andre dele af samme landskab.

Den tredje indgang til landskabet er via dagtilbuds-policy. Jeg har læst utallige policy-dokumenter omhandlende transnational, national og kommunal uddannelsespolitik, uddannelsesbekendtgørelser, og policy på dagtilbudsområdet. Jeg er gået (for) langt ad infrastrukturens policy-spor og er på den måde trængt dybt ind i infrastrukturens forgreninger og sammenvoksninger. Jeg har hængt fast og er faret vild, mens jeg har ledt efter forbindelseslinjer mellem de enkelte områder. Alle disse indgange og ruter rundt i landskabet har billedligt talt og nærmest helt konkret været en vandring via en diskursiv forgrenet og svært gennemskuelig infrastruktur.”

Når jeg her præsenterer landskabet, er det for at præcisere mit genstandsfelt og for at synliggøre, at mit valg af empiri og metoder vil få landskabet til at fremtræde på en særlig måde. Valg, som jeg nødvendigvis må foretage for at studere landskabet og for at gøre mit forskerblik følsomt for pædagogisk faglighed og for, hvordan konkrete daginstitutionspædagoger kan erobre pædagogiske fagligheder - eller ståsteder - i landskabet af pædagogisk faglighed. Jeg skelner således mellem pædagogisk faglighed og pædagogernes fagligheder. Pædagogisk faglighed forstår jeg abstrakt som et dynamisk uddannelsespolitisk professionsideal, mens pædagogernes fagligheder er konkret knyttet til individuelle pædagoger og i denne afhandling specifikt og empirisk knyttet til hhv. Kirsten, Eva, Søren og Mette. Jeg anvender *landskabsmetaforen* til at anskueliggøre genstandsfeltet pædagogisk faglighed, og metaforen om *ståsteder* til at betegne konkrete pædagogers faglighed(er). Metaforen om *subjektiveringsspor* bruges til at illustrere, hvordan lederne - og specifikt de tre ledere fra interviewundersøgelsen - påvirker pædagogernes muligheder for at skabe faglighed(er).

Med *infrastruktur* supplerer jeg metaforuniverset for at vise, hvordan den uddannelsespolitiske læringsdagsorden påvirker pædagogisk faglighed. Infrastruktur forstået som de veje og stier, der skal lede pædagogerne rundt i landskabet og anvise, hvilke legitime subjekt-positioner de kan indtage. Subjekt-positionerne er styringseffekter og almengjort pædagogisk faglighed og må endelig ikke forveksles med ståstederne, der kan lokaliseres som konkrete pædagogers selvfortolkninger og faglighed(er). Med henblik på at kunne synliggøre, hvordan pædagogerne kan navigere i et landskab koloniseret af en infrastruktur baseret på læring, må jeg udvikle *landkort* over styringsrationaler og mulige pædagogiske forholdemåder.

Som overordnet analysestrategi bruger jeg altså feltvandringen, hvilket jeg i det følgende vil udfolde og gøre konkret i forhold til den metateoretiske position og de nødvendige metodiske discipliner.

KAPITEL 2. BEYOND BOTH TAYLOR AND FOUCAULT

Undersøgelserne af mit genstandsfelt er inspireret af minoritetsforsker Jette Kofoeds "tværfaglig(e) ikke-abonnerende forskningstilgang" (Kofoed 2004). Her pointerer Kofoed vigtigheden af at synliggøre det, hun kalder et metateoretisk ståsted. Det metateoretiske ståsted forklarer Kofoed som både et skuepunkt og en rettesnor for udvælgelse af teoretiske, analytiske og empiriske perspektiver. Det metateoretiske ståsted er det punkt, hvorfra hun etablerer en ramme, som skal guide valg af teoretiske perspektiver, empiriindsamlingsmetoder og analyseredskaber. Punktet fungerer altså som en synliggørelse af projektets spilleregler, der gør det muligt for læseren at følge tilblivelsen af viden - og vurderingen deraf. Hun advarer samtidig om, at uden præcisering af det metateoretiske ståsted og de medfølgende spilleregler kan alting diskuteres (Kofoed 2004:32).

Det metateoretiske ståsted, der fungerer som orienteringspunkt for undersøgelserne af pædagogisk faglighed, lægger sig i skæringspunktet mellem en Foucault-inspireret optagethed af subjektivering og en Taylor-inspireret optagethed af selvfortolkning. Det er en metateoretisk position, som er inspireret af den nyere ontologiske vending *weak ontologies* (White 2000, 2004), der kan supplere sen- eller postmoderne forståelser af subjektet.

"Ontological commitments in this sense are thus entangled with questions of identity and history, with how we articulate the meaning of our lives, both individually and collectively" (White 2000:4).

Hvor hermeneutikken kritiseres for at mangle blik for magt og subjektivering, savner postmoderne teorier som fx poststrukturalistisk teori blik for væren og autenticitet. I forlængelse heraf ønsker jeg at argumentere for et metateoretisk ståsted, der er inspireret af den canadiske professor Allison Weir, som søger at forbinde en Foucault-inspireret magtanalyse med en Taylor-forståelse af autenticitet (Weir 2009). Det er et metateoretisk ståsted *beyond both Taylor and Foucault* (ibid:551). I de to følgende afsnit vil jeg redegøre for de to metateorier af hhv. den franske filosof Michel Foucault og den canadiske filosof Charles Taylor, hvorefter jeg vil uddybe ståstedet *beyond both Taylor and Foucault*. Et kendetegn ved metateorier er deres afstand til de empiriske data, hvorfor jeg efterfølgende vil forklare, hvordan de fungerer som baggrundstæppe for udvælgelse af metodiske discipliner og strategier, der forbinder empiri og metateori i en tværdisciplinær analysestrategi.

2.1. MICHEL FOUCAULT

Foucaults forståelse af *governmentality*, eller mere præcist *governmental rationality* (Foucault 1991a), refererer til "...the structures of power by which conduct is organized and by which governance is aligned with the self-organizing capacities of individual subjects." (Olssen 2008:35). Den governmentale styring som teoretisk begreb kan bruges til at vise, hvordan styring optræder i netværk af relationer, og hvordan den gennem en objektivering af subjektet søger at forme og omforme subjekternes refleksion, selvforhold og handlinger. Styringsperspektivet åbner for en forståelse af, hvordan magtens strukturer virker helt ind i det enkelte individ.

"I sin moderne form vil makten ikke presentere sig selv som aggressiv, voldelig eller overdrevent undertrykkende, men heller spille sig ud gennem ekspertkunnskap og sannhetskrav som er viktig på veien mot å forme normative måter å tenke, handle og være på." (Steinsholt 2016:250)

Den moderne form for magt er social og produktiv og virker ved at forme subjekters handlinger og valg. For Foucault er hovedinteressen ikke at undersøge, hvordan magten er udøvet, eller hvad der sker, når mennesker udøver magt over andre eller sig selv. Han belyser derimod, hvordan specifikke og subjektive måder at være til på er et produkt af styringen, og hvordan andre subjektive positioner dermed besværliggøres eller umuliggøres (Biesta 2008). Med Foucault tilbydes vi et blik for, hvordan pædagogen som *a governable subject* bliver til indenfor et givent sandhedsregime, i dette tilfælde et læringsregime.

Den governmentale styring *conduct of conduct* (Foucault 1991a) er en særlig magtteknologi, hvis formål er styring af subjekters selvstyring, hvilket forudsætter de styrede subjekters kapacitet som frie aktører. Det er en styring, der ved at opmuntre, tilskynde og (vej)lede pædagogen tager udgangspunkt i pædagogens frihed til at lede sig selv og at være pædagog på en bestemt måde. Ledelse af pædagoger handler således om at få den enkelte pædagog til at reflektere og lede sig selv inden for rammerne af organisationens udpegede værdier og målsætninger. Og hertil er subjektiverende teknologier som praksisfortællinger, pædagogisk dokumentation, evalueringsskemaer, kollegial sparring, supervision og MUS eksempler på selvteknologier, hvis formål er at optimere den enkelte pædagogs udvikling. De subjektiverende teknologier retter sig mod pædagogens motivation og appellerer til at gøre det nødvendige og det rette, samtidig med at subjektet lærer at forstå disse handlinger som egne valg og præferencer (Krejsler 2011). Det er en subtil magt, der virker ved at forme pædagogens tankesæt, som om det var 'virkelige' hensigter (Chouliaraki 2000, Kofoed 2004).

”Det (perspektivet, *red.*) betyder en forståelse af, at det sociale er konstitueret af artikulationer af mening og magt. Og det betyder en accept af, at vores måde at vide noget om det på, er en konstruktion af den sociale praksis *som om den var virkelig*” (Chouliaraki 2000 i Kofoed 2004:41, min kursivering).

Med den konstruktivistiske betoning af *som om den var virkelig* reduceres mennesket til en effekt af styringen. Foucault repræsenterer således en anti-essentialistisk vending, som overskrider og af-essentialiserer fænomeners selvfølghed med en insisteren på subjektivering.

I stedet for at rette blikket mod konkrete styringsteknologier (som fx Plum 2009, Togsverd 2015) vil jeg koncentrere mig om den politiske styring, i form af en politisk læringsdagsorden og hvordan den omsættes til faglighed(er). Organisationsforsker Dorthe Staunæs opfordrer til at justere governmentality-blikket og konstruerer en analysestrategi, der kan få øje på ”de rodede mellemrum” (Staunæs 2007:258) mellem styring og praksis. Inspireret af Jaques Derridas translationsbegreb undersøger Staunæs i en senere artikel (Staunæs 2011), hvordan policy ikke bare transporterer fikseret mening fra en afsender til en modtager, men at modtagerens translationer sættes ind i eksisterende erfaringshorisonter og derefter bliver til mening og betydning. Denne justering af governmentality-begrebet og forståelsen af ’rodede mellemrum’ mellem styring, mening og translation, kan i min optik åbne op for en lidt anderledes subjektforståelse, end Foucault oprindeligt lancerede, men som den sene Foucault måske bevægede sig hen mod.

2.1.1. SUBJEKTIVERING

Subjektiveringsbegrebet skal indfange, hvordan pædagogen på én gang er underkastet (*subjected to*) de sociale, uddannelsespolitiske betingelser og samtidig er genstand (*being a subject*) for disse betingelser. Her vil det betyde en forståelse af, at pædagogens faglighed er konstitueret af samtidens artikulationer af mening og magt, samtidig med, at pædagogens erkendelser af sin egen faglighed fremstår som om de var essentielle og virkelige. At studere, hvordan samtidens mantra om læring sætter sig som en ’nødvendighed’ og en ’selvfølgelighed’, og hvordan det umærkeligt sætter sig hos den enkelte pædagog som om det var essentielle hensigter, er konsekvensen af dette perspektiv.

Subjektivitet er hos Foucault ikke noget, man er, men noget, man gør - indlejret i en samfundsmæssig, kulturel og historisk kontekst. Det handler om tilblivelse, som muliggøres og umuliggøres af de samfundsmæssige diskurser fx den uddannelsespolitiske diskurs om læring.

Diskurserne lægger forståelses- og handlemønstre til rette og udstikker dermed betingelserne for, hvordan der kan tænkes, tales og handles - og udelukker samtidig andre måder at tænke, tale og handle på. Diskurserne hierarkiserer og favoriserer bestemte subjekt-positioner og udgrænser andre. Diskurserne udgør dermed de kontekstuelle og sociale betingelser for pædagogerne. Og for hvordan pædagogen kan legitimere sin praksis og faglighed. Med begrebet *diskursive praksisser* forstår jeg subjektivering som en aktiv praksis, hvormed pædagogen tager diskursiveringstilbud op og gør dem til sine egne (Staunæs og Juelskjær 2014). Subjektiveringen afsløres gennem sproget. For Foucault er sproget en konstruktion af virkeligheden. Sproget er en artikulation af, hvem vi er og afslører samtidig, hvordan vi er blevet sådan. Gennem interviews og analyser af interviews kan jeg således få adgang til at studere, hvordan pædagogisk faglighed italesættes af pædagogerne, når de trækker på samtidens læringsdiskursive ressourcer og fortolkningsrepertoarer. Det er et studie af magt. Og en forståelse af, at magten ikke eksisterer uden for sproget, dialogen og hverdagslivet, men er indlejret heri.

Der er således en grundlæggende Foucault-inspiration bag mit samlede arbejde, herunder valg af metodiske discipliner som ekspliciteres senere. Når det er vigtigt her at stadfæste, hvordan jeg abonnerer på Foucaults grundlæggende tænkning, er det for samtidig at kunne markere, hvilken del af hans filosofiske tankegods jeg *ikke* ønsker at forpligte mig på - nemlig hans kritiske ontologiske position, som proklamerer "The end of *man* and the recovery of the subject" (Biesta 1998:6). Med denne position, vil jeg hævde, overses eller underkendes pædagogen som et moralsk subjekt, der kan have kvalitative hensigter og motiver for handling (Taylor 1985, 1991, Weir 2009, Brinkmann 2008, White 2000). På trods af den sene Foucaults åbenhed for et moralsk subjekt, som implicerer et vist selvforhold og et individuelt valg, så forbliver han tro mod sin tidlige erklæring om "det menneskelige subjekts død" (Hansen 2002:59). Jeg derimod har brug for et analyseperspektiv, der kan indfange pædagogens selvfortolkninger og se pædagogen som et moralsk subjekt; en aktør der stræber efter autenticitet og mening og ikke blot ses som udtryk for diskursive effekter. Et perspektiv som kan forklare diversitet og forskellige rettetheder blandt pædagoger indenfor samme uddannelsespolitiske, institutionelle, organisatoriske og ledelsesmæssige kontekst. Derfor vender mig mod den canadiske filosof Charles Taylor og hans hermeneutiske metateori. I de følgende afsnit vil jeg kort skitsere Taylors perspektiv og forklare, hvordan jeg henter inspiration hos ham i forhold til selvfortolkning og autenticitet. Efterfølgende vil jeg udfolde, hvordan jeg søger at bringe de to umiddelbart indbyrdes inkompatible metateorier sammen i en fælles analysestrategi.

2.2. CHARLES TAYLOR

Hvor Foucault har blik for den sociale subjektiveringsproces og de subjektpositioner, individet legitimt kan indtage, er Taylor optaget af, hvordan individet selv kan fortolke og danne sin identitet. Når Taylor anvender begrebet *selvfortolkning*, henviser han ikke til en substantiel forståelse af et selv eller en stabil indre kerne, men til en forståelse af et refleksivt forhold - en selvforholden sig:

”...at det menneskelige dyr ikke blot fra tid til anden finder sig selv drevet frem til at fortolke sig selv og sine mål, men at han allerede er i en eller anden fortolkning: at han konstitueres som menneske ved dette faktum. At være menneskelig er allerede at være engageret i at udleve svar på spørgsmålet – en fortolkning af én selv og ens mål.” (Taylor 2007b:144)

Taylor bestemmer moderniteten som de brudte betydningshorisonter og individualiseringens epoke, hvor individet er frisat til at realisere sig selv (Taylor 1991). Taylor anskuer selvrealiseringen som et livsprojekt baseret på autenticitetens etik, hvor individet er moralsk forpligtet på at opdage og udleve sin unikke karakter i overensstemmelse med egne grundlæggende værdier og idealer (Taylor 1991, Raffnsøe-Møller 2002). For mennesket i moderniteten spiller arbejdet en stadig større rolle som et personligt dannelsesmedie og kan således ikke anskues særskilt, men som en integreret del af personligheden. Individet realiserer sig gennem almene roller som et særegent individ. At være pædagog i autenticitetens epoke betyder således en mulighed for at udleve personlige idealer.

Ifølge Taylor er den sociale forestillingsevne i den vestlige modernitet begrænset som følge af den dominerende markedsorienterede diskurs, og borgerne mangler således indsigt i og forståelse for, at det kun er et enkelt politisk perspektiv af mange andre mulige.

”It has now become so self-evident to us, that we have trouble seeing it as one possible conception among others. The mutation of this view of moral order into our social imaginary is the coming to be of certain social forms which are those essentially characterizing Western modernity: the market economy, the public sphere, the self-governing people, among others.” (Taylor 2004:1)

Denne selvfortolkning og selvartikulation er rodfæstet i et historisk sprog- og kulturfællesskab forstået som de forestillingshorisonter - *social imaginaries* (Taylor 2004), der danner fundamentale

dialogiske vilkår for identitetsdannelsen. Spørgsmålet om hvem jeg er, er således uløseligt forbundet med de samfundsmæssige, historiske og kulturelle forestillinger, som præger os.

Den sociale identitet handler ikke om, at individet lader sig opsluge af en sociokulturel givethed, en totalitær politisk idé eller et religiøst fællesskab, tværtimod handler det om at fortolke de meningshorisonter, som individet er indlejret i. Affærdigelse af eller tiltro til givne forestillinger afhænger af disses kapacitet til at danne resonans for det enkelte individ. Identiteten forstås her som det fundament på hvilken smag, præferencer, lyster og fremtidsdrømme dannes og giver mening. Med Taylor bliver det muligt at bestemme daginstitutionen som et moralsk rum, hvor "er" og "bør" smelter subtilt sammen i såkaldte "kvalitative distinktioner". (Crone 2002:10) Taylors tese er, at den menneskelige identitet forstås som en væren, der artikuleres gennem en kvalitativ selvidentitet. "To be a full human agent is to exist in a space defined by distinctions." (Taylor 1985:3). Han er optaget af, hvordan de sociale, kulturelle, politiske og sproglige fællesskaber, som individet tager del i, er afgørende for, hvordan individet kvalitativt kan bestemme, hvem det er og kan blive.

Gennem Taylors *ekspressivistiske position* (Raffnsøe-Møller 2002) har sproget et iboende menings- og identitetsskabende potentiale. Sproget er en forudsætning for deltagelse i samtaler, og samtaler er en forudsætning for selvfortolkning. Mennesket kan ikke skabe selvidentitet på egen hånd, men er afhængigt af andre. I "Sources of the Self" betoner Taylor således, at selvet kun eksisterer i hvad han kalder "Webs of Interlocution". (Taylor 1989:36) Disse samtalefællesskaber er essentielle for selvfortolkning. Når mennesket artikulerer sine tanker, følelser, hensigter og værdier gennem et sprog, muliggøres forandring. Sproget indeholder en refleksiv dimension, der er erkendelses- og meningsfremkaldende. Således genererer sproget mening og skaber derved muligheder, som ikke eksisterer for ikke-lingvistiske væsener (Taylor 2007, Smith 2007).

Omsat til metodik vil det ifølge denne metateori ikke være nok at observere pædagogers handlinger for at undersøge pædagogens meninger, værdier og hensigter. Uden at vide hvordan den konkrete pædagog hierarkiserer værdier og sondrer, bliver det umuligt at vurdere hvordan konkrete handlinger er et udtryk for pædagogens faglige identitet og selvfortolkning. Det betyder ikke, at handlinger sker meningsløst eller ufortolket. Tværtimod er inspirationen fra Merleau-Ponty tydelig, når Taylor hævder, at erfaringens meningsindhold er legemliggjort i den menneskelige krop. Men for at kunne undersøge, hvordan den konkrete pædagog fortolker sig selv og sin egen faglighed, er sproget et nødvendigt medium, hvorfor jeg vælger at lade interviews være den dominerende undersøgelsesmetode sammen med policy-studier.

Jeg er således også inspireret af Taylors selvfortolkningsteori og anvender den heuristisk og ligeværdigt med Foucault i opbygningen af min analysestrategi. Det sker i et forsøg på at privilegere blikket på de rodede mellemrum mellem styring og praksis og at tilskrive pædagogen en meningssøgende adfærd og moralsk selvfortolkning.

2.2.1. SELVFORTOLKNING

Taylors forståelse af mennesket som selvfortolkende kan give blik for den konkrete pædagogiske meningssøgende og faglige identitetsopfattelser og artikulation deraf. Med inspiration fra Heidegger fremsætter Taylor en teori om mennesket som et selvfortolkende dyr.

”Vi nærer artikulerede følelser, fordi vi er sprogdyr, og derfor kan ingen af vores subjekthenvisende følelser eksistere uden for artikulationens tilblivelsesrum”.

(Taylor 2007:144)

Med Taylor forstår jeg selvfortolkning som en stræben efter at besvare spørgsmålet om, hvem jeg er. Det er uundgåeligt en moralsk stræben og en temporal selvfortolkning, der er foranderlig over tid. Taylor taler om selvfortolkningen som: ”At vide, hvem jeg er, vil sige at vide hvor jeg står.” (Taylor 1989:27). Med Taylor kan jeg forstå faglighed som et foreløbigt ståsted. I ”Sources of the Self” karakteriserer Taylor selvfortolkningen som:

1. en moralsk selvforholden
2. en hermeneutisk fortolkning
3. en socialitet
4. en narrativitet

Menneskets selvfortolkning er afhængig af andre og har via sin sproglige og narrative karakter et iboende menings- og identitetsskabende potentiale. Når mennesket artikulerer sine følelser, ønsker og hensigter, muliggøres kvalitative sondringer mellem hvad vi ønsker os, og hvad der virkelig er vigtigt for os. Sådanne sondringer fordrer et sprog.

”Den centrale idé er, at menneskets forhold til verden, til sig selv og til andre ikke er neutralt, men derimod værdiladet, dvs. gennemtrængt af stærke værdier. Stærke vurderinger – vurderinger baseret på en ’kvalitativ skelnen, hvad angår værdien af forskellige valg’ – er en integreret del af menneskelivet; af det at være en person og af det at udforme en praktisk identitet”. (Laitinen 2007:26)

Omsat til mit projekt vil det betyde et fokus på, hvordan pædagogens værdier og stærke vurderinger påvirker pædagogens praksis, valg og handlinger. Når pædagogen skal udtrykke og artikulere sine faglige vurderinger af en given episode i daginstitutionen, forstås vurderingen indenfor den kulturelle meningshorisont, som den er indlejret i. Horisonterne determinerer og strukturerer ikke pædagogens faglige identitet og handlinger, men er et dialogisk og kollektivt vilkår, som pædagogen nødvendigvis må forholde sig til og eventuelt kæmpe mod i sine anstrengelser for at fremstå med faglighed.

2.3. BEYOND TAYLOR OG FOUCAULT

Den metateoretiske position jeg skriver frem i forlængelse af afsnittene om Foucault og Taylor er, som nævnt, informeret af Weir. Det er en position, der søger at kombinere to umiddelbart indbyrdes inkompatible teoretiske perspektiver; hhv. Foucaults poststrukturalistiske position og Taylors hermeneutiske position. Weir argumenterer for:

”...by combining and move beyond Taylor and Foucault it becomes possible to understand struggles for self-knowledge and for meaning – struggles for identity – as practices of freedom, which involve critical and transformative identifications with defining communities, and critical and transformative relations with others.” (Weir 2009:551)

Udvikling af identitet forudsætter ifølge Weir en stræben efter autenticitet og en kritik af de definerende sociale magtrelationer. Ikke for at fornægte relationerne, men for at skabe mulighed for genforhandling og synliggørelse af alternative måder at indgå i relationerne på. Weir hævder, at vi ikke kan komme til at kende os selv, førend vi kender konteksten, de sociale relationer og de magtregimer, vi indgår i. Det umiddelbart simple spørgsmål ”Hvem er jeg?”, som er essentielt at stille i bestræbelserne på at få en autentisk relation til sig selv, bør derfor besvares komplekst gennem analyser af egen position i de sociale relationer og gennem identifikation af alternative fællesskaber (Weir 2009).

Weir kritiserer Foucault og Taylor for begge at være for optaget af kritik af universelle normer og moralkodekser, hvorved de overser, at identiteten ikke er et individuelt spørgsmål om, hvem *jeg* er, men snarere er forbundet med et *vi*. Weir søger at udvide perspektivet til også at fokusere på *vi*'ets betydning for identitetsdannelse ved at hævde, at vi kan stille os *beyond both Taylor og Foucault*.

Som følge af *beyond-positionen* argumenterer Weir for, at en autentisk identitet og frihed fra "fixed positions" (Weir 2009:542) kun kan opnås gennem:

1. En stræben efter autenticitet og en kontinuerlig spørgen "Hvem er jeg?"
2. En kritik af magt- og vidensregimer
3. En kritik af definerende sociale relationer og fællesskaber (*vi'et*)

De metodologiske implikationer der følger af denne *beyond-position*, ekspliciteres ikke af Weir, men jeg vil i det følgende argumentere for, hvordan jeg søger at forene Taylors selvfortolkning med Foucaults subjektivering⁹.

2.3.1 SELVFORTOLKNING OG SUBJEKTIVERING

Inspireret af Taylor opererer jeg med to dimensioner ved selvfortolkningen; hhv. en moralsk og en temporal dimension. Den moralske dimension handler om, hvordan pædagogen stræber efter at forbinde sig med meningshorisonter uden for sig selv. Det er en moralsk forpligtelse, der kommer til udtryk som en korrespondens mellem pædagogens værdier og pædagogens valg og handlinger i praksis. Den temporale dimension henviser til selvfortolkningens kohærens, dvs. hvordan pædagogen fremtræder som en konstant individualitet på tværs af tid og sted. Den moralske og den temporale dimension ved selvfortolkning sætter sig igennem som integritet og troværdighed.

I forlængelse af den *beyond-position*, som jeg argumenterede for i analysestrategien, har jeg behov for at tilføje endnu en dimension, nemlig en strukturel dimension, der kan sætte fokus på, hvordan selvfortolkningen også er udtryk for en subjektivering (Brinkmann 2008). Hvordan de historiske, kulturelle og samfundsmæssige strukturer kvalitativt er med til at konstituere, hvad pædagogen kan blive. Min anvendelse af begrebet *faglighed* referer til denne strukturelle dimension, hvor jeg forstår faglighed som noget, der ikke én gang er givet pædagogen, men snarere forstås som noget, der vedvarende skal erobres og tilegnes i relation til skiftende politiske projekter. Politiske projekter, som i stigende grad rammesætter, hvad der diskursivt regnes for faglighed gennem samtidige reformer af pædagoguddannelsen og daginstitutionsområdet. Med tilføjelsen af den strukturelle dimension udvides forståelsen af den temporale dimension til også at have blik for det

⁹ Udover Weir har bl.a. den danske psykologiprofessor Svend Brinkmann og filosofiprofessor Finn Thorbjørn Hansen søgt at kombinere Taylor og Foucault. Hvor Hansen bruger både Taylor og Foucault til et forsvar for eksistenspædagogikken, anvender Brinkmann Foucault som supplement til Taylors hermeneutiske perspektiv med henblik på at undersøge identitet i forbrugersamfundet. Begge lader sig inspirere af den sene Foucault og hans begyndende åbenhed for at bestemme subjektet som et moralsk subjekt (Hansen 2002:59, Brinkmann 2008:105).

foranderlige og fleksible ved selvfortolkningen. Ligeledes tjener den strukturelle dimension som en udfordring til den moralske dimension, da denne vil kunne udfordre antagelsen om, at pædagogen er fri til at foretage stærke vurderinger og handle derefter.

	Stræben efter	Iagttagelsesoptik
Moralsk dimension	Mening og tilhørsforhold	Korrespondens
Temporal dimension	Troværdighed og selvkonstans	Kohærens
Strukturel dimension	Legitimitet og forandring	Subjektivering

Figur 2.1. Dimensioner ved selvfortolkning

De tre dimensioner ved selvfortolkningen udgør tilsammen det analyseblik, som jeg anvender i undersøgelsen af pædagogernes fagligheder. Jeg vælger at operationalisere dem til tre forskningsspørgsmål, som jeg stiller i de empiriske analyser af pædagogernes narrativer med henblik på at få øje på, hvad den enkelte pædagog orienterer sig efter i sin praksis. De tre spørgsmål er som følger:

1. Hvilke meningshorisonter og værdier orienterer pædagogen sig efter i sin pædagogiske praksis? (Moralsk dimension)
2. Hvordan udfordres pædagogen på sin faglighed og integritet? (Temporal dimension)
3. Hvilken betydning har konteksten for pædagogens faglighed? (Strukturel dimension)

Undersøgelsesspørgsmålene er foranlediget af *beyond-positionen*, som fordrer en ligestilling af de to metateoretiske perspektiver, der ikke hierarkiserer eller anvender ét perspektiv som tilføjelse til et andet. Det betyder, at jeg må tage højde for både selvfortolkning og subjektivering i analyserne af pædagogernes narrativer. I analyserne af pædagogernes narrativer lader jeg mig inspirere af den svenske narratolog Barbara Czarniawska (Czarniawska 2010). Czarniawskas narrative teori er tæt knyttet til poststrukturalistisk magtanalyse, hvis formål er at afdække forbindelseslinjer, mønstre, regelmæssigheder og brud i fortællinger med henblik på at afsløre, hvordan magten er indlejret i fx pædagogernes tale. Denne analyse bliver udfoldet i kapitel 5.

I det følgende vil jeg præcisere min metateoretiske position i forhold til ontologi og epistemologi.

2.4. MORALSK ONTOLOGI OG KRITISK EPISTEMOLOGI

På trods af den sene Foucaults begyndende åbenhed for en bestemmelse af subjektet som et moralsk subjekt, så er der en vis uoverensstemmelse eller indbyrdes inkompatibilitet mellem Taylor og Foucault, som ikke umiddelbart kan forenes i en fælles analysestrategi. Dette kalder på en tilnærmelsesstrategi, hvormed jeg kan modvirke en vilkårlig eller opportunistisk eklektisme (Krejsler 2004). I den forbindelse er det også værd at nævne, at mit forskningsærinde ikke er en filosofisk eller videnskabsteoretisk afdækning af Foucaults og Taylors teorier, idet indkredsningen af deres videnskabsteoretiske positioner udelukkende sker for at præcisere og indstille mit forskerblik i relation til, hvad jeg ønsker at gøre mit blik følsomt overfor i mine empiriske analyser.

Jeg anvender Foucaults perspektiv og Taylors perspektiv som gensidigt befordrende og supplerende perspektiver. Det er en bestræbelse på at udvikle Foucaults teoretiske perspektiv på subjektivering til et analytisk redskab i form af kritiske strategier, der kan sættes i værk i de empiriske analyser; til at spørge "hvordan". *Hvordan bliver pædagogisk faglighed til?* På samme vis sættes Taylors teoretiske perspektiv i værk i form af fortolkende strategier, og til at spørge "hvorfor". Hvis jeg for alvor vil give stemme til pædagerne, som anført indledningsvist, må jeg nødvendigvis også tillægge deres tanker, valg og handlinger betydning. Ikke kun som en diskursiv effekt og subjektivering under et læringsregime, men som individuelle motiver, værdier og intentioner. Det betyder en teoretisk begrundet og videnskabelig motiveret eklekticisme, som gennem en tværdisciplinær analysestrategi søger at forene forskellige metodiske strategier.

Som følge af *beyond-positionen* er mit ærinde at belyse, hvordan daginstitutionspædagerne både kan have integritet og være omstillingsparate. I forsøget på at forene Foucaults og Taylors positioner vil jeg derfor argumentere for en moralsk ontologi og en kritisk epistemologi.

Med Taylor kan jeg argumentere for en moralsk ontologi, der bestemmer mennesket som indlejret i en social verden, der allerede er moralsk, meningsfuld og bragt på form. Og som sætter rammerne for, hvorledes "det gode" overhovedet kan forstås og artikuleres (Crone 2002). Samtidig tilbyder den moderne verden ifølge Taylor en horisontpluralitet, der kræver, at mennesket kan skelne og hierarkisere mellem, hvad der betyder noget, og hvad der virkelig betyder noget. Ikke som et monolitisk ideal, men som et dialogisk ideal med signifikante andre (Taylor 1991). Det er en stræben efter identitet, som korresponderer med en større værdihorisont. Menneskets væren er således skabt af stærke vurderinger, egne og andres. Derfor er det en moralsk ontologi.

Foucaults kritiske ontologiske position udelukker ikke en moralsk ontologi, som jeg ser det. Den sene Foucault (1988) vender sin interesse fra ydre magttechnologier til, hvad han kalder

selvteknologier eller *subjektiverende teknologier*. Subjektet er hos den sene Foucault stadig en effekt af magten, men samtidig forstår han subjektet som en grundlæggende fri agent:

”Det vil sige som et subjekt, der leder sig selv i henhold til visse idealer, værdier og principper, og som reflekterer over sig selv som havende en sådan etisk selv-praksis.”
(Villadsen 2013:343)

Og i forlængelse heraf kan magtens produktive karakter derfor anvendes til at skabe os som moralske aktører fx gennem selvteknologier. Foucault beskriver denne etiske selvpraksis som at skabe os selv som et kunstværk:

”From the idea that the self is not given to us – I think there is only one practical consequence: We have to create ourselves as a work of art”. (Rabinow 1984:351)

For Foucault implicerer enhver moralsk handling ”et vist selvforhold og et personligt valg.” (Hansen 2002:61). Som Taylor bestemmer Foucault den moderne verden som bestående af en værdipluralitet, indenfor hvilken mennesket skal skabe sig selv. Og her er kritik og refleksion et nødvendigt vilkår. Det er en søgen efter hvilke meningshorisonter, der danner den bedste klangbund hos den enkelte. Det er, hvad Foucault kalder en *kritisk mistænksomhed* og Taylor kalder en *kvalitativ distinktion*. Derfor er det en kritisk epistemologi.

Med Foucault kan jeg undersøge, hvilke forståelser af pædagogisk faglighed læringsdagsordenen tilbyder, og hvilke faglighedspositioner den legitimerer. Og videre hvordan de slår rod i den enkelte pædagog som hensigter og motiver, som om de var pædagogens egne. Det betyder et fokus på de faglighedsforestillinger, som er indlejret i læringsdagsordenen. Og en undersøgelse af hvordan pædagogens faglighedsstrategier er influeret af policy og ledelse. Med Taylor kan jeg undersøge pædagogens sociale forestillingsevne og stræben efter autenticitet. Med Taylor kan jeg tildele pædagogen (selv)fortolkningsretten og magten. Hvor Foucault ville være mistænksom overfor Taylors forestilling om autenticitet og identitet, ville Taylor være forbeholden og modvillig mod at reducere pædagogens mening og handlinger til en diskursiv praksis.

Pædagogisk faglighed har således en værens-dimension, som handler om selvkonstans og integritet; dvs. at pædagogen bekender sig til de samme goder og værdier over tid og at pædagogen er tro mod, efterlever og udlever disse gennem sine handlinger. En sådan selvfortolkning kan i

princippet godt være i opposition til samtidens dominerende forestillinger og meningshorisonter. Dernæst har pædagogisk faglighed også en tilblivelsesdimension, hvori pædagogens rolle og faglighed konstant er under forandring og påvirkning af de politiske projekter, og hvor pædagogen til stadighed må orientere sig efter de politiske, samfundsmæssige, historiske og kulturelle meningshorisonter og magtstrukturer, som rammesætter, hvordan der kan tales og forhandles om den gode pædagogik og den gode pædagog. Og som ydermere kvalitativt er med til at bestemme, hvad faglighed er og bør være. Alt dette repræsenterer et temporalt fokus på både konstans og tilblivelse. Med Foucault kan jeg således supplere selvfortolkningen og skærpe mit blik for læringsdagsordenens betydningshorisont og dens magtfulde påvirkninger af pædagogens faglighed men fokus på subjektivering og "hvordan". Med Taylor kan jeg supplere de Foucault-inspirerede magtanalyser af læringsdagsordenen med fokus på "hvad og hvorfor". Hvad tillægger pædagogen værdi, når han/hun kvalitativt skelner, værdsætter og (selv)fortolker? Dette gør min position til en *beyond-position*.

KAPITEL 3. EN TVÆRDISCIPLINÆR ANALYSESTRATEGI

Med henblik på at undersøge hvordan læring er blevet samtidens dominerende uddannelsespolitiske mantra og hvilke konsekvenser, det har for daginstitutionspædagogers faglighed(er), ønsker jeg at udvikle en tværdisciplinær analysestrategi, der ikke abonnerer på én skole eller ét teoretisk perspektiv, men som tillader mig at stå i mellemrummet mellem to metateoretiske perspektiver. Med genstandsfeltet pædagogisk faglighed, der optræder både som et fænomen i uddannelses-policy, som et ledelsesfænomen, som konkret forankret hverdagspraksis i daginstitutionelt regi og som en individuel erfaring, har jeg behov for flere metodiske discipliner til at belyse genstandsfeltets kompleksitet og flertydige, decentrale karakter.

Analysestrategier opererer med det, som organisationsforsker Niels Åkerstrøm Andersen kalder *anden ordens analyser*, hvor analysens formål er at undersøge, hvordan en given meningsfuldhed er blevet til, hvilket indhold den har, hvilke problemer den er svar på og hvilke løsninger, den lægger op til. En *første ordens analyse* vil derimod tage genstanden for givet og i stedet spørge til, hvad det er, hvordan det kan måles, og hvordan det kan udvikles (Andersen 1999). Typisk er genstanden for *anden ordens analyser* diskurser eller sprogligt bårne forestillinger. I et *anden ordens* perspektiv eksisterer genstanden således ikke, men bliver først til gennem sproget og diskursen.

Konsekvensen af at anvende en tværdisciplinær *anden ordens* analysestrategi er, at jeg som forsker ikke får samme rettesnor for valg af teori, metode og analyseperspektiver forærende, som hvis jeg valgte et tilsyneladende mere entydigt forskningsperspektiv. Ligeledes opererer tværdisciplinære analysestrategier med det vilkår, at der kan være flere (konkurrerende) perspektiver, der nødvendigvis vil konstruere genstandsfeltet på andre måder og afføde andre analyser. Åkerstrøm Andersen vælger bevidst at anvende termen *analysestrategi* for at synliggøre, at der netop er tale om valg af perspektiver. Og som konsekvens heraf bør analysestrategien tydeligt eksplicite forskerens valg af perspektiver i konstruktionen af genstandsfeltet og begrunde, hvorfor de valgte perspektiver er relevante for problemstillingen (Andersen 1999). Analysestrategien rummer således de valg, forskeren træffer ved at konstruere genstandsfeltet på en specifik måde, og den sætter rammerne for, hvad forskeren kan få øje på.

”Analysestrategi er vores navn for den praksis, der består i at skabe det videnskabelige blik, så den sociale emergens bliver iagttagelig.” (Esmark, Laustsen og Andersen 2005).

Jeg tager afsæt i denne forståelse og ønsker med min forskning at gøre det muligt at iagttage tilblivelsen af pædagogisk faglighed med et blik, som kan indfange dens flerstedslige observans og de indbyrdes afhængigheder mellem pædagogisk faglighed, policy og ledelse. Komplexiteten i den indbyrdes afhængighed illustrerer jeg som nævnt ved at anvende de billedlige metaforer, *landskab*, *infrastruktur* og *subjektiveringsspor*, som skal støtte mig i at få øje på, hvordan pædagogerne føres ad ledernes subjektiveringsspor og infrastrukturens veje ind i faglighedslandskabet.

Et vilkår for analysestrategier er, at forskeren på samme måde som genstandsfeltet er indlejret i samtidens aprioriske forestillinger, og netop dette forhold adresserer metaforerne. De repræsenterer ikke en bestræbelse på at sætte mig selv uden for landskabets infrastruktur, men udtrykker snarere en vedkendelse af, at jeg selv befinder mig i landskabet, og at jeg ser og undersøger mit genstandsfelt herfra. Samtidig udgør de også en bestræbelse på at analysere, problematisere og afselvfølge den meningssammenhæng, infrastrukturen repræsenterer. Gennem de analysestrategiske greb, som jeg senere vil præsentere, er det en eksplicit ambition at tænke med og mod den aktuelle uddannelsespolitiske læringsdagsorden med henblik på at forstyrre de selvfølgeligheder og naturaliserede forestillinger om børn, pædagogik og pædagoger, som præger landskabet. Min egen tilstedeværelse i landskabet søger jeg at synliggøre gennem et bevidst valg af jeg-fortæller-stemme - modsat en mere neutral forskningsformidling - i en bestræbelse på at markere og indskrive mig selv og den viden, jeg producerer, i den aktuelle debat om læring i daginstitutioner. Det er mit forsøg på at give stemme til pædagogerne og bidrage til flerstemmigheden i daginstitutionensdebatten.

3.1. FELTVANDRING SOM ANALYSESTRATEGI

I min konstruktion af en tværdisciplinær analysestrategi er jeg inspireret af kultursociologen Ida Wentzel Winthers begreb om feltvandring (Winther 2004, 2006). Selvom Winther oprindeligt ikke benævner sin feltvandring som en egentlig analysestrategi, vælger jeg alligevel at foretage en læsning deraf, som vil kunne støtte mig i at forbinde mit metateoretiske ståsted med forskellige metodiske discipliner, der kan fungere som analytiske redskaber i undersøgelserne af pædagogisk faglighed.

Winthers feltvandring er funderet i antropologen Georg Marcus' teori om *Multi-sited Ethnography* (Marcus 1995), der referer til en forskningsstrategi, som inddrager flere typer af empiri, og som gør op med den mono-stedslige feltforståelse, klassisk feltarbejde ofte har. Feltvandring er hos Winther bogstavligt talt en måde at gå til felten på med henblik på at generere empiri (Winther 2004, 2006). Winther bruger begreber som 'feltvandring' og 'gåtur i felten' til at signalere, hvordan hun har

vandret og bevæget sig fremad og rundt i en flerstedslig felt. Når jeg vælger at løsrive Winthers begreb om feltvandringen fra konkret vandring i fysiske landskaber og i stedet anvende den som metafor for min analysestrategi, er det netop for at synliggøre, hvordan jeg er inspireret af Winther, men samtidig også er forpligtet på at demonstrere, hvordan jeg adskiller mig derfra. Omend mit genstandsfelt også har en flerstedslig indlejring, anvender jeg ikke feltvandringen som en måde at generere empirisk materiale på, men derimod som en analysestrategi, der kan guide mig i læsningerne af mit allerede producerede empiriske materiale. Feltvandringen bliver for mig snarere en måde at orientere mig på og overskue mit empiriske materiale fra en flerstedslig felt.

Med et begreb som feltvandring bliver det samtidig muligt at pege på, hvordan analyserne har karakter af bevægelser. Bevægelser mellem nærhed og distance. Og det er netop denne bevægelse og pendlen mellem nærhed og distance, som jeg lader mig inspirere af hos Winther. Det bliver for mig et analysestrategisk greb, der på én gang kan skabe empirisk nærhed til felten og indfange nuancer, forskelle, ensartet-heder og samtidigheder, fx i interviewene med pædagogerne og lederne, og som kan skabe nødvendig distance for at kunne systematisere, generalisere og indføre "momenter af fremmedhed" (Winther 2006:178). Feltvandring knyttes derved til mit metaforunivers om landskab og infrastruktur, der senere vil blive udvidet med ståsteder og landkort.

Feltvandringen bliver for mig en måde at sammenbinde og synliggøre hvordan den metateoretiske position *beyond both Taylor and Foucault* har været styrende for hvilke metodiske tilbud som jeg har valgt at tage imod. På linje med Winther er jeg inspireret af Lars-Henrik Schmidts begreb om *aktiv perspektivisme*:

"...aktiv perspektivisme, som drejer sig om, at man vil noget med sin analyse, at man retter den mod problemer, man vil overkomme, idet man ikke blot kan beskrive virkeligheden, som den er" (Schmidt 2000:38).

Den *aktive perspektivisme* handler således om, hvordan forskeren som et socialt selv med-konstituerer, hvordan noget kan træde frem og blive til og som tydeliggør at mennesket ikke fortolker verden som den er, men at mennesket forvolder verden (Schmidt 2000, Winther 2006, Hansen 2011). Det er en position, der gør op med positivismens og fænomenologiens essentialistiske forståelse, men som også divergerer fra hermeneutikken og den poststrukturalistiske position. Positioner, som Schmidt i sin skelnen mellem passiv og aktiv perspektivisme, ville betegne som passivt perspektivistiske. Den passive perspektivisme betjener

sig af beskrivelser, gengivelser og fortolkninger, mens den aktive perspektivisme tilsætter noget og derved *volder* sine analyser:

”Denne meddelagtighed, denne gøren og denne forholdemåde restaurerer derfor *aldrig* en skjult mening, den genopliver *ikke* noget værende. Derimod kan man sige at Noget *tillivekaldes*, hvilket udspiller sig gennem forskerens *kalden på noget*.” (Hansen 2011:35).

Jeg bekender mig ikke til Schmidts socialanalytiske metafysik, men anvender primært aktiv perspektivisme som inspiration til at tilføre analyserne en aktiv kraft, der kan forstyrre og komplicere dem. Det er et forsøg på at veksle fra en passiv perspektivisme til en aktiv perspektivisme og dermed bevæge mig *beyond both Taylor and Foucault*.

Med metaforer som infrastruktur, landskab og feltvandring søger jeg altså at synliggøre, hvordan pædagogers faglighed er indlejret i en flerstedslig felt, som umiddelbart fremtræder entydig, men som snarere er kompleks, rodet, uigennemskuelig, svært gennemtrængelig - og som pædagogerne potentielt kan fare vild i under deres faglighedsdannelse. Sammenbindingen af metodiske discipliner i min analysestrategi skal *volde* mine analyser og bibringe det nødvendige udsyn over landskabet og infrastrukturen. Feltvandringen skal således danne analysestrategisk ramme for de metodiske strategier med henblik på at kunne undersøge pædagogisk faglighed som *ståsteder*, at tegne konturerne af et *landskab* og læringsdagsordenens *infrastruktur* og at kunne konstruere et *landkort* at navigere efter. I kapitel 4 forklarer jeg de metodiske discipliner og deres operationalisering til analytiske strategier, men inden da vil jeg introducere tre etiske fordringer, som har guidet mig i det metodiske og analysestrategiske arbejde.

3.2. ETISKE FORDRINGER

Ansvarlighed, troværdighed, pålidelighed og højeste kvalitet i forskning betones i de etiske retningslinjer, som forskere ved Aarhus Universitet er underlagt jf. Aarhus Universitets *politik for ansvarlig forskningspraksis*. Denne politik er funderet i en række nationale og internationale erklæringer og kodekser (Montreal-erklæringen, Singapore-erklæringen og the Danish Code of Conduct for Research Integrity). I forlængelse af universitets etiske retningslinjer for god forskningsadfærd og min aktive perspektivisme, har jeg behov for at synliggøre, hvordan etik er tænkt ind i alle dele af forskningsprocessen. Hertil lader jeg mig (igen) inspirere af Kofoed og hendes forskningsstrategi vedr. etiske fordringer. Kofoed argumenterer for, at etik bør være en

aktiv kraft, der sættes i spil i skabelsen af viden. Kofoed foreslår at formulere og indtænke forskellige og præcise etikker i alle faser af forskningsprocessen (Kofoed 2004, Kofoed og Kousholt 2011). Ikke kun som universelle etiske retningslinjer, men som etiske fordringer, der er formuleret af forskeren forud for projektet. Fordringer til foregribelse af det ”endnu-ikke”. Et forsøg på at forudse det uforudsete. Anvendelse af etiske fordringer til styring af forskningsprocessen kan være et trick til refleksion over og bevidstgørelse af de etiske spørgsmål, som forskningen vil kunne afstedkomme. Heraf følger naturligvis, at den samme etiske fordring ikke nødvendigvis vil være anvendelig i alle dele af forskningsprocessen. Således inspireret har jeg konstrueret tre fordringer at navigere efter, som samtidig er styrende for min strukturering af forskningsprocessen og afhandlingen. Fordringerne er: Fagfunderet nysgerrighed, Respektfuld ikke-solidaritet og Ikke-entydig formidling.

1. Fagfunderet nysgerrighed

Til konstruktionen af mit empiriske materiale har jeg behov for en etisk fordring, der kan guide mig i bestræbelserne på at skabe gennemsigtighed for de medvirkende pædagoger og ledere. Men jeg har behov for mere og andet end de formelle og forskningsetiske retningslinjer som fx informeret samtykke og anonymisering. Jeg har behov for at afklare, bevidstgøre og positionere mig som forsker (in spe) forud for undersøgelsen, og også at skabe forudsætninger for at kunne holde mig på sporet undervejs i empiriarbejdet. Jeg har valgt en forskerposition, som jeg kalder *fagfunderet nysgerrighed*.

Denne fagfunderede nysgerrighed er en både-og-position. Jeg er både pædagog, underviser på pædagoguddannelsen, praktikvejleder, forælder til barn i daginstitution og forsker. Min viden og erfaring som pædagog, underviser, praktikvejleder og forælder giver mig viden og faglig ballast, men samtidig er det ikke positioner, som jeg repræsenterer, når jeg som forsker træder ind i Børnehuset eller på ledelseskontorerne. Jeg kan ikke undslippe mine erfaringer og holdninger, men jeg kan gennem en synliggørelse af min forskerposition forsøge at afmystificere og undslippe potentielle forudindtagede holdninger om, at jeg kommer for at kontrollere, pege fingre eller lignende. Ved at spille med åbne kort, at synliggøre min forskerposition og bruge mine erfaringer og viden som en skabende kraft, en aktiv perspektivisme, vil jeg hævde, at relevansen af de spørgsmål og modspørgsmål, som jeg kan stille, øges. Men samtidig rummer det også en fare for, at elementer i interviewene bliver indforståede og dermed usynlige med mulighed for misforståelser eller misfortolkninger. Derfor har jeg behov for en fordring om nysgerrighed. Nysgerrighed som forskerattitude skal støtte mig i at være åben, undrende og spørgende. Det er et forsøg på at skabe

en bevidsthed hos mig selv forud for interviewundersøgelsen om ikke at blive for solidarisk med pædagerne og lederne og at skærpe mit blik for potentielle blinde punkter i form af indforståetheder.

2. Respektfuld ikke-solidaritet

I bevægelsen fra empiri til analyse har en etisk fordring om *Respektfuld ikke-solidaritet* guidet mig. En etik, der er udviklet af Winther (Winther 2004, 2006) og som handler om, hvordan jeg bør behandle mit empiriske materiale i analyserne. Denne fordring bliver særligt påtrængende som følge af min aktive perspektivistiske forskerposition. Det respektfulde henviser til, at jeg ikke kan gøre hvad som helst med materialet, men at jeg forskningsetisk forpligter mig på mit genstandsfelt og det etiske mellemværende, jeg har med pædagerne, lederne og policy-dokumenterne. Det ikke-solidariske henviser til en tilstræbt hæderlighed i mine analyser, når jeg vælger at give stemme til én position - nemlig pædagerne. Fordringen skal sikre en respektfuld og etisk forsvarlig forholden mig til mit materiale, og samtidig sikre, at denne respekt ikke forveksles med naivitet eller blind solidaritet. I bevægelsen rundt i landskabet er det samtidig nødvendigt at sikre sig muligheden for at kunne skifte solidaritet og frigøre sig fra enkelte positioner. At kunne lade sig føre og forføre af andre positioner og perspektiver.

3. Ikke-entydig formidling

I bevægelsen fra analyse til formidling har jeg brug for en tredje etisk fordring. I bestræbelserne på at styrke og formidle min forskning i tydelige budskaber er der en risiko for reduktion af kompleksiteten i feltet. Jeg ønsker gennem fordringen om *ikke-entydig formidling* at skærpe mit blik for, hvordan jeg formidler kompleksitet, men samtidig også bevæger læserens blik for tendenser i uddannelsespolitikken. En strategi som jeg finder opbakning til bl.a. gennem de metodiske discipliner dispositivanalyse og kartografi. Mere herom senere.

Den aktive perspektivisme og de etiske fordringer er således en måde at gå til analyserne på, som synliggør mine valg af metodiske discipliner. Metateorierne angiver min perspektivisme *beyond both Taylor and Foucault*, hvorfra jeg betragter feltet og tilfører analyserne en aktiv kraft i form af metodiske discipliner. De metodiske discipliner ekspliciteres i det følgende kapitel.

KAPITEL 4. EMPIRISK DIVERSITET OG NØDVENDIGE METODER

Genstandsfeltets empiriske diversitet nødvendiggør en analysestrategisk konstruktion med forskellige metodiske discipliner, der hver især kan bidrage til at belyse forskellige aspekter af genstandsfeltet og tilsammen give et mere dækkende og helhedsorienteret analyseblik.

Feltvandringen som metafor for en tværdisciplinær analysestrategi skal støtte mig i at forbinde metodiske discipliner med henblik på at kunne navigere i og få udsyn over læringsdagsordenens infrastruktur og pædagogiske ståsteder i landskabet. Med metaforen om foreløbige ståsteder ønsker jeg at få blik for, hvordan daginstitutionspædagogers faglighed(er) forstås som dynamisk(e) og som udspændt mellem tilegnelse og overskridelse. Og hvordan pædagogisk faglighed både kan forstås abstrakt og metaforisk som et landskab, og som konkret forankret i Børnehusets pædagogiske praksis. Feltvandringen som analysestrategi skal forbinde det konkrete og empiriske niveau med det abstrakte og analytiske niveau. Forbindelsen skabes qua de metodiske discipliner, som jeg vælger at tage imod, og som bliver styrende for mine undersøgelser - og for, hvad jeg i sidste ende kan udsige noget om. De metodiske discipliner fungerer også som min *Fremdenführer* (Winther 2006:178), der skal støtte mig i at komme på afstand af genstandsfeltet og mit empiriske materiale og derigennem forstørre, forstyrre og udvide mine analyser.

Valget af de metodiske discipliner er forudbestemt af den metateoretiske *beyond both Taylor and Foucault*-position. Hvor det Taylor'ske greb på selvfortolkning fungerer som en underliggende solidarisk forpligtelse og norm gennem hele afhandlingen, fungerer Foucault som en vigtig påmindelse om ikke at forfalde til blind solidaritet eller naivitet. Med Foucault udsætter jeg mine analyser for en kritisk mistænksomhed i form af en række metodiske greb.

Endskønt de forskere og metodiske discipliner, som jeg trækker inspiration fra og i det følgende præsenterer, er orienteret mod en poststrukturalistisk position og dermed favoriserer mine subjektiveringsanalyser, står de ikke i modsætning til min forskningsambition og metateoretiske *beyond*-position, men er snarere en forudsætning herfor. I bestræbelserne på at bevæge mig *beyond* har jeg netop brug for et kritisk afsæt, der kan ruske op i de normative autenticitetsforestillinger, der hersker om daginstitutionspædagoger i praksis og uddannelse. Det er en vigtig pointe i afhandlingen, at autentiske selvfortolkninger forudsætter viden om subjektiveringens muligheds- og umulighedsbetingelser. Ved at vide hvordan pædagogerne subjektiveres og lader sig subjektivere af læringsdagsordenen, kan jeg - og dermed også pædagogerne - forhåbentlig få øje på, hvordan nye spillerum for selvfortolkninger åbnes. Og samtidig kan de valgte metodiske discipliner støtte mig i at forbinde det konkrete empiriske niveau med det abstrakte analytiske niveau i

bestræbelsen på at indfange daginstitutionspædagogers faglighed(er) som både styringssubjektivering og som autentisk selvfortolkning.

I de følgende tre afsnit vil jeg således udfolde, hvordan og med hvilke nødvendige metoder jeg konkret griber *beyond*-positionen an analysestrategisk. De konkrete metodiske greb udfoldes i afhandlingens kapitler, hvor de naturligt optræder med henblik på at løfte læsevenligheden. Her er de blot medbragt introducerende for at kunne begrunde metodernes forbundethed og nødvendighed i relation til min metateoretiske og analysestrategiske position. Ekspliciteringen af den indbyrdes forbundethed mellem kundskabsambition, analysestrategiens metateoretiske ståsted og valget af metodiske discipliner er mit forsøg på at leve op til kravene om god forskningsetik og gennemsigtighed. Gennemsigtighed som reliabilitetskrav begrundes i:

“.. a fully reflexive account of procedures and methods, showing to readers in as much detail as possible the lines of inquiry that have led to particular conclusions.” (Seale 1999 i Olsen 2003:20).

4.1. INTERVIEW OG NARRATIVE ANALYSER

Af *beyond both Taylor and Foucault*-positionen følger en forståelse af pædagogisk faglighed som noget, der ikke er givet og forudbestemt, men som er op til den enkelte pædagog at fortolke og skabe; som et foreløbigt ståsted. Med henblik på at indfange pædagogernes selvfortolkninger og selvfortællinger går jeg narrativt til værks og vælger interviewet som dominerende empirisk metode. Jeg anvender to interviewformer, hhv. et semistruktureret forskningsinterview og et interview baseret på teorien om filosofisk undren (Hansen 2008). De interviewmetodiske strategier uddybes i kapitel 5.

I forlængelse af at jeg også ser faglighed som et moralsk anliggende, bør undersøgelser af, hvad pædagogen er, suppleres med en undersøgelse af, hvad pædagogen bør være. Både en undersøgelse af den individuelle pædagogs selvfortolkninger og forestillinger om den gode pædagog, og også en undersøgelse af læringsdagsordenens meningshorisont, der i afgørende forstand medbestemmer, hvordan pædagogen kvalitativt kan bestemme, hvem han/hun er og kan blive. Narratologiske analyser af pædagogens selvfortællinger og selvfortolkninger vil kunne afsløre, hvilke værdier og idealer pædagogen bekender sig til, og hvordan de udleveres som pædagogisk faglighed. Samtidig muliggør de narratologiske analyser studier af, hvordan magten subjektiverer pædagogen. Gennem analyser af pædagogernes interview kan jeg således få adgang til at studere, hvordan fænomener som fx pædagogik og børn italesættes af pædagogerne, når de trækker på samtidens kompetence-

og læringsdiskursive ressourcer og fortolkningsrepertoier. Af samme grund har jeg valgt at lade mig inspirere af en narratologisk position, der ligger i den poststrukturalistiske ende af spektret (Czarniawska 2010); netop for at kunne afdække, hvordan magten er indlejret i pædagogernes narrativer. En position, der kan støtte mig i at bevæge mig *beyond both Taylor and Foucault* ved at tilføre et kritisk perspektiv til pædagogernes selvfortolkninger.

I forlængelse af den metateoretiske *beyond*-position vil jeg argumentere for, hvordan jeg søger at forene Taylors selvfortolkning med Foucaults subjektivering i et tredelt analysestrategisk greb:

1. Analyser af daginstitutionspædagogers selvfortællinger og selvfortolkninger
2. Analyser af definerende sociale relationer (*vi'et*)
3. Analyser af læringsdagsordenens magtstrukturer

Analysestrategisk betyder det, at jeg først analyserer de fire pædagogers interviewudsagn som udtryk for autentiske selvfortolkninger, som jeg giver status i form af fire narrative pædagogportrætter.

Med Czarniawskas position underkaster jeg herefter mine første analyser af pædagogernes selvfortolkninger en kritisk mistænksomhed med analyser af, hvordan selvfortolkningen er subjektiveret af magten med fokus på betydningen af definerende sociale relationer – eller det som Weir kaldte *vi'et*. Med Weir handler det både om sociale og etiske relationer samt individets forhold til eksterne meningshorisonter. Og helt konkret forstår jeg det som et fokus på, hvordan samfundet og de sociale institutioner og praksisser påvirker pædagogernes selvfortolkninger. I mine undersøgelser vælger jeg således at undersøge *vi'et* med henblik på de definerende pædagogiske relationer i Børnehuset (kapitel 5), på de definerende ledelsesmæssige relationer (kapitel 6) og på samfundsniveau (kapitel 7) som udspændt i de sociale relationer mellem profession, stat, forældre og marked. Og endelig hvordan disse potentielt konfliktuerer og påvirker pædagogens selvfortolkning.

Konkret udfolder jeg således pædagogernes faglige ståsteder sammen med de definerende sociale relationer i kapitel 5, mens jeg i kapitel 6 undersøger, hvordan lederne som definerende sociale relationer søger at styre pædagogerne ved at lægge subjektiveringsspør ud.

Kapitel 5: Faglighedslandskab indledes med portrætter af de fire pædagoger begrundet i ambitionen om at give stemme til pædagogernes selvfortællinger og selvfortolkninger. Herefter aktiveres en kritisk mistænksomhed i forhold til den autenticitetsforestilling, som er indlejret i

selvfortolkningen med en undersøgelse af, hvordan pædagogernes selvfortællinger er subjektiveret af lokale definerende fortællinger i Børnehuset (*vi'et*) om forældre, manglende ressourcer og pædagogik, som jeg søger at indfange gennem et kritisk narratologisk greb.

Kapitel 6: *Subjektiveringsspør* handler om, hvordan lederne hhv. den daglige pædagogiske leder i Børnehuset, områdelederen og en forvaltningsleder skaber forudsætninger og rammer for pædagogernes selvfortolkninger. Lederne er medtaget i undersøgelsen, da de er væsentlige policy-translationsaktører og dermed afgørende for, hvilke fortolkningsreservoirer pædagogerne får adgang til, og som derved udgør pædagogernes mulighedsbetingelser. Med henblik på at undgå at determinere *top-down* styringslogikker, vælger jeg at undersøge og give de tre ledelsesfunktioner stemmer. På samme måde som med pædagogerne har jeg valgt en interviewform, som giver plads til ledernes selvfortolkninger, og som jeg indledningsvist i kapitlet formidler som tre selvstændige lederportrætter. Først herefter dekonstruerer jeg portrætterne med henblik på at undersøge, hvilke pædagogpositioner de tre ledere hver især favoriserer, og hvilken indflydelse lederne har på de lokale fortællinger, der hersker i Børnehuset, og som definerer, hvordan god pædagogik italesættes blandt pædagogerne.

4.2. DISPOSITIV OG POLICYANALYSE

Det tredje perspektiv udledt fra Weir og den metateoretiske position vedrører analyser af læringsdagsordenens magtstrukturer. Jeg ønsker at optegne en infrastruktur med henblik på at synliggøre, hvordan læringsdagsordenen konstituerer og forgrener sig. Hvordan aktuelle tiltag som indførelse af en styrket pædagogisk læreplan relaterer sig til andre uddannelsespolitiske projekter som fx *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* og *Rådet for Børns Læring*. Og hvordan disse tiltags selvfølgheder sætter sig som daginstitutionslogikker, ledelseslogikker og praksislogikker.

Jeg lader mig inspirere af en policy-analytisk tilgang (Sarauw 2011) og Foucaults teori om *dispositiv* og anvender dem metodisk til konstruktioner af infrastrukturen. Gennem et genealogisk fokus på aktuelle betingelser og tiltag i policy-processen omkring en styrket pædagogisk læreplan, søger jeg retrospektivt at forklare betingelsernes rationaler og læringsdagsordenens fremkomstformer. Samtidig indebærer strategien også muligheder for undersøgelser af, hvordan læringsdagsordenen har forandret sig over tid som følge af politiske beslutninger. I afhandlingen omtaler jeg dette som *policy-processen* vel vidende, at den består af flere sideløbende processer.

Den policy-antropologiske tilgang forstår sprog, diskurser og begreber som konstruktioner og fortolkninger foretaget inden for partikulære kulturelle og politiske sammenhænge, og ikke som

essentielt givne lovmæssigheder. Denne strategi kan støtte mig i at bevæge mig *beyond both Taylor and Foucault* ved at anerkende magtens strukturer som betydningsfulde for daginstitutionspædagogernes faglighed(er), ikke som determinerende kausaliteter, men som mulighedsbetingelser, indenfor hvilke pædagogen subjektiveres og lader sig subjektivere. Men samtidig åbner denne tilgang også op for mine analyser af, hvordan pædagogen autentisk kan fortolke sig selv. Rent metodisk har det den konsekvens, at interviewundersøgelser af både pædagoger og ledere nødvendigvis må foregå forud for analyser af policy for ikke at bidrage til kausalitetsskabende interviewspørgsmål, der potentielt kan forhåndsbestemme de interviewedes svar. Hvilket også begrundes i kapitlet om infrastrukturens placering i afhandlingen.

Kapitel 7: Infrastruktur er optegnelse af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden og dens konstituering og udbredelse i komplekse magtstrukturer. I kapitlet foretages en retrospektiv analyse af *Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan* og dennes anbefalinger, og jeg søger tilbage efter forbindelseslinjer til og brud med andre uddannelsespolitiske tiltag, som får en læringsdagsorden til at emergere indenfor daginstitutionsområdet. I forlængelse heraf laves en aktøranalyse af de dominerende policy-aktørers agendaer i forhold til daginstitutionsområdet. De metodiske discipliner udfoldes også i kapitel 7.

4.3. KORTLÆGNING OG RATIONALEFIGURER

I det afsluttende kapitel 8 vender jeg tilbage til udgangspunktet og tager på genbesøg hos pædagogerne medbringende nye analyseoptikker i form af et landkort og rationalefigurer. Landkortet er udviklet gennem abduktive processer og opsamler den viden, der er produceret i de foregående kapitler. Til at få overblik over landskabet og synliggøre de stærke interesser, der er på spil i læringsdagsordenen og vise, hvordan de tilsammen skaber et spændingsfelt indenfor hvilket pædagogen skal skabe pædagogisk faglighed, har jeg valgt at kortlægge de dominerende rationaler og konstruere fire rationalefigurer. Inspireret af en *samtidsdiagnostisk kartografi* (Kristensen og Pildal 2006/14, Kristensen 2008, Kristensen 2012b, 2012c, unpubl.) kortlægger jeg rationalerne og konstruerer et landkort med angivelse af mulige pædagogiske forholdemåder. Tillige udvikler jeg fire *rationalefigurer* (Kofoed og Larsen 2010), der er fiktioniseringer af de magtfulde rationaler, der eksisterer i læringsdagsordenen. Figurerne kan synliggøre, hvordan de stærke rationaler så at sige trækker i pædagogen i hver sin retning. Med rationalefigurerne fuldender jeg konstruktionen af det nye landkort, jeg vil anvende som analyseoptik til undersøgelser af, hvordan pædagogerne i Børnehuset subjektiveres og lader sig subjektivere af læringsdagsordenen og hvordan de fortolker sig selv mellem de stærke tænkemåder.

Kapitel 8 Faglige ståsteder Kapitlet er det afsluttende analysekapitel, hvori de dominerende rationaler, der eksisterer i læringsdagsordenen kortlægges. Tillige kortlægges fire pædagogiske forholdemåder, der danner baggrund for en identificering af fire rationalefigurer. Kortlægningen og rationalefigurerne anvendes til at konstruere et landkort, som skal bruges som navigations- og analyseværktøj til et genbesøg i det empiriske materiale fra pædagogerne i Børnehuset. Med landkortet søges efter de fire pædagogers faglige ståsteder i et landskab, der er gennemløbet af en infrastruktur om læring og kvalitet.

De nødvendige metodiske discipliner relateret til en empirisk diversitet er i dette kapitel kort introduceret med henblik på at synliggøre, hvordan de relaterer sig til min metateoretiske position og understøtter mine undersøgelser af genstandsfeltet. Undervejs vil de blive udfoldet, hvor de naturligt optræder i afhandlingen med henblik på at løfte læsevenligheden. Det kan altid diskuteres, hvor i afhandlingen de metodologiske overvejelser skal placeres, og som et eksperiment har jeg valgt at opdele og indskrive dem i de kapitler, hvor de hører til. Ulempen ved dette valg er, at læseren i sit møde med analyserne konsekvent bremses og først må udholde en indførelse i de metodologiske overvejelser og de metodiske valg, som de aktuelle analyser hviler på. Jeg er klar over, at jeg dermed udfordrer læserens tålmodighed, men håber til gengæld, at det vil opleves som frugtbare anstrengelser, når læseren skal navigere og skabe overblik over et mangfoldigt metodisk og analysestrategisk arbejde.

LÆSEVEJLEDNING

Afhandlingen falder i fire analysekapitler (kapitel 5-8). Overskrifterne på de fire analysekapitler bidrager til opbygning af det metaforiske univers om landskab og feltvandring og benævnes således; Kapitel 5: Faglighedslandskab, kapitel 6: Subjektiveringsspor, kapitel 7: Infrastruktur og kapitel 8: Faglige ståsteder.

De fire analysekapitler udgør min samlede diagnose af feltet. Det er en empirisk undersøgelse af pædagogerne fra Børnehuset, en empirisk undersøgelse af ledernes påvirkninger af pædagogernes fagligheder, en optegning af læringsdagsordenens infrastruktur samt en udarbejdelse af et landkort med rationalefigurer med henblik på at kunne identificere faglige ståsteder.

KAPITEL 5: FAGLIGHEDSLANDSKAB

I dette kapitel vil jeg undersøge, hvordan pædagogisk faglighed bliver til blandt pædagoger i en daginstitutionel kontekst; Børnehuset. Konteksten er både abstrakt forstået som samtiden og dennes læringsdominerende forestillinger, som både pædagogerne og jeg som forsker er indlejret i, men også meget konkret forankret i et bestemt børnehus, i en bestemt ledelsesorganisation og i en bestemt kommunal forvaltning. Formålet er at undersøge, hvordan pædagogen kan fremtræde som en bestemt individualitet og samtidig ligge under for samtidens krav om fleksibilitet og omstillingsparathed. Altså at belyse, hvordan pædagogerne bevæger sig i faglighedslandskabet.

Når jeg skal forstå, hvordan pædagogisk faglighed er spændt ud mellem fleksibilitet og stabilitet, har jeg behov for empiri, der kan synliggøre, hvad pædagogerne handler ud fra og hvilke intentioner de har, og samtidig har jeg brug for at undersøge, hvordan intentionerne er formet af kontekstuelle og kulturelle meningshorisonter. I dette kapitel ønsker jeg således at undersøge pædagogernes selvfortolkninger og intentioner, og hvordan de subjektiveres gennem lokale normer og værdsættelse blandt pædagogerne i Børnehuset. Det er samtidig et forsøg på at give betydning til de definerende relationer (Weir 2009), som udgøres af pædagogerne i Børnehuset og undersøge, hvordan pædagogen kan blive til sammen med andre, uden at de bliver til det samme. Jeg leder således både efter ensartetheder og forskelligheder. I kapitel 6 undersøger jeg de lokale normer og værdsættelse gennem et organisatorisk blik på lederne.

Kapitlet indledes med mine metodologiske overvejelser om, hvorfor jeg har valgt at gå narrativt til værks i undersøgelserne af pædagogisk faglighed og begrundet, hvorfor jeg har valgt interviewet som undersøgelsesform og portrættet som formidlingsform. Herefter følger analyseafsnittene, hvor det empiriske materiale analyseres, formidles som fire pædagogportrætter og dekonstrueres i fire lokale fortællinger og endelig udlægges som fire faglighedsstrategier.

5.1 METODOLOGISKE OG METODISKE DISPOSITIONER

Min strategi med at gå narrativt til værks i undersøgelsen af pædagogisk faglighed er funderet i antagelsen om, at menneskets erfaring i høj grad er ordnet narrativt, og at narratologiske analyser vil kunne give adgang til at forstå erfaringens struktur (Czarniawska 2010, Horsdal 2011). Her udtrykt i et ønske om at producere viden om, hvad pædagogen er orienteret af og mod i sin praksis og faglighedsdannelse. Og at synliggøre pædagogens orientering i et komplekst landskab:

”Hukommelsens og forklaringens spor er som en vej, som ganske vist snor sig gennem landskabet, men uden blik for helhed, skønhed og sammenhæng. Vejen fører fra et sted til et andet uden svinkeærinder. Erindringens og fortællingens spor derimod er som et landskab, som vejen ganske vist går igennem, men vejen fra et punkt til et andet er ikke det centrale; det er helheden derimod med dens enkelte dele afstemt efter hinanden.”
(Mors 2004:4)

Niels Mors skelner i ovenstående citat mellem forklaring og fortælling med henblik på at belyse, hvorfor fortællinger bliver så udbredte i organisationer i dag. Hvor forklaringer er baseret på rationaliteten og den logiske forståelse, er fortællinger metaforiske, kompleksitetssensitive og baserer sig på æstetisk erkendelse (Mors 2004). Gennem fortællinger gives fortælleren mulighed for at kunne orientere sig og skabe mening og retning, og videre at give form til en arbejdsidentitet, der kan agere i en samtid, hvor fleksibilitet og omstillingsparathed er de dominerende mantraer. For pædagogen handler det om at opbygge en faglighed, der balancerer mellem stabilitet og fleksibilitet. *Hvordan kan pædagogen være sig selv og samtidig være i konstant udvikling?*

Undersøgelsen organiseres som en interviewundersøgelse blandt pædagogerne i Børnehuset. Empirien fra de involverede pædagoger analyseres og formidles som pædagogportrætter. Det er en polyfon formidlingsstrategi, der handler om at give faglige stemmer til daginstitutionspædagogers selvfortolkninger og faglige refleksioner.

5.1.1 INTERVIEW SOM NARRATOLOGISK GREB

Narrativer giver mening, sammenhæng, retning og form til menneskets selvfortolkninger (Taylor 1989, Brinkmann 2008). For pædagogen handler det om at forstå og fortolke sig selv på tværs af tid, kontekst og roller som en bestemt individualitet; en faglig pædagog. Gennem fortællinger kan pædagogen fra sit foreløbige og nutidige ståsted skabe sammenhæng mellem fortid og fremtid. *Hvor kommer jeg fra, hvor står jeg nu og hvor er jeg på vej hen?* Og studier af pædagogens faglighed og selvfortolkning knyttes derved uundgåeligt til narrative studier.

Pædagogisk faglighed forstået som en selvfortolkning og subjektivering er afhængig af en sproglig artikulation.

“In fact, the thesis that human beings are self-interpreting animals presupposes a more fundamental one: that human existence is expressive of and constituted by meanings shaped by self-interpretations.” (Smith 2004)

Den menneskelige eksistens er således et udtryk for og konstitueret af mening skabt gennem selvfølgelig. Når pædagogen artikulerer sine følelser, ønsker og hensigter, muliggøres kvalitative sondringer mellem, hvad pædagogen ønsker sig, og hvad der virkelig er vigtigt for pædagogen. Det som Taylor kalder *stærke vurderinger* (Taylor 1985, 1989). Sådanne sondringer fordrer artikulationer. Disse artikulationer anskuer jeg som konstruktioner af virkeligheden, der samtidig afslører, hvem pædagogen er, hvordan pædagogen er blevet sådan, og hvordan magten virker i den enkelte pædagog.

”Instead, domination is something which emerges historically out of concrete, everyday dialogue itself, out of the interplay and combat of forces in everyday life, and something which is characterized precisely by the establishment of unities, the overcoming of the other.” (Falzon 1998:88)

Artikulationernes meningsindhold kan kun undersøges inden for den diskursive sammenhæng, hvori det optræder og angiver mulige positioner for, hvem der kan sige hvad under de givne forhold (Krejsler 2004, Foucault 1991). Omsat til min metodiske tilgang er det ifølge denne teori ikke nok at observere pædagogers handlinger for at undersøge pædagogernes faglighed(er). For at kunne undersøge, hvordan pædagogen fortolker sig selv og sin egen faglighed, er interview og narratologiske analyser nødvendige medier. Gennem de to medier kan jeg således få adgang til at studere, hvordan fænomener som fx pædagogik og børn italesættes af pædagogerne, når de trækker på samtidens kompetence- og læringsdiskursive ressourcer og fortolkningsrepertoarer.

Interviewet anser jeg som et interaktionelt tilblivelsesrum, hvor pædagogen får mulighed for at fortælle og fortolke sig selv og sin pædagogiske faglighed. Og samtidig er det et tilblivelsesrum, hvor jeg har mulighed for at studere pædagogens selvfølgelig og subjektivering i tilblivelsen. Interviewet som interaktionelt rum tillader den interviewede at fremtræde både som objekt og subjekt. Dette rum er historisk, kulturelt, kontekstuel og diskursivt konstitueret. Et rum som både konstituerer pædagogen og mig. Vi er så at sige indlejrede i samtidens aprioriske forestillinger om *kompetence* og *læring*. Den samtidshistoriske indlejring og viden om genstandsfeltet muliggør en aktiv, involverende og engageret spørger fra mig som forsker. Det er samtidig en aktiv perspektivisme og en kalden på noget hos pædagogen (Hansen 2011). Det, jeg kalder på, er pædagogisk faglighed, forstået som en uddannelsespolitisk diskursiv bestemmelse af pædagogen som kompetent. Jeg spørger til, hvornår pædagogen føler sig mest kompetent, hvilke forståelser pædagogen knytter til ordet og hvilke muligheder og begrænsninger, pædagogen oplever ved det.

De interviewspørgsmål, som jeg tilbyder pædagogerne, er således en kalden og invitation til at træde frem på en særlig måde. Det er på én og samme tid en fremtrædelse og en afprøvning. En mulighed for kritik, for refleksion, for tvivl og for at tænke anderledes. Derfor må det empiriske materiale, som genereres her, nødvendigvis forstås som:

“.. partial, incomplete, and always in a process of a re-telling and re-remembering” (Jackson and Mazzei 2012:2).

Interviewudsagnene er således øjeblikksbilleder af den pågældende pædagogs tilblivelsesproces gennem dennes gen-fortælling og gen-erindring. Og de giver mig mulighed for at studere pædagogers erfaringsdannelser og faglighed(er), mens de bliver til. Dette tilblivelsesrum kan ikke tænkes uafhængigt af min medvirken, hvilket jeg i de følgende afsnit vil eksplicitere betydningen af.

5.1.2. INTERVIEWFORMER

Kulturpsykolog Martin Packer hævder, at vi lever i et interviewsamfund, og at interviewet er blevet så udbredt og selvfølgeligt, at vi som forskere glemmer at give det ordentlig opmærksomhed (Packer 2011). De følgende afsnit er mit forsøg på at *afselvfølgeliggøre* interviewet og give det opmærksomhed som en kvalitativ forskningsmetode. Og derigennem at synliggøre mit ærinde og de konkrete undersøgelsesgreb, jeg har foretaget.

Et interview er, hvad Packer kalder ”an unusual kind of conversation” (Packer 2011:50) og ”a joint production” (ibid:56). På trods af at interviewet potentielt kan forveksles med den hverdagslignende samtale, understreger Packer, at interviewet er en usædvanlig form for samtale og samskabelse. Og at der eksisterer en afgjort magt-asymmetri i interviewet (Packer 2011:51, Kvale 1997:131). En magt-asymmetri der ikke stopper ved interviewet, men som forsætter i analyserne og formidlingen. Det er mig som interviewer, der sætter rammen for, hvad der skal samtales om, hvor det skal foregå og hvordan. Ligesom det er mig, der har valgt portrættet som formidlingsform.

Interviewet er et mellemværende mellem pædagogen og mig som forsker in spe. Og det giver pædagogen mulighed for at træde frem i sin selvfortolkende og subjektiverende faglighed. I interviewsituationen forpligter jeg mig forskningsetisk overfor pædagogerne, og jeg kan som interviewer således ikke undslippe det medkonstituerende ansvar, jeg nødvendigvis har for pædagogens udsagn. Det er en medskabelse af empirien, som kræver træfsikkerhed og etik. Min spørger og de spørgsmål, jeg stiller, er medskabende for den måde, hvorpå pædagogen kan blive til og træde frem som faglig pædagog i interviewet. I forlængelse deraf bør jeg som forsker synliggøre

mit forehavende for de interviewede og ikke lade mig friste af at bruge hverdagsproglige ressourcer til at sløre egen medvirken og medkonstruktion.

De følgende afsnit er forsøg på at explicitere min medvirken i interviewundersøgelsen, herunder undersøgelsens fundering i to forskellige interviewformer, hhv. et kvalitativt forskningsinterview og en interviewform baseret på teorien om filosofisk undren (Hansen 2009).

5.1.3. SEMISTRUKTURERET INTERVIEWSTRATEGI

Som det fremgår af de foregående afsnit, er det kvalitative forskningsinterview ikke en neutral dataindsamlingsmetode, men en interaktionsform mellem forskeren og de interviewede, der generer socialt forhandlede og kontekstuelle svar på konstruerede spørgsmål (Brinkmann & Tangaard 2010, 2015). Første del af min interviewundersøgelse er gennemført via semistrukturerede interviews med anvendelse af en interviewguide med forud konstruerede spørgsmål. I forlængelse af mit problemfelt rummer interviewguiden spørgsmål, der kan undersøge pædagogernes holdninger til og viden om nye uddannelsespolitiske krav, deres oplevelse af organisatoriske og pædagogiske forandringer samt deres erfaringer med håndtering af børns kompetenceudvikling og læring. Samtidig omfatter undersøgelsen spørgsmål relateret til den pågældende pædagogs forestillinger om børn, om den gode pædagog og om god pædagogik.

Interviewet er en mulighed for at indfange data, som ellers ikke umiddelbart kan iagttages:

”Der er noget, der ikke kan ses, noget der ikke er iagttageligt, og det ’noget’ kan måske indfanges i interviews. Det handler om opfattelser, selvforståelse, betydningsproduktion, opfattelse af de andre...” (Kofoed 2003:357).

Det ikke-iagttagelige kalder på en narrativ og reflektiv interviewform, som kan indfange pædagogens selvfortolkning. Konkret har følgende undersøgelsesspørgsmål fungeret som ramme for interviewet:

1. Hvilke idealer, drømme og ambitioner har pædagogen for udvikling af sin professionelle identitet eller pædagogstil?
2. Hvordan opleves de forandrede vilkår for professionel praksis og identitetsudvikling?
3. Hvordan oplever pædagogen den daglige praksis?
4. Hvor bevidst er pædagogen om egne værdier og identitet som pædagog?
5. Hvilke idealer har pædagogen for egen praksis?
6. Hvilke forståelser knytter pædagogen til kompetencebegrebet?

7. Hvor bevidst er pædagogen om de uddannelsespolitiske krav og målsætninger om børns kompetenceudvikling og *livslang læring*?
8. Hvilken organisatorisk viden har pædagogen i forhold til nye uddannelsespolitiske krav, og hvor bevidst er pædagogen om betydningen deraf?
9. Hvilken viden har pædagogen om nye uddannelsespolitiske strategier, og hvilke konsekvenser det vil få for dennes praksis?

Hvert forskningsspørgsmål er omsat til flere interviewspørgsmål i interviewguiden.

Interviewspørgsmålene er formuleret som åbne spørgsmål, der har tilladt en høj grad af fortolkningsfrihed hos pædagogen, fx når denne bliver bedt om at definere, hvad det gode børneliv er. Interviewspørgsmålene er endvidere formuleret i et mere hverdagslignende sprog, ikke for at skjule min aktive og medkonstituerende rolle, men for at udløse spontanitet, forståelse og righoldige beskrivelser (Kvale 1997:135).

Omend interviewene har været rammesat af en interviewguide, er den ikke fulgt slavisk. Jeg har tilstræbt en forskerattitude, en tilstedeværelse og engageret spørgen, der har tilladt mig at følge pædagogens optagethed af særlige emner, som tillægges værdi under interviewet. Interviewguiden har primært fungeret som en rettesnor og som sikring af progression i interviewet.

5.1.4. FILOSOFISK UNDREN SOM INTERVIEWSTRATEGI

En oplevelse af at *noget* manglede efter første interviewrunde fik mig til at vende tilbage til Børnehuset og opsøge pædagerne igen med nye spørgsmål. Gennem transskriptioner af interviewene fra første interviewrunde og de første indledende analyser heraf, blev jeg opmærksom på, hvordan mine forskningsspørgsmål, min aktive perspektivisme, foranledigede en kalden på noget særligt hos pædagogen; en kalden på kompetence, der favoriserede subjektiveringsblikket. Jeg blev opmærksom på, hvordan denne kalden blev uforenelig med en kalden på selvfortolkning. Jeg havde brug for at kalde noget andet frem hos pædagogen. Men hvordan?

I 2009 i forbindelse min lektorkvalificering i UCL deltog jeg på et kursus om filosofisk vejledning og undringsfællesskaber, hvor undren var funderet i en eksistensfilosofisk tilgang og anskuedes "som vej til en større forståelse for den eksistentielle og dannelsesmæssige dimension..." (Thorbjørn Hansen 2008:481). Dette forløb inspirerede mig til at konstruere anden del af min interviewundersøgelse. Med udgangspunkt i spørgsmålet: "Hvad er pædagogisk intuition?" blev pædagerne hver for sig inviteret til fælles undren og dialog. Med spørgsmålet om pædagogisk

intuition ønskede jeg at udfordre pædagogens tænkning om pædagogik som rationel *lærings- og kompetenceorienteret* praksis og åbne op for andre fortællinger og selvfortolkningsmuligheder. I modsætning til det semistrukturerede forskningsinterviews' afgjorte magt-asymmetri tilstræber den filosofiske interviewform en mere ligestillet samtale, hvor de to samtalepartnere sammen undrer sig. Ved hjælp af åbne spørgsmål, små fortællinger og eksempler fra eget hverdagsliv har jeg som forsker inviteret pædagogen ind i en dialog, som har genereret andre data om pædagogens dømmekraft, værdier og idealer for praksis. Data som umiddelbart ikke lod sig indfange af det semistrukturerede interview.

Dette *noget*, som manglede i det første interview, og som jeg hævder at være kommet nærmere i andet interview, kan muligvis forklares med Brinkmanns teori. I de indledende afsnit fastslog jeg, at dialogen er en forudsætning for udvikling af pædagogisk faglighed. Med Brinkmann kan jeg spørge:

“.. if conversations is the stuff that human life are made of (...). What forms of life and subject positions do interviews create and reproduce?” (Brinkmann 2013:152)

Brinkmann skelner mellem interviewformerne *doxastic* og *epistemic* og opfordrer til, at den interviewede gennem interviewet bringes fra ”a state of being opinionated to a state of knowing.” (Brinkmann 2013:165). Anvendelse af de to forskellige og supplerende interviewformer giver pædagogen en mulighed for at kunne skabe og genskabe sig selv som faglig pædagog. Og for mig som interviewer muliggøres indsigt i pædagogens viden på samme tid, som den artikuleres og erkendes. Samtidig gør interviewet det også muligt for mig at træde frem som interviewer - forsker in spe- og skabe metaviden om interviewet og interviewrollen. Interviewet rummer således et videns-skabende potentiale. Udsagn fra første interview er især i andet interview blevet udfordret gennem en dialektisk spørgen, hvor pædagogen har fået mulighed for at reflektere, forklare, uddybe og komme i tvivl. Bevidstgørelse om interviewets epistemiske potentiale har støttet mig i at udvikle en forskerattitude, hvor jeg har turdet spørge igen og igen, har tiet, afventet og konfronteret pædagogen med tidligere udsagn. Denne dialektiske og udfordrende spørgen er central i den sokratiske dialog, som filosofisk undren er inspireret af (Hansen 2008).

Den filosofiske undren som interviewform har givet plads for at positionere pædagogen og mig som ligeværdige - ikke ligestillede - med henblik på at skabe ny viden, eksperimentere og udfordre de faglighedsfortællinger, som blev skabt gennem det semistrukturerede forskningsinterview.

“...if knowledge and subjectivity are produced in conversation, it is an epistemic virtue to become visible as a questioner in the interview..” (Brinkmann 2013:165).

Der var behov for at skabe en ny kontrakt med pædagogerne omkring min forskerrolle i forsøget på at undslippe den spørgende interviewrolle, som blev etableret i første interviewrunde. Derfor indledte jeg de nye interviews med hver af pædagogerne med en konkret undren, som jeg inviterede dem til at samtale med mig om. Jeg brugte bevidst ord og vendinger som *samtale, undren, kender du til det?* og *vil du hjælpe mig til at tænke over det?* for at introducere en mere samtalende og undrende interviewerrolle. I praksis viste det sig at være en svær proces at undslippe de interviewpositioner, som blev etableret i første interviewrunde. Ikke kun jeg kunne positionere mine interviewdeltagere, også de kunne positionere mig. Således oplevede jeg at blive positioneret som den spørgende interviewer, ikke den samtalende interviewer. De interviewede ventede på spørgsmål og udtrykte tøven og usikkerhed med hensyn til hvilke svar, der mon forventedes. Efter gentagne forsøg på at sætte mig selv i spil fx gennem egne fortællinger, en tien og en insisteren på undren, lykkedes det efterhånden, som interviewene skred frem, at undslippe denne positionering.

De første interview med pædagogerne er foregået i september og oktober 2013 og suppleret med observationer af pædagogernes daglige praksis i interaktion med børn, forældre og kolleger i børnehushets hverdagsliv i samme periode. Anden interviewrunde er foretaget i juni 2014. Undersøgelsen er afsluttet med et møde i Børnehuset med henblik på at evaluere forløbet og validere foreløbige analyser.

5.1.5. INTERVIEWSTED MED HJEMMEBANEFORDEL

God forskningsadfærd handler både om etisk viden og refleksion og om ansvarlighed og forpligtelse til at handle i overensstemmelse dermed (Kvale 1997). God forskningsadfærd i interviewundersøgelser handler bl.a. om gennemsigtighed for deltagerne i interviewundersøgelsen. Kun gennem en fælles overenskomst om interviewets roller og formål kan viden udfordres, skabes og genskabes. Etik, gennemsigtighed og tryghed har været påtrængende i mine overvejelser omkring etablering af interviewsituationerne. Forud for interviewundersøgelsen sendte jeg derfor breve til de involverede pædagoger, hvori jeg redegjorde for interviewundersøgelsens formål, varighed og anonymisering med konkrete eksempler på interviewspørgsmål. Med brevet tilstræbte jeg at opnå et informeret samtykke fra pædagogerne, herunder at oplyse dem om deres rettigheder i forhold til deltagelse og anonymisering (Kvale 1997, Brinkmann og Tanggaard 2010). Valget af Børnehuset som interviewsted begrundes i det trygge miljø, som denne "hjemmebane" forventes at være for pædagogerne. Hjemmebanefordelen for pædagogerne er bl.a. kommet til udtryk i anvendelsen af praksisfortællinger, et indforstået sprog: fx *børnegrupperne* og *rotationspædagogen*,

samt gestik der henviser til konkrete steder: Pege på den nye del af legepladsen, henviser til en planche på væggen eller nikke med hovedet i retning af lederens kontor.

Som optakt til interviewene med pædagogerne ankom jeg hver gang lidt tidligere end aftalt, således at jeg kunne *fange* den pågældende pædagog i dennes pædagogiske praksis. Dette gav anledning til en mere hverdagslignende samtale om praksis og en fremvisning af Børnehuset eller den pågældende stue. Min tidlige ankomst i Børnehuset viste sig at være en effektiv måde at skabe en hjemmebanefordel for pædagogerne på, hvilket udmøntede sig i righoldige beskrivelser af hverdagspraksis, iagttagelser af pædagoger i interaktion med børn og kolleger, fortællinger om forandringer i børnehuset, om før og nu etc. Nogle af disse fortællinger er fastholdt som feltnotater og indgår i det samlede empiriske materiale. Overvejelser over hvorvidt ansættelsesstedets rammer kunne sætte pædagogerne i positioner, hvor en eventuel kritik af den pædagogiske og ledelsesmæssige praksis besværliggøres, har været inddraget forud for interviewene.

5.1.6. TRANSSKRIFTION

Transskriptionerne af de bandede interviews er i de fleste tilfælde foretaget umiddelbart efter interviewene. I alle tilfælde har jeg selv foretaget transskriptionen for at kunne tilføje de noter om fx gestik, bevægelser og mimik, som jeg har vurderet relevante for forståelse af interviewet. Samtidig har transskriptionen fordret utallige genlytninger i forhold til at kunne gengive de sagte ord så nøjagtigt som muligt. Der er tilstræbt en transskriptionsform med høj læsevenlighed; dvs. at der er anvendt stavekontrol, at tøvlyde eller ord som "altså", "øh", "ikke" etc. er udeladt, og at der er tilføjet forklaringer (fx af hvad interviewpersonen peger på), som er angivet i parentes (xx red.) med en markering af, at jeg (red.) har indsat en note (xx). Endvidere angives, hvordan læsevenligheden er tilgodeset gennem angivelse af forskellige tegn og udeladte ord. Der er løbende angivet tidskoder for at støtte senere gennemlytninger. Alle transskriptioner indledes med en kort læsevejledning, hvori der redegøres for anonymiseringer; fx benævnes børnehuset som Børnehuset, den lokale folkeskole som Folkeskolen, ligesom alle de interviewede ledere og pædagoger optræder med andre navne. Der er anvendt almindelige danske navne, som ikke nødvendigvis siger noget om de interviewedes alder og etniske oprindelse. De benævnelser af steder og interviewpersoner, som anvendes i transskriptionen, anvendes ligeledes i afhandlingen.

Den gentagne pendling mellem lydfilerne og transskriptionerne skal sikre en højere grad af reliabilitet og validitet i fortolkningen af data (Kvale 1997). Samtidig er det afgørende at være bevidst om, at transskriptionen altid er en fiksering af det talte ord og derfor allerede er en fortolkningsform, hvor forskeren er påbegyndt udvælgelse af kriterier for en gengivelse af

interviewet. Som nævnt har et kriterium været anonymisering, et andet har været læsevenlighed, og der kunne have været valgt andre.

Samlet andrager transskriptionerne 567 minutter og 34 sekunder og omfatter:

Transskriberet interview med den kommunale forvaltningschef

Transskriberet interview med en institutionsleder

Transskriberet interview med en daglig pædagogisk leder

Transskriberede interviews og geninterviews med fire pædagoger

Transskriberet valideringsinterview

Feltnoter vedrørende iagttagelser af pædagogerne i daglig pædagogisk praksis

På baggrund af interviewtransskriptionerne har jeg konstrueret fire pædagogportrætter samt tre lederportrætter. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for, hvorfor jeg har valgt at formidle min empiri i form af portrætter.

5.1.7. PORTRÆTFORMIDLING

Jeg har valgt at formidle empirien fra de fire pædagoger og de tre ledere som selvstændige portrætter. Målet med de narrative portrætter er ikke objektive gengivelser af interviewene. Tværtimod udgør de en bevidst bestræbelse på at ordne og skabe mening i, hvad der umiddelbart fremstår som flertydige, kaotiske og løsrevne erfaringer og refleksioner, og skabe en sammenhængende fortælling om den enkelte pædagog/leder. Fortællingens varemærke er, at den er et symbolsk øjebliksbillede af den viden og erkendelse, som pædagogen/lederen har stillet til rådighed for (selv)fortolkning (Horsdal 2011, Mors 2004). Den udgør så at sige sin egen virkelighed. Det er en narrativ konstruktion baseret på interviewsamtaler mellem pædagogen/lederen og mig; erfaringer, holdninger, refleksioner og udsagn, som er kaldt frem af mine interviewspørgsmål, indfanget gennem lydoptager, gengivet i interviewtransskriptionerne og endelig som portræt transformeret over på *fortællingens scene* (Mors 2004) med henblik på, at både den interviewede og andre kan leve sig ind i fortællingen. Transformationen består både af en gengivelse af pædagogens/lederens erfaring og en bearbejdelse heraf. Det er en konstruktion af fortællingens virkelighed, som ikke er uafhængig af interviewet.

I forlængelse af *beyond*-positionen lader jeg mig som nævnt inspirere af den svenske narratolog Barbara Czarniawska. Czarniawskas narratologiske position er tæt knyttet til poststrukturalistisk magtanalyse, hvis formål er at afdække forbindelseslinjer, mønstre, regelmæssigheder og brud i fortællinger med henblik på at afsløre, hvordan magten er indlejret i fortællinger. Et af narratologiens analysegreb er dekonstruktion. Dekonstruktion benyttes som teknik til at fremdrage modsatrettede menings- og betydningslogikker fra en tekst med det formål at vise, at teksten aldrig er helt dét, som den giver sig ud for. At det er muligt at foretage forskellige læsninger af en tekst afhængig af de teknikker, som anvendes.

”Eftersom der ikke er én ægte dybdestruktur at afdække, kan forskellige teknikker bruges til at strukturere en tekst og dermed bane vejen for nylæsning.” (Czarniawska 2010:252)

Inspireret af Czarniawska anvender jeg et tredelt analysegreb; hhv. konstruktion, rekonstruktion og dekonstruktion til analyser af det empiriske materiale og til opbygning af portrætterne. Med anvendelse af begrebet konstruktion tydeliggøres, at det at det empiriske materiale er en konstruktion og ikke en afsløring af en indre sandhed. Rekonstruktion handler om genfortælling, mens dekonstruktion, som nævnt, handler om at nedbryde fortællingen i enkeltdele med henblik på at afsløre fortællingens magtstrukturer.

Portrætformidlingen er således at betragte som en genfortælling. Det er min (gen)fortælling af pædagogens/lederens fortælling, hvilket understreges af, at jeg bruger termen 'portræt'. Rekonstruktionen foregår som en sammenbinding af interviewets enkelte dele gennem en plotlægning. Czarniawska argumenterer for, at narrativer adskiller sig fra fx kronologiske gengivelser ved at have et plot. Plotlægningen tilføjer strukturer, der kan binde brudstykker sammen i en sammenhængende fortælling med henblik på at formidle et budskab. Forandringer i plottet forandrer de enkelte deles betydning. Det plot som jeg tilføjer og formidler gennem portrætterne, er et plot om pædagogisk faglighed. Og deraf følger, at passager og uddrag fra empirien er udvalgt med henblik på at understøtte mit plot om pædagoger og deres fagligheder (i kapitel 6 ekspliciteres konstruktioner af lederportrætterne). Plottet har jeg operationaliseret i 8 spørgsmål, der har fungeret som en skabelon i opbygningen af de fire pædagogportrætter med henblik på at sikre en vis grad af homogenitet.

1. Hvilken motivation ligger bag valget at blive daginstitutionspædagog?
2. Hvad er god pædagogik?
3. Hvad er/gør den gode pædagog?

4. Hvad prioriteres i den pædagogiske praksis?
5. Hvordan beskriver pædagogen det *at lykkes* som pædagog?
6. Hvad fremmer den gode pædagogik?
7. Hvad modvirker/begrænser den gode pædagogik?
8. Hvordan beskriver pædagogen egen pædagogstil?

Den etiske fordring der har guidet mig i portrætkonstruktionerne, er *respektfuld ikke-solidariskhed* (Winther 2004, 2006). Fordringen drejer sig om, hvordan jeg formidler det empiriske materiale. Jeg er forskningsetisk forpligtet på at konstruere et portræt, som er respektfuldt over for de medvirkende pædagoger/ledere og solidarisk med materialet. Men den etiske forpligtelse og respekten behøver ikke at komme til udtryk som en ordret gengivelse af det sagte (Czarniawska 2010). Det er i stedet en respektfuld ikke-solidaritet med pædagogen, der kommer til udtryk gennem en rekonstruktion og en dekonstruktion af det empiriske materiale.

Portrætterne af de fire pædagoger og de tre ledere er således ikke rene fikcionaliseringer, men er empirinære narrativer, konstrueret på baggrund af mit empiriske materiale fra interviewundersøgelsen af pædagogerne i Børnehuset. Af samme grund har jeg prioriteret at anvende pædagogernes og ledernes egne ord og udtryk. Disse er markeret i *kursiv*. Ligesom jeg anvender en del citater. Portrættets fortællestil må nødvendigvis basere sig på righoldige eksempler, symboler og udtryk med henblik på at andre kan leve sig ind i fortællingen. Men samtidig er det vigtigt at understrege, at det er pædagogen/lederen, der portrætteres og ikke privatpersonen, hvorfor jeg har udeladt eventuelle oplysninger om familieforhold, fritidsinteresser mv. Ligeså har jeg udeladt oplysninger om alder, udseende, fremtoning o. lign. med henblik på at sikre anonymitet for de deltagende pædagoger. Det har ikke været afgørende, om portrætterne tydeligt markerer de reale pædagoger. Tværtimod har jeg vurderet dette, som forstyrrende i forhold til læserens mulighed for indlevelse.

5.2. PÆDAGOGPORTRÆTTER

Den polyfone strategi (Marcus 1995) om ikke at skrive én sammenhængende fortælling om de fire pædagoger men i stedet fire individuelle portrætter, skal muliggøre indlevelse, genkendelse og måske endda sympati med de fire pædagoger. Men samtidig er der behov for distance. En distance som bringes ind i læsningen ved at lade portrætterne optræde i forlængelse af hinanden uden teoretiske og analytiske afbrydelser. Som en opfordring til at lægge mærke til pædagogernes

orienteringer og selvfortolkninger. Hvad orienterer pædagogerne sig mod og hvordan? Ved at læse portrætterne i forlængelse af eller gennem hinanden distanceres læseren fra det enkelte portræt og får forhåbentlig derigennem øje på forskelligheder. Det er en Brecht'sk *verfremdungseffekt*¹⁰, "et moment af fremmedgørelse" (Winther 2004) og en formidlingsstrategi pendlende mellem nærvær og distance som en påmindelse om, at pædagogisk faglighed kan komme i flere forskellige udgaver og variationer.

De fire pædagogportrætter er kondenseringer af interviewtransskriptionerne selekteret på baggrund af et pædagogisk fagligheds-plot mellem subjektivering og selvfortolkning. Udvalgte citater tjener til at underbygge faglighedsplottet, mens en tilstræbt anvendelse af pædagogernes egne narrativer og brug af særlige begreber skal sikre en autentisk formidling. Rækkefølgen i portrætformidlingen er identisk med interviewrækkefølgen, der er opstået pragmatisk og tilpasset arbejdsrytmen i Børnehuset. Således indledes portrættingen af de fire pædagoger med et portræt af pædagogen Kirsten, herefter følger Søren, Mette og til sidst Eva.

5.2.1. PORTRÆT AF PÆDAGOG KIRSTEN

Kirsten har været pædagog i Børnehuset i 25 år. Hun har altid været glad for at arbejde med børn og havde allerede som helt ung positive oplevelser med børn. Børn som var glade for hende. Kirsten var ikke ret gammel, da hun var helt sikker på, at hun ville være pædagog - eller barneplejerske, som det hed dengang - og hun beskriver det som "forfærdeligt", hvis ikke hun kunne være blevet det. Det er en livsdrøm.

Til det første interview har Kirsten forberedt sig hjemmefra. Hun finder en mappe frem, hvori hun har skrevet nogle stikord til, hvad hun gerne vil sige. Kirsten fortæller om en forandret praksis, om nye organiseringsformer, en anderledes struktur og om det gode børneliv. For Kirsten er det vigtigt at børnene stadigvæk oplever engagerede og nærværende voksne. Kirsten læser op fra en liste, hvor hun har skrevet om det gode børneliv. For Kirsten handler det om fællesskaber, venskaber og tryghed.

Adspurgt om hvad der kendetegner hendes praksis fortæller Kirsten, at hun anser sig selv som et struktureret menneske. Hun fortæller om, hvordan hun prioriterer at skabe struktur i sin praksis. Både for at tilgodese børnene, som hun mener, har behov for en fast struktur, men også for at kunne nå de mål, som der er sat for den pædagogiske praksis. Planlægning og et godt samarbejde

¹⁰ Den tyske dramatiker Bertolt Brecht introducerede 'Verfremdungseffekt' om illusionsforstyrrende effekter, der skulle forhindre publikums totale identifikation med karakterne (Gyldendals encyklopædi).

med kollegerne, nævner hun som afgørende for at kunne nå målene indenfor de aktuelle normeringer. Samt en positiv grundholdning.

”... Jamen nu er jeg jo sådan indrettet (griner) at jeg nu nok skal få de ting gjort, som jeg gerne vil. (...) Selv når det ser allerværst ud, så kan det jo ikke nytte, at man kaster håndklædet i ringen – og gør sådan her (rækker armene i vejret, *red.*) og siger: så kan vi ingenting gøre i dag. Jo, det kan vi jo lige præcis, det kan vi jo planlægge os ud af. Så det ikke går ud over børnene.”

For Kirsten er det vigtigt, at pædagogerne holder fast i, hvad der er planlagt:

”Så kan det måske være, at det ikke bliver så langt et forløb, men så gør vi det måske bare i en kortere tid, men at der trods alt alligevel bliver noget.”

Den strukturerede og målorienterede tilgang til arbejdet passer hende godt. En tilgang som, ifølge Kirsten, er tilskyndet af de nationale læreplaner.

Kirsten er meget bevidst om, hvordan de nationale læreplaner og den didaktiske metode¹¹, som er indført i hele kommunen, har betydet en øget faglig bevidsthed hos hende og kollegerne. En bevidsthed som kommer børnene til gode, og som styrkes af de nye ledelsestiltag med fælles personalemøder og udviklingsteams på tværs af Områdeinstitutionen. Samtidig fremhæver hun, hvordan man samarbejder mere med den lokale folkeskole. Aktuelt er der et fælles personalemøde om *overgang fra daginstitution til skole*, som Kirsten egentlig ikke skulle deltage i, da hun er i gang med et efteruddannelsesforløb, men hun kan ikke blive væk. Tiltaget er nyt og spændende, og Kirsten er nysgerrig på, hvordan samarbejdet skal gribes an. Hun er nødt til at komme.

Generelt er Kirsten positiv overfor læreplanerne, men opfatter dem også som tidskrævende:

”Det er jo også anderledes end dengang. Dengang lavede vi jo ikke planer på den måde. Men det er altså jo også lidt af en afvejning - ... så vi ikke bruger al vores tid på kontoret til at skrive og lave planer.”

Kirsten er opmærksom på, at læreplansarbejdet tager tid og indsamler derfor sine læringsforløbsplaner i en mappe til de øvrige kolleger for på den måde at minimere planlægningen.

¹¹ Kommunen har valgt at indføre en fælles didaktisk metode til planlægning, dokumentation og evaluering af praksis gældende for alle børnehuse i kommunen.

På samme måde fremhæver Kirsten, hvordan hun konsekvent anvender "morgenmødebogen"¹² til at skabe struktur i hverdagspraksis. Da Kirsten vendte tilbage til Børnehuset efter endt efteruddannelse, opdagede hun, at morgenmødebogen ikke var opdateret, hvorefter hun straks tog initiativ til at opdatere den og tage den i anvendelse igen.

Kirsten anvender praksisfortællinger og det elektroniske kommunikationssystem til at dokumentere og synliggøre den pædagogiske faglighed i forhold til forældrene. Synligheden har medført en større bevidsthed og opbakning fra forældrene, hvilket Kirsten beskriver som helt afgørende. Hun fortæller om, hvordan opbakning fra kolleger og forældre er udslagsgivende for at kunne "give den en skalle mere".

Grundet hendes mange års erfaring i Børnehuset er Kirsten en stor kulturbærer, som kan huske tilbage til tidligere praksisser i huset. Hun fortæller om, hvordan de tidligere havde mere tid. Om hvordan de engang omdannede hele legepladsen til en indianerlejr. De lavede mad på bål, byggede tipier, samlede fjer og syede indianertøj. Forløbet strakte sig over en hel uge og alle børn og voksne deltog. Dengang var der mere tid til spontanitet og flere ture ud af huset, også fordi de var flere voksne dengang.

"Det var ikke fordi, at det var bedre dengang. Det var bare anderledes. Altså dengang. Fx anerkendelse. Dengang vidste vi jo ikke, hvad det hed. Men jeg er ret sikker på ... jeg ved, at jeg også den gang talte ordentligt med børnene og forældrene. Der var bare ikke så meget opmærksomhed på det. Vi var nok ikke så bevidste derom. I dag er vi blevet meget mere bevidste om fx social inklusion, som jeg nu er på uddannelse i. Dengang vidste vi det ikke. Der har helt sikkert været nogle børn, som vi ikke ... som ikke helt var med. Så det har forandret sig."

Kirsten oplever, at praksis er meget forandret og vælger at se de positive elementer ved forandringerne - fx er hun blevet mere faglig bevidst samtidig med, at viden om social inklusion har medført bedre praksis for børnene. Hun beskriver, hvordan der er kommet et tydeligere fokus på det enkelte barns udvikling og trivsel, og at barnets udfordringer bliver opdaget tidligere i dag.

Egentlig vil hun gerne blande tingene:

¹² Morgenmødebogen er et planlægningsværktøj, hvori dagens praktiske opgaver som fx at være på legepladsen, skære frugt, ture ud af huset og møder er listet op sammen med en fordeling af personalet.

”Blande det i en stor spand og tage lidt fra for 25 år siden, hvor jeg startede, og så lidt fra for 15 år siden, og så fra for 10 år siden og fra 5 år siden og så... (griner). Og så nu. Det kunne egentlig være meget sjovt, synes jeg. Fordi der har virkelig været mange forandringsprocesser.”

For Kirsten handler det om at kunne omstille sig. Og være klar til det nye. For Kirsten eksisterer ”plejer” ikke.

5.2.2. PORTRÆT AF PÆDAGOG SØREN

Søren har arbejdet i daginstitutioner, siden han blev uddannet for 7 år siden. Han har sideløbende haft vikararbejde indenfor det socialpædagogiske område, herunder døgninstitutioner og opholdssteder. Inden da arbejdede Søren inden for andre erhverv og påbegyndte en anden uddannelse. Men han sprang fra og valgte i stedet at læse til pædagog. Søren begrundet sit uddannelsesvalg med udtryk som ”at blive stimuleret som menneske”, ”at kunne være i det” og ”(det) gav mening for mig”.

Når Søren skal beskrive den gode pædagog, vælger han at beskrive en kvindelig pædagog, som han arbejdede sammen med under sin studietid på et asylcenter. Om pædagogen fortæller Søren, at hun var ”utrolig dygtig”, ”lyttende”, ”empatisk”, ”nærværende”, ”medfølelse” og ”tydelig”. Adspurgt om hvorfor han fremhæver disse egenskaber, svarer Søren:

”Jamen fordi at jeg synes at indfølelsen, at empatien, er fundamentet for at arbejde med mennesker. I hvert fald når det drejer sig om udvikling. For ligesom at kunne tage deres ståsted og perspektiv... og ikke kun sit eget. Så det er måske grundpillen i det pædagogiske arbejde”.

Søren har bevidst valgt at søge indenfor daginstitutionsområdet, da ”det er den periode af menneskets liv, hvor der er så meget, som grundlægges”. Søren synes især, at gruppen med de 4-5 årige børn er spændende at arbejde med. Han beskriver børnene som mere selvhjulpne; at han fx slipper for det praktiske arbejde med at skulle klæde børnene på. Samtidig fremhæver han ved denne aldersgruppe at:

”De er mere åbne end de 5-6 årige og de har stadig den her meget legende side – altså hvor de er modtagelige overfor nye input. De er meget nysgerrige”.

I sin praksis søger Søren at skabe rum for barnets leg. For ham er legen essentiel i forhold til barnets sansemæssige, motoriske og sociale udvikling. Det handler om at kunne give sig hen til en”

ikke-præstations-tilstand”, en ”ikke-målorienteret tilstand”. Han taler om fordybelse og om at kunne glemme tid og sted. Både for børnene og for ham selv. Ifølge Søren er barnet selvregulerende og nysgerrigt og vil selv udforske det, som det har behov for at udforske. Det handler for ham om i legen at få øje på barnets initiativ og støtte det med hensyntagen til det individuelle barn og dets ressourcer og potentialer.

Samtidig har han et overordnet fokus på udvikling af børns sociale kompetencer med henblik på at begå sig i fællesskaber. Børnene skal kunne lytte til hinanden og lege sammen. Ifølge Søren er de voksenstyrede læringsaktiviteter og fællessamlinger¹³ også gode udviklingsrum, hvor børnene kan lære sociale kompetencer; fx at lytte til de andre børn, vente på tur og at indgå i gruppesammenhænge. For Søren handler det om at gøre børnene klar til det, som venter; og ikke kun til skolen, omend han også har fokus på det. Han beskriver det som en balancegang mellem fri leg og voksenstyret læring.

”...der ligger også en fare i det her med, at de bliver for ensrettede, og at vi kommer til at undertrykke dem (børnene, *red.*) og deres impulser og ideer og sådan noget. Og det er jo faren ved, at det bliver for stift og i en for lille ramme. At det frie udtryk - det dør. Så det er lidt en balancegang. Fordi at jeg synes heller ikke, at der skal meget mere skole herved. Det skal der ikke. Fordi at det er i den frie leg, at de bruger fantasien og skal finde løsninger på alle de her udfordringer, som der er ude på legepladsen, hvor de prøver alle mulige ting af. Og det er den her evne til at tænke i andre baner og finde løsninger, som de skal bruge senere hen i livet – til alt, på deres arbejde og alle mulige andre steder. Så det her med den frie leg og fantasien synes jeg er sindssygt vigtigt.”

Søren oplever, at normeringerne i Børnehuset kan være svært forenelige med de nye krav om læring. Han taler om nedskæringer og manglende hænder. Og om at gå på kompromis. Han forklarer, hvordan normeringen om eftermiddagen påvirker hans samspil med børnene:

”... Jeg vil sige, at der sker noget ift. at jeg nærmest skifter perspektiv (...) fordi at jeg har ørerne og øjnene rundt mange steder. For ligesom at have overblikket. Alt andet lige så går der noget fra indfølings-... , ikke -evnen, den forsvinder ikke, men altså tiden og roen til at kunne sætte sig ind, altså indfølingen med at sætte sig ind i barnets situation, den bliver kortere, fordi at man bliver afbrudt og der sker noget mere. Så det kan sagtens være at den

¹³ Om formiddagene er børnene i Børnehuset inddelt i aldershomogene grupper i de pædagogstyrede læringsaktiviteter med udgangspunkt i de nationale læreplanstemaer. Ligeledes er børnene også aldersopdelt til fælles samlinger og i spisegrupperne.

måde, jeg responderer på ikke bliver så afstemt til barnet, som den ville være tidligere på dagen, fordi at der er kortere tid til det enkelte barn om eftermiddagen”.

Samtidig påpeger han, at han har ”nogle kæpheste, der er vigtige, som jeg ikke vil give afkald på”. Af kæpheste nævner han bl.a. konfliktløsning:

”...Ja, men det er fx det her med konfliktløsning. At bruge tid på at spørge ind til den ene part og den anden part. At komme ind til sagens kerne uden at man siger stop, eller du skal gå væk, eller det går ikke det der, eller ... Ja. Det synes jeg er vigtigt, også selv om det går lidt ud over rammen, fx når vi skal til at have samling. Så man kan nogle gange godt være presset af at holde rammen for samlingen, og det er jo også vigtigt...”

For Søren opleves det som en konstant udfordring at holde strukturen, at skabe forudsigelighed og tryghed for de børn, som har behov for det, og samtidig at kunne skabe tid og rum til leg og fordybelse. Igen spiller normeringen en rolle. Og Søren har overvejet at stoppe som pædagog. Indtil videre er han dog nået frem til, at han stadig kan give børnene noget; ikke så meget som de burde få, og som han gerne ville give dem.

Når Søren skal beskrive, hvornår han lykkes som pædagog, fremhæver han et eksempel med en dreng, som havde det svært i drengegruppen. Han trak sig og lukkede af overfor de andre børn. Søren arbejdede med drengen og nåede ind til ham bl.a. gennem anerkendelse. Han fik ændret drengens adfærd. For Søren handler det om børneperspektiv, indføling og tydelighed.

Gennem sit tidligere arbejde som bl.a. støttepædagog, har Søren arbejdet i mere end 10 børnehaver, og noget af det, som overrasker ham mest er, hvor forskellige institutionerne er, og hvor meget de afspejler den daglige leders ”værdier og måder at udtrykke sig på”. Det fordrer ifølge Søren, at han skal kunne omstille sig og ”navigere efter nogle lidt uformelle strukturer eller normer”. Søren nævner tre ting, som kan fremme den gode pædagogik. Det er: faglig sparring, en god leder og ressourcer til at kunne gennemføre det, som er planlagt.

5.2.3. PORTRÆT AF PÆDAGOG METTE

Mette har været ansat som pædagog i Børnehuset i 7 år. Hun har bevidst valgt at søge ind på daginstitutionsområdet efter endt uddannelse, da det er her, hun trives bedst. Med en mor som gennem Mettes opvækst har været dagplejemor, er Mette vant til at omgås børn. Hun er især glad for at arbejde med de mindre børn. Mette slægter sin mor på. Hun taler om et ”gen”, som hun har arvet. Alligevel valgte Mette først senere i livet at søge ind på pædagoguddannelsen. Hun fortæller

om en modningsproces, hvor hun startede i et andet erhverv, men gradvist blev trukket i retning af pædagoguddannelsen.

Når Mette skal beskrive den gode pædagog, nævner hun en tidligere kollega i Børnehuset. Hun fortæller om en "rigtig dygtig" pædagog, som var "god til at vise vejen" og "lære fra sig". Og om at "suge til sig" og om at "forsøge selv". Det er en fortælling om en anerkendende pædagog, som kunne favne meget og være nærværende. For Mette handler det om at se børnene for det, de er og støtte dem i deres styrker. Det handler om at være nærværende og anerkendende, men samtidig om at have overblik.

Mette er Børnehusets medarbejderrepræsentant i Områdeinstitutionen, og samtidig er hun den pædagog, der har næst-højst anciennitet i Børnehuset, hvilket giver hende en stor indsigt i Områdeinstitutionen og den daglige praksis i Børnehuset. Grundet en periode med megen sygdom og udskiftning af personalet oplever Mette, at hun tager et større ansvar for at få hverdagen til at fungere og flytter fx børnegruppe efter, hvor der er størst behov for hende. Hun oplever også, at forældrene og kollegerne i højere grad kommer til hende, fx når den daglige pædagogiske leder er ude af huset:

"Det er jo nogle ting, som man pålægger sig selv uden egentlig at skulle, da det er et fælles ansvar, men der kan man godt mærke, at fordi man har været i den position, hvor huset har været helt nede at ligge med rigtigt meget sygdom – så bliver det helt naturligt for én. (...) så er det mig, der er den faste, og det er også mig, forældrene kommer til for at snakke. Og det gør jo noget ved én. Det gør, at man får nogle andre oplysninger og nogle andre opgaver..."

For Mette er forældresamarbejdet rigtig vigtigt. Det handler om at opbygge et tillidsforhold til gavn for barnet og om at samarbejde og have opbakning fra forældrene. Mette peger på "god kemi" som afgørende for, hvor godt samarbejdet kan blive. Mette forsøger i sin praksis at skabe rum for det daglige samarbejde med forældrene. Hun sørger for at hilse på forældrene, når de kommer for at hente deres barn, nogle gange bare med et smil; og hun forsøger at følge op på tidligere samtaler eller oplevelser, som barnet har haft. Men hun er også opmærksom på, hvor tidskrævende forældresamarbejdet er. Mette oplever, at forældrene er blevet mere bevidste om barnets udvikling og pædagogernes arbejde, hvilket Mette tilskriver de pædagogiske læreplaner. Men samtidig er de også blevet mere usikre i forhold til, om barnet "nu kan det som det skal kunne" og om "at være klar

til skolen". Mette oplever i højere grad end tidligere at skulle rådgive forældrene om barnets udvikling, men også om påklædning, legekammerater og sovetimes.

Når Mette skal beskrive forskellen mellem hendes tidligere og nuværende pædagogiske praksis betoner hun, at læreplanerne og krav om dokumentation har medført, at pædagogerne er blevet mere målrettede og fagligt bevidste om deres praksis. Hun fremhæver det som positivt. Samtidig er hun bekymret for det tidskrævende dokumentationsarbejde:

"Man kan sige, at før var billedet, at "I er bare sammen med børnene" (griner) og sådan ser det jo ikke ud i dag, og jeg synes ikke, at det er noget skidt, at læreplanerne er kommet, men det gør jo noget ved min praksis. Det gør jo noget ved min praksis, at jeg måske ikke er ved børnene så meget, som jeg nogle gange kunne ønske (...) jeg kan godt se fordelene ved det, men jeg kan også se, at det tager tid. Og den tid går fra børnene. Der er ikke andre steder at finde den".

Der er dage, hvor Mette får en følelse af ikke at lykkes. Det er dage hvor hun ikke når at hjælpe de børn, som har brug for hende. De dage må de store projekter nødvendigvis vige for at få "hverdagen til at glide for børnene" - for at børnene kan få det så godt som muligt. Mette søger at få mere tid til fordybelse med børnene ved at skabe struktur på hverdagen og de praktiske opgaver. Hertil er Børnehusets "morgenmødebog" uundværlig for Mette. Det handler om, at hun kan orientere sig, skabe overblik og vide, hvor hun er behøvet. Og vide hvornår hun kan være sammen med børnene. For Mette er det afgørende at have overblik. Derfor savner hun også de interne personalemøder i Børnehuset, hvor pædagogerne sammen kunne sætte fælles retning, sparre med hinanden og opnå en følelse af ikke at stå alene med ansvaret.

Mette fortæller om et godt samarbejde med den daglige pædagogiske leder og hvilken betydning, hun har haft i forhold til Mettes faglige udvikling. Den tidligere leder kunne ikke følge med forandringerne. Hun gik ned med stress og stoppede. Og så kom Søs. Og med hende startede en proces, som vendte det hele på hovedet. Mette husker, hvordan de startede fra "scratch" og sammen byggede en ny praksis op. Mette har stor ansvarsfølelse over for Børnehuset.

Mette vil gerne være en nærværende voksen, der kan lytte, anerkende og følge børnenes spor. Det er vigtigt at være nysgerrig og understøtte børnenes initiativer. Hun er i sin praksis meget optaget af at se og høre alle. Børn, forældre og kolleger. Mette oplever især normeringen som udfordrende. Hun forsøger at løbe lidt stærkere for at tilgodese de mange forskelligartede behov. Men hun er presset. "Og det er jo nok relationen og nærværet, der bliver tabt en lille smule. Ikke at det bliver

tabt helt, men nogle dage vil man gerne være flere steder.” Det er en splittelse, hun beskriver; et ønske om at ville være en blæksprutte.

”Man vil nogle gange være flere steder, end man kan være. Man vil nogle gange være en blæksprutte. (griner) Fordi at der tit er nogen, som har brug for ... noget forskelligt, og det kan måske især være i ydertimerne; først på dagen eller sidst på dagen, hvor der ikke er så mange voksne (..) og man bare kan se, at der er flere forskellige steder, hvor de har brug for hjælp. Ofte bliver det sådan noget ... ikke at det bliver brandslukning, men det bliver sådan noget hurtigt ... jeg hjælper lige dig – for at flyve videre til den næste. Og det der med lige at sætte sig ned og lige finde ud af, om barnet har nogen at lege med, hvordan går det lige i deres leg, er der lige noget, som jeg kan støtte op om her. Der er man bare nødt til at gå videre til de næste børn, der også har brug for hjælp.”

Det gode børneliv er for Mette at have gode relationer til andre børn, måske en bedste ven, men også til voksne. Den gode relation mellem børn og voksne er afgørende for at sikre børnenes trivsel og udvikling. De skal opleve voksne, der vil dem. Og Mette vil dem gerne.

5.2.4. PORTRÆT AF PÆDAGOG EVA

Eva har været knapt et år i Børnehuset, da feltarbejdet pågår, men hun har mere end 10 års pædagogisk erfaring fra både daginstitutioner og specialinstitutioner. Da Eva startede på seminariet, havde hun et mål om at blive leder, inden hun blev 30 år. Forinden havde hun arbejdet en del år som medhjælper og havde oplevet både gode og dårlige ledere. Men i praktikkerne på seminariet fik hun øjnene op for specialområdet.

”Og så lige pludselig kom jeg ud i det felt med unge med psykiske vanskeligheder og fra skæve hjem. Det var helt vildt stort, synes jeg. Spændende. Og dygtige folk, som jeg arbejdede sammen med. Ja, det var vanvittigt spændende og helt anderledes, og så røg alt det andet bare væk.”

Når Eva beretter om sine erfaringer fra specialområdet, er det tydeligt, at hun er meget dedikeret og engageret. Hun taler hurtigere, gestikulerende og bruger begreber som “vanvittigt spændende”, “at blive grebet af det”, “helt fantastisk” og “dygtige folk”. Hun fortæller om at arbejde med udsatte unge. Om børn på børnehjem. Og om børn med psykosociale problemer.

Da Eva blev mor, valgte hun at arbejde i daginstitutioner. Hun magtede ikke rigtigt at se nogen, der havde det så skidt. Hun er blevet mere følsom. Samtidig passer arbejdstiderne bedre til familielivet. Eva kan godt lide at have fri i weekenderne og når hendes familie har fri. Adspurgt om hvorvidt hun valgte daginstitutionsområdet, fordi hun måtte fravælge specialområdet, erkender Eva, at det oprindeligt var sådan, men at daginstitutionsområdet nu er blevet et aktivt tilvalg.

Eva mener, at det er vigtigt for pædagogerne at finde prestigen og glæden i at være sammen med børnene og ikke fjerne sig fra dem med andre opgaver. For Eva handler det om at have kærlighed til faget og til børnene:

”Og jeg tænker, at det handler rigtigt meget om at skabe relationer, at det handler om at skabe et fundament, hvor børn kan føle sig trygge og føle sig forstået- altså set, hørt og forstået og accepteret. Ja, og kærlighed, det tænker jeg også er rigtig, rigtig vigtigt at have, kærlighed til faget. De skal jo have noget kærlighed de her børn, og vi er jo faktisk betalt for at give dem det...”

Eva anvender erfaringerne fra specialområdet i sin pædagogiske praksis. For Eva er relationer, omsorg og kærlighed universelle elementer i pædagogikken, uanset målgruppe. Eva er meget engageret i inklusionsarbejdet og søger i sin praksis at skabe gode børnefællesskaber. Hun har været på kursus i inklusion og betegner det som ”helt vildt spændende og fedt at få noget mere læring”.

Den gode pædagog er for Eva en pædagog, som har noget på hjerte. Som er nysgerrig på børnene og nysgerrig på, hvad der foregår i fællesskaberne og som er interesseret i faget.

”Det er dem (pædagogerne, *red.*), der gør det, fordi at de synes, at det er fedt. Og som gerne vil bidrage med noget, og som gerne vil forstyrres, og som gerne vil forstyrre. Og jeg håber rigtigt meget, at jeg selv er én af dem. (smiler) Det vil jeg i hvert fald gerne tro på.”

For Eva er der vigtigt hele tiden at reflektere over sin praksis og forsøge at udvikle den. Det er også tydeligt, at hun meget gerne vil tale om sin praksis. Noget som kom til udtryk de dage, hvor jeg fulgte og observerede hendes praksis. Helt uopfordret inddrog Eva mig løbende i de didaktiske overvejelser bag hendes handlinger - både når hun havde talt med en forælder om sovetider, mens hun lavede kranse af tørrede blade sammen med børnene, efter en afleveringssituation og omkring fremlæggelse af et læreplanstema for kollegerne.

Eva omtaler sit arbejde som et fag. Hun taler om "faglighed" og om det at være "fagligt professionel" og holde sig "fagligt ajour" og udvikle sin praksis. Hun er meget glad for samarbejdet med sin daglige pædagogiske leder, som hun beskriver som meget ambitiøs og som en, der kan udstikke retning for pædagogikken. Hun savner interne personalemøder i Børnehuset og ville ønske hun havde tid til faglige diskussioner med sine nære kolleger. Hun savner en bevidsthed om, hvad hendes kolleger i Børnehuset hver især kan, og hvordan de kan supplere hinanden. Hun savner, at de sammen kan udvikle pædagogikken nedefra.

Når Eva skal beskrive, hvornår hun lykkes som pædagog, er det når hun støtter et barn i at nå nye udviklingstrin - fx at tisse på toilettet, selv at kunne tage tøj på eller at kunne udvise empati og forsøge at trøste andre. Eva er meget optaget af børns udvikling og udviklingspotentialer. Hun mener, at der er kommet mere fokus på skriftlighed, samt en faglig bevidsthed om behovet for at arbejde mere struktureret med børnenes udvikling. I tilrettelæggelsen af læringsaktiviteter baseret på de nationale læreplaner ser hun på, hvad der er muligt at gøre inden for de eksisterende rammer og tilpasser det til den konkrete institution. Eva forsøger at fokusere på, hvad der kan lykkes, i stedet for at fokusere på det, som ikke kan. Alligevel bliver hun ærgerlig, når hun har brugt tid på at lave læreplansforløb, som grundet manglende vikardækning bliver aflyst.

I den periode, hvor feltarbejdet pågår, er Eva den eneste pædagog på stuen, hvorfor hun koncentrerer sin praksis omkring børnene og overlader de praktiske gøremål til den ene medhjælper, fx at dække bord og rydde op efter frokost. Ifølge Eva har børn brug for tryghed og struktur, hvorfor hun sammen med den anden og mere erfarne medhjælper prioriterer at have genkendelige spise- og soverutiner, hvor børnene har faste pladser og pusles og puttes af den samme voksne. På trods af hendes gode samarbejde med især den erfarne medhjælper oplever Eva, at hun mangler en fast og uddannet kollega. Hun søger i stedet faglig sparring hos den daglige leder.

Eva ser sig selv som en autoritetsfigur, der skal være tydelig i forhold til forældresamarbejdet. Tydelig i forhold til egen rolle og i forhold til forældrenes deltagelse. Hun oplever, at forældrene er blevet mere kvalitetsbevidste og derfor stiller nogle krav, som til tider kan være svære at indfri. Ligeledes synes hun, at der er meget krævende mål for arbejdet med børnene samtidig med, at de mangler hænder og tid. Eva beskriver det som et dilemma, når hun skal introducere nye forældre til vuggestuelivet uden "at male et sort skræmmebillede", men samtidig gøre dem bevidste om, hvad pædagogerne kan nå.

Når Eva tænker tilbage på sin egen børnehavetid, er tid og nærværende voksne et centralt minde. Hun husker følelsen af (god) tid og at hun "elskede at gå i børnehave". Tid til at "spille spil", "tid til at fortælle" og "tid til at læse højt". Eva er bekymret for, "hvor lidt tid vi har til det der med at sidde med to børn og spille et spil". En bekymring hun beskriver som "skræmmende" og "ærgelig". Eva forsøger i sin praksis at skabe mere tid og rum, fx ved at dele børnene op i mindre grupper.

Det manglende nærvær og tid til fordybelse kobler Eva til børns manglende skoleparathed. Selvom hun synes, at det er et for snævert fokus at skulle gøre børn klar til skolen. Eva vil meget hellere tale om, at det er en del af børns socialisering og en del af det at blive et helt menneske. Og blive en del af en sammenhæng. Når børn skal lære at sidde i en rundkreds, lære at modtage en kollektiv besked, lære at lytte til hinanden og være interesseret i hinanden og give plads til andre, handler det for Eva om at blive klar til livet. "Ikke fordi at de skal kunne det i 1.klasse eller 0. klasse." Eva vil gerne fokusere på, hvad de lykkes med. Hendes ambition er, at Børnehuset skal være en god oplevelse for børnene. "Forhåbentlig husker de børn, der vokser op nu, også det som noget godt at gå i børnehaven."

5.2.5. AUTENTISKE SELVFORTOLKNINGER?

De fire pædagogportrætter er øjebliksbilleder af pædagogernes selvfortolkninger, sådan som de er indfanget i interviewenes tilblivelsesrum. Min tøven med at bringe teoretiske analyser ind i portrætfremstillingen beror på en trang til at formidle pædagogernes stemmer som udtryk for autentiske selvfortolkninger, samt at tilbyde læseren en mulighed for indlevelse og for at lade sig forføre, som jeg selv blev forført. Derfor vil jeg i det følgende afsnit undersøge, hvilke meningshorisonter de fire pædagoger korresponderer med, og hvordan de sætter sig som kohærenskskabende narrativer. Først herefter vil jeg udsætte mine analyser for en kritisk mistænksomhed med et blik på, hvordan lokale fortællinger i Børnehuset subjektiverer og kan spores i de fire pædagogers selvfortællinger.

5.3. INTEGRITET OG ETOS

I dette afsnit vil jeg analysere de fire portrætter som udtryk for pædagogernes etos og integritet. Som angivet i indledningen anskuer jeg faglighed som pædagogens etos. Etymologisk betyder etos både *karakter* og *skik* eller *sædvane*. Begge betydninger er på spil i den forståelse af etos, som jeg opererer med, og som angiver, hvordan pædagogens faglighed både er knyttet til den enkelte som en selvfortolkning og er socialt og kulturelt bestemt gennem subjektivering. Pædagogisk faglighed forstået som etos har således med pædagogens moral, karakter og troværdighed at gøre. Og

selvkonstans er en forudsætning for troværdighed (Ricoeur 1992, Brinkmann 2008). Hvis pædagogen skal fremtræde som en moralsk og troværdig aktør med integritet, må denne nødvendigvis dels kunne forbinde sig med meningshorisonter udenfor sig selv og dels have en selvkonstans, der fordrer, at andre vil kunne genkende pædagogen og have tillid til, at han/hun er den samme på tværs af kontekst, tid og roller.

Med henblik på identifikation af subjektivering og selvfortolkningens kohærens og korrespondens hos de fire pædagoger, har jeg som nævnt operationaliseret min *beyond*-position til 3 analysespørgsmål:

1. Hvilke meningshorisonter og værdier orienterer pædagogen sig efter i sin pædagogiske praksis? (Moralsk dimension)
2. Hvordan udfordres pædagogen på sin faglighed og integritet? (Temporal dimension)
3. Hvilken betydning har konteksten for pædagogens faglighed? (Strukturel dimension)

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvilke meningshorisonter pædagogerne korresponderer med og hvorvidt pædagogernes værdier forandres over tid og afføder kohærensskabende narrativer og oplevelse af selvkonstans og integritet.

5.3.1. INTEGRITETENS MORALSKE OG TEMPORALE DIMENSION

Integritet består for pædagogerne i at kunne (selv)fortolke og forbinde sig med meningshorisonter uden for dem selv og at kunne udleve selvfortolkningerne på tværs af tid og sted. Det er en moralsk forpligtelse, der kommer til udtryk som en korrespondens mellem pædagogernes værdier og deres valg og handlinger i praksis. I det følgende undersøger jeg integriteten ved at spørge til, hvilke meningshorisonter og værdier de fire pædagoger orienterer sig efter. Den temporale dimension ved selvfortolkningen, der kommer til udtryk som kohærens, undersøger jeg ved at spørge til de udfordringer, pædagogerne aktuelt oplever og som potentielt begrænser dem i deres udfoldelse af faglighed. Den strukturelle dimension undersøger jeg ved at spørge til betydningen af den lokale kontekst. Dette udfoldes endvidere i afsnit 5.4 om lokale fortællinger.

Kirsten fortolker sig selv som en struktureret person, der er villig til at give den en skalle mere, hvorfor planlægning bliver et personligt mantra. Kirsten er i sin praksis optaget af "at barnet oplever sig som en del af fællesskabet", "er tryk ved at gå i børnehaven og er glad for at komme her", "at barnet viser interesse og glæde" og at barnet knytter venskaber og skaber relationer til andre børn". Disse værdier er også i overensstemmelse med Børnehushets pædagogik vedr. fællesskaber

og social inklusion, men Kirsten beskriver det som noget, hun altid har forsøgt at tilgodese i sin praksis, omend hun nok tidligere var mindre bevidst om det. Bevidstgørelsen er kommet i takt med indførelse af nye styringsteknologier og pædagogisk dokumentation og evaluering. Kirsten beskriver sig selv som en person, der er omstillingsparat, og som én der er nysgerrig og interesseret i at prøve nyt.

De meningshorisonter, som Søren forbinder sig med, er eksistentielt orienterede og giver sig udslag i værdier som væren, mening og at blive "stimuleret som menneske". Søren fortæller om, hvordan han er inspireret af en tidligere kollega, og hvordan han har adopteret værdier om nærvær, empati og tilstedeværelse fra denne kollega. I sin praksis er Søren optaget af at skabe rum for børnenes frie leg, da han mener, at legen er essentiel for udvikling af fantasi, kreativitet og sociale kompetencer. Det handler om at kunne give sig hen til en "ikke-præstations tilstand", en "ikke-målorienteret tilstand". Søren udfordres af de strukturelle rammer i Børnehuset som fx de voksenstyrede aktiviteter og normeringen, der gør ham i tvivl om, hvorvidt han forsat kan give børnene det, de har behov for og det, som han gerne vil give dem.

Mette tilstræber i sin praksis at være nærværende og anerkendende og baserer sin praksis på den anerkendende pædagogik, som "passer rigtigt, rigtigt godt" til hende. En pædagogik og pædagogisk praksis som hun er blevet inspireret til af en tidligere kollega i Børnehuset. For Mette handler det om, at "vi ser børnene for det, de er" og "ser på, hvad er deres styrker og støtter dem i deres udfordringer ud fra deres styrker". Mette udfordres af de mange og forskelligartede krav og forventninger, der er til hendes arbejde, og hun forsøger i sin praksis at løbe lidt hurtigere for at nå at se alle børn og forældre. Forældresamarbejdet er vigtigt for hende, og hun bestræber sig på at møde og imødekomme alle forældrene og deres behov for vejledning. For Mette er det afgørende, at børnene ved, at de kan regne med hende, og hun føler det som et nederlag, hvis hun kommer til at overse nogle børn i travlheden.

De værdier, som Eva forbinder med sin faglighed, handler om "at have noget på hjerte" og om "at skabe et fundament hvor børn kan føle sig trygge og føle sig forstået - altså set, hørt og forstået og accepteret" ud fra en forestilling om, hvor vigtige sociale relationer og anerkendelse er for udvikling af "et helt menneske". Værdier, som for Eva udspringer af specialpædagogikken, men som hun mener, er universelle, og som derfor forsat præger hendes praksis og børnesyn. For Eva handler det nu om at give børn gode oplevelser med det at gå i børnehaven. Eva er meget optaget af hele tiden at udvikle sin praksis og holde sig fagligt ajour, hvorfor hun fx søger sparring hos den daglige leder.

For at begrænse at normeringerne får konsekvenser for børnene, søger Eva at alliere sig med en erfaren medhjælper og at skabe struktur og genkendelighed i den daglige rutine for børnene.

Når meningshorisonterne pluraliseres, er det i højere grad overladt til pædagogerne selv at fortolke og skabe fagidentiteter, der kan virke meningsfulde, og som kan guide dem i deres praksis. På trods af de fire pædagogers deltagelse i Børnehusets pædagogiske, kulturelle og kollegiale fællesskab, korresponderer deres individuelle værdier kun i mindre grad med hinanden. Det giver sig udslag i varierende og divergerende forestillinger om børn, pædagogik og pædagoger; fx ser det ud til, at Kirstens værdier om at være omstillingsparat korresponderer fint med samtidens uddannelsespolitik, mens Sørenns værdier om fri leg og nærvær i højere grad korresponderer med et traditionelt reformpædagogisk børnesyn. Fælles for de fire pædagoger er dog, at deres muligheder for at skabe korrespondens mellem værdier og praksis besværliggøres af de strukturelle rammer og normeringer i Børnehuset, hvilket i interviewene kommer til udtryk som resignation, bekymring og ærgrelser. Og som potentielt betyder, at pædagogernes værdier over tid vil forandre sig, ligesom deres muligheder for stabilisering af integritet og kohærens vil begrænses.

I næste afsnit vil jeg undersøge, hvordan pædagogerne subjektiveres af de definerende sociale relationer, der eksisterer i Børnehuset i form af lokale fortællinger; mens jeg i afhandlingens kapitel 6 og 7 vil undersøge, hvordan pædagogen subjektiveres af hhv. den kommunale ledelse og den nationale uddannelsespolitik.

5.4. LOKALE FORTÆLLINGER

Inspireret af Czarniawskas narratologiske position vil jeg i dette kapitel læse på tværs af de fire pædagogers interview og søge efter mønstre, regelmæssigheder og gentagelser, der kan forbinde de fire pædagogers fortællinger med hinanden og knytte dem til den sociale kontekst: Børnehusets pædagogiske praksis. Jeg er interesseret i at undersøge og forstå, hvilken rolle konteksten spiller for pædagogernes praksis og faglighed. Hvordan pædagogerne subjektiveres og lader sig subjektivere af konteksten og de uformelle rammer i Børnehuset. Jeg er således ikke på jagt efter, hvordan konkret policy, pædagogiske metoder, retningslinjer o. lign. omsættes af pædagogerne. Jeg er snarere interesseret i mønstre i selvfortællingerne, som går igen på tværs af det empiriske materiale. Hersker der nogle dominerende lokale og definerende fortællinger, som de fire pædagoger hver især på forskellige måder forbinder sig med, og som sætter sig som sandheder og bliver styrende for deres praksis? Jeg forsøger med andre ord at give stemme til de definerende relationer (*vi'et*).

Jeg har identificeret tre lokale fortællinger: "Man skal have noget inden i sig", "De krævende forældre" og "At ville være en blæksprutte", som er konstrueret på baggrund af analyser og identifikationer af mønstre og tendenser på tværs af empirien fra de fire pædagoger. Overskrifterne er i overensstemmelse med de benævnelser, som pædagogerne selv anvender i interviewene. I det følgende vil jeg med eksempler fra de fire pædagoger begrunde fortællingerne.

5.4.1. "MAN SKAL HAVE NOGET INDEN I SIG"

Med fortællingen "Man skal have noget inden i sig" får vi indblik i en udbredt forståelse af det pædagogiske fag som kaldsbaseret og erfarer, hvordan denne forståelse også præger pædagogerne i Børnehuset. Fortællingen illustrerer, hvordan dogmet om det pædagogiske kald subjektiverer og positionerer pædagogerne som nogle, der brænder for deres arbejde og er særligt (affektivt) engagerede. Kaldstanken næres således af de fire pædagogers egne refleksioner og erfaringsbaserede (selv)oplevelser. Med lidt variationer eksisterer der en generel fortælling blandt de fire pædagoger om, at man skal *ville* det, at man skal kunne mærke sig selv, og at man kan bruge det som målestok for, hvad man vil være med til.

Vendingen "at have noget inden i sig" er hentet fra Mettes fortælling, som er foranlediget af den filosofiske samtale i geninterviewet. Fortællingen optræder som en personlig overbevisning om, at "hvis man skal være inden for det her fag og brænde for det og hjælpe de børn" så skal man "have noget inden i sig". Mette referer til det som et indre "sted, der siger, at det her vil jeg gerne – de her børn vil jeg enormt gerne, og det er lige præcis dét, som jeg gerne vil arbejde for". For Mette er det en indre stemme, der guider hende i den pædagogiske praksis.

Kirsten bruger vendingen "jeg har det i hvert fald i mig" som et argument for, at hun har bevaret motivationen i så mange år. For hende er det en livsdrøm at arbejde med børn. Og i forlængelse deraf bruger hun begreber som "at ville det" og "brænde for det". Hun beskriver det som en særlig indgangsvinkel til børn - især dem, som har det svært. For Kirsten består "det" af en kombination af grundlæggende værdier, erfaring og efteruddannelse. Det er noget, som udvikles over tid, og som er blevet en bevidst strategi om at tilgodese og skabe rum og tid til børnene.

Søren bruger begreber som "indre-styret" eller "indre strukturer" i modsætning til "ydre-styret". For Søren er det vigtigt at mærke sig selv og "hvad man vil være med til" og bruge det som pejlemærke i den pædagogiske praksis. Søren betegner sig selv som et "værens-menneske". For ham handler det om at skabe hele mennesker, og han beskriver arbejdet som en konflikt eller afvejning mellem behovet for at kigge fremad og fx gøre børnene klar til skole og behovet for at

lære børnene at mærke sig selv og være til stede i nuet. Søren arbejder bevidst på at kunne afstemme sig efter børnene og skabe rum for udvikling af deres selvudtryk gennem prioritering af leg.

Eva bruger udtrykket 'at have noget på hjerte' som hun forbinder med en motivation hos pædagogen om at ville bidrage med noget. Hun pointerer, at det er vigtigt at have kærlighed til faget og kærlighed til børnene. Samtidig bruger hun vendingen "at kigge indad" for at undersøge, om der er noget, der kan justeres eller ændres på.

5.4.2. "DE KRÆVENDE FORÆLDRE"

I fortællingen om "de krævende forældre" afsløres det, at der i Børnehuset hersker en fælles fortælling om forældrene og forældresamarbejdet. Fortællingen synliggør, hvordan pædagogerne oplever forældrene som nogle, der mangler indblik i Børnehuset og mangler forståelse for børnefællesskabet og pædagogernes ressourcer. Fortællingen positionerer forældrene som nogle, der skal guides og vejledes, mens pædagogerne positioneres som dem, der skal gøre det. Hermed sættes forældrene i centrum for forældresamarbejdet og ikke barnet. Denne relation subjektiverer pædagogerne og tilskynder dem til handling, men måden hvorpå de fire pædagoger handler er meget forskellig, ligesom deres tolkninger af fortællingen divergerer.

Det er vigtigt at pointere, at benævnelsen "de krævende forældre" ikke anvendes af pædagogerne selv. Pædagogerne bruger andre terminologier til at betegne forældrene, som fx "ressourcestærke", "gode", "usikre", "fortravlede" og "kvalitetsbevidste". Fortællingen om de krævende forældre er foranlediget af et spørgsmål, som jeg har stillet alle pædagogerne. Spørgsmålet lød således: "Oplever du, at der stilles andre krav til dig og din praksis end tidligere? I så fald; hvor kommer de krav fra?"

Første gang jeg stødte på fortællingen om de krævende forældre, var i interviewet med Kirsten. Kirsten fortæller om, hvordan forældregruppen i dag stiller store krav til deres børn, som på trods af lange institutionsdage også deltager i mange fritidsaktiviteter. Kirsten husker, hvordan der tidligere altid var kaffe om morgenen og eftermiddagen til forældrene, og hvordan forældrene i højere grad var til stede i Børnehuset. I dag er afleverings- og afhentningssituationerne noget, som skal hurtigt overstås, for at forældre og børn kan komme videre til fx fritidsaktiviteter. Den manglende tilstedeværelse i Børnehuset betyder, at forældrene nogle gange mangler indblik i og forståelse for børnegruppen og den pædagogiske praksis. Derfor prioriterer Kirsten at dokumentere og synliggøre sin praksis for derigennem give forældrene viden om, hvad der foregår

i Børnehuset. For Kirsten er det vigtigt med opbakning fra forældrene. Kirsten karakteriserer forældrene som "gode forældre" og som ressourcestærke, men også som meget "fortravlede". Og som nogen, der ikke orker konflikter med deres børn. Konflikterne overlader de derfor til pædagogerne at håndtere.

På linje med Kirsten positionerer Søren også forældrene som nogle, der ikke orker konflikter med børnene. Han fortæller om, hvordan han oplever, at børn generelt er blevet mere impulsstyrede og behovsfokuserede end tidligere. Han beskriver det som en "insisteren på at blive lyttet til og at blive hørt". Det stiller krav til ham om rammesætning og grænsesætning, hvilket ifølge Søren er foranlediget af, at forældrene "har sluppet lidt derhjemme". Han sammenligner sin rolle i forhold til børnene med en *bootcamp*¹⁴, hvor han skal overtage opdragelsen fra forældrene. Søren prioriterer derfor at lære børnene sociale kompetencer som at kunne løse konflikter og indgå i fællesskaber.

Mette oplever, at forældrene stiller andre krav til pædagogerne end tidligere. Forandringen beror ifølge Mette på, at forældrene er blevet mere bevidste om barnets udvikling og pædagogernes arbejde, hvilket resulterer i mere målorienterede krav mht. barnets læring og udvikling. Kravene opleves af Mette "på godt og ondt". Hun er glad for at blive udfordret på sin faglighed, men samtidig oplever hun, at forældrene er blevet mere usikre på, om barnet "kan det som det skal kunne", og om barnet er klar til skolen. Usikkerheden udmønter sig i en fokusering på eget barn og en manglende forståelse for det sociale. Mette føler samtidigt, at forældresamarbejdet er blevet mere ressourcekrævende, og at hun i højere grad fx skal rådgive forældrene om deres forælderrolle i forhold til barnets spisevaner, sovetimes, påklædning og legekammerater. Mette forstår og fortolker sig selv som én, der skal rådgive forældrene om deres forælderrolle. Hun positionerer forældrene som målorienterede og usikre, hvorfor hun prioriterer forældresamarbejdet højt i sin praksis og bestræber sig på at møde alle forældrene. For at skabe tid og rum til forældrene forsøger hun at løbe lidt hurtigere i sin praksis.

Eva ser sig selv som en autoritetsfigur, der er nødt til at lave en tydelig forventningsafstemning med forældrene, når deres barn starter i Børnehuset. En gensidig forventningsafstemning der både handler om, hvad forældrene kan forvente af pædagogerne inden for de eksisterende rammer og ressourcer, og også om hvad hun som pædagog forventer af forældrene. Eva oplever, at forældrene er meget kvalitetsbevidste og generelt er positive; men også at de til tider stiller individuelle krav

¹⁴ *Bootcamp* stammer fra musikprogrammet X-factor, hvor især dommeren Thomas Blachman ser det som sin opgave at opdrage de unge deltagere, når forældrene ikke har gjort det.

og forventninger til pædagogerne og mangler forståelse for, hvad pædagogerne kan nå. For Eva gælder det om at være tydelig i kommunikationen og forventningsafstemningen.

5.4.3. "AT VILLE VÆRE EN BLÆKSPRUTTE"

"At ville være en blæksprutte" er en metafor for, hvordan pædagogerne udfordres af mange forskellige krav og hensyn. Det er en lokal fortælling om manglen på ressourcer og fast personale, et udvidet forældresamarbejde, mere skriftlig dokumentation og kontorarbejde. En fortælling som går på tværs af de fire interviews og som illustrerer en konflikt mellem, hvad den enkelte pædagog har af ambitioner for praksis, og hvad der er muligt indenfor de aktuelle rammer og normeringer. Metaforen er dog taget fra det første interview med Mette.

Mette bruger blæksprutte-metaforen til at illustrere, hvordan forventninger til hendes praksis ikke stemmer overens med de strukturelle vilkår, herunder normeringerne. Hun er presset og forsøger at honorere de mange forskelligartede behov ved at løbe lidt stærkere i dagligdagen og ved at ønske, at hun kunne være en blæksprutte, der kan gøre flere ting på samme tid. Samtidig lurder frygten for at overse nogle børn i travlheden.

Eva beskriver udfordringerne som manglende tid til fordybelse og nærvær. Hun fortæller om de ændringer, der er kommet - fx de pædagogiske læreplaner og skriftlig dokumentation - og bruger betegnelsen "kommer oppefra" til at synliggøre, hvordan beslutningerne er taget langt fra den pædagogiske praksis af "en minister" eller "nogle embedsmænd", som har udarbejdet noget, der så sendes til kommunerne. Hun synes det er meget "ambitiøse mål", som ikke er tilpasset en virkelighed med "den store sparekniv" og "manglende hænder". Hendes fortælling er præget af manglende ejerskab til beslutninger taget "oppefra", i modsætning til hendes eget ønske om at udvikle praksis "nedefra". Samtidig beskriver hun, hvordan forældrene mangler forståelse for, hvad der er muligt indenfor de aktuelle normeringer. I stedet for som Mette at løbe hurtigere, tilstræber Eva at skabe nogle realistiske forventninger hos forældrene om, hvad pædagogerne kan nå på de givne betingelser uden "at male et sort skræmmebillede". Eva vil ikke lægge skjul på normeringens indflydelse på den pædagogiske praksis og opfordrer forældrene til at lægge pres på politikerne.

Kirstens måde at håndtere de manglende ressourcer på er ikke ved som Mette at løbe hurtigere eller som Eva at inddrage forældrene, men i stedet at insistere på at gennemføre de planlagte aktiviteter, selv når det ser "allerværst" eller "allersortest ud". Hun beskriver, hvordan det "ikke nytter at kaste håndklædet i ringen"; man må i stedet strukturere sig ud af det og måske justere forløbene lidt. Også Kirstens strategi begrundes i hensynet til børnene. Det er en fortælling om "at

give den en skalle alligevel” og forsøge at tage udfordringer med fx den manglende vikardækning fra en (galgen)humoristisk side. For Kirsten er det afgørende, at kollegerne står sammen og bakker hinanden op.

Sørens fortælling om de manglende ressourcer er en fortælling om at gå på kompromis og skifte perspektiv. Især på legepladsen om eftermiddagen, hvor de fleste kolleger er gået hjem, oplever Søren at måtte skifte perspektiv fra barnet eller børnene til at have overblik over det hele. Søren beskriver resultatet som manglende tilstedeværelse, nærhed og indlevelse i barnets perspektiv. Hans strategi er at forsøge at tilpasse sig de nye strukturer, men samtidig også insistere på egne faglige kæphest. Det er en uafklaret position mellem resignation og accept af vilkårene, der gør, at han ikke kan give børnene ”det som de burde få”, men samtidig er han vedholdende i forsøget på at give børnene det, som han gerne vil.

5.5. PÆDAGOGISKE FAGLIGHEDSSTRATEGIER

I dette kapitel har jeg undersøgt fire daginstitutionspædagogers fagligheder og set på, hvilke meningshorisonter og værdier de hver især forbinder sig med, og jeg har formidlet deres selvførelskninger i fire pædagogportrætter. Gennem de fire narrative portrætter ser man, hvordan pædagogen subjektiveres og lader sig subjektivere af Børnehusets sociale og kulturelle kontekst, og hvordan lokale fortællinger sætter sig som subjektive forestillinger om forældre, ledelse og pædagoger hos den enkelte pædagog. De fire pædagogportrætter repræsenterer og synliggør fire måder at være og *gøre pædagog* på i den samme daginstitutionelle kontekst; Børnehuset.

Som jeg har demonstreret, udfordres pædagogernes muligheder for at bevare selvkonstans og integritet i Børnehusets daglige praksis, som konstant forandres i takt med nye krav og forventninger fra ”krævende” forældre, forvaltning, ledelse og egne ’kaldsbaserede’ normative forestillinger. Ligesom de strukturelle rammer i form af fx forringede normeringer udfordrer pædagogernes muligheder for at leve op til egne forestillinger om, hvad det gode børneliv er og bør være. Gennem de fire pædagogers narrativer gives et indblik i, hvordan pædagogerne konstant presses af institutionelle rammer og situationelle hensyn, fx når Mette prioriterer at få ”hverdagen til at glide for børnene” og lade ”de store projekter” vige, eller når Kirsten modsat insisterer på at gennemføre planlagte projekter og ”ikke kaste håndklædet i ringen” selv, når det ser ”allerværst” ud.

Identifikation af tendenser i form af gentagelser, mønstre og regelmæssigheder på tværs af interviewtransskriptionerne fra de fire pædagoger og formidlet i tre lokale fortællinger, er

konkrete eksempler på, hvordan pædagogerne påvirker hinanden, men også på hvor de adskiller sig fra hinanden. Med fokus på Weirs *vi* - altså de definerende relationer som pædagogen indgår i - har vi set, hvordan *vi'et* sætter sig som subjektive forestillinger i Børnehuset om forældre, ledelse og pædagoger hos den enkelte pædagog. Som eksempel kan fremhæves fortællingen om de krævende forældre, som jo meget vel kunne have set anderledes ud i et andet børnehus. Hvad er det, som gør, at en sådan fortælling opstår og kultiveres af pædagogerne og bliver en subjektiverende "sandhed"?

I afhandlingens kapitel 6 vil jeg undersøge *vi'et* i forhold til lederne og se på, hvordan de lokale fortællinger i Børnehuset potentielt er påvirket af og kan spores hos hhv. den daglige pædagogiske leder, områdelederen og forvaltningschefen. Jeg vil forsøge at anskueliggøre, hvordan ledelse sætter sig igennem som en subjektivering, der så at sige handler bag om ryggen på den enkelte pædagog og bundfældes som lokale sandheder og (selv)forståelser.



KAPITEL 6: SUBJEKTIVERINGSSPOR

Dette kapitel handler om tre ledere i en sammenhængende styringskæde; hhv. en forvaltningsleder fra den kommunale Børn og unge-forvaltning, en daglig leder af Børnehuset og en områdeleder, der er leder for den områdeinstitution, hvorunder Børnehuset hører. Formålet med kapitlet er at undersøge, hvordan de tre ledere translaterer og omsætter uddannelsespolitik til kollektiv og individuel ledelsespraksis, og hvordan de lægger subjektiveringsspør ud til pædagogerne.

Gennem uddannelsespolitiske styringskædelogikker positioneres de tre ledere som væsentlige policy-translatører, der skal translaterer, fortolke og omsætte politiske strategier til pædagogisk ledelse og pædagogisk praksis og på den måde rammesætte, hvordan læring kan praktiseres i Børnehuset. De uddannelsespolitiske styringskædelogikker, der er indlejret i læringsdagsordenen, er funderet i en tiltro til, at nationale og kommunale strategier kan komme hurtigere og mere effektivt ud at virke i daginstitutionerne, hvis de kommunale styringskæder styrkes. Som eksempel anbefaler den ministerielt nedsatte arbejdsgruppe *Task Force om Fremtidens Dagtilbud*, at de kommunale styringskæder fra forvaltningsniveau til daginstitutionerne styrkes gennem professionalisering af lederne. I *Task Force*-rapporten hedder det, at inklusions- og læringsstrategierne er afhængige af en tydelig strategisk ledelse, der kan sætte mål, tilrettelægge, organisere og prioritere den pædagogiske praksis (*Task Force om Fremtidens Dagtilbud* 2012). Ifølge *Task Force* er professionelt og tydeligt lederskab af afgørende betydning for organisationernes virke, for understøttelse af medarbejdernes faglighed og for udvikling af praksis (ibid).

”En velfungerende styringskæde fra forvaltningsniveau til daginstitutionsniveau er væsentlig for arbejdet med læring og inklusion. Den måde, kommunen vælger at organisere ledelsesniveauerne på daginstitutionsområdet på, skal matche opgaver og ansvarsfordeling samt kommunens øvrige beslutnings- og ledelsesmæssige organisering, så udvikling i forhold til arbejdet med læring og inklusion i daginstitutionerne understøttes optimalt.”
(*Task Force om Fremtidens Dagtilbud* 2012:30)

Styringsrationalet er, at **ledelse** er centralt og strategisk afgørende i forhold til at omsætte strategier og politiske visioner og mål til konkret daginstitutionel praksis. Samme rationale genfindes i udviklingsprojektet *Fremtidens dagtilbud* og reformprojektet *Ny Nordisk Skole*, manifesteret i flg. dogme: ”Vi vil bedrive tydelig ledelse og medledelse (*Ny Nordisk Skole* 2012, Dogme nr. 7). Her anskues ledelse og medledelse som det største forandringspotentialer med

henblik på at få visionerne implementeret. Fra Børne- og Kulturchefforeningen (BK-chefer) lyder det, at

”God ledelse er en holdpræstation som kræver, at der arbejdes samme vej i hele ledelseskæden” (BK-chefer 2014).

Mens Kommunernes Landsforening (KL) anbefaler en tydelig ledelse, der kan sætte retning og understøtte udvikling af gode læringsmiljøer for børn:

”Ledelsen skal derfor rykke helt tæt på læringsituationen og involvere sig i udviklingen af hverdagens indhold, metoder og praksis... dette med henblik på at løfte kvaliteten i dagtilbud” (KL 2016).

Der hersker således en generel tiltro til, at strategisk ledelse og stramme styringskæder kan få nye politiske visioner og tiltag mere effektivt omsat til pædagogisk praksis. Med henblik på at undersøge denne forestilling har jeg udvalgt en kommune, som på eksemplarisk vis har organiseret sig i relation til ovenstående. Med denne *case* ønsker jeg at belyse, hvordan det, der ifølge styringskædelogikken må opfattes som ’kortslutninger’ mellem de forskellige led i styringskæden, kan opstå. Og som potentielt kan forklare diversiteten i de fire pædagogers forestillinger om børn, pædagogik og pædagoger.

Mit ærinde er på summarisk vis at uddrage essensen af interviewene og sætte den ind i en sammenhæng med styringskæderationaler og pædagogsubjektivering. Gennem analyser af lokale ledelsesnarrativer undersøger jeg, hvilke (selv)fortolkningsreservoirer pædagogerne i Børnehuset får adgang til, og hvordan de udgør pædagogernes muligheds- og umulighedsbetingelser for udvikling af pædagogisk faglighed. Jeg er interesseret i at synliggøre, hvilke subjektiveringsspor de tre ledere lægger ud til pædagogerne i form af translationer og artikulationer af værdsættelse omhandlende læring og pædagogisk faglighed. Med analyser af ledernes translationer og deres betydning for pædagogernes faglighed tilføjer jeg endnu et lag til subjektiveringsanalyserne fra kapitel 5.

I kapitlet undersøger og omtaler jeg de tre ledere samlet som *lederne*, men jeg går også i dybden med hver enkelt leder og dennes læringstranslationer og ledelsesforestillinger. Det individuelle aspekt ved analyserne vælger jeg at formidle gennem tre lederportrætter, som skal muliggøre komparationer og undersøgelser af, hvordan de tre ledere hver især og samlet lægger subjektiveringsspor ud til pædagogerne. Analyserne skal endvidere danne baggrund for

undersøgelser af, hvilke pædagogpositioner de tre ledere favoriserer, og hvilken indflydelse lederne har på de lokale fortællinger, der hersker i Børnehuset.

I lighed med det foregående analysekapitel indledes også dette kapitel med dets specifikke metodologiske og metodiske dispositioner.

6.1. METODOLOGISKE OG METODISKE DISPOSITIONER

De metodologiske og metodiske beslutninger vedrørende de narratologiske undersøgelser af lederne er i høj grad overensstemmende med de dispositioner, jeg foretog i foregående kapitel angående pædagogerne, herunder valg af den semistrukturerede interviewform og portrætformidling, hvorfor jeg henviser til kapitel 5. I dette afsnit vil jeg eksplicitere de specifikke dispositioner vedrørende konstruktionerne af en eksemplarisk ledelsescase, herunder anonymisering, interviewundersøgelse og portrætformidling af lederne.

6.1.1. EKSEMPLARISK CASE

Den valgte kommune er i min optik eksemplarisk for den nationale uddannelsespolitik på to måder, både i forhold til de visioner og strategier, der er for Børn og unge-området, og i særdeleshed i forhold til måden, hvorpå kommunen organiserer sig i stadigt strammere styringskæder. I det følgende vil jeg underbygge min påstand om eksemplariskhed.

På det tidspunkt hvor de empiriske undersøgelser af lederne fandt sted (2013-2015), var den nationale uddannelsespolitik funderet i reformprojektet *Ny Nordisk Skole* under daværende Børne- og undervisningsminister Christine Antorini. Den valgte kommune iscenesætter sig selv som værende dagsordensættende og i front i forhold til at implementere de nye nationale uddannelsespolitiske visioner om inklusion, *livslang læring* og sammenknytning af dagtilbud og folkeskole, udtrykt i følgende udsagn fra den interviewede forvaltningsleder:

”Jeg synes også, at vi er med til at påvirke nogle af de nationale dagsordner. Nu kan vi sige ... nu nævnte du selv *Ny Nordisk Skole*, og det er jo klart på skoleområdet der havde vi jo en sammenhængende skoledag længe før, at den nye folkeskolereform blev vedtaget, og man kan jo sige, at alle de elementer, der ligger inde i den nye folkeskolereform, var som taget ordret ud fra vores sammenhængende skoledag. Så på den måde har vi i hvert fald været med til at dagsordensætte en hel masse.”(Forvaltningsleder)

De kommunale visioner er i stort omfang overensstemmende med de visioner og *livslang læring*-strategier, der lå bag det politiske reformprojekt *Ny Nordisk Skole*, som knytter

daginstitutionsoområdet til folkeskolen og ungdomsuddannelserne. Ligeså har Kommunen en tydelig dagsorden vedrørende inklusion og brud med negativ social arv. Foranlediget heraf og med en generel tiltro til, at nye organisationsformer og ledelsesstrukturer kan omsætte visionerne mere effektivt, har Kommunen af flere omgange valgt at reorganisere daginstitutionsoområdet.

Allerede i midten af 00'erne valgte Kommunen at organisere daginstitutionsoområdet i områdeledelse. Områdeledelse defineres som en ledelsesform, hvor flere tidligere selvstændige daginstitutioner fungerer som afdelinger under en fælles ledelse og er i dag den mest udbredte ledelsesform i Danmark på daginstitutionsoområdet (Sonne et al. 2011, Fremtidens dagtilbud 2012). Begrundelser for at indføre områdeledelse handler bl.a. om strategisk ledelse, udvikling af den pædagogiske praksis, mindre administration i børnehuse, økonomisk fleksibilitet børnehuse imellem samt bedre mulighed for faglig sparring og vidensdeling (EVA 2012b, 2012c). Kommunens områdeinstitutioner blev dengang organiseret i geografiske områder og bestod typisk af 4-7 tidligere selvstændige børnehuse af varierende størrelse. Hver områdeinstitution bliver ledet af en områdeleder, som varetager den overordnede pædagogiske, strategiske og administrative ledelse. Derudover har hvert enkelt børnhus en daglig pædagogisk leder, som fokuserer på børnhusets kerneydelser; børn, pædagogik og forældresamarbejde.

Fra 2012 valgte Kommunen at reorganisere området med udgangspunkt i en ny børne- og ungepolitik, der sammenkobler daginstitutionsoområdet med folkeskoleområdet i fælles ledelseskollektiver. Ledelseskollektiverne består af institutionsledere og folkeskoleledere, som skal formulere mål, resultatkrav og målemetoder på tværs af tilbuddene i de geografisk inddelte områder. Implementeringen foregår gennem kontraktindgåelser med de enkelte ledere, som aflønnes på baggrund af resultatlønsforhandlinger. Etableringen af sammenhængende tilbud skal understøtte udvikling af fælles sprog, fælles børnesyn og fælles referenceramme på tværs af de pædagogiske tilbud i de pågældende områder. Tilbuddenes kvalitet skal sikres gennem videndeling af didaktik og metoder. Finansieringen af visionerne sker ved opbygning af storskoler og -daginstitutioner, der med udsigt til et faldende børnetal og et budgetteret fald i special- og socialpædagogiske tilbud er begrundet i ønsket om bæredygtige og rummelige skoler og -daginstitutioner som led i den kommunale inklusionsstrategi.

På baggrund af et ønske om større volumen og mere fleksibilitet i personalegrupperne og et faldende børnetal valgte Kommunen i 2014 at lægge nogle af områdeinstitutionerne sammen, så en områdeleder nu typisk skulle lede mellem 5 og 9 børnehuse. Samtidig planlagde Kommunen at reorganisere forvaltningsstrukturen på Børn og unge-området således, at en sammenhængende

indsats mellem de forskellige tilbud og ydelser i endnu højere grad blev sikret. På trods af en stor tiltro til stramme styringskæder og strategisk ledelse, måtte denne organisationsform dog aflyses.

På denne baggrund vil jeg skabe en ledelsescase, der kan følge, hvordan de kommunale læringsforståelser omsættes gennem tre ledelseslag. Den kommunale ledelsescase kan på ingen måde hævdes at være repræsentativ for kommunal ledelsespraksis i Danmark, men er et kontekstuel billede på, hvordan ledelse *kan* praktiseres i lyset af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden. Forhåbentlig kan undersøgelsen bidrage med viden om, hvordan læringsdagsordnen omsættes og potentielt transformeres til lokale ledelseslogikker i en konkret kommunalpolitisk organisation, en områdeinstitutionel ledelseskontekst og en daginstitutionel ledelse i Børnehuset. Og den vil vise, hvordan disse ledelseslogikker skaber muligheds- og umulighedsbetingelser for de fire daginstitutionspædagogers faglige selvførelser.

6.1.2. ANONYMISERING

Det har været afgørende for mig ikke at udstille enkeltpersoner og lade dem stå på mål for, hvad mine analyser end måtte vise mig. Af den grund har jeg valgt at anonymisere de fire pædagoger og de tre ledere, således at de ikke kan genkendes af fx forældre, kolleger og forvaltning. Lederne og pædagogerne optræder i afhandlingen med almindelige danske navne, der ikke nødvendigvis siger noget om de interviewedes alder og etniske oprindelse. På samme måde har jeg med de anonyme betegnelser *Børnehus* og *Områdeinstitution* valgt at anonymisere de pågældende steder, men ladet dem starte med stort begyndelsesbogstav for at give dem karakter af egennavne.

På tilsvarende måde har jeg valgt at anonymisere *Kommunen* for at kunne styre læserens blik. I princippet bør en kommune altid kunne stå på mål for sine prioriteringer og strategier, men i dette tilfælde har jeg vurderet, at et kendskab til den pågældende kommune vil kunne stå i vejen for mit forskningsærinde om eksemplariskhed. Det har været afgørende for mig at holde læserens blik åbent for en eksemplarisk analyse af styringskæder, ledelsesrationaler og diskursive spillerum og ikke at lade det påvirkes af eventuelt kendskab eller holdning til Kommunen. Af samme årsag har jeg valgt ikke at gå nærmere ned i detaljerne omkring kommunens Børn og unge-politik, men har kun bevæget mig overordnet i forhold til Kommunens ledelsesorganisering og lærings- og kvalitetsdagsordner. Hvis man som læser kigger godt efter i teksten, vil der givet været nogle strukturelle forhold, der potentielt vil kunne give fingerpeg om den pågældende kommune, som således ikke er en velbevaret hemmelighed.

6.1.3. EN TÆNKETEKNOLOGI OM DISKURSIVE SPILLERUM

Med henblik på at kunne få øje på den enkelte leders betydning for pædagogernes subjektiveringer, har jeg behov for at forstyrre de hegemoniske styringsrationaler om kausalitet mellem en velfungerende styringskæde og udmøntning af politiske strategier i pædagogisk praksis. Denne styringsrationalitet sætter ledelse som det centrale parameter, men overser potentielt den enkelte leders betydning i styringskæden. Med en tænketeknologi om *diskursive spillerum* installerer jeg en kritisk mistænksomhed i forhold til mine analyser, der skal gøre det muligt at få øje på potentielle 'kortslutninger' i styringskæden i form af de tre lederes indbyrdes forskelligheder og individuelle translationer.

En tænketeknologi er et analyseredskab, der kan assistere mine analyser i en systematisk og selvfølgelighedsnedbrydende retning (Harraway 2000, Lykke et al. 2004, Bjerg og Staunæs 2014, 2015). Anvendelse af en tænketeknologi om *diskursive spillerum* betyder således en bestemt rettedhed i det analytiske blik, der kan hjælpe mig med at se på mit empiriske materiale på en bestemt måde og fra et bestemt sted. Når tænketeknologien anvendes til empiriske analyser, indgår det i en forbundethed mellem at udforske et materiale og være medproducerende af nye virkelighedsopfattelser (Bjerg og Staunæs 2014). Mit ærinde er således ikke at undersøge, hvorvidt spillerummene eksisterer, men snarere at spørge til hvilke (nye) muligheds- og umulighedsbetingelser spillerummene skaber for pædagogernes selvfortolkninger, og hvilken rolle ledelse spiller i den sammenhæng. Jeg er ikke optaget af at undersøge den enkelte leders spillerum men udelukkende interesseret i at udvikle viden om, hvordan ledernes translationer subjektiverer og skaber diskursive in- og eksklusionsmuligheder for pædagogernes selvfortolkninger.

6.1.4. SEMISTRUKTURERET INTERVIEWUNDERSØGELSE

I dette afsnit vil jeg uddybe de metodiske dispositioner vedrørende de semistrukturerede interviews og herunder eksplicite, hvilke undersøgelsesspørgsmål der har fungeret som ramme for interviewene med hhv. den daglige pædagogiske leder, områdelederen og forvaltningslederen.

Interviewundersøgelsen med lederne er organiseret i to separate undersøgelser. Den første interviewundersøgelse af hhv. områdelederen og den daglige pædagogiske leder er foretaget i 2013 sideløbende med interviewundersøgelsen af pædagogerne. Interview med forvaltningslederen er foretaget i 2015, da de empiriske undersøgelser i Børnehuset var endeligt afsluttet. Dette skete bevidst for at undgå at medvirke til at udbrede kausalitetsfremmende *top-down* styringskædelogikker. At områdelederen er interviewet før den daglige pædagogiske leder skyldes,

at områdelederen har fungeret som *gatekeeper* til Børnehuset og pædagogerne, hvorfor det var naturligt at starte interviewene der.

Jeg har udarbejdet to interviewguides; én fælles interviewguide til den daglige pædagogiske leder og områdeleder samt én interviewguide til forvaltningslederen.

Interviewguiden til den daglige pædagogiske leder og områdelederen er konstrueret på baggrund af en operationalisering af det metateoretiske ståsted og sætter således både fokus på strategisk ledelse og på lederens menneskesyn, værdier og ledelsesidealer. Interviewene er herefter transskriberet og analyseret og danner baggrund for udarbejdelse af de selvstændige lederportrætter. Formålet er at undersøge, hvordan de to ledes fortolkninger af pædagogisk ledelse, deres syn på pædagogik, børn og læring påvirker og favoriserer særlige måder at *gøre pædagog* på. Ved at lave en fælles interviewguide muliggøres komparationer af de to ledes rationaler og selvfortolkninger.

Følgende forskningsspørgsmål har fungeret som ramme for interviewet:

1. I hvilket omfang er pædagogens individuelle udvikling en del af personaleledelsen?
2. Hvilken ledelsesstil har lederen og hvordan kommer den til udtryk i praksis?
3. Hvor bevidst er lederen om de uddannelsespolitiske krav og målsætninger vedr. børns kompetenceudvikling?
4. Hvilke erfaringer er der opnået med *Områdeledelse*?
5. Hvilken organisatorisk viden har lederen om Kommunens uddannelsespolitik og strategi om *livslang læring*?
6. Hvilken viden har lederen om nye uddannelsespolitiske strategier, herunder *Ny Nordisk Skole*, og hvilke konsekvenser vil det få for daginstitutionspædagogikken?

Forskningsspørgsmålene er i interviewguiden omsat til flere interviewspørgsmål, formuleret som åbne spørgsmål, der har tilladt en høj grad af fortolkningsfrihed hos lederen, fx når denne bliver bedt om at beskrive den gode pædagog eller opregne, hvilke værdier lederen lægger vægt på hos pædagogerne. Samtidig består interviewguiden af spørgsmål, der relaterer sig til lederens viden om uddannelsespolitikken lokalt og nationalt med henblik på at vurdere, i hvor høj grad lederen er påvirket deraf.

Interviewguiden til forvaltningslederen er funderet i et behov for at kunne undersøge den kommunale Børn og unge-politik, herunder hvordan politikken harmonerer med de nationale

reformprojekter. På baggrund af læsning af kommunens Børn og unge-politiske strategier, visioner, organisationsformer og styringsteknologier, er en interviewguide udformet, som skal muliggøre uddybelse heraf. Således indeholder interviewguiden bl.a. spørgsmål vedrørende erfaringer med særlige organisationsformer, samarbejde mellem forvaltning og institutionsledelse, fremtidige strategier og indsatsområder. Forvaltningslederen er udvalgt af den politiske formand for Kommunens Børn og unge-udvalg foranlediget af en skriftlig henvendelse og forespørgsel vedr. deltagelse i interviewundersøgelsen, som jeg rettede til formanden i februar 2015. Forvaltningslederen er anonymiseret og benævnes Rikke i afhandlingen.

Følgende forskningsspørgsmål har dannet baggrund for interviewet:

1. Hvilke erfaringer er der opnået med *Områdeledelse*?
2. Hvilke erfaringer er der opnået med de fælles ledelseskollektiver mellem skole- og daginstitutionsområdet?
3. Hvordan er Kommunens Børn og unge-politik på forkant med de nationale projekter *Ny Nordisk Skole* og *Fremtidens Dagtilbud*?
4. Hvordan arbejder Kommunen med kvalitet i dagtilbuddene?
5. Hvilken rolle spiller forvaltningen i forhold til udarbejdelse af fælles metoder og værktøjer?
6. Hvilke fremtidige visioner er der for daginstitutionsområdet, og hvilken betydning har det for pædagogerne?

Forskningsspørgsmålene er operationaliseret i flere underliggende interviewspørgsmål, som er holdt i et mere hverdagsagtigt sprog. Omend alle tre interview har været rammesat af en interviewguide, er den ikke fulgt slavisk. Jeg har tilstræbt en forskerattitude, en tilstedeværelse og engageret spørgen, der har tilladt at følge lederens optagethed af særlige emner, som tillægges værdi under interviewet. Interviewguiden har primært fungeret som en rettesnor og som sikring af progression i interviewet.

6.1.5. PORTRÆTFORMIDLING

Portrætformidlingen er at betragte som en meningskondenserende rekonstruktion af det empiriske interviewmateriale fra de tre ledere. Rekonstruktionen foregår som en sammenbinding af interviewets enkelte dele gennem en plotlægning, der tilføjer strukturer, der kan binde brudstykker sammen i en sammenhængende fortælling med henblik på at formidle et budskab. Det plot som jeg tilføjer og formidler gennem portræterne, er et plot der forstår pædagogisk ledelse som rammesættende for pædagogisk faglighed. Deraf følger, at de valgte passager og uddrag fra

empirien er udvalgt med henblik på at understøtte plottet. Plottet har jeg operationaliseret i 4 spørgsmål, der har fungeret som en skabelon i opbygningen af de 4 pædagogportrætter med henblik på at sikre en vis grad af homogenitet og mulighed for komparation.

1. Hvilke forestillinger om ledelse artikuleres?
2. Hvordan italesættes daginstitutionen?
3. Hvilke forestillinger om pædagogisk faglighed artikuleres?
4. Hvad forstår man ved udvikling af pædagogisk faglighed, og hvordan understøttes den?

På samme måde som i kapitel 5 har jeg ladet mig guide af en etisk fordring om *respektfuld ikke-solidariskhed* i min opbygning af portrætterne. Fordringen henviser til en tilstræbt hæderlighed i mine analyser, der tillader mig at skifte solidaritet fra pædagogerne til lederne, og som betyder, at jeg kan lade mig forføre af de ledelsesrationaler, som artikuleres. Det ikke-solidariske og respektfulde skal sikre, at jeg ikke forveksler mit engagement med naivitet eller blind solidaritet. Det er således en bevidst bestræbelse på ikke at favorisere én position eller person fremfor andre. Og samtidig er det en bestræbelse på at fremstille og formidle empirien således, at læseren tilbydes indlevelse og potentielt kan lade sig forføre.

6.2. LEDERPORTRÆTTER

De følgende tre lederportrætter er kondenseringer af interviewtransskriptionerne, hvor udvalgte citater tjener til at underbygge ledelsesplottet, mens en tilstræbt anvendelse af ledernes egne narrativer og brug af særlige begreber skal sikre en autentisk formidling. Portrætformidlingsformen medfører, at læseren må udholde ikke at blive præsenteret for teoretiske analyser og udlagte fortolkninger i dette afsnit. Disse optræder først i de efterfølgende afsnit om "ledelsesrationaler og styringskædelogikker", "ledelsesfortællinger" og "hierarkisering og favorisering".

I modsætning til portrætformidlingen af de fire pædagoger indledes hvert af de tre lederportrætter med en kort introduktion til den konkrete ledelsesfunktion, som den er beskrevet i Kommunens policy og i litteraturen om forskning i områdeledelse (EVA 2012b, 2012c). Dette med henblik på at synliggøre, at de tre lederroller både repræsenterer tre ledelsesfunktioner i en kommunalpolitisk styringskæde og er udtryk for de tre ledes selvfortolkninger. Rækkefølgen i portrætformidlingen gengiver interviewrækkefølgen og således indledes portrættering af de tre ledere med portrættet af områdeleder Susanne, herefter følger den daglige pædagogiske leder Søs og til sidst forvaltningsleder Rikke.

6.2.1. OMRÅDELEDELSE

Den undersøgte områdeinstitution består på undersøgelsestidspunktet af fem børnehuse og er beliggende i et forstads kvarter i Kommunen. Institutionen er ledet af en områdeleder, der er ansvarlig for, at børnehuse lever op til den kvalitet og standard, som forventes i Kommunen, og som er beskrevet i børn og unge-politikkerne. Hvert af de fem børnehuse har en daglig pædagogisk leder, som referer til Områdelederen, og som indgår i et fælles ledelsesteam. Opbygningen af én fælles institution med de fem tidligere selvstændige børnehuse foregår bl.a. i et fælles ledelsesteam, fælles pædagogiske møder, jobrotation samt teamdannelse blandt pædagogerne indenfor udvalgte indsatsområder, fx sprog og inklusion. I stedet for personalemøder lokalt i børnehuse afholdes fælles pædagogiske møder bl.a. med det formål at skabe videndeling på tværs af børnehuse og opbygning af en fælles kultur.

Områdelederen er *gatekeeper* mellem forvaltningen og børnehuse. Det er områdelederen, der har det overordnede ansvar for at omsætte politik til pædagogik og derved også rammesætte det rum, som de daglige pædagogiske ledere kan udøve ledelse indenfor. Gennem interview med Områdelederen Susanne søges at opnå en større viden om, hvilke forståelser af læring og pædagogisk faglighed hun funderer sin ledelsesstil på, og hvordan disse fungerer som mulighedsbetingelser for pædagogerne. Gennem portrætformidlingen ønsker jeg desuden at synliggøre, hvordan Områdelederen balancerer sin ledelsesstil mellem på den ene side at være drevet af personlige ambitioner og ledelsesforestillinger og på den anden side at skulle udøve ledelse som repræsentant for Kommunens børn og unge-politik. Analyserne formidles gennem det følgende lederportræt af Områdelederen.

6.2.2. PORTRÆT AF SUSANNE, OMRÅDELEDER

Områdelederen Susanne har været ansat i Kommunen siden midten af 00'erne, hvor Kommunen omstrukturerede hele daginstitutionsområdet og indførte områdeledelse. Områdelederen kommer fra en stilling som ledelseskonsulent i BUPL¹⁵ og er oprindeligt uddannet pædagog. Motivationen for at søge stillingen som områdeleder begrundes af Susanne med, at "jeg tænkte, at jeg kunne noget med ledelse" og at det kunne bidrage til at "gøre en forskel for nogle børn". Susanne beskriver ledelse som "ekstremt spændende", og det der tiltrak hende, var især muligheden for at "bygge en ny organisation op".

¹⁵ BUPL: Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund

Som leder italesætter Susanne sig selv som én "der stiller store faglige krav til sine medarbejdere" og kræver, at "de skal være professionelle". For Susanne er professionalisering af pædagogerne og systematisk arbejde med læring og læringsrum nødvendigt for at skabe god pædagogik for alle børn i børnehusene. "Så når vi taler læring, er det jo også en del af det ... Så vi bliver meget mere skarpe på vores profession og vores faglighed."

Læring er et begreb, som Susanne gentagne gange¹⁶ anvender til at beskrive den pædagogiske praksis i Områdeinstitutionen. Denne praksis er i høj grad præget af de nationale pædagogiske læreplaner. Susanne omtaler daginstitutionen som rum for læringsmiljøer med "mere voksenstyret aktivitet end tidligere", hvor "pædagogerne er meget bevidste om, hvad er det lige præcis vi i denne periode, i denne børnegruppe, vil understøtte". Systematisk anvendelse af Kommunens værktøjskasse, didaktiske modeller og metoder fremhæves af Susanne som betydende for, at pædagogerne er blevet mere fagligt bevidste og dermed også sikrer en højere kvalitet i arbejdet.

"... i Kommunen der arbejder vi jo meget systematisk med inklusion og systematisk ift. at dokumentere og arbejder i det hele taget med en værktøjskasse (...) Og det tror jeg simpelthen har skærpet deres opmærksomhed i den grad. Der er blevet lavet en kvalitetsrapport¹⁷, som jo siger, at Kommunen, der ligger vi jo ret højt ift. kvalitet på området, men også i forhold til pædagogernes måde at arbejde fagligt og systematisk på."

Grundet "tavs viden" og "en læringsforskrækkelse" hos pædagogerne har de ifølge Susanne ikke været gode nok til at formidle, at læring i dagtilbud er et andet læringsbegreb end det, som anvendes i skolerne. For hende handler læring om relationer, kompetenceudvikling, understøttende aktiviteter og "at lære at lære". I hendes optik og ledelsespraksis er daginstitutionen barnets første læringsarena, som skal forberede børnene på skole og uddannelse.

"Og samtidig arbejder vi jo meget systematisk og målrettet omkring inklusion og læringsmiljøer lige præcis for at kunne medvirke til, at der er flere unge, som tager en ungdomsuddannelse – det er jo så godt nok senere, men altså på den måde så ligger det jo allerede nu, som et pejlemærke. Og det pejlemærke hedder jo, at vi skal have endnu flere unge igennem en ungdomsuddannelse – det ligger jo nede i børnehaven."

Adspurgt om hvad der kendetegner pædagogikken i Områdeinstitutionen, svarer hun:

¹⁶ 34 gange optræder ordet *læring* i interviewet med Susanne.

¹⁷ Kommunens første kvalitetsrapport er offentliggjort i 2011 som led i Kvalitetsreformen, som påbyder alle kommuner at offentliggøre deres indsatser for at fremme kvalitet i bl.a. daginstitutioner.

”Altså vi har en diskurs – vi har ikke et værdigrundlag, og når vi ikke har et værdigrundlag, så er det fordi at jeg er mere optaget af handlinger end værdier.

Diskursen, der omfatter de fem børnehuse, som Susanne er leder for, forpligter alle ledere og pædagoger i deres praksis og kommunikation og er konkret udtrykt i *Udviklingsmodellen*¹⁸. Med Udviklingsmodellen skabes et fælles kommunikationsværktøj, der fokuser på positive og fremtidige forandringer og udviklingspotentialer. Således skal alle møder, samtaler, faglig sparring mv. i børnehuse organiseres efter Udviklingsmodellen, ligesom alle ansættelsesamtaler forløber efter Udviklingsmodellen. Susanne pointerer, at med Udviklingsmodellen gives der ”frie hænder” til lederne og pædagogerne i forhold til fx forældresamarbejde. Susanne har som led i Kommunens inklusionsstrategi medvirket til at udbrede Udviklingsmodellen i Kommunen, hvor den er blevet gjort tilgængelig på kommunens hjemmeside.

I forlængelse af diskursen motiverer Susanne lederne og pædagogerne til at indtage andre positioner end ”klynkepædagogen” og i stedet fokusere på, hvad der kan lykkes. Hun anerkender, at der ikke er nok ressourcer, men insisterer på at fokusere på, hvad der i stedet kan lade sig gøre, fx ved at organisere praksis anderledes. Ifølge Susanne er det et spørgsmål for pædagogerne om at øve sig således, at de kan legitimere praksis både overfor dem selv og overfor forældrene.

”Det er selvfølgelig en proces at få pædagogerne til at kunne tage den position, men det skal de øve sig på, og de øver sig på det. Og jeg har i hvert fald en klar oplevelse af, at jo bedre, de bliver til det, des nemmere er det...” (...)”Og stadigvæk at være stolte af at gå på arbejde og ikke være klynkepædagoger, som synes, at det er også rigtig synd for os. Og det tror jeg, at det er det, som jeg står for... det er at få mine pædagoger til at stå og tage de positioner, så de kan bruge de faglige argumenter overfor forældrene.”

Susanne opfatter sig i høj grad som del af organisationen og er stolt over at arbejde i Kommunen. Hun fremhæver deres placering i kvalitetsrapporten; at Kommunen er langt fremme ift. SSP-samarbejde, at hun selv har medvirket til at udbrede Udviklingsmodellen i kommunen osv. Efter feltarbejdets afslutning er områdelederen overflyttet til en anden områdeinstitution, som har brug for hendes ledelsesmæssige kompetencer.

¹⁸ Udviklingsmodellen er en benævnelse, som jeg har valgt med henblik på at anonymisere den konkrete model, der potentielt kan henvise til den konkrete kommune eller områdeinstitution.

6.2.3. DAGLIG PÆDAGOGISK LEDELSE I BØRNEHUSET

Børnehuset er beliggende i et villakvarter i en forstad til Kommunen. Børnehuset er ledet af en daglig pædagogisk leder, som refererer til Områdelederen, og som sammen med de øvrige 4 daglige ledere indgår i et fælles ledelsesteam i Områdeinstitutionen. Den daglige pædagogiske leder varetager den pædagogiske ledelse i Børnehuset i forhold til børn, pædagogik og forældresamarbejde (Kommunen 2013). Den daglige pædagogiske leder er typisk uddannet pædagog og har delt sin stilling mellem daglig ledelse og pædagogisk praksis, dvs. at hun også fungerer som pædagog på stuerne sammen med børn og øvrige kolleger.

Den daglige pædagogiske leder er pædagogerne direkte leder, som har ansvar for at føre Områdeinstitutionens strategier og visioner ud i praksis og derved rammesætter det rum, som pædagogerne kan arbejde indenfor. Igen søger jeg her at få en større viden om de forståelser af læring og pædagogisk faglighed, som den daglige leder funderer sin ledelsesstil på, og hvordan den påvirker pædagogerne forståelser og praksis. Samtidig kan portrættet også vise, hvordan den daglige leder må navigere mellem personlige lederambitioner og ledelseskollektivets mål.

Analyserne formidles gennem det følgende ledelsesportræt af den daglige pædagogiske leder, Søs.

6.2.4. PORTRÆT AF SØS, DAGLIG PÆDAGOGISK LEDER

Ifølge Søs er praksis i Børnehuset i høj grad tilrettelagt efter læreplanstemaerne. Især temaerne om sociale kompetencer og alsidig personlig udvikling fylder meget i praksis. For Søs betyder det en faglig bevidst indsats for, at alle børn skal have en ven, at de "føler sig som en værdsat del af en gruppe", at de kan indgå i fællesskabet og kender til de sociale "spilleregler". Det er vigtigt, at børnene har kompetencer i forhold til at kunne "sige til og fra" og at de kan "mærke sig selv". For Søs har dette afgørende betydning for udvikling af børnenes selvværd og selvtillid.

"Det er sådan noget, som jeg tænker, er det allervigtigste, som de får med herfra. Det der med at tørre sig selv bagi og snøre sko – det skal de sgu nok få lært."

Den pædagogiske praksis i Børnehuset er organiseret og struktureret omkring læreplansarbejdet, og børnene er opdelt i tre aldershomogene grupper. Fordelen ved de aldershomogene grupper er, at børnene kan spejle sig i deres jævnaldrende, og at pædagogerne får mulighed for at skabe en struktur og et fagligt indhold, så det ikke "bare er junglelov" og "survival of the fittest". Det handler dog ikke om at "køre decideret undervisningstræning". At være en værdsat del af en gruppe har for Søs en altafgørende betydning for udvikling af selvværd og selvtillid. "Jeg tror, at vi løfter flere ved at have dem i de her små grupper. Faktisk!"

Den gode pædagog er for Søs en pædagog, som er anerkendende og autentisk. Hun betoner i interviewet, hvordan fx den anerkendende tilgang skal "give mening" for pædagogerne, før de kan være anerkendende i praksis. *Mening* er et centralt begreb¹⁹ for Søs og for den måde, hun leder pædagogerne på.

"... du er nødt til at tage det ind, og du er nødt til at mærke det selv. Og sådan er det også med ligeværdighed, og sådan kunne man sige om en hel masse andre ting ... og faglighed, hvis ikke det giver mening for dig, så tror jeg simpelthen ikke, at man kan bruge det... I hvert fald ikke i den grad som jeg synes er prisværdigt og ønskværdigt for at kunne gøre en forskel for nogle børn".

Måden Søs forsøger at præge pædagogerne på er dels ved at "gå foran og vise vejen" og dels ved at bruge "oceaner af tid på at tale om, hvordan man er anerkendende herude" samt ved at bruge rollespil til at indøve den anerkendende tilgang.

For Søs er det afgørende, at der er et højt fagligt niveau i forhold til at kunne gøre en forskel.

"Og det er jo én af de største målsætninger, som jeg har i mit ledelsesarbejde ... det er at gøre en forskel. Og det ved jeg, at vi kan."

Hun forventer en høj grad af selvledelse hos pædagogerne i forhold til at tage initiativ og ansvar for at gennemføre og evaluere deres praksis. Også i forhold til de svære samtaler med forældrene. Søs forventer af sine medarbejdere, at de til enhver tid fagligt kan begrunde og dokumentere deres praksis fx overfor forældrene. Hun oplever, at pædagogernes arbejde får tydeligere opbakning, mere ros og opmærksomhed fra forældrene som følge af dokumentationen. Også i forhold til forvaltningen er dokumentationen vigtig. Men som det vigtigste oplever Søs, at arbejdet med dokumentationen sætter gang i de faglige refleksioner hos personalet. Derfor prioriterer hun også at skabe rum for dokumentation, fælles vidensdeling og evaluering af læreplansforløbene, ligesom hun tilbyder at give faglig sparring på disse områder.

Søs beskriver sig selv som "civil ulydig", når hun er nødt til at tage beslutninger, som efter hendes vurdering er mere i overensstemmelse med den praksis og pædagogik, som hun søger at fremme i Børnehuset, men som måske går imod de tanker, som områdelederen eller forvaltningen gør sig.

¹⁹ Mening optræder 15 gange i interviewet med Søs.

”... Det er jo også noget med, at de har jo for helvede en fandens masse tanker om, hvad vi skal gå og gøre hele tiden, og der er rigtigt meget godt i det – ingen tvivl om det, men nogen gange bliver jeg også nødt til ligesom at sortere lidt i det. Eller igen, det der med at være strategisk. At servere det på det rigtige tidspunkt og tilpasse det. De vil gerne det her – hvordan ser det ud i Børnehuset? Hvordan skal vi forvalte det? Hvordan skal jeg servere det sådan, at de synes, at det var sgu da godt nok en fed idé? I stedet for at de (pædagogerne, *red.*) sidder sådan (Søs ser sur ud, *red.*) – bestemmer de alt hvad vi skal herude i Børnehuset? Men få det serveret på en måde, som er til at have med at gøre”.

For Søs handler ledelse om at være strategisk i forhold til at kunne få sine medarbejdere til at ”blomstre bedst muligt”. Strategien handler også om at sortere i de informationer og krav, der kommer fra forvaltningen og kun videregive det, som ”giver mening” i den pædagogiske praksis. På samme måde er hun opmærksom på, at også områdelederen sorterer i, hvad hun videregiver til de daglige ledere.

På spørgsmålet om, hvad der kendetegner hendes ledelsesstil, svarer hun:

”Altså jeg vil sige at synlighed, tydelighed og strategisk, målrettet, procesorienteret – og altid, altid mennesket først. Og jeg ser også mine medarbejdere som mennesket først. Det gør jeg.”

6.2.5. FORVALTNINGSLEDELSE

Forvaltningslederen indgår i en afdeling i Børn og unge-forvaltningen, hvis opgave er at supportere implementering af politiske beslutninger og kvalitetsdagsordner, herunder strategisk udvikling af ledelsessamarbejdet på tværs af skole- og daginstitutionsområdet. Forvaltningslederen har gennem den direkte kontakt til områdelederne stor indflydelse på, hvordan områdeledelse kan praktiseres i Kommunen. Interviewet med forvaltningslederen Rikke søger at indfange de lærings- og ledelsesforestillinger, som hun artikulerer i relation til daginstitutionsområdet. Endvidere giver det en større viden om og forståelse for de ledelsesmæssige overvejelser, lederen gør sig, når hun på den ene side er drevet af personlige ambitioner og ledelsesforestillinger og samtidig skal kvalitetssikre og sikre implementering af nye strategier som repræsentant for Kommunens børn og unge-politik. Analyserne formidles gennem det følgende ledelsesportræt af forvaltningslederen.

6.2.6. PORTRÆT AF RIKKE, FORVALTNINGSLEDER

Rikke fremhæver betydningen af at opfatte daginstitutionen som et *læringstilbud* til de yngste børn, i modsætning til tidligere tiders opfattelser af daginstitutionen som et *omsorgs- og pasningstilbud*.

”... Hvis ikke der er nogen, som målrettet forfølger en kvalitetsdagsorden og at det er et læringstilbud til de yngste, så er der en reel risiko for, at politikere begynder at betragte det igen som et omsorgs- og pasningstilbud. Det tror jeg, at de klogeste af vores medarbejdere og ledere godt kan få øje på.”

Risikoen ved at bakke ud af lærings- og kvalitetsdagsordnen er ifølge Rikke, at området fx ikke vil blive økonomisk prioriteret af politikerne. Adspurgt om hvorvidt kvalitetsdagsordnen vil medføre, at daginstitutionsområdet opfattes som et førskoletilbud, og om det i højere grad vil kunne få politikerne til at prioritere det, svarer hun:

”Jeg tænker, at daginstitutionsområdet har en værdi i sig selv. Og hvis det bare bliver til førskole, så bliver det bare noget, som skal klargøre noget til noget andet primært. Så jeg tænker mere i forhold til at holde fast i den her kvalitetsdagsorden. Ja, og så vise hvilken forskel, det gør. Og der bliver forskning jo rigtig vigtig ift. at kunne dokumentere, at det gør en forskel, at det ikke er lige meget, hvad børn møder af kvalitet.”

Rikke fremhæver Kommunens samarbejder med flere danske universiteter og det regionale University College i forhold til efter-og videreuddannelse af medarbejderne, men også i forhold til at skabe viden om og at kunne dokumentere betydningen af bl.a. tidlig indsats og inklusion. Samtidig er hun bevidst om, at der er lang vej fra forskning til, at området prioriteres økonomisk af politikerne.

Ifølge Rikke er Kommunen i høj grad inspireret af de nationale strategier på uddannelsesområdet; faktisk er Kommunen ligefrem dagsordensættende fx ift. *Ny Nordisk Skole*. Kommunen har haft *Den sammenhængende skoledag* længe før, den nye skolereform blev vedtaget, og ifølge Rikke er elementerne som taget ud af Kommunens politik.

Den nationale kvalitetsdagsorden har været styrende for Kommunens organisering af daginstitutionsområdet med områdeledelse fra midten af 00'erne. Rikke er helt overbevidst om, at områdeorganiseringen med den todelte pædagogiske ledelse - hhv. en strategisk institutionsleder og en daglig pædagogisk leder i børnehusene - har været en forudsætning for, at de har kunnet arbejde så målrettet og kvalificeret med udvikling af læringsmiljøer for børnene. Rikke bruger ord som *kloge* og *dygtige* som betegnelse for de ledere, der formår at forfølge kommunale mål og strategier.

”Og det har vist sig, at de institutionsledere, som er rigtig dygtige, de formår virkelig at få det bedste ud af den todeling. Altså en daglig pædagogisk leder, som meget er det pædagogiske fyrtårn, og så en strategisk leder, som kan sætte retning og forfølge de mål, som der bliver opstillet, fordi de har lige lidt afstand til det og har den der større volumen.”

I Rikkens optik er en god ledelsesorganisation og dialog mellem forvaltning og institutionslederne essentiel for udvikling af gode læringsmiljøer og skabelse af sammenhængende børn og unge-områder. Konsekvensen er, at der nødvendigvis bliver mindre autonomi hos pædagerne i børnehuse, men samtidig betoner forvaltningschefen, at pædagogernes faglige udvikling profiterer af de større faglige fællesskaber, som skabes i områdeinstitutionerne. En forudsætning for god ledelse og høj faglighed for pædagerne er ifølge Rikke større enheder og mere volumen.

”Så hvis vi skulle løfte os ledelsesmæssigt, så var vi nødt til at kigge på det som nogle større enheder, også selv om de fysisk lå på forskellige matrikler”.

Rikke er meget optaget af faglig udvikling og fremhæver de seneste organisationsændringer som betydende for, at Kommunen er nået så langt med kvalitetsdagsordnen og har rykket daginstitutionsområdet. Systematisk arbejde med kvalitet fremhæver Rikke som et af de områder, Kommunen er særligt dygtig til. Andre kommuner lader sig her inspirere af og anvender Kommunens metoder indenfor daginstitution- og skoleområdet. Kommunen har udviklet et værktøj til dokumentation og evaluering af læringsmiljøer, som af Rikke fremhæves for sit kvalitetsudviklingspotentiale. Værktøjet inddrager både børn, forældre, pædager og lederes vurderinger af læringsmiljøerne og er ifølge Rikke en rigtig god indikator for, hvordan nuværende strategier virker, og hvordan de kan udvikles fremadrettet. Samtidig giver det også forældrene en stemme. Rikke karakteriserer det som *databaseret ledelse* – noget, som hun har store forventninger til.

Samtidig fremhæver Rikke vigtigheden af, at forvaltningen medvirker til og understøtter kvaliteten i daginstitutionerne og hjælper lederne med at udvikle deres organisationer. Hun advarer mod, at forvaltningen bliver for firkantet, og at den søger at balancere forholdet mellem kontrol og faglig udvikling gennem tæt dialog med lederne. Forvaltningen skal kunne sætte retning og være *nysgerrig* – et ord Rikke gentagne gange bruger til at karakterisere forvaltningens rolle.

”Det samme ift. at være ja, nysgerrig på hvad der sker. At sætte retning og også være nysgerrig. Hvis ikke man er nysgerrig som forvaltning på, hvordan det går, så tænker jeg også, at nogen med rette derude kan opleve, at det hele er lige meget - ligegyldigt. Det er jo

også et udtryk for at tage det stykke arbejde, som de udfører, for alvorligt. Men det er jo meget i måden hvorpå vi italesætter det og går i dialog med, som bliver udslagsgivende for, om det opleves som kontrol eller som noget, der bliver taget alvorligt fagligt.”

God ledelse handler for Rikke om at skabe kvalitet og gode læringsmiljøer for børn samt faglig udvikling af medarbejderne. Ifølge Rikke er ledelse afgørende for at få Kommunens mål og strategier implementeret i praksis. Hun anerkender, at de nye ledelsesopgaver er meget komplekse og mener, at forvaltningens opgave er at understøtte mulighederne for at bedrive god ledelse.

6.3. LEDELSESRATIONALER OG STYRINGSKÆDELOGIKKER

Min tøven med at bringe teoretiske analyser og henvisninger ind i portrætformidlingen bunder i en trang til at give stemme til de tre ledere. At tilbyde læseren en mulighed for at leve sig ind i de tre ledes forestillinger og rationaler og at lade sig forføre, som jeg selv blev forført. Når jeg samtidig vælger at lade de tre portrætter optræde i forlængelse af hinanden uden afbrydende analyser eller opsummeringer, udspringer det af en trang til at formidle ledelsesforestillingerne som en sammenhængende styringskæde. Ikke som en *top-down* determinerende logik, men som en logik, der både signalerer enhed og en ikke-enhed. Jeg ønsker altså at formidle, hvordan *ledelse* som en kollektiv enhed lægger subjektiveringsspør ud til pædagogerne og på samme tid vise, hvordan de tre *ledere* også fungerer som ikke-enhed og individuelt translaterer, nuancerer, divergerer, optimerer og lægger forskellige subjektiveringsspør ud til pædagogerne.

I dette afsnit vil jeg foretage en komparativ analyse af de tre ledelsesforestillinger med henblik på at synliggøre forskelle og ligheder, organiseret efter 4 følgende spørgsmål:

1. Hvilke forståelser af læring artikuleres i relation til børnene?
2. Hvilke forestillinger om pædagogisk faglighed artikuleres?
3. Hvad og hvordan understøtter lederen udvikling af pædagogisk faglighed?
4. Hvilke kernebegreber bekender lederen sig til i sin ledelsesstil?

	Daglig leder Søs	Områdeleder Susanne	Forvaltningsleder Rikke
1. Læringsbegreb	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke undervisnings-træning - Skoleforberedende kompetenceudvikling - Spejle sig i jævnaldrende - At have en ven - Indgå i fællesskaber - Kende sociale spilleregler - Kunne sige til og fra - Kunne mærke sig selv - Udvikling af selvværd og selvtilid 	<ul style="list-style-type: none"> - Læringsmiljøer - Andet læringsbegreb end i skolen - At lære at lære - Kompetenceudvikling - Relationsdannelse - For meget fri leg - Gøre børnene klar til skole og ungdomsuddannelse - Dynamiske læringsmiljøer - Langt flere voksenstyrede aktiviteter - Samarbejde med skolen 	<ul style="list-style-type: none"> - Udviklings- og læringstilbud - Inkluderende læringsmiljø - Fælles strategier for de 0-18 årige - Betydningsfulde fællesskaber - Sammenhængende børne- og ungeliv - Dagtilbud har en værdi i sig selv - Ikke <i>skoleficeret</i>
2. Pædagogisk faglighed	<ul style="list-style-type: none"> - At kunne gøre en forskel - Selvledelse og initiativ - Give mening - Autentisk - Anerkendelse 	<ul style="list-style-type: none"> - Målstyret praksis - Pædagogisk faglighed og udvikling af børns læring går hånd i hånd 	<ul style="list-style-type: none"> - Faglighed gør en forskel - Flerfaglig opgaveløsning - Inklusionsopgave
3. Udvikling af pædagogisk faglighed	<ul style="list-style-type: none"> - Opøvelse af bevidsthed - Ved at gå foran - Rollespil - Skabe rum til refleksion og dokumentation - Fælles vidensdeling - Give arbejdsro ift. oppefra-kommende krav 	<ul style="list-style-type: none"> - Stille krav om professionalism - Udviklingsmodellen som gennemgående diskurs - Fokus på det der virker - Fokus på handlinger - Netværksgrupper - Opbygning af én fælles institution - Fælles pædagogmøder - Fælles vidensdeling - Systematik og didaktik - Dokumentation - Kommunal værktøjskasse 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisationsændringer - Større enheder - Kvalitetssikringsværktøjer - Jobrotation - Rekruttering af særlige kompetencer - Forskning - Efter- og videreuddannelse - Fælles værktøjer til kvalitetsudvikling - Kvalitetsmåling - Databaseret ledelse - Udviklingsmål - Handleplaner
4. Kernebegreber	<ul style="list-style-type: none"> - Selvledelse - Nysgerrig - Mening - Autenticitet - Anerkendelse 	<ul style="list-style-type: none"> - Professionalitet - Synlighed - Stor grad af frihed - Oprigtigt nysgerrig - Teamorganisering - Fælles fundament - Fælles diskurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Flerfagligt samarbejde - Kvalitetsudvikling - Databaseret ledelse - Volumen gør en forskel - Nysgerrig - Fælles børn og unge-områder

Figur 6.1. Skematisk fremstilling af ledelsesrationaler

Ved at sætte de tre lederes translationer af læring og pædagogisk faglighed op ved siden af hinanden bliver det synligt, i hvor høj grad styringskæderationalerne determinerer de tre lederes translationer. Måden hvorpå de tre ledere forfølger Kommunens lærings- og kvalitetsdagsordner,

afhænger af deres hierarkiske placering i styringskæden. Som eksempel er forvaltningslederen Rikke qua sin stilling optaget af at få lærings- og inklusionsdagsordnerne effektivt ud at virke i børnehuse, hvorfor hendes primære fokus er på den faglige udvikling. Hendes opgave er at understøtte ledernes muligheder for at bedrive god ledelse, at skabe kvalitet og faglig udvikling af medarbejderne med henblik på at skabe gode læringsmiljøer for børn. En forudsætning for god ledelse og høj faglighed for pædagogerne er ifølge Rikke større enheder og mere volumen i de faglige fællesskaber. Konsekvensen er, at der nødvendigvis bliver mindre autonomi hos pædagogerne i børnehuse, men det opvejes ifølge Rikke af mulighederne for faglig udvikling. For at leve op til Kommunens kvalitets- og læringsdagsordner er man afhængige af, at området bliver politisk prioriteret. I kampen om ressourcer og økonomi allierer Rikke sig med forskning, læringsmiljøvurderinger og dokumentation i forhold til at skabe et godt datagrundlag og i forhold til at kunne dokumentere, at dagtilbud har en værdi i sig selv og hverken er et pasnings- og omsorgstilbud eller en førskole.

Områdelederen Susanne er i kraft af sin ledelsesopgave optaget af at opbygge en fælles institution på tværs af de fem børnehuse og personalegrupper. Hun er endvidere orienteret mod kommunens kvalitetsdagsorden og søger at skabe gode læringsmiljøer for børn og sikre kvalitet i pædagogernes arbejde, hvorfor hun bl.a. har indført en målstyret praksis med flere voksenstyrede aktiviteter, en fælles diskurs, systematisk dokumentation og vidensdeling. Det individuelle aspekt ved Susannes ledelsesstil består i en motivation for at skabe professionelle pædagoger, der er tydelige omkring deres profession og faglighed. Susannes motivation har givetvis sit udspring i hendes baggrund indenfor BUPL, men harmonerer også fint med Kommunens og forvaltningslederens strategier. Denne motivation og det målrettede arbejde med at udvikle organisationen betyder, at Susanne efterfølgende flyttes til en anden områdeinstitution, hvor hendes kompetencer efterspørges.

Den daglige pædagogiske leder Søs, som er den, der er tættest på børnene og pædagogerne, er optaget af, at pædagogerne kan gøre en forskel for børnene; at de kan skabe relationer og kompetenceudvikling. Grundet sin faglige baggrund som pædagog anvender Søs et genkendeligt og praksisorienteret sprog, som pædagogerne kan forstå og omsætte i praksis. Søs er optaget af, at børnene udvikler sociale kompetencer således, at de kan indgå i fællesskaber og opbygge venskaber. Samtidig er det vigtigt for hende, at pædagogerne møder børnene anerkendende og autentisk og at pædagogerne gennem rollespil, dialog og videndeling øver sig på at være anerkendende på den rette måde.

Måden hvorpå de tre ledere søger at fremme pædagogernes engagement og lyst til udvikling og forandring er gennem narrativer som fx "selvledelse" (daglig pæd. leder), "professionalisering" (områdeleder) og "frie hænder" (alle tre). Ligeledes er "autenticitet", "anerkendelse" og "mening" effektive ledelsesnarrativer, når pædagogerne skal lære at opfatte organisationens strategier som deres egne. At ledelse iscenesættes gennem narrativer som "frihed under ansvar" og "autenticitet", forstærker følelsen af autonomi, men er også en særdeles effektiv subjektiverende kraft. Især det samstemmende ledelsesmantra om at lede ved at være "nysgerrig" (forvaltningsleder og daglig pæd. leder) og "oprigtigt nysgerrig" (områdeleder) får lederne til at fremstå som engagerede og interesserede i pædagogernes bidrag, men når det kobles til kvalitetssikring (forvaltningsleder), virkning af dokumentation (daglig pæd. leder) og en fokusering på det, der virker (områdeleder), får det en bestemt betoning. En betoning der søger at påvirke pædagogerne i en bestemt retning, men som er sløret gennem narrativet *nysgerrig*.

Med tænketeknologien om diskursive spillerum bliver det tydeligt, hvordan de tre ledere iscenesætter et spillerum for pædagogerne præget af "stor grad af frihed" (områdeleder) og "en hel masse frihed under ansvar" (daglig pæd. leder), men samtidig er det et spillerum som er rammesat af meget læringsspecifikke forestillinger om god pædagogik og fagspecifikke forestillinger om den gode pædagog. Forestillingerne artikuleres som værdsættelse af ønskværdig og ikke-ønskværdig pædagogik. Eksempelvis taler forvaltningslederen om "læringsmiljø - ikke førskole", mens områdelederen bruger udtryk som "at lære at lære" og "for meget fri leg", mens den daglige leder ønsker "skoleforberedende øvelser" og "ikke undervisningstræning". Værdsættelserne demonstrerer ledernes forståelse og fortolkning af læring, og samtidig etableres de spillerum mellem ønskværdig pædagogik og ikke-ønskværdig pædagogik, som pædagogerne kan arbejde indenfor, med udtryk som "professionel" - "klynkepædagoger" (områdeleder) og "autentisk" - "påtaget" (daglig pæd. leder).

Subjektiveringens fungerer gennem en værdsættelse, der appellerer og tilskynder pædagogerne til at gøre det nødvendige og rette, samtidig med at de lærer at forstå det som egne frie valg og selvfølgelig. Det følgende citat er et eksempel på, hvordan den daglige leder med sin værdsættelse rammesætter, hvem der kan positioneres som faglig pædagog i Børnehuset:

"...faglighed, hvis ikke det giver mening for dig, så tror jeg simpelthen ikke, at man kan bruge det... I hvert fald ikke i den grad, som jeg synes er prisværdigt og ønskværdigt for at kunne gøre en forskel for nogle børn. (...) Og der er jo nogle, som er bedre til det end andre. Fordi der er jo bare nogle, som er mere autentiske end andre." (Daglig pædagogisk leder:2)

Faglighed kobles her til mening og autenticitet, og det at kunne gøre en forskel for børn, hvilket samtidig er det overordnede mål for den daglige leders ledelsespraksis. I citatet artikulerer lederen en hierarkisering af positioner; hvor autentiske pædagoger er bedre end de som er mindre autentiske. I interviewet taler den daglige leder om, hvordan hun forventer af sine medarbejdere, at de hjælper hinanden og griber ind, hvis de observerer "uheldig adfærd", da hun som leder ikke kan "hive folk ind til samtale, hver gang jeg hører dem sige noget, som jeg synes er uheldigt". Samme hierarkisering kan iagttages omkring den daglige leders positionering af dem, der kan mestre "høj grad af selvledelse" og dem, som ikke "mestrer det i så høj grad".

Formålet med dette afsnit er at demonstrere, hvordan lederne gennem særlige narrativer medvirker til at rammesætte det spillerum, som pædagogerne kan *gøre pædagog* indenfor. Narrativerne vækker genklang hos den enkelte pædagog og dennes pædagogiske forestillinger, men er samtidig magtfulde styringsredskaber. Og videre at demonstrere, hvordan ledernes forestillinger og fortællinger favoriserer og hierarkiserer særlige faglighedspositioner, som får afsmittende subjektiverende effekt på pædagogernes faglighedsdannelse og praksis. I det følgende afsnit vil jeg forfølge denne favorisering og hierarkisering og undersøge, hvordan de lokale fortællinger fra kapitel 5 udspringer af eller relaterer sig til nogle særlige organisatoriske fortællinger.

6.4. LEDELSESFORTÆLLINGER

I foregående kapitel analyserede jeg tre lokale fortællinger frem, som gik igen hos de fire pædagoger. I dette kapitel vil jeg undersøge, hvorvidt de tre fortællinger hhv. "Man skal have noget inden i sig", "De krævende forældre" og "At ville være en blæksprutte", kan spores hos de tre ledere.

6.4.1. "KLYNKEPÆDAGOGER"

Den lokale fortælling "At ville være en blæksprutte" fra foregående kapitel er en fortælling, der handler om, hvordan pædagogerne i Børnehuset forsøger at balancere øgede krav til deres praksis med færre ressourcer, og som gav sig udslag i 4 forskellige håndteringsstrategier. Heraf handlede den ene - Mettes strategi - om at påtage sig flere opgaver, at forsøge at løbe hurtigere, og ved at ønske at være en blæksprutte. I dette afsnit har jeg valgt at benævne fortællingen med et andet billede end blæksprutten, og som en positionering af ikke værdsat adfærd. "Klynkepædagoger" er et begreb, som jeg har hentet fra Områdeleder Susannes interview.

Susanne anerkender, at pædagogerne i børnehusene "slet ikke har nok ressourcer", men opfordrer pædagogerne til ikke at være "klynkepædagoger", der bare sætter sig ned og synes, at det er svært og "rigtigt synd for os". Hun vil gerne have pædagogerne til at indtage en anden position, hvor de

stadigvæk kan have fokus på fagligheden og være stolte af at gå på arbejde. For Susanne handler det om at organisere praksis på nye måder og at bruge faglige argumenter for forandringerne, bl.a. overfor forældrene.

”Men vi bruger ikke argumenter som – det har vi ikke tid til mere eller nu kan vi ikke tage på tur fordi vi ikke har timerne – fordi det er jo ikke argumentet i sig selv - det er jo et spørgsmål om at kigge på, hvad gør vi så i stedet for”.

At få pædagogerne til at indtage den position overfor forældrene er en proces, som ”de skal de øve sig på og de øver sig på det”. Det afgørende for Susanne er at få pædagogerne til at fokusere på, hvad de **kan** gøre, i stedet for at fokusere på hvad de ikke kan gøre.

Susannes fortælling om at reorganisere praksis for at kunne indfri forventninger og mål bekræftes hos forvaltningsleder Rikke, der i sit interview netop taler om bæredygtighed, mindre sårbarhed og faglige fællesskaber. For Rikke handler det om at organisere sig i ”bæredygtige miljøer” med ”mere volumen” og ”større enheder”, der ikke er så sårbare ved fx sygdom. Hvor det for Områdelederen handler om at organisere praksis, fokuserer Forvaltningslederen på opbygning af organisationen, men argumenterne er enslydende og udspringer begge af Kommunens strategier for kvalitet, inkluderende læringsmiljøer og høj faglighed. Rikke erkender, at organiseringen i stadig større enheder bevirker mindre lokal autonomi, men afvejer det i forhold til en større faglig robusthed.

Fælles for de to ledere er et ønske om at skabe kvalitet og fagligt bæredygtige miljøer. Samtidig bestræber de sig også på at skærme organisationen og pædagogerne lokalt for kritik fra fx forældrene i henhold til Kommunens service på området. Pædagogerne tilskyndes til at fortælle om, hvad de gør og til at bruge faglige argumenter derfor, og samtidig opfordres de til **ikke** at fortælle om, hvad de ikke længere kan gøre.

Gennem fortællingen om *Klynkepædagoger* ser man, hvordan lederne søger at fremme bestemte strategier hos pædagogerne ved at lægge tydelige subjektiveringsspør ud, der favoriserer særlige faglighedspositioner og ekskluderer andre. Strategierne handler om omstillingsparathed og mål- og mulighedsorientering. For eksempel ser det ud til, at Kirstens planlægning og insisteren på at gennemføre planlagte læringsprojekter og Evas pragmatiske overvejelser mht. hvad der er muligt at gøre indenfor de eksisterende rammer vil blive favoriseret. Dog vil Evas forsøg på at aktivere forældrene som en kritisk ressource formentlig ikke møde opbakning hos de to ledere. På trods af Mettes ihærdige bestræbelser på at dække over manglende ressourcer ved at forsøge at løbe lidt hurtigere, er det helt givet ikke en strategi, der vil hente opbakning i ledelsens værdikatalog. For

Susanne og Rikke handler det om kollektive hensyn til organisationen, der umiddelbart vejer tungere end de individuelle eller situationelle hensyn, som Mette - og faktisk også Søren - prioriterer i deres praksis.

6.4.2. FORÆLDRESTRATEGIER

De krævende forældre er et narrativ, som jeg ligeledes har konstrueret og identificeret på tværs af de fire pædagogers fortællinger i forgående kapitel. Narrativet handlede om, hvordan pædagogerne oplever forældrene som nogle, der fokuserer på eget barn og mangler forståelse for børnefællesskabet og pædagogernes ressourcer. I dette kapitel vil jeg undersøge fortællingens eventuelle ophav og relation til lederne ved at søge efter fortællinger om forældre i de tre ledes interviews. For at synliggøre, at der sker et perspektivskifte fra pædagogerne til lederne, vælger jeg en ny benævnelse af fortællingen, nemlig "forældrestrategier". Benævnelsen forældrestrategi skal stille skarpt på, hvordan samarbejdet med forældrene i daginstitutionen foranlediger behov for fælles strategier.

I interviewet med områdeleder Susanne taler hun om "projektbørn" og "ønskebørn" og om hvordan forældrene forventer, at pædagogerne og de andre børn tilpasser sig deres barn. Susanne generaliserer, peger på en manglende accept af børn med særlige behov og på udfordringer med forældre, der "prøver at definere, hvilke fællesskaber deres barn skal være en del af". Noget som står i modsætning til strategien om inkluderende fællesskaber.

"Og det er en stor udfordring, som pædagogerne står med hver dag. Og så tænker jeg også, at jo mere vi taler inklusion, jo mere at vi taler om, at forældrene måske i højere grad har svært ved inklusion – altså vores måde – des større krav bliver der stillet til pædagogernes faglighed. De skal kunne stå der og være meget sikre på, at den måde vi håndterer det på – at den måde vi anskuer det på – der er den fagligt bedst mulige måde." (Områdeleder:19)

Fortællingen handler om, hvordan forældrene "har store ambitioner på deres børns vegne" og hvordan de "stiller jo sindssyge store krav til de arme børn, men også til mine pædagoger". Den er et ekko af pædagogen Kirstens fortælling, men kan også spores i Søren, Mettes og Evas forældrefortællinger. For Susanne er det vigtigt at ruste pædagogerne fagligt, så de kan møde forældrene anerkendende, argumentere for deres praksis og modvirke optrapning af konflikter. Det er en udfordring, som ifølge Susanne eksisterer på tværs af børnehusene i Områdeinstitutionen og som kræver en fælles strategi og en bevidst faglig indsats fra pædagogerne. Områdeinstitutionens diskurs og "Udviklingsmodellen" skal støtte pædagogerne i at møde forældrene anerkendende,

mens de pædagogiske læreplaner skal målrette og synliggøre pædagogernes faglige indsats med børnene.

Fortællingen om *de krævende forældre* drejer sig for Eva og Mette også om kvalitetsbevidste forældre, der stiller krav til og udfordrer deres faglighed. Kvalitetsbevidstheden skyldes blandt andet, at forældrene har fået større indsigt i pædagogernes arbejde og i børnenes udvikling. Det er en fortælling, der kan hente opbakning hos forvaltningsleder Rikke. Når Rikke taler om forældrene, så handler det netop om, hvordan forældrene er væsentlige medspillere i synliggørelsen af, at daginstitutioner ikke er pasnings- og omsorgstilbud, men udviklings- og læringsmiljøer. Og det er vigtigt for Rikke ikke at fravige denne dagsorden i bestræbelserne på at sikre politisk opmærksomhed og prioritering af ressourcer til området. Fortællingen indikerer også, hvordan forældrene skal sikres en stemme i kvalitetsarbejdet gennem Kommunens læringsmiljøvurdering. Den daglige pædagogiske leder Søs er i den forbindelse optaget af, hvordan hun som leder kan være synlig for forældrene, fx gennem forældresamtaler og forældremøder. Søs er bevidst om, at den målrettede indsats med at informere og synliggøre den pædagogiske praksis, fx gennem skriftlig dokumentation og praksisfortællinger, har medført ros og opbakning fra forældrene.

Ser man med et organisatorisk blik på forældrefortællingen fra Børnehuset, står det klart, at forældrene ikke entydigt positioneres som med- eller modspillere og hvordan forskellige ledelsesfortællinger fletter sig sammen i pædagogernes forskellige udgaver - og dermed også foranlediger forskellige faglighedsstrategier. På trods af ledernes forskellige syn på forældrene, favoriseres de pædagoger, der kan være loyale overfor de nævnte ledelsesstrategier, uanset om forældrene positioneres som nogle, der mangler indblik og forståelse eller som nogle, der efterspørger kvalitet.

6.4.3. PROFESSIONELLE PÆDAGOGER OG FAGLIGE FÆLLESSKABER

Den lokale fortælling "at have noget inden i sig", som jeg beskrev i kapitel 5, er en fortælling, der reaktualiserer kaldstanken, og som i pædagogernes narrativer artikuleres som en indre stemme og en indre motivation. Omend der er lidt variationer, eksisterer der en generel fortælling blandt de fire pædagoger om, at man skal *ville* det, at man skal kunne *mærke sig selv*, og at man kan bruge det som målestok for, hvad man *vil være med til*. I dette afsnit vil jeg præsentere en modfortælling, som kan illustrere, hvordan lederne søger at påvirke pædagogernes selvfortolkninger og kaldsbaserede forestillinger i en anden retning. Jeg vælger at kalde fortællingen "professionelle pædagoger og faglige fællesskaber" baseret på de forestillinger og artikulationer, som lederne anvender i deres fortællinger.

Den bestræbelse, der går igen på tværs af de tre lederfortællinger, handler ikke om kald og individuel dømmekraft; tværtimod fokuserer den på opbygning af faglige fællesskaber og pædagogisk professionalisme understøttet af en fælles diskurs, kvalitetsmålinger, tværgående teams og skriftlig dokumentation. Alt sammen elementer som forvaltningslederen prioriterer i forhold til lokal autonomi i børnehusene.

Det er en forståelse, der harmonerer med den overordnede strategi om inkluderende fællesskaber og Udviklingsmodellen, og som den daglige leder søger at fremme gennem en bevidst indsats i forhold til pædagogerne. Det handler om at udvikle en kollektiv bevidsthed og et fælles sprog for den anerkendende pædagogik, og om at kunne være autentisk på den "rette" måde, om at øve sig og bakke hinanden op gennem kollegial kritik og feedback. Områdelederen prioriterer, at pædagogerne skal kunne indtage de rette positioner overfor forældrene, bruge faglige argumenter og omsætte den fælles diskurs til handlinger.

Når de tre ledere alle anvender narrativer i deres ledelse af pædagogerne som fx *frie hænder* og *at være nysgerrig*, udspringer det af et behov for at styre pædagogerne i en bestemt retning og få dem til at lede sig selv indenfor organisationens udpegede diskurs, strategier og pædagogik. Det er en effektiv anvendelse af narrativer, som skifter betydning, når de kobles til en strategisk ledelse. På samme måde giver den daglige leders anvendelse af narrativerne *altid at se mennesket først*, *mening* og *autenticitet* umiddelbart resonans i pædagogernes kaldsbaserede forestillinger; det bliver en måde at forpligte den enkelte pædagog på at kunne lede sig selv indenfor de rammer, hun som leder opstiller.

På trods af tydelige subjektiveringsspør fra de tre ledere ser det ud til, at de kaldsbaserede idealer forsat er til stede hos de fire pædagoger, omend på nye måder og tilpasset de nye organisatoriske strukturer. Til at illustrere, hvordan de kaldsbaserede idealer og værdier kan indpasses i en organisatorisk ramme, vil jeg fremhæve et eksempel med pædagogen Søren.

Fra interviewene med Søren ved vi, at han har et tydeligt værdisæt omkring nærvær, empati og barnets perspektiv. Søren ser barnet som nysgerrigt og selvregulerende og søger at skabe plads til barnets frie leg, kreative udfoldelse og til at udvikle dets relationer og sociale kompetencer. Samtidig er han meget bevidst om de uddannelsespolitiske og organisatoriske rammer, hvilket i det følgende eksempel giver sig udslag i en strategisk udnyttelse af et pædagogisk spillerum omkring læringsaktiviteter. Eksemplet er hentet fra mine praksisobservationer:

Observationerne af Søren mandag den 7. oktober 2013.

"Det er formiddag i Børnehuset, og børnene er opdelt i aldershomogene grupper omkring forskellige læringsaktiviteter baseret på læreplanstemaerne. Der er en fast pædagog i hver gruppe. Jeg skal i dag følge Søren, men kan ikke finde ham. En mandlig medhjælper viser mig ned i kælderen. I kælderen kommer jeg ind i et aflangt rum med bare vægge og en stor madras på gulvet, og 8 børn leger dernede. Der er en rutsjebane, puder og tæpper. Børnene rutsjer og leger. De bygger hule, ser det ud til. De ser glade ud – to af pigerne griner og deres hestehaler er uglede. Den dreng som var den første, der kom i morges, er der også. Nogle af børnene siger "Hvad hedder du?" Drengen siger "Hun hedder Christina". Han smiler "Det ved jeg". To andre børn råber: "Søren, der er kommet en ny voksen."

Jeg har endnu ikke set Søren og spørger børnene, hvor han er. En af dem peger på den dør, som jeg er kommet ind af, og som står åben. Døren skærmer for et rum bagved. Jeg skubber døren til siden og kan se et værksted. Der er Søren i gang med at tegne streger på et stykke træ med en blyant og en lineal. Han tager en sav op og saver for. Så tager han en fælles sav frem og sammen saver han med et barn. Han smiler til barnet. Et andet barn venter på tur og kigger på. Der er helt stille. Søren har endnu ikke opdaget mig. Pludselig kigger han op. "Du er her!". Han afbryder arbejdet og kommer hen og hilser på. "Vi er ved at save både, som vi skal sejle med i xx" (en offentlig park med en sø, red.). I kælderen er der i alt 10 børn fra mellemste-børns-gruppen.

Eksemplet demonstrer, hvordan Søren bøjer rammerne, de voksenstyrede læreplansaktiviteter, med henblik på at balancere de strukturelle vilkår, herunder antallet af børn, med egne etiske idealer og forestillinger om den gode pædagog og god pædagogik. I eksemplet vælger Søren at skabe rum til kreativ udfoldelse og fordybelse med en mindre gruppe børn og at skabe rum til fri leg og indlevelse for en større gruppe børn. I stedet kunne Søren have valgt at sætte alle ti børn i gang med at save både på én gang, men ville dermed forråde egne idealer om at være engageret og nærværende. Det er en strategisk og bevidst udnyttelse af spillerummet. Et andet formål med at fremhæve dette eksempel er også at demonstrere, at den samme pædagog sagtens kan være orienteret af flere faglighedsstrategier. Noget som jeg vil uddybe i kapitel 8.

6.5. HIERARKISERING OG FAVORISERING

I forlængelse af den metateoretiske position har jeg i dette kapitel undersøgt, hvordan lederne translaterer læring, og hvordan de lægger subjektiveringsspørsmål ud til pædagogerne. I dette afsnit vil jeg undersøge, hvordan ledernes favoriseringer og hierarkiseringer af særlige faglighedsstrategier hos pædagogerne får afsmittende effekt på pædagogernes selvfortolkninger og på pædagogernes positioneringer af hinanden. Dermed suppleres analyserne af pædagogerne med et fokus på de

definerende sociale relationer, det som Weir kalder *vi'et* (Weir 2009), og som udover lederne også udgøres af kollegerne i Børnehuset.

I afsnit 6.3 viste jeg, hvordan ledelsesnarrativer rammesætter et diskursivt pædagogisk spillerum afgrænset af ønskværdig og ikke-ønskværdig pædagogik og pædagogisk adfærd. Foranlediget af ledernes narrative af- og begrænsning af det pædagogiske spillerum sker der en favorisering af særlige måder, hvorpå pædagogerne kan orientere sig og agere, hvilket kommer til udtryk som diskursive in- og eksklusionsprocesser hos pædagogerne. Det blev tydeligt, da jeg præsenterede mine første spæde empiriske analyser for pædagogerne i Børnehuset. Til stede under præsentationen var Søren, Mette, Kirsten²⁰ og to andre pædagoger²¹ samt den daglige pædagogiske leder.

Som led i præsentationen af, hvad jeg dengang kaldte pædagog-subjektpositioner, og som jeg benævnte *Strategen*, *Praktikeren* og *Idealisten*, bad jeg Søren, Mette og Kirsten gætte på, hvilken af subjektpositionerne, de var mest præget af. Som benævnelserne indikerer, fik de tre empiriske subjektpositioner navne efter deres rettethed, hvor *Idealisten* udgjorde en position styret af idealer, *Praktikeren* var optaget af at få hverdagspraksis til at fungere, og *Strategen* var rettet mod organisatoriske mål. Subjektpositionerne blev udviklet som del af en afprøvende Foucault-inspireret analyse.

Den første pædagog til at gætte var Kirsten. Hun gættede på *Strategen*. De andre nikkede sammenstemmende, hvorefter Kirsten lænede sig tilbage i sin stol, lagde armene over kors, smilede og så meget tilfreds ud. Herefter gættede Søren på *Idealisten* og Mette på *Praktikeren*. Det var tydeligt under mødet, at Søren og Mette havde behov for at lægge lidt afstand til de to positioner. Efter mødet skrev jeg i min logbog:

Spørgsmål: Hvorfor sidder Kirsten i den gode stol? Hvorfor får Mette røde-pletter-på-halsen-usikkerhed over sin position? Hvorfor vægrer Søren sig ved at være idealistisk?

Episoden fra Børnehuset har været central i min udvikling af analyseblikke. Dette vil jeg udfolde i kapitel 8. Når jeg her nævner det, er det for at demonstrere, at der også blandt pædagogerne eksisterer et fagligt hierarki, hvor visse strategier favoriseres frem for andre. Hierarkiet påvirkes af lederne, men måske også af den måde, hvorpå kollegerne sammen skaber et *vi* (Weir 2009), og af

²⁰ Den fjerde pædagog Eva deltog ikke i mødet.

²¹ De to pædagoger var ikke ansat i Børnehuset under interviewundersøgelsen.

hvordan de indbyrdes positionerer sig selv og hinanden. Udtrykt gennem følgende kommentar fra en kollega til pædagogerne i Børnehuset, som var til stede under præsentationen:

"Ja, for det synes jeg er spændende. Hvad det er? For den proces har vi (peger på den anden nye kollega, *red.*) jo ikke været med til. Så hvordan er du kommet frem til det her. For jeg kan også se rigtig mange ting og jeg var heller ikke i tvivl, hvem det var, mens du læste op. Det er sjovt, at det også blev gættet, hvem der var hvem. At det er nogle roller, som vi påtager os. Så at én udefra kan komme ind og se... Hvad er det for nogle konstruktioner, som vi har?"

Ledernes tydelige favorisering af faglighedsstrategier funderet i organisationens politikker, strategier og styringsteknologier forplanter sig hos pædagogerne, og kommer til udtryk i Kirstens lænen sig tilbage i stolen og hendes tilfredse udtryk. Men også i Søren's behov for at understrege, at det idealistiske "det er kun nogle sider af mig. Altså fordi der også er nogle andre sider af mig." Hos Søren opstår et presserende behov for efterfølgende at uddybe sin faglige position og sikre, at han ikke fremstår for idealistisk, men at han også lader sig orientere af andre strategier. Mest tydeligt kommer det til udtryk hos Mette, i hvad jeg tolker som en usikkerhed - kropsligt udtrykt i røde pletter på halsen - og sprogligt udtrykt således:

"Om jeg bare bliver så praktisk... For jeg synes, at jeg har fået rigtig meget med, og de der redskaber, jeg bruger dem også. Så hvordan er det lige, at jeg selv sidder og udtrykker mig selv. Det er da lige sådan en øjenåbner. Hvordan er det lige, at jeg har sagt om mig selv og det får man da lige.. Det du så siger, det kan da godt lige ramme mig sådan."

Mette oplever tydeligvis, at hun ekskluderes som ikke-faglig under seancen ved at få prædikatet *Praktikeren*, hvilket kommer kropsligt til udtryk ved, at hun tager sig til halsen, som om hun bliver kvalt.

6.6. LEDELSE AF PÆDAGOGISK FAGLIGHED

I kapitel 5 demonstrerede jeg, hvordan de fire pædagoger forsøger at tilpasse sig de nye organisationsstrukturer, men vælger forskellige strategier. Hvor Mette påtager sig flere opgaver og forsøger at løbe lidt hurtigere, prøver Kirsten at være omstillingsparat ved at fokusere på de positive forandringer, mens Søren forsøger at fastholde sine idealer i praksis, og Eva søger at forventningsafstemme i forhold til hvad, der praktisk kan lade sig gøre indenfor de eksisterende rammer og normeringer. I dette kapitel har jeg tilstræbt at synliggøre, hvordan lederne lægger

subjektiveringsspør ud til pædagogerne som et tilbud om at blive ledt på rette vej. Med et fokus på subjektivering har jeg forsøgt at indfange, hvordan pædagogen på én gang er underkastet (*subjected to*) de ledelsesmæssige betingelser og genstand (*being a subject*) for disse betingelser. Gennem subjektiveringsblikket synliggøres, hvordan ledelse af pædagogisk faglighed handler om at få pædagogerne til at lede sig selv indenfor de af organisationen udpegede strategier, samt at få dem til at opfatte valg og handlinger som selvoplevede og selvfortolkede. Hertil er pædagogiske narrativer som *autenticitet, anerkendelse, at kunne gøre en forskel og mening* magtfulde subjektiveringsspør, der lokker med genkendelse hos pædagogerne og deres kaldsbaserede forestillinger om pædagogik, men som samtidig har til formål at lede pædagogerne på rette vej. Det er en aktiv subjektiverende kraft, der appellerer, opmuntrer og tilskynder pædagogerne til at gøre det rette og det nødvendige, og som samtidig producerer pædagogernes egne *frie* handlinger og valg.

Lederne er qua deres position i den kommunale styringskæde orienteret efter organisatoriske strategier og kollektive hensyn, som derfor favoriseres til fordel for lokal autonomi og individuelle hensyn i Børnehuset. Samtidig er det tydeligt, hvordan lederne søger at påvirke pædagogernes selvfortolkninger ved at af- og begrænse det pædagogiske spillerum via artikulationer af ønsket og ikke-ønsket adfærd. Derved sker en mere eller mindre bevidst favorisering, der hierarkiserer og påvirker pædagogernes egne forestillinger om den gode pædagog, og som foranlediger kollegiale diskursive in- og eksklusionsprocesser.

Det er overraskende, i hvor høj grad de tre ledere kommer til at virke som en homogen enhed, der trækker på de samme logikker og er loyale i forhold til Kommunens overordnede strategier om fælles børn og unge-områder, kvalitet, inklusion og kompetenceudvikling. Og det er især overraskende, når jeg tager de fire pædagogers forskellige faglighedsstrategier i betragtning. På trods af, at jeg lader mit blik være styret af en tænketeknologi om diskursive spillerum, får jeg i analyserne ikke øje på egentlige styringskæde-kortslutninger i leddene mellem de tre ledere. Der eksisterer hvad jeg vil kalde nuanceforskelle i translationerne, som dels kan henvises til de tre ledes forskellige roller og hierarkiske placering i styringskæden, og dels til biografiske diskurser - fx områdelederens BUPL-erfaringer, forvaltningslederens akademiske baggrund og den daglige ledes faglige baggrund som pædagog. Kortslutningerne der eksisterer mellem ledelseslaget og praksislaget med de fire pædagoger, kan således ikke forklares med henvisninger til translationsforskelle eller divergerende hierarkiseringer af pædagogisk faglighed blandt de tre ledere.

KAPITEL 7: INFRASTRUKTUR

Dette kapitel udforsker, hvordan den læringsdagsorden, som pædagogisk faglighed er indlejret i, udspringer af en række uddannelsespolitiske tiltag, der alle kan henføres til den aktuelle policy-proces. Mit ærinde er at undersøge, hvordan det ministerielle initiativ om indførelse af fælles læringsmål for børn i dagtilbud synes som en "naturlig" forlængelse af den hidtidige uddannelsespolitik.

Helt konkret vil jeg afdække, hvilke selvfølgeligheder, der er indlejret i den læringsforståelse, som artikuleres af den ministerielt nedsatte *Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan* og udtrykkes således:

"Daginstitutionerne er en vigtig samfundsmæssig institution i Danmark. Daginstitutionerne har i samspil med forældre og andre fremtrædende institutioner, såsom grundskolen og ungdomsuddannelser, en væsentlig opgave i forhold til at understøtte udvikling af demokratisk forståelse, livsduelighed og sammenhængskraften i samfundet." (MBUL 2016:9)

Jeg vil således påvise, hvordan de tre elementer *demokratisk forståelse*, *livsduelighed* og *sammenhængskraft i samfundet* fremstår som selvfølgeligheder, og hvordan de er integreret i en forståelse af læring som nødvendighed. Tillige vil det fremgå, hvordan de tre elementer trækker på forståelser, der er opstået i komplicerede samspil og forhandlinger i andre nationale uddannelsespolitiske tiltag på daginstitutionsområdet, men også i transnationale og europæiske samarbejder som Bologna-processen²², UNESCO²³, EU og OECD²⁴.

Det aktuelle forslag om en styrket pædagogisk læreplan og indførelse af fælles læringsmål for alle børn i dagtilbud kan betragtes som et uddannelsespolitisk styringstiltag, der gennem et utal af forbindelser konstruerer en ny infrastruktur af diskurser, organisationer og styringsteknologier, der skaber, former og etablerer en social orden, indenfor hvilken børn og pædagoger bliver til på nye måder. Samtidig bliver børn og pædagoger forsat til på "gamle" måder. Styringen retter sig dels mod at gøre pædagogerne til subjekter med bestemte kapaciteter, forholdemåder og selvopfattelser, som på mange måder adskiller sig fra, hvad der forventedes tidligere, og dels mod at få pædagogerne selv til at gøre sig til sådanne subjekter. Sagen er ikke at udpege forskellen

²² Bologna-processen er betegnelsen for et transnationalt europæisk samarbejde om at skabe et fælles rum for videregående uddannelser i Europa (EHEA: The European Higher Education Area).

²³ UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

²⁴ OECD: Organization for Economic Cooperation and Development

mellem gammelt og nyt, men blot indledningsvist at pege på hvordan nye styringer altid lægger sig ind i etablerede landskaber, der består af "plejer". Jeg anvender metaforen *infrastruktur* til at synliggøre, hvordan læringsdagsordenen med dens netværksrelationer er allestedsnærværende. Samtidig med at den er nærværende overalt, er den også svær at få øje på, hvilket også åbner mulighed for, at pædagogerne kan fare vild i deres faglighedsdannelse.

Hvor pædagogerne førhen i højere grad selv kunne bestemme retning og positionering i et ret åbent pædagogisk fagligheds-landskab, er pædagogerne i dag i langt højere grad styret af uddannelsespolitiske ambitioner og tiltag. Ved at anskue læringsdagsordenen som en infrastruktur i et pædagogisk faglighedslandskab, kan jeg skabe blik for, hvordan pædagogerne i dag bliver til på nye måder. Med metaforen om infrastruktur ønsker jeg at anskueliggøre, hvordan pædagogerne bliver skubbet i bestemte retninger og får anvist bestemte positioner i landskabet. Infrastrukturen består af de veje, som bliver mulige at følge og de faglighedspositioner, som bliver legitime at indtage. Kortlægning af infrastrukturen er et analysestrategisk greb, der skal synliggøre læringsdagsordenen og dens forgreninger i nye styringsteknologier, børnesyn, sprog og pædagogpositioner. Senere får jeg behov for at tegne landkort og udsigtsposter for at støtte pædagogerne i at kunne navigere i det nye faglighedslandskab.

Kapitlet indledes - i lighed med de øvrige analysekapitler - med de metodologiske og metodiske dispositioner, som jeg har foretaget med henblik på optegningen af læringsdagsordenens infrastruktur og landskabet. Herefter indledes analyserne med en undersøgelse af de uddannelsespolitiske reformprojekter og udviklingstiltag, som får læringsdagsordenen til at dukke op indenfor daginstitutionsområdet. Tiltag som alle forpligter og har pædagogen som central aktør i bestræbelserne på at implementere nye strategier i pædagogisk praksis.

7.1. METODOLOGISKE OG METODISKE DISPOSITIONER

I de følgende afsnit vil jeg redegøre for de metodologiske og metodiske dispositioner, jeg har foretaget i relation til optegningen af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden og dens infrastruktur.

7.1.1. AFSELVFØLGELIGGØRELSE

I min undersøgelse af, hvordan læring bliver en samtidens selvfølghed, er jeg inspireret af pædagogisk samtidsdiagnose (Kristensen 2008, Kristensen og Pildal Hansen 2006/2014, Hermann 2008, Schmidt 2000, Winther 2004, 2006). Mit ærinde er at forholde mig diagnostisk til læringsdagsordenen, herunder at artikulere og problematisere dens selvfølghed med henblik på

at synliggøre muligheder for at tænke og handle anderledes. Den pædagogiske samtidsdiagnose betragter og analyserer samtiden som en enhed af fortid, nutid og fremtid. *En mulig fremtids fortid*, som Kristensen og Pildal Hansen formulerer det (Kristensen og Pildal Hansen 2006/2014:24). Samtidsdiagnosen er således på én gang en nutidshistorisk fremskriven af læringsdagsordenens indbyggede og potentielt modstridende forståelser og en fremtidsorienteret vidensproduktion, der skal muliggøre kritik.

”Kritik består ikke i at sige, at tingene ikke er gode som de er. Den består i at undersøge og vise, hvilke typer selvfølgeligheder, fortrolige størrelser og etablerede uigennemtænkte tænkemåder, som de accepterede praksisser hviler på.” (Kristensen 2008:20).

Den samtidsdiagnostik som jeg ønsker at etablere må for det første iagttage, at læring bliver til som en nødvendighed, samt sætte spørgsmålstegn ved læring og synliggøre, hvilke selvfølgeligheder, konstruerede ”sandheder” og udfordringer der får læring til at fremstå som en nødvendig og relevant løsning. For det andet må den synliggøre samtidige konfliktuerende tendenser indlejret i læringsdagsordenen, og for det tredje må den tilbyde et vokabular til nye praksisformer.

Med henblik på at synliggøre de konstruerede uddannelsespolitiske sandheder og samtidigheder af konfliktuerende tendenser på daginstitutionsområdet, vælger jeg at optegne infrastrukturen vha. en genalogisk inspireret dispositivanalyse. Dispositivanalysen suppleres med en policy-analyse for at kunne undersøge, hvilke divergerende og potentielt konfliktuerende forståelser af læring, der er indlejret i de forskellige uddannelsespolitiske projekter. Udvikling af et nyt vokabular foregår i kapitel 8 vha. en kortlægning og en udvikling af narrative figurer. Således strækker den samtidsdiagnostiske inspiration sig over de næste to kapitler.

7.1.2. OPTEGNING

I konstruktionen og optegningen af infrastrukturen er jeg inspireret af Foucaults dispositivanalyse. Dispositiv er en *Governmentality*-aktivitet, der søger at afdække de styringsmæssige rationaler i en given historisk periode og undersøge, hvordan disse realiseres gennem sociale teknologier og dermed får en foreskrivende betydning for sociale fænomener (Foucault 1980, Deleuze 1992, Agamben 2010, Raffnsøe & Gudman-Højer 2004). Foucault forklarer *dispositiv* i et interview fra 1977:

”Det, jeg forsøger at konkretisere med dette navn, er først og fremmest et fuldstændigt heterogent hele, der implicerer diskurser, institutioner, arkitektoniske strukturer, regulative beslutninger, love, administrative forholdsregler, videnskabelige ytringer,

filosofiske, moralske og filantropiske læresætninger, kort sagt: ligeså meget det sagte som det ikke-sagte, dét er dispositivets elementer. Dispositivet selv er nettet mellem disse elementer..." (Foucault 1980:194)

Netop forståelsen af dispositivet som nettet, der er spændt ud mellem et "fuldstændigt heterogent hele", gør det særligt velegnet til at analysere, fremstille og optegne læringsdagsordenens heterogene forgreninger og forbindelseslinjer som en infrastruktur.

En dispositivanalyse foregår ved brug af genealogien. Genealogien hører til i den periode af Foucaults forfatterskab, hvor han er optaget af at undersøge magten, fx i *Overvågning og Straf* fra 1975, og er en anderledes analyseform end videns-arkæologien, som mere deskriptivt forsøger at gengive de historiske fakta (Foucault 2001). Dispositivanalysen er i stedet en nutidshistorisk analyse, hvor man retrospektivt forsøger at etablere de samfundsmæssige betingelser, inden for hvilket et givent dispositiv er etableret som svar på udefrakommende udfordringer, fx et læringsdispositiv. Jeg er således interesseret i at lave en genealogisk undersøgelse af, hvordan initiativet omkring en styrket pædagogisk læreplan synes som en naturlig følge af eller kulmination på de sidste årtiers daginstitutionspolitik, samt at afdække de selvfølgeligheder, der eksisterer i den uddannelsespolitiske læringsdagsorden, og som får læring til at fremstå *nødvendigt*. Det betyder, at jeg arbejder retrospektivt fra den aktuelle policy-proces og søger efter forbindelseslinjer til andre uddannelsespolitiske processer indenfor daginstitutionsområdet tilbage til indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2003-2004.

Med en læringsdispositivanalyse kan jeg synliggøre, hvordan forskellige politiske projekter er indbyrdes forbundne i komplekse og uigennemskuelige netværk og relationer, og hvordan de adskiller sig fra andre samtidige projekter. Jeg anvender dispositivanalysen til at optegne infrastrukturen og til at synliggøre de forbindelseslinjer, samtidigheder, brud og skillelinjer, der eksisterer i den uddannelsespolitiske læringsdagsorden, herunder hvilke divergerende forestillinger om børn, pædagogik og pædagoger, der artikuleres og positionerer forskellige pædagogsubjekter. Det er et forsøg på at undgå unødige forsimplinger og samtidig demonstrere, hvordan jeg - og formodentlig også pædagogen - kan fare vild i landskabet.

7.1.3. POLICY-ANALYSE

I etableringen af dispositivanalysen har jeg udvalgt de politiske tiltag, der alle på forskellig vis relaterer sig til den aktuelle policy-proces, og som alle har *læring* som dominerende narrativ. For at

analysere de uddannelsespolitiske tiltag vælger jeg at gå policy-analytisk til værks. Jeg er inspireret af en policy-antropologisk tilgang, der på mange måder er lig med Foucaults teori om dispositivet:

”This approach views policies as “assemblages” in which cultural meanings and social relations congeal, sometimes dissolve, and often migrate into new settings, with an agency of their own.” (Wright et al. 2013)

Denne tilgang søger at kombinere *Multi-sited-Etnography* (Marcus 1995) med Foucaults genealogi i analyser af policy med henblik på at undersøge, hvordan policy skaber nye assemblager af kulturel mening og sociale relationer, og hvordan begreber antager nye betydninger, når de migrerer til andre felter. Det er et forsøg på at skabe ”new envisionings of social landscapes” (Wright et. al. 2013). I stedet for at kreere læringsdagsordenens infrastruktur som en *assemblage*, har jeg valgt en dispositivoptegning, men grundlæggende er ideen den samme. Det handler om at forbinde, kortlægge og synliggøre, hvordan kulturelle, sociale og materielle strukturer og relationer breder sig i nye *settings*. Og hvordan det skaber komplekse netværk af aktører, institutioner, diskurser og subjekter.

Inspireret af denne tilgang ser jeg ingen kausalitet mellem den uddannelsespolitiske læringsdagsorden og den agency, der skabes hos de lokale aktører, hhv. lederne og pædagogerne som belyst i kapitel 5 og 6. Jeg prøver i stedet at undersøge, hvordan policy medvirker til at indsnævre det pædagogiske spillerum.

”Policies rarely tell you exactly what to do, they rarely dictate or determine practice, but some more than others narrow the range of creative responses.” (Ball, Maguire and Braun 2012:3)

Med et blik på hvordan policy søger at begrænse denne ”range of creative responses”, tilføjes endnu et lag til subjektiveringsanalyserne og lederne be- og afgrænsninger af de diskursive spillerum fra kapitel 6.

I forlængelse af mit metateoretiske ståsted betragter jeg læringsdagsordenen som konstruktioner og fortolkninger foretaget af policy-aktører inden for en kontekstuel og partikulær uddannelsespolitisk sammenhæng og ikke som en essentielt given lovmæssighed. Således har børns læring fra dagtilbuds-policy ikke nogen iboende nødvendighed over sig og kan derfor være genstand for forskelligartede fortolkninger, som potentielt forskyder de politiske mål.

Analysestrategisk betyder det, at jeg sætter parentes om *læring* i bestræbelse på at åbne op for nye

læsninger og nyfortolkninger af læringsdagsordenen, ved at anskue læring som en *flydende betegner* (Laclau og Mouffe 2002, Sarauw 2011, m.fl). En sådan *flydende betegner* er i princippet åben for forhandling og tillader mig at differentiere mellem forskellige forhandlingsudspil og fortolkninger, sådan som de er artikuleret og fremsat af policy-aktørerne i den aktuelle policy-proces. Med Laclau og Mouffe kan jeg forstå disse artikulationspraksisser som diskurser og undersøge, hvordan de relaterer sig til og potentielt konflikter med hinanden.

”Vi bruger artikulation om enhver praksis, som etablerer en relation mellem elementer, således at deres identitet modificeres som følge af denne artikulatoriske praksis. Den strukturerede totalitet, som resulterer af denne artikulatoriske praksis, vil vi kalde for diskurs.” (Laclau & Mouffe 2002:52).

Diskurs forstås her som en struktureret totalitet af artikulationer, der virker ved at fastholde ord og begreber i en bestemt betydningsrelation, hvorved andre betydninger modificeres eller udelukkes, fx når begrebet *leg* modificeres og får (ny) betydning i relationen til læring. Diskurser fungerer i kraft af de *betegnere*, ord og begreber, der optræder i diskursens betydningsrelationer eller ækvivalenskæder, og som samtidig definerer diskursen. Analysestrategisk betyder det, at jeg må identificere de *betegnere*, som anvendes til at ækvivalere og definere læring.

Ofte er disse *betegnere* flydende, dvs. åbne for fortolkninger, eller som i tilfældet med *læring* efterhånden koloniseret af en uddannelsespolitisk ambition. Netop denne kolonisering af læringsbegrebet bevirker, at givne policy-aktørers artikulationer kan tage form af antagonismer i en bestræbelse på at opponere mod og frigøre læring fra koloniseringen i forsøg på at generobre betydning. Når jeg insisterer på at holde mine analyser åbne ved at anskue læring som en *flydende betegner*, er det en bevidst strategi for at undgå at bidrage til determinerende kausalitetsforbindelser mellem den uddannelsespolitiske læringsfortælling og de læringsdiskurser, der eksisterer hos policy-aktørerne, og som aktuelt er til (gen)forhandling. Ved at sætte parentes om læringsnarrativet, bestræber jeg mig på at skabe kompleksitetssensitive analyser, der kan få øje på nye bevægelser og forandringer af diskurser og forhandlingspositioner inden for den uddannelsespolitiske læringsdagsorden.

Inspireret af en policy-antropologisk tilgang (Sarauw 2011) anskuer jeg *børns læring* som et policy-narrativ. Policy-narrativet forstår jeg som en præcisering af Laclau og Mouffes diskursbegreb, der tilføjer det en narrativargumentatorisk struktur (Sarauw 2011, Wright & Shore 2001).

”Et policy-narrativ kan i den forstand ses som et normativt udsagn, der identificerer et problem og definerer dets løsning på en måde, der udelukker andre måder at tænke og tale på, hvorved der indtræffer en objektivisering, så en bestemt problemløsning opnår midlertidig autoritet.” (Sarauw 2011:49)

Det er en tilgang, der kan støtte mig i at forstå, hvordan læring er blevet samtidens selvfølgeligelige løsning på uddannelsespolitiske udfordringer. Et policy-narrativ kan opnå autoritet ved at:

1. Fordømme fortiden (condemn the past)
2. Definere nutidens problemer (define the problems of the present)
3. Identificere fremtidens eneste mulige løsning (project the only possible solution of the future) (Sarauw 2011, Wright & Shore 2001)

Policy-narrativet promoverer noget eller nogen indenfor den gældende samfundsfortælling og noget eller nogen udenfor og udvider altså blikket på de in- og eksklusionsprocesser, som jeg undersøgte i kapitel 6. Analysestrategisk forpligter denne tilgang analysen mere direkte på policy-narrativet om børns læring og på de argumentatoriske forhandlinger, der udspiller sig i policy-processerne og spiller således fint sammen med det samtidsdiagnostiske ærinde med at undersøge, hvordan politiske beslutninger fremstår som naturlige, nødvendige og ubestridelige. Med en policy-narratologisk analyse skabes forudsætninger for at undersøge og udstille de potentielt uhomogene forestillinger om børns læring, der er på spil i de forskellige uddannelsespolitiske projekter, for dermed at skabe grundlag for kritik og afselvfølgeliggørelse.

I forlængelse heraf anvender jeg begrebet *double shuffle*, som jeg også henter fra policy-antropologien (Wright og Ørberg 2011, Sarauw 2011). Inspireret af Sarauws anvendelse bruger jeg *double shuffle*-begrebet til at forstå, hvordan policy-dokumenterne betjener sig at dobbeltydigheder - *double shuffle* - ”som ikke blot er uskyldige utvetydigheder, men derimod forekommer at mobilisere den konstruerede virkelighed i en bestemt retning.” (Sarauw 2011:52) Med *double shuffle*-begrebet kan jeg afsløre et givent dokumentes dobbeltydigheder, der anvendes strategisk med henblik på at sløre, hvad eller hvem der er og kan være indenfor eller udenfor diskursen.

Med henblik på at forene den policy-analytiske tilgang med dispositivanalysen har jeg formuleret følgende analysespørgsmål til undersøgelser af de uddannelsespolitiske tiltag:

1. Hvordan defineres aktuelle uddannelsespolitiske udfordringer?

2. Hvordan formuleres børns læring som løsning derpå?
3. Hvilke forståelser knyttes til børns læring?
4. Hvordan artikuleres pædagogisk faglighed i relation dertil?

Analyserne foretages af følgende uddannelsespolitiske tiltag, herunder arbejdsgrupper, fora og råd:

1. *Mastergruppen for en styrket pædagogisk læreplan* (2016 -)
2. *Kvalitetsforum for Dagtilbud* (2016 -)
3. *Rådet for Børns Læring* (2014 -)
4. Udviklingsprojektet *Fremtidens dagtilbud* (2013-2017)
5. Reformprojektet *Ny Nordisk Skole* og *Nyt Nordisk dagtilbud* (2012-2015)
6. *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* (2011-2013)

Kildematerialet vedrørende den aktuelle policy-proces omkring en styrket pædagogisk læreplan og indførelse af fælles læringsmål er offentliggjort på ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside, mens andet er fremskaffet vha. aktindsigtsbegæring²⁵, herunder dagsordener og kommissorium for arbejdsgrupper under Mastergruppen samt dagsordener, invitationer, kommissorium mv. i relation til Kvalitetsforum for Dagtilbud. Endvidere er kommissorium og udbudsmateriale til udviklingsprojektet *Fremtidens dagtilbud* fremskaffet via aktindsigtsbegæring. Andet materiale vedrørende *Fremtidens dagtilbud* har jeg fundet på den af Rambøll oprettede hjemmeside. Eftersom *Ny Nordisk Skole* og *Nyt Nordisk dagtilbud* sammen med hjemmesiden er blevet nedlagt, er kildematerialet blevet gjort tilgængelig på Danmarks læringsportal EMU. Kildematerialet vedrørende *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* omfatter tre offentliggjorte rapporter. Al kildematerialet fremgår af litteraturlisten.

7.1.4. AKTØRANALYSE

I forlængelse af den policy-analytiske undersøgelse vil jeg kigge nærmere på de dominerende policy-aktører, der har medvirket til at udbrede læringsdagsordenen samt deres forhandlingsbidrag. Jeg har udvalgt og grupperet følgende afsender- og høringsberettigede parter som de dominerende policy-aktører:

²⁵ Efter aktindsigtsbegæringerne er en del af materialet blevet offentliggjort på ministeriets hjemmeside.

Staten²⁶: I 2003 er det Socialministeriet, der fungerer som afsender af lovforslag og varetager policy-processen med de pædagogiske læreplaner, mens det i 2016 er ministeret for Børn, Undervisning og Ligestilling²⁷, der varetager policy-processen om en styrket pædagogisk læreplan.

Kildemateriale: Socialministeriets lovforslag fra 2003 og det foreløbige policy-materiale og officielle udtalelser fremsat af Børne- og Undervisningsminister Ellen Trane Nørby i forbindelse med policy-processen i 2016. Ligeledes inddrages den tidligere V-regerings grundlag.

Kommunernes Landsforening (KL): Fungerer som paraplyorganisation for kommunerne herunder tillige Børne- og Kulturchefforeningen samt Københavns og Frederiksberg Kommuner, som alle er høringsberettigede, når ny policy indføres på daginstitutionsområdet.

Kildemateriale: Høringssvar fra KL, Børne- og Kulturchefforeningen (BK-chefer), Københavns Kommune og Aabenraas Kommune fra policy-processen i 2003. Officielle udtalelser og materiale fra KL og Børne- og Kulturchefforeningen vedr. policy-processen i 2016.

Interesseorganisationerne: På daginstitutionsområdet er de primære og høringsberettigede aktører Landsforeningen af forældre til børn i daginstitutioner (FOLA), Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO), Børnerådet og Det Centrale Handicapråd.

Kildemateriale: Høringssvar fra Forældrenes Landsforening (FOLA)²⁸ og Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO)²⁹ fra policy-processen i 2003. Officielle erklæringer og politikker fra hjemmesider og andre medier vedrørende policy-processen i 2016.

²⁶ Jf. Lovforslag L124 om pædagogiske læreplaner i dagtilbud for børn som er fremsat den 16. december 2003 er følgende høringsberettigede parter fra Staten: Statsministeriet Finansministeriet, Justitsministeriet og Undervisningsministeriet. Ingen af disse ministerier har indsendt høringssvar. Erhvervs- og Selskabsstyrelsen og Den Sociale Ankestyrelse er ligeledes høringsparter, men da de to policy-processer retter sig mod kommuner og dagtilbud, hører det ikke under styrelsernes resort-områder, hvorfor de ikke medtages i mine undersøgelser.

²⁷ Med oprettelse af trekløver-regeringen fra 28. november 2016 er det Børne- og Socialministeriet, der overtager policy-processen. Men frem til afleveringen af afhandlingen er der ikke kommet egentlige udspil herfra.

²⁸ FOLA har siden 1974 har organiseret forældrenævn, forældrebestyrelser og forældreråd i daginstitutioner, SFO'er og dagplejer. På landsplan har organisationen har ca. 1500 medlemsinstitutioner. (FOLA 2015)
²⁹ DLO er interesseorganisation for bestyrelser og forældrebestyrelser i primært selvejende, men også private og kommunale daginstitutioner. Organisationen rummer ca. 800 institutioner på landsplan (DLO 2015).

BUPL: Primært fokus på Børne- og Ungepædagogernes Landsforbund (BUPL), idet de organiserer daginstitutionspædagogerne; men der skeles også til Pædagogmedhjælperforeningen (PMF), Socialpædagogernes Landsforbund (SL) samt Forbundet for Offentligt Ansatte (FOA), som varetager interesser for andre faggrupper og ufaglærte på daginstitutionsområdet. Alle er de høringsberettigede.

Kildemateriale: BUPL's officielle holdninger og udtalelser, som de fremkommer i den offentlige debat og på deres hjemmeside samt i nedskrevne politikker og vedtægter. BUPL's m.fl. hørings svar i policy-processen i 2003.

Ligesom med læringsdagsordenen må jeg studere de fire aktørgrupper og deres læringsforståelser gennem deres empiriske fremkomstformer. Jeg foretager således to empiriske nedslag i hhv. policy-processen omkring de pædagogiske læreplaner i 2003 og i policy-processen i 2016 om indførelse af fælles læringsmål, hvor jeg studerer de artikulationer omkring læring, som fremsættes i hørings svar, officielle udtalelser i pressen, på hjemmesider etc. af de fire aktørgrupper.

Kildematerialet fra 2003 er offentliggjort og tilgængeligt på Folketingets hjemmeside, mens kildematerialet vedrørende den aktuelle policy-proces til dels er offentliggjort på de respektive ministeriers hjemmesider, mens andet er fremskaffet gennem aktindsigtsbegæring. Endvidere er de enkelte aktørgruppers holdninger og politikker studeret på aktørernes hjemmesider samt i pressen.

7.2. LÆRING I MASTERGRUPPEN

Policy-processen omkring en styrket pædagogiske læreplan er foreløbig kulmineret i en såkaldt *master* udformet af en *Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan*³⁰. Mastergruppen er nedsat af minister for Børn, Undervisning og Ligestilling Ellen Trane Nørby i marts 2016 med det formål at skabe en ramme for det videre arbejde med udvikling af en styrket pædagogisk læreplan og indførelse af fælles læringsmål for alle børn i dagtilbud. Mastergruppen er således udpeget som et centralt organiserende organ for det lovforberedende arbejde og er af samme grund af afgørende

³⁰ På baggrund af Mastergruppens arbejde er der nedsat en tværgående temagrupper og 6 arbejdsgrupper med udgangspunkt i de eksisterende læreplanstemaer. Hver gruppe skal revidere og kvalificere et læreplanstema og komme med forslag til få brede læringsmål indenfor temaet. Herefter skal der udvikles et lovforslag, som skal til høring. Ved indleveringen af denne afhandling er lovforslaget endnu ikke offentliggjort.

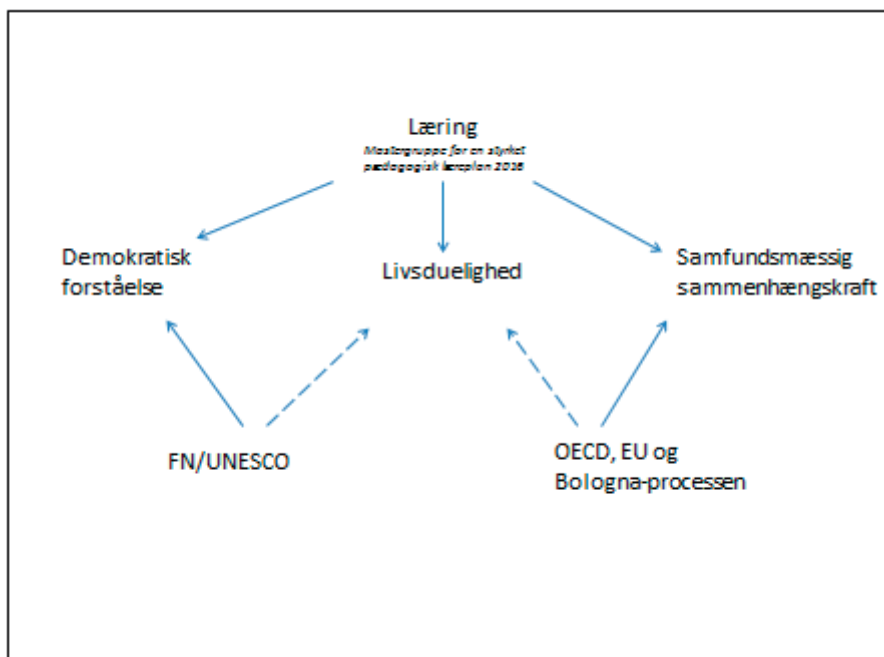
betydning for udvikling af den læringsforståelse, som kommer til at præge den nye pædagogiske læreplan og de fælles læringsmål.

Dispositivanalysen tager udgangspunkt i det læringsbegreb, der slås an af Mastergruppen samt i de tre begreber, som anvendes til at ækvivalere læring, og hvorfra jeg arbejder retrospektivt. Jævnfør citatet fra introduktionen til dette kapitel er de tre ækvivalensbegreber: *demokratisk forståelse*, *livsduelighed* og *samfundsmæssig sammenhængskraft*. Heraf udspringer flg. forståelse af læring, som den indledningsvist beskrives i masteren:

”Gode daginstitutioner skaber sammen med forældrene glade og trygge børn. De bidrager til at udvikle børnenes legeeve, børnenes motivation for at lære og giver børnene tiltro til deres egne evner. Gode daginstitutioner giver barnet omsorg, vækker børnenes nysgerrighed, udvikler deres sociale og personlige kompetencer, giver dem et rigt sprog, arbejder med krop og bevægelse og forståelse for kultur og naturfænomener. Daginstitutionen er et socialt fællesskab, hvor alle er deltagere, og hvor alle lærer at navigere i konflikter og håndtere dem.” (MBUL 2016a:9)

Det pædagogiske sigte med masteren er at skabe en fælles forståelse af dannelse, leg, det gode børneliv, børnefællesskaber og læringsmiljøer i daginstitutioner, og det understreges at daginstitutioner er unikke og baseret på en tematisk tilgang og et bredt læringssyn (ibid).

Den læringsdagsorden som foreløbigt kulminerer med Mastergruppens arbejde, kan på ingen måde tænkes uafhængigt af transnationale dagsordener om *livslang læring*, som er opstået gennem samarbejder i UNESCO, OECD, Bologna-processen og EU. For at kunne forstå hvorfor det giver mening at forstå danske daginstitutioner som steder, der gennem læring skal understøtte udvikling af samfundsmæssig sammenhængskraft, demokratisk forståelse og livsduelighed, må vi i denne tænkning følge forbindelseslinjerne til de transnationale og europæiske uddannelsespolitiske samarbejdsorganisationer. Dispositivanalysen tager således udgangspunkt i det læringsbegreb og de tre ækvivalensbegreber, der optræder i Mastergruppens rapport og sporer dem til de transnationale samarbejder, som illustreret i nedenstående figur.



Figur 7.1. Mastergruppens læringsforståelse

7.2.1. DEMOKRATISK FORSTÅELSE

Allerede i overskriften slår Mastergruppen den demokratiske forståelse an med det indledende kapitel *"Dagtilbud gør en forskel for alle børn"*. *Alle børn* er et gennemgående policy-narrativ, som optræder gentagne gange i mastergruppens rapport. Dermed signaleres, at dagtilbud skal være for alle børn "uanset baggrund, sprog, kultur og traditioner" (MBUL 2016a:15), og at læringsmiljøerne skal indrettes således, at alle børn får mulighed for at deltage - med særligt fokus på børn i udsatte positioner. I masteren defineres børn i udsatte positioner som "børn med svag socioøkonomisk baggrund, børn med nedsat fysisk og psykisk funktionsevne og børn i risiko for at stå udenfor fællesskabet." (ibid). Læring ækvivaleres med demokrati, og den grundlæggende tanke er, at barnet skal være medskaber af egen læring, at alle børn føler sig set og hørt, og at de oplever at have en "demokratisk stemme". Dette bygger på et bredt børneperspektiv, som er funderet i FN's Børnekonvention og handler om barnets ret til leg, medbestemmelse og deltagelsesmuligheder:

"Det betyder, at daginstitutionerne er forpligtede til at give børnene medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst." (MBUL 2016a:12)

I masteren henvises der til FN's Børnekonvention, men der kunne også have været henvisninger til UNESCO's Salamanca Erklæring fra 1994, hvor policy-narrativet for første gang optræder i relation til specialundervisning - her formuleret af UNESCO's generalsekretær Federico Mayor:

"UNESCO er stolt over sin andel i denne konference og de vigtige beslutninger, der blev taget her. Alle involverede parter må nu tage udfordringerne op og arbejde for at sikre, at Uddannelse for Alle også rent faktisk betyder FOR ALLE, særligt for dem, som er mest sårbare og har mest brug for det." (UNESCO 1994:2)

UNESCO blev oprettet efter 2. verdenskrig som et forum under FN til fremme af menneskerettigheder og mellemfolkelig forståelse og dækkede områder fra daginstitutioner til voksenuddannelser. Det var her, at *livslang læring* første gang blev introduceret i forbindelse med Montrealaftalerne i 1960'erne. *Livslang læring* blev dengang anskuet som et nødvendigt middel til at øge ligheden ved at reducere de uddannelsesmæssige forskelle, og til at understøtte menneskers muligheder for at kunne tilpasse sig de samfundsmæssige forandringer. I 1972 udkom rapporten *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow* (Faure et al. 1972), og med den opstod en forståelse af læring knyttet til demokrati, selvrealisering og personlig udvikling. Læring handler her om at skabe "det hele menneske", forstået som:

"... each man's right to realize his own potential and to share in the building of his own future." (Faure et al. 1972:VI).

Målet med *livslang læring* er:

"... the complete fulfilment of man, in all the richness of his personality, the complexity of his forms of expression and the various commitments – as an individual, member of a family and of a community, citizen and producer, inventor of techniques and a creative dreamer." (ibid)

Ifølge rapporten er hjørnестenen i demokrati og udvikling af det hele menneske **uddannelse**, der er tilgængelig for alle og som ikke kun er knyttet til formelle institutioner og enkelte livsfaser, men netop er livslang. Det handler om "learning to be".

Den holistiske og demokratiske forståelse af læring reaktualiseres med UNESCOs rapport fra 1996 *Learning: The Treasure within* (Delors et al. 1996). Heri beskrives 4 grundprincipper, som bør være styrende for al uddannelse; *Learning to know*, *Learning to do*, *Learning to be* og *Learning to live*

together. Rapporten er et billede på, hvordan læring forstås holistisk omfattende alle læringsprocesser, både de personlige og eksistentielle (*to be*), de sociale og opdragelsesmæssige (*to live together*), de civilisatoriske og myndiggørende (*to know*) og de handlings- og markedsorienterede (*to do*) i bestræbelserne på at skabe the hele menneske (Hermann 2008:20).

Når jeg skriver, at rapporten er en reaktualisering, er det fordi, UNESCOs position fra 1980'erne gradvis svækkes og efterhånden bliver overtaget af OECD. Hvor UNESCO's forståelse af *livslang læring* er knyttet til en humanistisk tradition med demokrati og personlig udvikling som nøgleord, fortolkes *livslang læring* i OECD snarere i et ny-liberalistisk ressourceperspektiv (Winther-Jensen 2001, Andersen og Jacobsen 2012). OECD er en international organisation for økonomisk samarbejde, hvorfor deres interesse for daginstitutionsområdet nødvendigvis må anskues som udtryk for områdets betydning for økonomi og vækst (Krejsler 2013a, 2012). Med OECD's rapport fra 1996 *Lifelong learning for all* kobles policy-narrativet *alle* til også at favne økonomiske og markedsorienterede effekter. *Livslang læring* for alle er svaret på strukturelle udfordringer, der beskrives således:

"Progress in technology and international economic integration is rapidly changing the economic landscape and putting an ever greater premium on the need to innovate, improve productivity and to adjust to structural changes painlessly." (OECD 1996)

Ifølge OECD starter *livslang læring* allerede i den tidlige barndom, hvorfor det særskilte policy-område 'Early Childhood Education and Care' (ECEC) oprettes, hvor omsorg og læring går hånd i hånd i bestræbelserne på at opnå sociale og økonomiske fordele. Her udtrykt i ECEC's formål:

"...ECEC brings a wide range of benefits, including social and economic benefits; better child well-being and learning outcomes; more equitable outcomes and reduction of poverty; increased intergenerational social mobility; higher female labour market participation and gender equality; increased fertility rates; and better social and economic development for society at large." (OECD 2016)

Grundlæggende anskues sociale uligheder som begrænsende for samfundsudvikling og økonomi, og en tidlig indsats vurderes at kunne give fremtidige økonomiske og sociale fordele. Med ECEC kobles læring med omsorg og handler nu bl.a. om at skabe "better child well-being and learning outcome". Sammenkoblingen kan også spottes i Danmark i de oprindelige pædagogiske læreplaner fra 2004. Her introduceres policy-narrativet *alle børn* i formålet "En god start for alle børn" og knyttes til idéen om at bryde negativ social arv for børn fra belastede familiebaggrunde og øge deres

fremtidige muligheder for tilknytning til arbejdsmarked og uddannelse, og om at skabe bedre overgange til skolen for alle børn (Retsinformation 2003).

I de følgende år får den økonomiske og arbejdsmarkedsrettede betoning af *alle børn* mere medvind i Danmark, bl.a. gennem den ministerielt nedsatte *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* (2011-2013), reformprojektet *Ny Nordisk Skole* (2012-2015) og aktuelt af Formandskabet for *Rådet for Børns Læring*:

"Barnets læringsmuligheder, også fra den tidligste barndom, har betydning både for faglige præstationer, sociale og relationelle kompetencer, uddannelsesvalg og arbejdsliv"
(Formandskabet for Børns Læring 2016:14)

"Selvom alle de nordiske lande hører blandt de bedst præsterende uddannelseslande i verden, har vi stadig udfordringer med at give alle børn og unge lige muligheder gennem uddannelse og gøre dem så dygtige som overhovedet muligt. Uanset hvilken social baggrund, de kommer fra." (*Ny Nordisk Skole* 2012c:3)

"Børn, der tidligt har oplevet kvalitet i dagtilbud, klarer sig bedre i skolen og senere som voksne på arbejdsmarkedet. Det gælder i særlig grad for de børn, som er i udsatte positioner." (*Task Force om Fremtidens Dagtilbud* 2011:5)

På tværs af skiftende regeringer og uddannelsespolitiske projekter koloniseres narrativet *alle børn* af økonomiske og arbejdsmarkedsrettede forståelser, uden at den demokratiske betydning dog forlades. På samme måde som UNESCOs rapport fra 1996 kan anskues som et forsøg på at reaktualisere det demokratiske projekt og opponere mod OECD's økonomiske projekt, kan også Mastergruppens rapport ses som en reaktualisering af demokratiske læringsforståelser - dog med en samtidig betoning af formål som udvikling af livsduelighed og samfundsmæssig sammenhængskraft.

7.2.2. LIVSDUELIGHED

Når Mastergruppen anvender et begreb som livsduelighed og kobler det til demokrati og dannelse, så er målet:

"at barnet som aktiv deltager forankrer værdier og viden i egen personlighed som rettesnor til at orientere sig og handle i en global verden som et hensynsfuldt, kritisk og demokratisk menneske." (MBUL 2016a:12).

I det perspektiv betyder livsduelighed at blive klar til en global verden og er således ikke snævert defineret som forberedelse til skole, uddannelse og arbejdsmarked. Snarere anskues livsduelighed i masteren netop som et modspil hertil. I masteren udtrykkes eksplicit, at sammenhæng til børnehaveklassen ikke handler om at "give barnet mange faglige færdigheder", men om at "styrke børns generelle kompetencer til en foranderlig fremtid." (MBUL 2016a:16). Målet er at skabe bedre livsmuligheder for alle – især børn fra udsatte hjem. Og at udvikle børns sociale kompetencer, tro på egne evner, nysgerrighed og mod til at turde forsøge og fejle, samt at udvikle børns virke- og lærelyst. Samtidig bemærkes det, at sammenhæng til skolen ikke kun handler om at gøre børn skoleparate; skolen skal også være børneparat og bygge på et tydeligt børneperspektiv.

Det er bemærkelsesværdigt, at mastergruppen anvender et begreb som *livsduelighed*, der i høj grad blev synonym med det arbejdsmarkedsrettede reformprojekt *Ny Nordisk Skole*. Her udtrykt i manifestet for *Ny Nordisk Skole*-institutionerne for de 0-18 årige:

"Fremme udviklingen af livsduelige børn og unge med vilje og evne til at skabe værdi for de fællesskaber, de indgår i under deres opvækst og uddannelse og senere, på arbejdsmarkedet og i deres civile liv." (*Ny Nordisk Skole* 2012a:Manifest).

Med *Ny Nordisk Skole* bindes dagtilbud for første gang i Danmark sammen med skolen og ungdomsuddannelsesområdet i det fælles ministerium for Børn og Undervisning.

Daginstitutionerne anskues her som:

"... en del af den fødekæde, der skal sikre, at alle unge forlader ungdomsuddannelserne som livsduelige individer med de bedst mulige forudsætninger for at kunne træde ind på arbejdsmarkedet og skabe værdi for sig selv og andre (*Ny Nordisk Skole* 2012b).

Fødekæden blev etableret gennem enslydende mål for folkeskolereformen, EUD-reformen, udviklingsplanerne for de gymnasiale uddannelser og udviklingsprogrammet for Fremtidens Dagtilbud. Målene skulle udgøre de overordnede pejlemærker på samfundsniveau og handlede overordnet om:

"... at udfordre alle børn og unge, så de bliver så dygtige, de kan. Og at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater" (*Ny Nordisk Skole* 2012a).

Målene udspringer af, at:

”for mange unge i dag gennemløber en udviklingsproces med flere nederlag end sejre og med en ringere udnyttelse af deres ressourcer end nødvendigt.” (Ny Nordisk Skole 2012c).

I *Ny Nordisk Skole* anskues børn som samfundets ”Human Capital” og som dem, der skal medvirke til at skabe sammenhængskraft i og værdi for samfundet. Dette divergerer således fra det børnesyn, der optræder hos Mastergruppen; i hvert fald hvis livsduelighed knyttes til dannelse og demokrati, som jeg foreløbig har gjort det i denne analyse. Men hvad sker der, hvis livsduelighed kobles til samfundsmæssig sammenhængskraft?

Det får man svar på i afsnittet ”Sammenhæng til børnehaveklassen” i masteren. Heraf fremgår det, at der skal skabes indholdsmæssig sammenhæng og flow mellem den pædagogiske læreplan og rammerne for børnehaveklassen ved, at dagtilbud og skole har et tæt samarbejde. Der lægges op til, at dagtilbud og skole kan beskrive et fælles pædagogisk fundament for sammenhængen (MBUL 2016a:16). Samtidig fremhæves det, at daginstitutionerne skal støtte børns sprogudvikling således, at de kan udtrykke sig og kommunikere alderssvarende ved skolestart.

Mens ordet *demokrati* optræder gentagne gange og tydeligt ekspliciteres i masteren, optræder ordet *livsduelighed* kun én gang, løsrevet fra egentlige definitioner. Det gør det svært at fastlægge, hvilken forståelse mastergruppen knytter til begrebet. Det ser dog ud til, at livsduelighed kan fremanalyseres som en *double shuffle* eller dobbelttydighed, der anvender én betydning uden at udelukke en anden (Sarauw 2011). Dobbelttydigheden består i, at man både vil gøre barnet robust og klar til livet og give barnet faglige færdigheder og et alderssvarende sprog, når det skal starte i børnehaveklassen (MBUL 2016a:16). Når netop ordet *livsduelighed* bruges til at beskrive daginstitutionens fremtrædende samfundsmæssige opgave i masteren, forstærker det mistanken om, at livsduelighed forsat tilskrives betydning i relation til arbejdsmarkedet og den samfundsmæssige sammenhængskraft. I det følgende afsnit vil jeg undersøge, hvordan den samfundsmæssige sammenhængskraft forstås i masteren, og jeg vil følge begrebets netværksrelationer til bl.a. de transnationale samarbejder og tidligere hjemlige uddannelsespolitiske tiltag. Forhåbentlig vil det også bidrage til forståelsen af livsduelighed som en *double shuffle*.

7.2.3. SAMFUNDSMÆSSIG SAMMENHÆNGSKRAFT

Daginstitutionen anskues i masteren som en *fremtrædende samfundsmæssig institution* sammen med grundskolen og ungdomsuddannelserne, der skal gøre børn klar til en ”global verden”, en ”foranderlig fremtid” og et ”samfund, der ændrer sig hele tiden”. De styrkede pædagogiske

læreplaner skal funderes i en "velfungerende evalueringskultur", der skal sikre, at den pædagogiske praksis udvikles i takt med den samfundsmæssige forandring og de skiftende behov hos børn og forældre (MBUL 2016a). Sammenhængskraften skal effektueres gennem fastlæggelse af fælles læringsmål for alle børn i dagtilbud.

Når masteren anskuer læringsmål som instrumenter til at skabe samfundsmæssig sammenhængskraft, kan det ikke ses løsrevet fra de strategier om *livslang læring*, som emergerer fra de transnationale samarbejder, Danmark indgår i. Forestillingen om en global verden, en foranderlig fremtid og et samfund, der ændrer sig hele tiden, er netop informeret af de sandhedsregimer, der eksisterer i de transnationale samarbejder i EU, OECD og Bologna-processen, og som anskuer *livslang læring* som nødvendig strategi. På tværs af de tre organisationer er der i strategien om *livslang læring* indlejret en forestilling om, at nye teknologier og udefrakommende konkurrence fra fx Asien udfordrer medlemsstaterne. Her bliver *livslang læring* netop et middel til at skabe sammenhængskraft gennem "an open European Area for Higher learning" (Bologna-processen), "better child well-being and learning outcomes" (OECD/ECEC) og "smart, inclusive and sustainable economies" (Europa Kommissionen 2010).

For at kunne forstå, hvordan den samfundsmæssige sammenhængskraft i masteren er udtryk for forskellige interesser, tager jeg i det følgende en kort afstikker til transnational uddannelsespolitik.

Op gennem 1990'erne og 00'erne iværksætter de tre organisationer EU, OECD og Bologna-processen en række uddannelsespolitiske processer, med henblik på at udbrede strategien om *livslang læring* i Europa. Samtidigheden i processerne i de tre organisationer medvirker til fornemmelsen af en samlet proces med et fælles formål om at skabe et vidensbaseret samfund og en ditto økonomi ved hjælp af uddannelse, demokrati og udligning af social ulighed.

I den europæiske Bologna-proces sker en sammenblanding af demokratiske og arbejdsmarkedsrettede interesser, hvor *livslang læring* bliver et væsentligt element i skabelsen af et fælles europæisk område for videregående uddannelse (EHEA)³¹, her udtrykt i Prag-kommunikéet fra 2001:

³¹ Bologna-processen får direkte betydning for uddannelsesområdet i Danmark, fx med indførelse af det europæiske ECTS-system (European Credit Transfer System), Kvalifikationsrammen og 3+2+3-formatet, som skal sikre gennemsigtighed i uddannelserne, bedre videreuddannelsesmuligheder og medvirke til øget internationalisering. Af konkrete reformer for de mellemlange videregående uddannelser herunder pædagoguddannelsen kan nævnes MVU-lovgivningen (2000), oprettelse af professionsbacheloruddannelsen (2001) og oprettelsen af professionshøjskoler/University Colleges (2007).

“Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.”
(Prag-kommunikéet 2001)

Her anskues *livslang læring* som en løsning på de samfundsmæssige udfordringer med det formål at skabe social sammenhængskraft, lige muligheder og livskvalitet. Formålet med Bologna-processen har hele tiden været at skabe mobilitet i uddannelse med henblik på at promovere kvalifikationer til arbejdsmarkedet (Sorbonne-erklæringen 1998), hvilket især i de første erklæringer i Sorbonne- og Bolognaerklæringerne funderes i demokratiske værdier. Herefter overtager de mere økonomiske og arbejdsmarkedsrettede strategier, ansporet af de samtidige samarbejder i EU og OECD.

Op gennem 00'erne får EU og OECD i stigende grad fokus på uddannelse og viden i relation til at skabe økonomisk vækst samt et fleksibelt og bæredygtigt arbejdsmarked. Sideløbende med Bologna-processen præsenterer EU Lissabon-strategien, hvoraf det fremgår, at EU inden 2010 skal være "den mest, konkurrencedygtige og dynamiske vidensøkonomi" (Europa Kommissionen 2010). Lissabon-strategien er forløberen for Europa 2020-strategien, hvori kvalitet kobles tæt sammen med effektivitet indenfor uddannelsesområdet. Dette ekspliciteres i følgende formålsbeskrivelse:

”Strategien skal dels trække på erfaringerne fra den økonomiske krise samt sikre, at EU bliver en vidensbaseret, bæredygtig og inkluderende økonomi, der kan levere et højt produktivets- og beskæftigelsesniveau præget af social samhørighed.” (Europa Kommissionen 2010)

Af ”Europe 2020” fremgår det, at nationalstaterne - herunder Danmark - bl.a. skal ”Fremme uddannelsessystemernes åbenhed og relevans ved at udvikle nationale kvalifikationsrammer og i højere grad rette læringen mod arbejdsmarkedets behov.” (Europa Kommissionen 2010:15). Hvor *livslang læring* i Bologna-processen hidtil har været præget af både demokratiske og arbejdsmarkedsrettede betoning, optræder viden i EU-regi med en tydelig økonomisk, vækstorienteret og arbejdsmarkedsrettet betoning. EU's afsmittende virkning på Bologna-processen sker gennem EU-Kommissionens medlemskab af Bologna-processen. Oprindeligt var EU-kommissionen holdt ude af Bologna-processen, men kommissionen indlemmes gradvist som

medlem og repræsentant for EU og overtager i praksis den koordinerende og styrende rolle for Bologna-processen (Krejsler 2013d).

Sideløbende med EU- og Bologna-processerne iværksætter OECD en række strategier for policy-området *Early Childhood Education and Care* (ECEC) med det formål at knytte daginstitutionsområdet tættere til skoleområdet i en *livslang læring*-strategi. Især OECD's programmer har været toneangivende for, hvordan daginstitutionsområdet i Danmark organiseres, og hvordan "sandheden" om behovet for udvikling af en dokumentations- og evalueringspraksis opstår. Dette vil jeg udfolde i næste afsnit om læringsdagsordenens sandhedsregime.

Foranlediget af strategien om *livslang læring* tilpasses dansk daginstitutionspolitik til de fælles transnationale og europæiske standarder med det formål at kvalitetssikre og optimere befolkningens uddannelsesniveau omfattende alle læringsarenaer fra vuggestuer til universiteter. I forlængelse heraf anses daginstitutionen i stigende grad som et førskoleområde og som den første læringsarena, der skal kvalificere barnet til videre uddannelse og arbejdsmarked (Krejsler 2013a). Sammenkoblingen af de forskellige europæiske processer giver et indtryk af en fælles markedsorienteret og økonomisk proces, hvori *livslang læring* anses som en nødvendig strategi i et globaliseret videnssamfund og ditto vidensøkonomi. Den arbejdsmarkedsorienterede transformative effekt som *livslang læring* får i OECD- og EU-programmerne, divergerer således fra de oprindelige forståelser af begrebet i UNESCO.

Med den kraftige betoning af den demokratiske forståelse i masteren, ligner det læringsdispositiv, der her iværksættes, et brud med den hidtidige uddannelsespolitik som den har været ført både nationalt og transnationalt. Det er dog værd at bemærke, at på trods af manglende referencer til økonomi, vækst og arbejdsmarked i masteren, så er Mastergruppen nedsat under en Venstre-regering, som med sit *Regeringsgrundlag 2015: Sammen om fremtiden* bl.a. "ønsker et friere, rigere og rimeligere Danmark" (Regeringen 2015:6) og hvis vigtigste prioriteter er vækst, ansvarlig økonomisk politik og kernevelfærd, og som på mange måder er et ekko af den tidligere VK-regerings grundlag "Vækst, velstand og fornyelse I og II" fra 2001 og 2003. Ligeledes indikerer den ansvarlige minister Ellen Trane Nørby's sideløbende udtalelser, at der er behov for at styrke kvaliteten i daginstitutionerne med henblik på at sikre sammenhængskraft - bl.a. udtrykt i følgende to citater:

"Børn er vores vigtigste råstof, og vi ved, at børn, der har gået i et dagtilbud af høj kvalitet, lykkes bedre i skolen og senere i voksenlivet." (Nørby 2016)

”Når næsten alle danske børn går i dagtilbud, og det koster samfundet 25 milliarder kroner om året, har vi pligt til sikre, at vi også får den bedste kvalitet. Vi ved jo, hvor ekstremt vigtigt det er, at der investeres rigtigt i de allerførste år” (Nørby 2016).

Om end agendaen om *livslang læring*, *livsduelighed* og *samfundsmæssig sammenhængskraft* var tydeligere i *Ny Nordisk Skole*, som vel nok er det mest arbejdsmarkedsorienterede projekt til dato, peger Nørbys citater på, at sammenhængskraften forsat er en væsentlig del af læringsdagsordenen. De økonomiske betragtninger om børn som ”vores vigtigste råstof” og på at investere rigtigt og sikre den bedste kvalitet er sandheder, der er opstået i kølvandet på nobelpristager og økonom James J. Heckmann, som har påvist, at Statens investeringer i helt små børns udvikling giver langt større udbytte end investeringer i sociale programmer for børn efter skolestart. En teori der ofte refereres til i policy-processen af bl.a. *Rådet for Børns Læring* og *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* (Task Force om Fremtidens Dagtilbud 2013, Rådet for Børns Læring 2016).

7.2.4. ET BREDT LÆRINGSBEGREB?

I dette afsnit har jeg tilstræbt at synliggøre, hvordan læring og læringsmål i Mastergruppens rapport iscenesættes som nødvendigheder i bestræbelserne på at styrke den pædagogiske læreplan med henblik på at udvikle den pædagogiske praksis. Og hvordan det læringsbegreb, der optræder i masteren, ækvivaleres med hhv. demokratisk forståelse, livsduelighed og sammenhængskraft.

Når jeg betragter læring gennem ækvivalenskæden om *demokratisk forståelse*, synliggøres et policy-narrativ om *alle børn*, der i masteren er en reaktualisering af oprindelige UNESCO-forståelser, men som i dansk uddannelsespolitik gradvist er blevet koloniseret af økonomiske og arbejdsmarkedsrettede forståelser om fx tidlig indsats, bl.a. foranlediget af OECD's ECEC-programmer.

Når *demokratisk forståelse* i masteren samtidig knyttes til *livsduelighed* og *samfundsmæssig sammenhængskraft*, kan det læringsbegreb der installeres betragtes som en *double shuffle*, der anvender én betydning uden at udelukke de andre. *Livsduelighed* er indenfor dansk uddannelsespolitik blevet gjort synonymt med det arbejdsmarkedsrettede projekt *Ny Nordisk Skole*, hvor begrebet knyttes til forståelser af skoleparathed og forberedelse til uddannelse og arbejdsmarked. Både dengang og nu ser det ud til at optræde som et hjælpebegreb til den samfundsmæssige sammenhængskraft. Samfundsmæssig sammenhængskraft optræder i masteren i ækvivalenskæder, der kredser om at gøre børn klar til en ”global verden”, en ”foranderlig fremtid” og et ”samfund, der ændrer sig hele tiden”. De samfundsmæssige udfordringer med en foranderlig

verden, der positionerer læring som nødvendighed, udspringer af forståelser hentet fra de transnationale samarbejder, som Danmark indgår i, og som anskuer *livslang læring* som nødvendighed. Der er således mange sammenfaldende forståelser bag *livslang læring* og så det læringsbegreb, der præsenteres af Mastergruppen.

7.3. LÆRINGS-DAGSORDENENS SANDHEDSREGIME

I dette afsnit vil jeg redegøre for, hvordan masterens læringsbegreb kan anskues som et læringsdispositiv, der er blevet til gennem forhandlinger mellem forskere, praktikere, embedsmænd, kommunale forvaltere, fagforeningsfolk og konsulenter i en række uddannelsespolitiske tiltag, som på mange måder er sammenlignelige med og afhængige af den skitserede transnationale proces om *livslang læring*. Disse forhandlinger er foregået gennem en proces, der kaldes *the Open Method of Coordination (OMC)*. OMC kan betragtes som en form for mål- og rammestyring, hvor der på politisk niveau besluttet fælles og ofte bredt formulerede mål, som det efterfølgende er op til andre at udvikle, koordinere og implementere (Krejsler 2013d, Olsson, Petersson & Krejsler 2014). Styringen af daginstitutionsområdet gennem OMC kan foregå på både transnationalt, nationalt og kommunalt niveau og foregår ofte gennem mangfoldige koordinerings- og udviklingsprojekter, hvorved man gradvist opnår en fælles konsensus om de centrale udfordringer og nødvendige løsninger.

Som påvist i foregående afsnit er de forståelser, der efterhånden vinder indpas i relation til den transnationale strategi om *livslang læring*, opstået gennem samtidige forhandlinger i forskellige regi, og ved at forståelser fra et regi migrerer til et andet fx fra EU til Bologna-processen. Disse forståelser er opstået i forlængelse af fælles udpegede udfordringer og en enighed om *livslang læring* som en nødvendig strategi og løsning.

Gennem en genealogisk dispositivanalytisk afdækning af de koordinations- og udviklingstiltag, der relaterer sig til den aktuelle policy-proces vil jeg i det følgende afdække, hvad man med Foucault-termer vil kunne forstå som et *uddannelsespolitisk sandhedsregime*. Et sandhedsregime der trækker tråde til de transnationale samarbejder, og som udpeger hvilke udfordringer, der skal understøttes og derved sætter rammerne for, hvad der kan forhandles om i de pågældende råd og arbejdsgrupper. Dispositivanalysen tager afsæt i de udfordringer, som ligger til grund for Mastergruppens arbejde og som har betydning for, hvilke indholdselementer masteren indeholder og derved har foreskrivende betydning for den styrkede pædagogiske læreplan og for de fælles læringsmål.

Analysen af de pågældende råd, fora, projekter mv. foregår retrospektivt i forlængelse af den påbegyndte dispositivanalyse fra foregående afsnit og tilføjer således nye forbindelseslinjer til læringsdagsordens infrastruktur. Da det er første gang, disse uddannelsespolitiske tiltag undersøges og kompareres samlet, vil jeg indlede hvert afsnit med en kort præsentation af det pågældende råd, arbejdsgruppe, projekt mv. for at øge forståelsen af, hvordan tiltagene relaterer sig til hinanden.

7.3.1. MASTERGRUPPE FOR EN STYRKET PÆDAGOGISK LÆREPLAN

Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan er nedsat under *Kvalitetsforum for Dagtilbud* (se næste afsnit) i marts 2016 med det formål at udvikle en ramme for det videre arbejde med udvikling af en styrket pædagogisk læreplan og indførelse af fælles læringsmål for alle børn i dagtilbud. På baggrund af et kommissorium har Mastergruppen beskrevet et fælles pædagogisk grundlag for dagtilbud og evalueringspraksisser samt en ramme for udformning og opdatering af de eksisterende læreplanstemaer. Herefter er der nedsat en tværgående temagruppe og 6 arbejdsgrupper med udgangspunkt i de eksisterende læreplanstemaer. Hver gruppe skal revidere og kvalificere et læreplanstema og komme med forslag til få, brede læringsmål indenfor temaet. Udspillet fra Mastergruppen er sendt til Børn- og Socialministeriet, hvor det skal udmøntes i et lovforslag, som forventes præsenteret i 2017, hvorefter det skal til høring. Mastergruppens delte formandskab består af: Andreas Rasch-Christensen, Forsknings- og Udviklingschef ved professionshøjskolen VIA UC og Arne Eggert, afdelingschef Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Endvidere indgår Anne Kjær Olsen, uddannelseschef ved UCC (tidl. områdechef for dagtilbud i EVA) og 7 repræsentanter udpeget af medlemmerne fra *Kvalitetsforum for Dagtilbud* (MBUL 2016a, 2016b). Arbejdsgrupperne består af praktikere og vidensfolk, og hver gruppe er ledet af en repræsentant fra professionshøjskolerne med viden om det enkelte tema (MBUL 2016a).

Det læringsdispositiv som søges installeret i de styrkede pædagogiske læreplaner med Mastergruppens rapport, skal som nævnt både favne demokrati, livsduelighed og samfundsmæssig sammenhængskraft. De tre elementer udspringer af de udfordringer, som det ministerielt nedsatte *Kvalitetsforum for Dagtilbud* har beskrevet i kommissoriet for Mastergruppen.

7.3.2. KVALITETSFORUM FOR DAGTILBUD

Kvalitetsforum for Dagtilbud (KFD) er i 2016 nedsat af minister for Børn, Undervisning og Ligestilling Ellen Trane Nørby med det formål at kvalificere tiltag på daginstitutionsområdet (MBUL 2016d). *Kvalitetsforum for Dagtilbud* består af repræsentanter fra:

- Kommunernes Landsforening (KL)
- Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL)
- Fag og Arbejde (FOA)
- Børne- og Kulturchefforeningen (BKF)
- Forældrenes Landsforening (FOLA)
- Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO)
- BUPL's lederforening

Derudover deltager Agi Csonka som formand for *Rådet for Børns Læring* som associeret medlem.

Medlemmerne repræsenterer de organisationer, der er høringsberettigede, når ny policy skal indføres på daginstitutionsområdet; og et af formålene med *Kvalitetsforum* er netop at "understøtte ejerskab, forankring og implementering af eventuelle initiativer blandt områdets aktører" (MBUL 2016d). Det er endvidere de repræsenterede organisationer, der har udpeget medlemmerne til Mastergruppen. I afsnit 7.4 vil jeg lave en aktøranalyse, der kan demonstrere, hvordan de forskellige aktører forholder sig til læringsdagsordenen, og hvilke faglighedsforståelser de knytter hertil.

Kvalitetsforum er af ministeren blevet bedt om at drøfte styrker og svagheder ved de pædagogiske læreplaner og komme med input til udvikling af kvaliteten af de styrkede pædagogiske læreplaner. Drøftelserne skal tage udgangspunkt i evalueringer af de eksisterende pædagogiske læreplaner, som er foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2012a) og i de udfordringer, som ministeren har uddraget deraf. Ministeriet beskriver udfordringerne således:

"Vi ved, at den negative sociale arv ikke er brudt, at der ikke altid arbejdes vidensbaseret og systematisk med børns læring, og at forældre ikke i udstrakt grad inddrages i børns læring. Derudover er overgangen til skolen svær for en gruppe af børn." (MBUL 2016c).

På baggrund af drøftelser i *Kvalitetsforum* udarbejdes et kommissorium for *Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan*. I kommissoriet defineres det læringsbegreb, indenfor hvilket Mastergruppen bl.a. skal udarbejde forslag til "mangfoldige og aktive læringsmiljøer", "værdigrundlag", "evaluering og opfølgning" samt "pædagogiske læringsmål der fremmer børns livsduelighed" (MBUL 2016b). Læring defineres her som noget, der sker gennem aktiviteter, leg, rutinesituationer og i relationer til andre børn og voksne. Forhold som normeringer, personalets uddannelse, børnegruppernes størrelse, de fysiske rammer, børns samspil med pædagoger og

andre børn, hverdagens rytme og stimulerende læringsmiljøer udpeges som betydende for kvaliteten i dagtilbud og dermed for børns muligheder for udvikling og læring (MBUL 2016d).

De nævnte forhold er informeret af de kvalitetsparametre, som *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* i sin tid udviklede (se afsnit 7.3.6.), og som aktuelt angiver, hvad der kan forhandles om i Mastergruppen. De samme kvalitetsparametre forfølges ligeledes af det uafhængige *Rådet for Børns Læring*.

7.3.3. RÅDET FOR BØRNS LÆRING

Rådet for Børns Læring iscenesættes som et uafhængigt råd, der dækker både folkeskole, ungdomsskole og dagtilbud. Rådets sammensætning og opgaver er fastsat i Folkeskolelovens § 57, hvoraf det bl.a. fremgår at rådet skal rådgive ministeren i relation til ”... det pædagogiske arbejde med at understøtte alle børns trivsel, udvikling og læring i dagtilbud.” Rådet, som afløste det tidligere *Skoleråd* (RBL 2016a), blev nedsat i 2014 og virkede sideløbende med reformprojektet *Ny Nordisk Skole*, indtil det i 2015 blev lukket ned. *Rådet for Børns Læring* består af et formandskab og et råd. Formandskabet er udpeget af minister for Børn, Undervisning og Ligestilling og består af formand Agi Csonka, direktør for SFI (tidl. direktør ved EVA); Andreas Rasch-Christensen, Forsknings- og Udviklingschef ved VIA UC; Stefan Hermann, rektor for UC Metropol³²; Fie Lademann, daginstitutionsleder; Gitte Reimann, skoleleder; Charlotte Ringsmose, professor ved Aarhus Universitet og Anders-Peter Østergaard, Børne- og Kulturdirektør. Rådet består af 18 medlemmer indstillet af organisationer på skole- og daginstitutionsområdet.

Hvert år udkommer en beretning fra Formandskabet med en række anbefalinger til ministeren indenfor bl.a. daginstitutionsområdet. Udover de årlige beretninger udarbejder Formandskabet et forslag til udvikling af daginstitutionsområdet i oktober 2016 sideløbende med Mastergruppens arbejde, hvilket således kan ses som et forsøg på at påvirke policy-processen. Forslagene blev offentliggjort i rapporten: ”Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud - sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6-årige” (RBL 2016c).

I rapporten udpeger Formandskabet læringsulighed - forskellen mellem hvordan børn fra forskellig social baggrund klarer sig i skolen (RBL 2016c:6) - som den dominerende udfordring for daginstitutionsområdet. I rapporten hedder det, at dagtilbud ikke mindsker læringsulighed, og der udpeges endvidere følgende udfordringer; der er ingen klare mål for daginstitutionernes indhold og

³² Både Agi Csonka, Andreas Rasch-Christensen og Stefan Hermann sidder sideløbende i *Ny Nordisk Skoles Akadimiråd*, indtil det i 2015 lukkes ned af Ellen Trane Nørby (*Ny Nordisk Skole* 2012a).

kvalitet, en høj andel af daginstitutionernes personale er ufaglært, der mangler overblik over den faktiske kvalitet i institutioner og dagpleje (ibid). Formandskabet oplister herefter 3 overordnede forslag til en ny kvalitetsdagsorden:

1. **Strategisk retning og tydelig opfølgning** – klare mål og indikatorer, der kan følges op på, skal sikre en brugbar viden om den faktiske kvalitet i dagtilbud
2. **Et løft af de fagprofessionelles kompetencer** – med fokus på læring i både grunduddannelse og efteruddannelse og på styrkelse af pædagogfagligheden
3. **Bekæmpelse af læringsulighed** – gennem en målrettet og tidlig indsats, som skal sikre alle børn lige muligheder

Forslagene legitimeres bl.a. i Dagtilbudsloven og i en SFI undersøgelse af dagtilbuds betydning³³ samt i Danmarks placering i PISA-undersøgelsen i relation til udligning af læringsulighed i folkeskolen. På mange måder er forslagene et nutidigt ekko af pejlemærkerne i *Task Force om Fremtidens Dagtilbuds* (se evt. afsnit 7.3.6) og en præcisering af Formandskabets beretning fra 2016 med følgende anbefalinger:

- Udvikling af fælles læringsmål indenfor læreplanstemaerne som skal gælde for alle dagtilbud
- Fokus på det individuelle barns læring – tidlig indsats, kognition og sprog
- Forskning i kvalitet i dagtilbud, bl.a. med udpegning af kvalitetsparametre
- Styrkelse af overgang fra hjem til dagtilbud gennem samarbejde med sundhedsplejersken
- Forpligtende forældresamarbejde bl.a. ift. sprogstimulering og trivsel
- Kvalificering af kommunalt tilsyn
- Udvikling af fælles evalueringsværktøj
- Kommunal benchmarking
- Evaluering af pædagoguddannelse
- En ny specialisering for 0-2 års området i pædagoguddannelsen målrettet læreplanerne
- Efteruddannelse af pædagoger og ledere

³³ SFI's forskningsoversigt over "Børnehavens betydning for børns udvikling", hvor det bl.a. blev fremhævet, at interaktionen mellem den voksne og barnet var den enkeltfaktor, der havde størst betydning for barnets udvikling. Formandskabet henviser hertil i anbefalinger af bl.a. bedre efteruddannelse af pædagoger og dagplejere.

Anbefalingerne i både den nye rapport og i Formandskabets beretning udspringer af et ønske om at skabe kvalitet og at bruge de økonomiske ressourcer og investeringer på daginstitutionsområdet mest effektivt, hvilket bl.a. formuleres således:

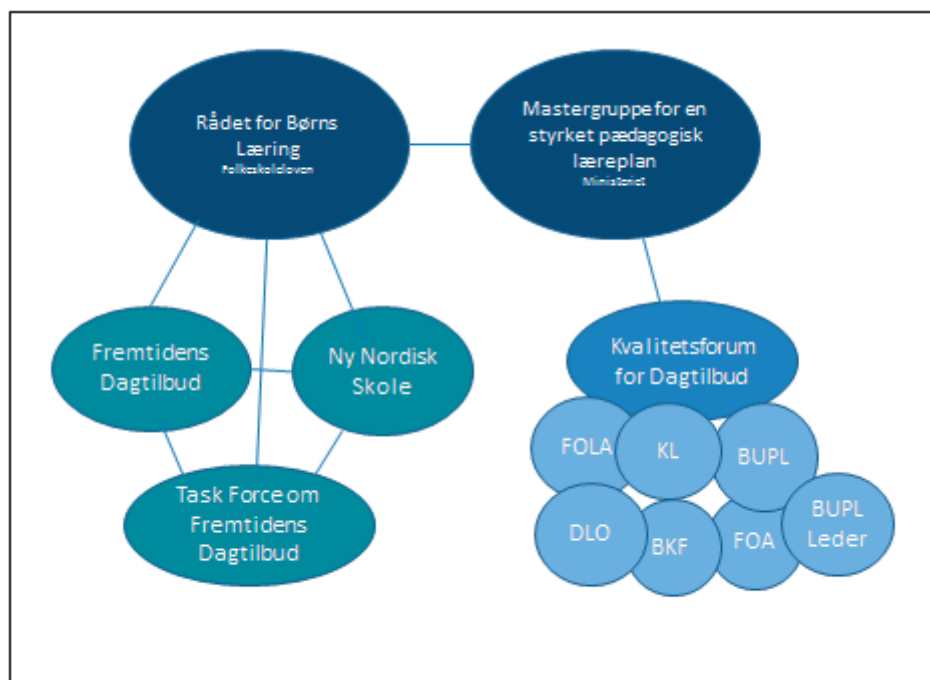
”Danmark bruger hvert år 30 milliarder kroner på daginstitutionsområdet, men vi aner ret beset ikke, om pengene bruges på at skabe høj kvalitet. (...) Danmark er et af de lande i verden, der bruger flest økonomiske ressourcer på daginstitutionsområdet. Men bruges de bedst muligt?” (RBL 2016c:10).

Det ligner til forveksling den samme retorik, som Ellen Trane Nørby anvender. Rationalet hos *Rådet for Børns Læring* er, at investeringerne skal kvalitetssikres gennem en forskningsbaseret empirisk undersøgelse af kvaliteten i daginstitutionerne, som så skal udpege væsentlige kvalitetsindikatorer, der kan kvalificere det kommunale tilsyn. Ligeledes skal der på baggrund af undersøgelsen udvikles et fælles evalueringsværktøj til kommunerne, der kan skabe overblik over kvaliteten og anvendes til kommunal benchmarking (RBL 2016b, 2016c). Netop evalueringsdagsordenen er, som nævnt, også blevet et centralt anliggende i Mastergruppens arbejde.

Hvor læring i Formandskabets beretning fra 2016 er knyttet til det individuelle barns læring med en betoning af tidlig indsats, kognition og sprog, er det et bredere læringsbegreb, der optræder i den nye rapport:

”Læring i dagtilbud er ikke *skoleficiering*. Læring er et integreret element i leg, i hverdagens gøremål og i den omsorg den voksne yder barnet. (...) Lærings skal forstås bredt som børns kognitive, sociale og emotionelle udvikling, men også bredt i forhold til en dagligdag præget af spontan leg, rutiner omkring middagsmaden og planlagte aktiviteter.” (RBL 2016c:12)

Den nye rapport kan anskues som et forsøg på at gøre Rådet til en relevant policy-aktør, der kan fungere som garant for et nyt kvalitetssandhedsregime, og som lægger sig tæt op ad regeringens og ministerens visioner om samfundsmæssig sammenhængskraft, kernevelfærd, kvalitet og vækst. Inden jeg udfolder min definition af dette sandhedsregime, vil jeg lige skitsere, hvordan policy-processens aktører optræder og positionerer sig:



Figur 7.2. Læringsdagsordenens aktør

Af ovenstående figur fremgår det, at policy-processen består af tre rådgivende organer, hhv. *Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan*, *Kvalitetsforum for Dagtilbud* og *Rådet for Børns Læring*. Reelt står kampen mellem Mastergruppen på den ene side og *Rådet for Børns Læring* på den anden side, idet Kvalitetsforums rolle fortrinsvis er at støtte op om Mastergruppens arbejde og sikre opbakning og implementering i baglandet hos medlemsorganisationerne. Mastergruppen har lagt op til, at læringsmålene skal være rettet mod det pædagogiske personale og deres udvikling af læringsmiljøer, mens *Rådet for Børns Læring* anbefaler læringsmål rettet mod børns læringsudbytte og som kan bruges til udvikling af kvalitetsindikatorer mhp. kommunal benchmarking.

Rådet for Børns Lærings anbefalinger er i høj grad informeret af det arbejde, som er foregået i udviklingsprogrammet *Fremtidens Dagtilbud*, reformprojektet *Ny Nordisk Skole* og i *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* bl.a. via deltagelsen af flere af Formandskabets medlemmer. Ovenstående figur er en forenkling af den faktiske struktur, som i virkeligheden består af langt flere forbindelseslinjer. For eksempel ser det ud, som om BUPL entydigt er placeret under Kvalitetsforum, men faktisk deltager BUPL i de fleste råd og projekter, ofte også med de samme konkrete repræsentanter. Det samme gælder for KL, FOLA og DLO. Når jeg her ikke optegner deres forbindelseslinjer, er det fordi jeg i det følgende afsnit vil nærstudere deres læringsforståelser med

henblik på at kunne "forudsige", hvilke læringsforståelser og subjektpositioner der vil opstå og hvordan de vil medvirke til at begrænse pædagogernes kreative respons på policy - og dermed pædagogernes fagligheder - med henvisning til Ball.

I det følgende vil jeg forsætte mine undersøgelser af de forskellige tiltag og synliggøre, hvordan *Rådet for Børns Læring* står på skuldrene af hhv. udviklingsprogrammet *Fremtidens Dagtilbud*, reformprojektet *Ny Nordisk Skole* og *Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.

7.3.4. FREMTIDENS DAGTILBUD

Fremtidens dagtilbud er et udviklingsprogram igangsat under Socialstyrelsen for ministeriet for Børn og Undervisning³⁴, som foregår i perioden 2013 til medio 2017 med en beløbsramme på 25 mio.kr., og som gennemføres af et konsortium bestående af Syddansk Universitet (SDU), Rambøll Management Consulting³⁵, Aarhus Universitet (DPU), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og University College Nordjylland (UCN). *Fremtidens dagtilbud* udspringer af reformprojektet *Ny Nordisk Skole* og tager afsæt i de 4 pejlemærker, som *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* har anvist (se afsnit 7.3.6.).

Af udbudsmaterialet fra ministeriet fremgår det, at:

"Målene for udviklingsprogrammet *Fremtidens Dagtilbud*, Folkeskoleudspillet "Gør en god skole bedre" og *Ny Nordisk Skole* er ens, dog målrettet de forskellige aldersgrupper. De ens mål understøtter en sammenhængende tilgang for hele 0-18 års-området."

(Socialministeriet 2013)

Fremtidens Dagtilbud skal således understøtte folkeskoleudspillet's fokus på dansk og matematik og løfte de 0-5 årige børns kompetencer inden for trivsel, sprog, natur, krop og bevægelse samt udvikle alsidige kompetencer (ibid). Formålet med *Fremtidens Dagtilbud* er at få evidensbaseret viden om, hvordan man understøtter børns trivsel, læring og udvikling gennem en målrettet og systematisk pædagogisk didaktik og et målrettet forældresamarbejde med dagtilbuddets ledelse som drivkraft. Formålet udspringer af de udfordringer, som EVA udpegede i forbindelse med en evaluering af læreplaner i dagtilbud (EVA 2012a) og som ekspliciteres i udbudsmaterialet til udviklingsprojektet:

³⁴ Projektet blev igangsat under den tidligere minister for Børn og Undervisning, Christine Antorini, senere under ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling og nu i Børn og Socialministeriet.

³⁵ Forud for Rambølls engagement i *Fremtidens Dagtilbud* havde konsulentfirmaet fået til opgave at evaluere pædagoguddannelsen og revidere den kompetenceprofil, som danner baggrund for den nuværende bekendtgørelse for pædagoguddannelsen.

”Evalueringen peger dog på, at der stadig er udfordringer i forhold til at arbejde systematisk med pædagogisk didaktik i forhold til at opstille mål, igangsætte aktiviteter, dokumentere og evaluere, ligesom alle læreplanstemaer ikke alle steder er lige meget i spil” (Socialstyrelsen 2013).

Grundstenen i *Fremtidens Dagtilbud* er en pædagogisk model, som bygger på *Task Forces’ 4* pejlemærker, og som afprøves i de deltagende kommuner og daginstitutioner med henblik på at undersøge, hvordan modellen kan medvirke til at styrke et målrettet pædagogisk arbejde og i sidste ende øge børns trivsel, udvikling og læring. Effekten af indsatsen undersøges blandt ca. 12.000 børn i alderen 0-6 år.

7.3.5. NY NORDISK SKOLE OG NYT NORDISK DAGTILBUD

Formålet med *Ny Nordisk Skole* var at styrke kvaliteten og skabe øget sammenhæng bl.a. ved at binde daginstitutionsområdet sammen med skole, fritidstilbud og ungdomsuddannelser (*Ny Nordisk Skole 2012c*). Projektet løb fra 2012 til 2015 med i alt 379 deltagende institutioner, hvorefter Ellen Trane Nørby valgte at lukke projektet ned.

Ny Nordisk Skoles mål, manifest og dogmer blev udviklet af en dialoggruppe bestående af forskere, praktikere og aftagere på tværs af 0-18 års området (*Ny Nordisk Skole 2012a*). I dialoggruppen var bl.a. Agi Csonka (tidl. EVA), Andreas Rasch-Christensen (VIA UC) og Stefan Hermann (UC Metropol), som alle tre senere indgik i *Ny Nordisk Skoles* Akademiråd og aktuelt i *Rådet for Børns Læring*.

Målene for *Ny Nordisk Skole* var at:

1. Udfordre alle Børn og unge, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Styrke tilliden til dagtilbud og uddannelser med respekt for professionel viden og praksis.

Målene skulle danne ramme om de uddannelsespolitiske udfordringer, som blev beskrevet således:

”For mange elever, særligt drenge, tosprogede og elever fra uddannelsesfremmede hjem, opnår ikke de tilstrækkelige kundskaber i dansk og matematik, som er så afgørende for deres videre uddannelse og fremtid” (*Ny Nordisk Skole 2012b*).

En målsætning for at kunne løfte udfordringerne med ”den sociale slagside” var at ”få alle børn, unge og voksne med på uddannelsesvognen og på arbejdsmarkedet” (*ibid*). Et væsentligt mål for *Ny Nordisk Skole* var at give bl.a. pædagogerne et fagligt løft og styrke kvaliteten, og samtidig betones

vigtigheden af at arbejde systematisk og målbaseret med udgangspunkt i de pædagogiske læreplaner.

”Der er i forlængelse heraf et udviklingspotentiale i at arbejde mere systematisk og reflekteret med læreplaner og i at være bedre til at målrette og evaluere det pædagogiske arbejde på den enkelte institution... Ved at arbejde vidensbaseret, systematisk og ud fra opstillede mål kan kvaliteten i det pædagogiske arbejde styrkes til et højere niveau end i dag.” (Ny Nordisk Skole 2012a).

Ny Nordisk Skole fremstår som det mest arbejdsmarkeds- og skolerettede projekt indenfor daginstitutionsområdet i dag, hvor sammenbindingen af daginstitutionsområdet, skolen og ungdomsuddannelserne skal udgøre en fødekæde, der sikrer, at flere unge får en uddannelse. Det arbejdsmarkeds- og skolerettede perspektiv blev yderligere fastslået med udnævnelsen af direktør Lars B. Goldschmidt fra Dansk Industri som formand for *Ny Nordisk Skoles* Akadimiråd sammen med formand for skolelederforeningen Claus Hjorthdal. *Ny Nordisk Skole* er stærkt inspireret af det arbejde, som *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* lavede forud.

7.3.6. TASK FORCE OM FREMTIDENS DAGTILBUD

Task Force om Fremtidens Dagtilbud blev nedsat i 2011 under den daværende VK-regering og videreført under den socialdemokratiske Børne- og Undervisningsminister Christine Antorini fra 2012. *Task Force* bestod af Niels Egelund, professor ved AU (formand); Agi Csonka, daværende direktør ved EVA; Lars Sloth, formand for Børne- og Kulturchefforeningens daginstitutionsnetværk; Irene Davidsen, daginstitutionsleder; Laust Joen Jakobsen, rektor ved UCC; Ole Henrik Hansen, daværende ph.d.-stipendiat AU og Kirsten Jørgensen, chefkonsulent ved KL. Endvidere samarbejdede man med Danmarks Evalueringsinstitut og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Opdraget for *Task Force* var at finde og udbrede gode eksempler fra daginstitutioner. Af kommissoriet fremgår det, at *Task Force* skulle sætte fokus på velfungerende, innovative og dygtige daginstitutioner, der arbejder målrettet med læreplaner og børns kompetenceudvikling i forbindelse med overgange til skolen og sprogvurderinger (Task Force 2011).

Task Force's opgave udsprang af det daværende VK-regeringsgrundlag:

”Det fremgår af regeringsgrundlaget ”Danmark 2020 – Viden, vækst, velstand og velfærd” - at Danmark skal være blandt de allerbedste lande at være barn og voksen i. Det betyder

konkret, at Danmark skal være blandt de 10 rigeste lande og være kendetegnet ved innovation, høj uddannelsesgrad og en god konkurrenceevne. For at nå disse ambitioner er det væsentligt, at Børn og unge i Danmark trives, har selvværd og er socialt og fagligt kompetente” (Kommissorium for *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* 2011:1).

I forlængelse deraf er det regeringens mål:

”... at sikre at børn kan læse inden udgangen af 2. klasse og at danske børn i forhold til læsning, matematik og naturfag er i top 5 målt ved PISA-undersøgelserne i 2020” (ibid. 2011)

Derfor bliver tidlig indsats vigtig, samt at daginstitutionerne bidrager til at nå målene ved bl.a. at arbejde med udvikling af børns selvværd, selvdisciplin og sociale kompetencer i samarbejde med forældrene.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)³⁶ får i starten af *Task Force's* arbejde til opgave at lave en forskningsoversigt med udgangspunkt i 7 udvalgte områder:

- Organisering
- Ledelse
- Forældreinddragelse og involvering
- Fysisk indretning
- Pædagogik
- Dokumentation
- Rammebetingelser

På baggrund af eksisterende forskning og besøg i 11 daginstitutioner angiver *Task Force* 4 pejlemærker med henblik på at skabe kvalitet i daginstitutioner:

- En reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis med fokus på læring og inklusion
- Målrettet forældresamarbejde
- En stærk evalueringskultur med fokus på kvalitetsudvikling
- Professionelt og tydeligt lederskab på alle niveauer

³⁶ Forskningsoversigten udarbejdes i samarbejde med Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og suppleres med data fra Danmarks Statistik (*Task Force om Fremtidens Dagtilbud* 2011)

Pejlemærkerne skal bruges "som indspark til de kvalitetsdrøftelser og prioriteringer af konkrete initiativer, der pågår i Folketinget, kommuner og dagtilbud" (*Task Force* 2011:6). Kvalitetsindsatsen begrundes med økonomiske termer inspireret af den amerikanske økonom James Heckmann - og med henvisninger til OECD og EU:

"Billedet er faktisk ret klart: En krone investeret i dagtilbud af høj kvalitet giver et langt større afkast end investeringer senere i livsforløbet. Det gælder for det enkelte barn og for samfundet som helhed. Dette er en væsentlig forklaring på, hvorfor blandt andet OECD og EU -Kommissionen opfordrer til, at der investeres i daginstitutioner af høj kvalitet. Investeringer i daginstitutionsområdet er vigtig både for børnenes skyld og som en langsigtet, vækstfremmende foranstaltning." (*Task Force* 2012:5).

Læring er ifølge *Task Force* et spørgsmål om dannelse, udvikling og forandring - især udvikling af kognitive kompetencer som sprog og logik - og om udvikling af sociale og personlige kompetencer som koncentration, selvværd, vedholdenhed og omgængelighed. Læringssynet kobles til det kompetenceideal, som organisations- og læringsforsker Bente Jensen udviklede i forbindelse med de pædagogiske læreplaner.

7.3.7. DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT SOM SANDHEDSPRODUCENT?

Policy-processen fra og med *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* består af en række uddannelsespolitiske tiltag, der også kan anskues som forhandlingsfelter, hvor forskellige interessenter kæmper om at få indflydelse på, i hvilken retning daginstitutionsområdet skal bevæge sig, og hvordan ny policy skal udformes. Netop ved at anskue dem som forhandlingsfelter i den førnævnte OMC-lignende proces bliver det tydeligt, hvordan anbefalingerne fra de enkelte råd, fora og arbejdsgrupper er baseret på forhandlinger og kompromiser. Kompromiserne resulterer i brede formuleringer, der kan være mere eller mindre åbne for fortolkninger. Det er disse åbne formuleringer, der på den ene side forpligter pædagogen, men som på den anden side lægger op til lokale og individuelle fortolkninger. Analysen i kapitel 6 havde til hensigt at demonstrere, hvordan daginstitutionel ledelse påvirker og rammesætter pædagogernes translationer og selvfølgelig; mens jeg i dette kapitel har haft til hensigt at identificere, hvordan de forskellige uddannelsespolitiske tiltag alle baserer sig på en fælles "sandhed" om kvalitet, der påvirker, hvordan der kan tænkes, tales og forhandles om børns læring. Denne sandhed udsiger behovet for

at styrke den pædagogiske kvalitet i daginstitutionerne gennem udvikling af en evalueringskultur, et målrettet forældresamarbejde, professionelt lederskab og en vidensbaseret og systematisk indsats i forhold til alle børns læring, samt at bryde negativ social arv. Det er en sandhed, der rejser fra *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* op gennem de forskellige tiltag, og som foreløbigt kulminerer i anbefalingerne fra *Rådet for Børns Læring* og *Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan*.

Hvad der i Mastergruppens arbejde tilsyneladende ligner et brud med den hidtidige uddannelsespolitiske praksis - med mindre kobling til folkeskolen, uddannelse og arbejdsmarked, men til gengæld med betoning af daginstitutioner som unikke, temabaserede og funderede i et bredt læringssyn - er måske alligevel ikke et brud. Og Mastergruppens engagering af praktikere, vidensfolk og undervisere fra professionshøjskolerne i arbejdsgrupperne kan måske nok ligne et brud med den hidtidige praksis med inddragelse af konsulentfirmaer, herunder Rambøll, EVA, SFI og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning; men er man mindre afhængig af eksperter af den grund?

En af begrundelserne for at nævne medlemmerne ved navn i analyserne af de forskellige råd, fora, arbejdsgrupper og projekter er at synliggøre, at der et forholdsvis stort personsammenfald mellem de forskellige tiltag, hvor flere personer har gennemgående og tværgående roller og dermed får betydning for, hvordan viden overleveres, og hvordan policy på daginstitutionsområdet kan udvikle sig. Især den tidligere direktør for Danmarks Evalueringsinstitut Agi Csonka har en fremtrædende rolle både i kraft af de evalueringer, som EVA har bidraget med til policy-processerne, men også i kraft af sin personlige deltagelse i stort set alle de nævnte tiltag. EVA har været toneangivende i relation til at udpege de udfordringer og de kvalitetsindikatorer, som de undersøgte uddannelsespolitiske råd, fora, projekter og arbejdsgrupper tager afsæt i. Og som *Rådet for Børns Læring* aktuelt tager afsæt i, når de ønsker en national kortlægning af kvalitet, udvikling af klare mål for arbejdet i daginstitutioner og udvikling af kvalitetsindikatorer til brug for bl.a. kommunal benchmarking. Sideløbende hermed fungerede Agi Csonka også som rådgiver for ministrene som direktør for EVA fx under *Ny Nordisk Skole (NNS)*. Tidligere Børn og Undervisningsminister Christine Antorini udtalte i den forbindelse:

”EVA vil også i fremtiden være en solid sparringspartner i NNS og skal blandt andet bidrage til at kvalificere indholdet i redskabskassen og de andre tilbud, som NNS-institutionerne kan gøre brug af. Samtidig kan den viden, der kommer fra NNS-institutionerne, også anvendes i forhold til EVA’s øvrige arbejde med institutions- og skoleudvikling.” (EVA 2014)

Agi Csonka er udpeget af ministeren som formand for *Rådet for Børns Læring*. Ved oprettelsen af *Kvalitetsforum for Dagtilbud* i 2015 bliver Agi Csonka personligt og i kraft af sin formandspost i *Rådet for Børns Læring* (på dette tidspunkt har Csonka forladt EVA til fordel for SFI), inviteret af den nye minister til at blive associeret medlem af Kvalitetsforummet:

”På baggrund af Rådet for Børns Lærings store fokus på og viden om daginstitutionsområdet vil jeg gerne invitere dig som formand for rådet til at deltage som associeret medlem af Kvalitetsforum for Dagtilbud. Som associeret medlem vil Rådet for Børns Læring få mulighed for at deltage i kvalitetsforummets møder. Derudover vil sekretariatet for forummet være i tæt kontakt med rådet i forhold til at kvalificere indhold på møderne. Som associeret medlem forpligtes rådet ikke af Kvalitetsforummets kommissorium.” (MBUL 2015)

Derved bringes den EVA-producerede ”sandhed” ind i Kvalitetsforummets arbejde og danner baggrund for de temaer, der udpeges som relevante at drøfte. Agi Csonka bliver således både som enkeltperson og i kraft af sine ansættelser en del af den fødekæde, der sikrer, at viden overleveres gennem de forskellige uddannelsespolitiske tiltag.

To andre fremtrædende personer der sammen med Csonka ser ud til at sikre overleveringer af viden i den nuværende policy-proces, er rektor ved UC Metropol Stefan Hermann, der aktuelt sidder i bestyrelsen for EVA og deltager i Formandskabet i *Rådet for Børns Læring*, ligesom han tidligere har siddet i *Ny Nordisk Skoles* Akadimiråd; og forsknings- og udviklingschef ved VIA UC Andreas Rasch-Christensen³⁷. Rasch-Christensen har en delt formandspost i Mastergruppen og sidder sammen med bl.a. Hermann og Csonka i Formandskabet i *Rådet for Børns Læring* og har også tidligere siddet i *Ny Nordisk Skoles* Akadimiråd. Tilsammen udgør de tre en privilegeret gruppe, der rejser gennem tiltagene og medvirker til at udbrede sandhedsregimet.

Når det her er interessant at synliggøre, hvordan sandhedsregimet bliver til gennem EVA’s udpegning af udfordringer for den nationale uddannelsespolitik, og hvordan disse sandheder rejser

³⁷ Som det seneste initiativ er Rasch-Christensen som forsknings- og udviklingschef ved VIA UC tilknyttet det nye forskningsinitiativ Nationalt Center for Skoleforskning. I min undersøgelse har jeg kun forholdt mig til de tiltag, som er ministerielt initieret i perioden mellem 2004 fra de første pædagogiske læreplaner og indtil den aktuelle policy-proces. Jeg har således afholdt mig fra at undersøge forskningstiltag som fx Nationalt Center for Skoleforskning (AU og VIA UC) og Center for Daginstitutionsforskning (RUC, AU og de 7 professionshøjskoler). Når jeg her nævner Rasch-Christensens engagement i NCS er det for at synliggøre, hvordan nye forskningscentre opstår og blander videnskabelige, markedsorienterede og politiske interesser.

gennem uddannelsespolitikken bl.a. gennem Agi Csonkas engagement og rådgivning, er det fordi, EVA's rolle heller ikke kan forstås uden for den transnationale, uddannelsespolitiske kontekst.

De behov for at kvalitetssikre, måle og komparere nationalstaternes uddannelser og uddannelsessystemer til EHEA, som vokser frem af Bologna-processen, er EVA³⁸ en direkte konsekvens af. EVA fungerer på den transnationale scene som et nationalt evalueringsagentur og som medlem af *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), der arbejder ud fra europæiske standarder "European Standards and Guidelines for Quality Assurance" (ESG), og er endvidere certificeret af *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR). EVA's tidligere direktør Christian Thune var hovedinitiativtager og præsident for ENQA fra 2000-2005 (EVA 2006) og blandt hovedforfatterne bag ESG (Krejsler 2013d). EVA er således helt inde i det transnationale maskinrum, når det gælder udvikling af kvalitetsstandarder og retningslinjer, hvilket er væsentligt at tage i betragtning, når vi skal forstå EVA's ageren i dansk uddannelsespolitik. Her er det også værd at bemærke, at evalueringer af daginstitutioner ikke oprindeligt var omfattet af EVA's opgaveportefølje, men i takt med daginstitutionsområdets integration i uddannelsespolitikken - bl.a. som følge af OECD-samarbejdet - er området fra 2006 blevet en del af de tilbud, som EVA skal evaluere.

De fremtrædende forestillinger om kvalitetssikring i EVA's anbefalinger er således i samklang med de forestillinger, som vokser frem med Danmarks deltagelse i de transnationale samarbejder i Bologna-processen, EU og OECD. Forestillinger som indenfor daginstitutionsområdet især vokser frem foranlediget af OECD's program *Early Childhood Education and Care* med programmerne *Starting Strong: Early Childhood Education and Care I-IV*, der har til hensigt at monitorere, komparere og *ranke* resultater på tværs af OECD-medlemslandene. Indlejret heri er en tiltro til, at *ranking* kan motivere til indbyrdes konkurrence og kvalitetsudvikling (Krejsler 2013d, 2012). Og således ser anbefalingerne fra Formandskabet for *Rådet for Børns Læring* om udvikling af læringsmål, kvalitetsindikatorer og kommunal benchmarking ud til at være i overensstemmelse med OECD-programmerne og EVAs opdrag om "at medvirke til at sikre og udvikle kvaliteten af undervisning, uddannelse og læring i Danmark" (Retsinformation 2015).

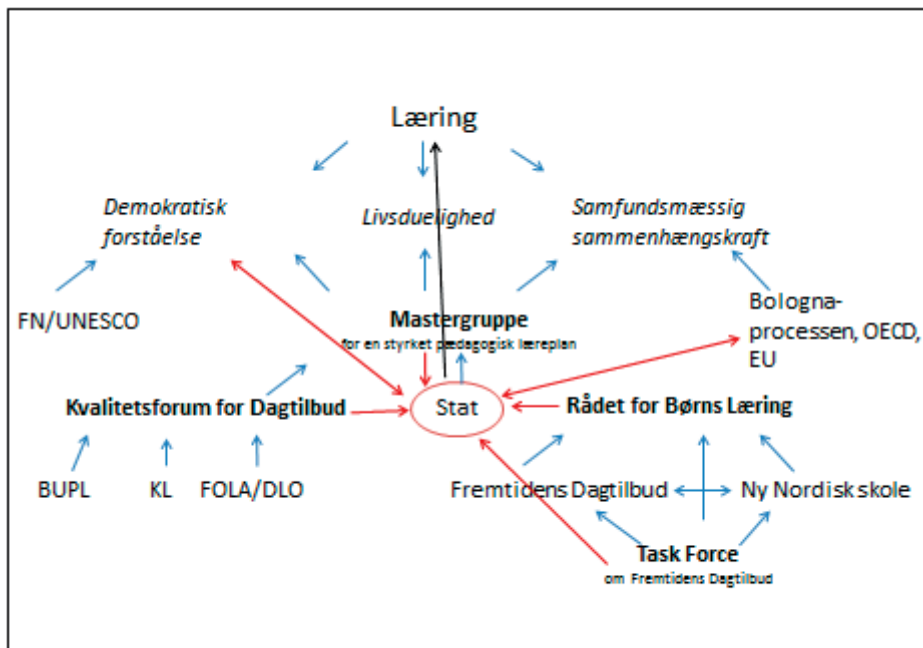
³⁸ EVA blev nedsat i 1999 af den daværende S-R-regering og fik til opdrag at evaluere hele det danske uddannelsessystem fra grundskole til voksenuddannelse. Fra 2006 blev evalueringer af dagtilbud også omfattet af EVA. I forhold til daginstitutionsområdet har EVA løbende evalueret de pædagogiske læreplaner og pædagoguddannelsen, ligesom de har evalueret og udarbejdet redskaber indenfor sprog og læringsunderstøttende indsatser, dokumentation og evaluering, forældresamarbejde, børneperspektiver, områdeledelse mv.

Der er stærke interesser på spil i forhandlingerne om læring og læringsmål for daginstitutionerne. Af samme grund bliver det afgørende at finjustere blikket og få klarhed over, hvordan sandhedsregimet påvirker de forestillinger om læring, børn og pædagoger, som de centrale policy-aktører artikulerer, og som samtidig angiver, hvilke legitime positioner pædagogen kan indtage i landskabet. I det følgende afsnit vil jeg gennem en aktøranalyse kigge nærmere på de høringsberettigede policy-aktørers divergerende interesser og læringsforståelser.

7.4. AKTØRANALYSE

I det foregående afsnit har jeg demonstreret, hvordan læringsdagsordenen er præget af stærke interesser som er blevet virkeliggjort gennem de uddannelsespolitiske tiltag i forhandlingerne om læring og læringsmål for daginstitutionerne. Jeg vil nu undersøge, hvilke agendaer de centrale policy-aktører har for daginstitutionsområdet - specifikt med den styrkede pædagogiske læreplan for øje. De policy-aktører jeg undersøger er hhv. Staten, interesseorganisationer på daginstitutionsområdet (FOLA og DLO), kommunerne (KL/BK-chefer) og BUPL. Interesseorganisationerne FOLA, DLO og BUPL og KL er de dominerende policy-aktører og høringsberettigede, når Staten indfører ny policy på daginstitutionsområdet.

Forud for aktøranalysen vil jeg kort opsamle og skitsere dispositivanalysen fra foregående afsnit med tilføjelse af de 4 nye aktører:



Figur 7.3. Dispositivanalyse af læring

Med dispositivanalysens optegning af læringsdagsordenens forgreninger illustreres et intensiveret samspil mellem politik, marked og videnskab, der påvirker, hvordan læring kan forstås. Af figuren fremgår det, hvordan lærings-dispositivet iværksættes for at imødekomme uddannelsespolitiske udfordringer i relation til demokratisk forståelse, livsduelighed og samfundsmæssig sammenhængskraft og hvordan de tre elementer relaterer sig til forståelser fra transnationale samarbejder og aktuelle uddannelsespolitiske policy-udviklingstiltag. De blå pile illustrerer, hvordan de forskellige tiltag relaterer sig til hinanden. De røde pile illustrerer, hvordan de forskellige råd, fora og projekter refererer til Staten, mens de røde dobbeltpile viser, hvor Staten indgår i forpligtende samarbejder med de transnationale organisationer. Når jeg har valgt at sætte en rød ring omkring Staten og placere den i centrum for dispositivanalysen, er det fordi Staten indtager en privilegeret rolle, hvortil de øvrige tiltag refererer. Det er her værd at bemærke, at der går en blå pil fra Staten til Mastergruppen. Her har Staten en direkte indflydelse i form af en afdelingschef fra ministeriet, som indgår i et delt formandskab for Mastergruppen. Dette står fx i modsætning til det uafhængige *Rådet for Børns Læring*, som til gengæld ikke refererer til Mastergruppen og derfor ikke officielt har mulighed for at påvirke udformningen af læringsmålene. I det foregående afsnit beskrev jeg dog, hvordan viden i kraft af personsammenfald bliver

overleveret fra Rådet til Mastergruppen og Kvalitetsforum. Den sorte pil skal understrege, at de endelige formuleringer i lovforslaget er underlagt embedsmandsværket i ministeriet, og at det i sidste ende er en politisk beslutning i Folketinget at indføre en styrket pædagogisk læreplan og nye læringsmål.

Egentlig er det misvisende at operere med et statsbegreb i aktøranalysen, da Staten jo i princippet dækker alle aktørerne. Når jeg alligevel vælger at bruge statsbegrebet til at undersøge de politiske hensigter, er det med henvisning til Statens lovgivende magt. I den følgende aktøranalyse vil jeg undersøge, hvilke agendaer Staten har for indførelse af pædagogiske læreplaner i 2003, og hvilke agendaer der er på spil i 2016. Hensigten er at afdække, hvordan den uddannelsespolitiske læringsdagsorden forandres eller stabiliseres i perioden på tværs af skiftende regeringer. Som demonstreret i foregående afsnit har *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* og EVA koloniseret læringsdagsordens udviklingsbetingelser i relation til læringsmålsstyring gennem fastlæggelse af, hvilke betingelser og kvalitetsindikatorer de øvrige råd, fora og arbejdsgrupper skal forholde sig til og tænke ind i deres anbefalinger til ministeren. Netop denne kolonisering kan bevirke, at de øvrige policy-aktørers agendaer og forhandlingsudspil tager form af antagonismer i deres bestræbelser på at opponere mod og frigøre læringsdagsordenen fra læringsmål-koloniseringen i forsøg på at generobre betydning.

7.4.1. STATENS KVALITETSAGENDA

Når jeg sammenligner de ministerielle begrundelser for at indføre pædagogiske læreplaner i 2003 og forslaget om en styrket pædagogisk læreplan i 2016, ligner de til forveksling hinanden. Dengang som nu anskues læreplaner som middel til at opnå samfundsmæssige mål om at bryde negativ social arv, sikre alle børns læring og styrke overgangen mellem dagtilbud og skole. Midlet til at opnå målene er de pædagogiske læreplaner, der skal styrke den pædagogiske kvalitet gennem en bevidst, målrettet og systematisk indsats med indførelse af krav om dokumentation og evaluering. I forlængelse af de transnationale samarbejder med OECD og EU må de danske læreplaner og læringsmål anskues som et forsøg på at udvikle kvalitetsstandarder, der gør det muligt at kvalitetssikre, sammenligne og udvikle daginstitutionsområdet både nationalt og transnationalt.

Statens kvalitetsdagsorden kan også betragtes som en effektiviserings- og moderniseringsagenda, der i 2016 artikuleres af Trane Nørby som "at investere rigtigt" og "skabe den bedste kvalitet"

(Nørby 2016). En strategi der må ses i forlængelse af de New Public Management-inspirerede³⁹ styreformer og rationaler, som indføres i den offentlige sektor. Kvalitet forstås med New Public Management som ”mere offentlig service for færre penge” (Krejsler 2013a:31).

Behovet for at mindske stigende udgifter i den offentlige sektor får i 2007 den tidligere VK-regering til at iværksætte en *Kvalitetsreform*. Formålet var at modernisere den offentlige sektor under parolen ”Bedre velfærd og større arbejdsglæde” og dækkede over et behov for at kvalitetssikre og effektivisere serviceydelserne indenfor bl.a. sundheds- og børne- og ældreområdet (Finansministeriet 2008). Kvalitetsreformen danner baggrund for de følgende års finanslove og tre-partforhandlinger med kommuner og regioner. Kvalitetsreformens styringsrationaler implementeres i kommunerne gennem det fælleskommunale kvalitetsprojekt ”God kvalitet og høj faglighed i dagtilbud” (KL 2008), hvor der udvikles fælles kvalitetsindikatorer til dokumentation af god praksis i daginstitutionerne. KL indgår en aftale med Finansministeriet om, at alle kommuner skal offentliggøre deres kommunale service med, hvad der benævnes ”Faglige Kvalitetsoplysninger” (Finansministeriet 2009). I forlængelse heraf udvikles fælles kommunale redskaber til kvalitetsmålinger fx det elektroniske værktøj ”Den Kommunale Kvalitetsmodel”, der skal sikre systematisk opfølgning på kvalitetsarbejdet:

”Ved at anvende kvalitetsmodellen kan kommunen skabe et fælles sprog og en fælles ramme blandt dem, der bruger modellen. Og får på den måde mulighed for at arbejde systematisk med kvaliteten i serviceydelserne på alle niveauer.” (KL 2015:forside)

Kvalitet bliver hermed det styringsrationale, der sætter standarden for, hvordan der kan tales om og prioriteres mellem begrænsede ressourcer i den offentlige sektor. Udvikling af nationale kvalitetsstandarder i form af læreplaner og læringsmål skal således også ses i forlængelse af Statens behov for at kunne monitorere udviklingen og kvaliteten på daginstitutionsområdet. Som beskrevet i foregående afsnit har Staten allieret sig med EVA i kvalitetsbestrebelsene og sikret EVA adgang til de vejledende organer på daginstitutionsområdet.

7.4.2. KOMMUNERNES MARKEDSAGENDA

Med Kvalitetsreformen opstrammes den statslige styring med, hvad der foregår inden for bl.a. daginstitutionsområdet i de enkelte kommuner. Og således kan kommunernes forhandlingsudspil

³⁹ New Public Management handler om at modernisere og effektivisere den offentlige sektor ved at indføre markedslignende (private) styringsmetoder. Rationalet funderes i en tro på markedets overlegenhed overfor en bureaukratisk og mindre effektiv offentlig sektor (Gregersen 2013, Christensen 2003)

til de to policy-processer ikke forstås uden at forholde sig til, hvordan Statens kvalitetsagenda influerer på kommunernes praksis.

Kvalitetsagendaen indfører reguleringer af daginstitutionsområdet og tvinger kommunerne til at agere på markedslignende vilkår, ofte karakteriseret som *kvasimarked* (Gregersen 2013).

Kvasimarkedet udspringer af bestræbelserne på at indføre konkurrence i den offentlige sektor med henblik på modernisering og effektivisering:

”Kvasimarkedet skal altså effektivisere den offentlige sektor gennem øget konkurrence. Ikke bare ved at mindske omkostningerne pr enhed, men også ved at øge kvaliteten og lydhørheden over for brugernes ønsker ved, at utilfredse ’kunder’ har muligheden for at fravælge udbydere, der ikke leverer en god nok service.” (Gregersen 2013:13)

Kommunerne er en del af den samlede offentlige sektor og derved forpligtet af Statens rationaler om kvalitet, effektivisering, konkurrence og service. Staten regulerer markedet gennem lovgivning og finanslov, hvor rammerne for kommunerne fastsættes; men samtidig er kommunerne at betragte som selvstændige ”koncerner” med selvstændig økonomi og egenfinansiering via skatter og produktion af serviceydelser, lokale strategier og indsatsområder, fastsat af de kommunalpolitiske byråd. Kvasi-markedsøkonomien tvinger kommunerne til at prioritere deres serviceydelser udsænt mellem Staten på den ene side og borgernes efterspørgsel på den anden side. Kvasimarkedet er således påvirket af markedskræfterne, men afviger fra det konventionelle marked, da udbud og/eller efterspørgsel kan fastsættes centralt (Gregersen 2013), fx når Staten sætter politiske og økonomiske rammer for daginstitutionerne. Da den største andel af de kommunale budgetter anvendes på Børn og unge-området, herunder daginstitutioner og folkeskole, som i 2016 forventes at andrage 27,9 % svarende til 94,1 mia. (Danmarks Statistik 2016), er kommunerne særdeles aktive på daginstitutionsområdet.

Netop kvasi-markedsøkonomiske rationaler spiller en afgørende rolle bag intentionerne med den fælles kommunale Kvalitetsmodel, som netop begrundes med at ”prioritere ressourcerne rigtigt”, ”levere bedst mulig kvalitet indenfor den stadig snævrere økonomiske ramme” og ”dokumenteret kvalitet” (KL 2015:forside). I forlængelse af den statslige kvalitetsagenda opstår der i kommunerne det, jeg kalder en markedsagenda, som benytter sig af benchmarking og brugertilfredshedsundersøgelser, og hvor kommunerne indbyrdes konkurrerer om kvalitet. Det er en agenda, der

vedholdende forfølges af bl.a. *Rådet for Børns Læring*, som når de i deres årlige afrapporteringer taler for udvikling af nationale kvalitetsindikatorer som en del af læreplanerne:

”Det skal således være muligt for kommunerne at benchmarke sig i forhold til et landsgennemsnit på centrale kvalitetsindikatorer, sådan at kommunerne på en overskuelig måde kan afdække, hvilke kvalitetsudfordringer de lokale daginstitutioner har, og dermed målrette indsatsen.” (RBL 2016)

Markedsagendaen optræder også i høringsvarene i forbindelse med indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2003. Både KL og Børne- og Kulturchefforeningen (BK-chefer) påpeger i deres høringsvar, at de afsatte økonomiske ressourcer til implementering af læreplanerne ikke er tilstrækkelige. Samtidig opfordrer de ministeren til, at der i forbindelse med indførelse af læreplanerne udvikles forskningsbaserede pædagogiske metoder, herunder dokumentations- og evalueringsmetoder (KL 2003); at der sættes fokus på ledernes og personalets kompetenceudvikling, samt at pædagoguddannelsen reformeres (KL 2003, BK-chefer 2003). Her betragtes læreplanernes dokumentationskrav som værende i overensstemmelse med Kvalitetsreformens fokus på ”dokumenteret kvalitet”. KL fremhæver det som positivt, at lovforslaget kun opstiller overordnede mål, som respekterer den kommunale mål- og rammestyring.

Markedsagendaen har bl.a. vundet indpas i de pædagogiske læreplaner i 2003 i kraft af BK-chefernes og KL's deltagelse i KID-projektet, samt på pædagoguddannelsen via deres deltagelse i udvikling af ”Pædagogers kompetenceprofil” (BK-chefer 2004), som er en forløber til bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen i 2006:

”Som professionsbacheloruddannelse har pædagoguddannelsen et direkte professionsorienteret sigte. Hvis pædagoguddannelsen skal lægges om, skal ændringer have klare begrundelser, som primært handler om de færdiguddannedes evne til at varetage pædagogiske funktioner på arbejdsmarkedet. Det er arbejdsmarkedet, der er opdragsgiver i forhold til professionsuddannelserne, og som derfor må give de nødvendige input til lovgiver, når pædagoguddannelserne skal ændres” (BK-chefer 2004:3).

Af notatet fremgår det i forlængelse heraf, at:

”Pædagogen varetager en væsentlig samfundsmæssig opgave, der bidrager til at vedligeholde og udvikle velfærdssamfundet og servicere dets borgere.” (ibid:7).

Forebyggelse og tidlig indsats beskrives som en ”grundlæggende pædagogisk opgave”, og pædagogerne anses for at have afgørende betydning for børns samfundsmæssige socialisering. For kommunerne er det afgørende, at pædagogerne besidder de nødvendige kompetencer i forhold til tidlig indsats og arbejdet med at bryde negativ social arv. Økonomiske rationaler om at investere rigtigt i forhold til tidlig indsats spiller ind på kommunernes markedsagenda og kommer bl.a. til udtryk i policy-processen i 2016 – her udtrykt af rådmand Susanne Crawley Larsen fra Odense Kommune:

”Det er fint, at ministeren har en holdning til, hvor hun vil hen med daginstitutionerne. Og hendes analyse er rigtig. Det er ikke lykkedes at bryde den sociale arv med den nuværende læreplanslov. Forskning viser, at skal man have en god chance, skal der gribes ind tidligt, og man får allermest for sin investering i 0-2-års alderen. Så der er brug for en tidlig indsats” (Crawley Larsen i Astrup og Mainz 2016).

Den kommunalpolitiske rådmand stiller sig i forlængelse heraf positivt over for indførelse af individuelle læringsmål. En holdning som KL allerede i 2003 fremførte i deres høringsvar til indførelse af læreplanerne:

”Efter KLs opfattelse er det tid til at overveje, også at indarbejde bestemmelser, der forpligter daginstitutionerne til at opstille mål for det enkelte barn. (...) Individuelle mål og en beskrivelse af det enkelte barns kompetencer og læringsstil vil øge muligheden for at bryde den negative sociale arv.” (KL 2003).

Både KL og BK-chefen anser de pædagogiske læreplaner som centrale i arbejdet med at modvirke negativ social arv og skabe bedre sammenhæng til skolen. Opbakning til læreplaner og læringsmål ekspliciteres af Crawley Larsen, som samtidig påpeger vigtigheden af ”at det kommunale selvstyre bevares” sammen med ”metodefriheden for det enkelte tilbud” (Crawley Larsen i Astrup og Mainz 2016).

Den statslige kvalitetsagenda forpligter altså kommunerne og indfører en markedsagenda, hvor kommunerne på kvasi-markedsøkonomiske vilkår skal levere den bedst mulige kvalitet for stadig færre penge. Kvalitetssikring foregår her gennem effektiviseringer, komparationer, konkurrence og

kommunal benchmarking. Forslaget fra *Rådet for Børns Læring* i 2016 om at udvikle nationale kvalitetsindikatorer i forbindelse med indførelse af læringsmål, ser således ud til at spille fint sammen med kommunernes markedsagenda.

7.4.3. INTERESSEORGANISATIONERNES CIVILSAMFUNDSAGENDA

De to høringsberettigede interesseorganisationer Forældrenes Landsforening (FOLA) og Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO) kan forstås som to civilsamfundsorganisationer, der kan danne modvægt de kommercielle markedsinteresser og den statslige magtudøvelse (Hermann 2008, Kristensen og Pildal Hansen 2006/14). Både FOLA og DLO's virke og høringssvar i 2003 indikerer deres civilsamfundsagenda, meget konkret udtrykt således af FOLA:

"Vores børn skal have en god barndom her og nu og ikke udelukkende betragtes som human kapital i et fremtidigt konkurrencesamfund (FOLA 2015).

Som forældreorganisation arbejder FOLA for at "forbedre børns og børnefamiliernes vilkår - såvel i daginstitutionen som i det øvrige samfund" og arbejder bl.a. for børns retskrav om voksenkontakt samt lovgivning om minimumsnormeringer, afskaffelse af lukkedage, fleksible åbningstider og en lovsikret ret til fravær ved børns sygdom (FOLA 2015). I deres nedskrevne politikker ses en gennemgående diskurs om leg, tætte voksen-barn relationer, nærvær og udvikling, og en påpegning af at: "Leg er ikke spild af tid, men en vigtig del af et samlet dannelsesforløb, som netop styrker den kreative og reflekterende side..." (FOLA 2015)

"En optimal udvikling er baseret på dialog mellem børn og voksne, og kun i det tætte samspil med voksne og med voksnes kyndige vejledning får vores børn den omsorg og tryghed, som er så vigtig i ethvert barneliv, og som samtidig er fundamental for, at børnene kan udvikle sig til robuste, sociale og velfungerende mennesker" (FOLA 2015).

Legens betydning understreges tillige i det høringssvar, som FOLA sammen med PMF⁴⁰ udarbejdede i forbindelse med loven om de pædagogiske læreplaner (FOLA & PMF 2003). Heri fremhæves, at læring er et biprodukt af barnets leg, og at "Voksenstyring af børnenes indholds- og rolleleg er et delikat anliggende, som kræver stor takt" (ibid:4). Endvidere fremføres, at legen kan udfordre "børns tænkning, følelser, sprog, kreativitet, etiske sans, praktiske færdigheder, musikalitet, kropslighed, sanselighed og sociale evner" (ibid:5).

⁴⁰ PMF: Pædagogmedhjælpernes Fagforening

FOLA's agenda om børns ret til leg kan også iagttages hos DLO, som i deres hørings svar i 2003 opfordrer til at "Legens betydning skal tydeligere understreges" (DLO 2003). DLO fremhæver det som positivt, at tanken bag lovforslaget om læreplaner ikke er "at indføre skole af bagvejen" og opfordrer til at sikre, at nye regler ikke giver mulighed for at gøre daginstitutioner til "førskoler". Endvidere påpeges vigtigheden af at operere med et bredere kulturbegreb, som også omfatter børns kulturelle og religiøse baggrund, børnekultur og leg samt æstetiske, kreative og musiske udtryksformer (DLO 2003). Civilsamfundsagendaen om at være i opposition til den statslige styring og markedsgørelse ekspliciteres af DLO således:

"Med disse initiativer yder DLO sit bidrag til en fornuftig implementering af de pædagogiske læreplaner i den danske 'børnehavetradition', som vi heldigvis tror sagtens kan overleve dette nye tiltag" (DLO 2003).

I 2016 deltager både DLO og FOLA i Kvalitetsforum for Dagtilbud og arbejder aktivt for at styrke kvaliteten i daginstitutionerne. Hos DLO anskues ledelse bl.a. som afgørende for kvaliteten, og i den forbindelse udtrykker de bekymring over nye organisationsformer:

"Ikke mindst når vi taler om indsatsen overfor børn i udsatte positioner. I forhold til det sidste er vi i DLO bekymrede over den udbredte tendens til område- og klyngeledelse, som i den grad har udtyndet ledelsen i en lang række daginstitutioner landet over. Den kortsigtede jagt på teoretiske besparelser kan føre til betydelige skadevirkninger og omkostninger på længere sigt." (DLO 2016)

Et væsentligt indsatsområde for FOLA i forhold til at styrke kvaliteten i daginstitutioner er at få indført minimumsnormeringer og flere økonomiske ressourcer til daginstitutionsområdet (FOLA 2016).

Både DLO og FOLA går konstruktivt ind i arbejdet med en styrket pædagogisk læreplan. Forud for arbejdet med at udvikle læringsmål udtrykker FOLA gennem daværende formand Dorthe Boe Danbjørg en bekymring for, om initiativet om læringsmål vil føre til testning af børnene, og hun opfordrer til et bredt læringssyn:

"Vores syn på centralt udstukne læringsmål afhænger af, hvad de konkret kommer til at indeholde. Men vores udgangspunkt er, at det her ikke skal føre til test af børnene, men favne bredt i forhold til at sætte ord på, hvad børnene skal lære i institutionerne – at indgå i

sociale relationer og udvikle sig motorisk for eksempel. En styrkelse af de ting kan vi bakke op om” (Danbjørg i Astrup og Mainz 2016)

De to interesseorganisationer arbejder således for at sikre ordentlige rammevilkår for det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne. Af andre ikke-høringsberettigede interesseorganisationer på daginstitutionsområdet er Landsorganisationen Danske Daginstitutioner (LDD), der arbejder for forældreindflydelse, lokal selvforvaltning og omsorg for Børn og unge. I formandens årsberetning for 2014 anskues det stigende antal private daginstitutioner som udtryk for forældrenes utilfredshed med de kommunale tilbud og i særdeleshed utilfredshed med den kommunale fortolkning af levedygtige daginstitutioner, som ”bør have et børnetal over 100”. I beretningen positioneres forældrene som brugere af daginstitutionerne, og mindre institutioner skønnes at ville give ”glade børn og tilfredse forældre” (LDD 2015).

I løbet af 10’erne opstår en række nye civilsamfundsfællesskaber, som også agerer inden for daginstitutionsområdet, fx *Familiepolitisk Netværk* fra 2014 samt lokale forældreorganisationer som *Københavns Forældreorganisation* fra 2013 (KFO). *Familiepolitisk Netværk* er en ny bevægelse bestående af forældre, meningsdannere, politikere, organisationer og fagpersoner, der ønsker en bedre balance mellem familie og arbejde. Netværket er organiseret gennem en gruppe på Facebook og arbejder på at få en bredere defineret familiepolitik i samspil med andre politikområder.

”Alt for mange har ikke mulighed for at gå ned i arbejdstid, når børnene er små, og det er nødvendigt med større valgfrihed for den enkelte familie for at nedbringe stress og lange institutionsdage.” (Familiepolitisk Netværk 2015)

Netværket er debatsøgende og ønsker at debattere forældres stressniveau, ret til at passe syge børn, halvdagspladser i daginstitutionerne og bedre mulighed for at arbejde på deltid, når børnene er små.

Købehavns Forældreorganisation er opstået som følge af besparelser på de kommunale budgetter og deraf følgende nedskæringer på daginstitutionsområdet. Det er en upartisk og uafhængig børnepolitisk organisation for forældre, forældreråd og forældrebestyrelser i Københavns Kommunes institutioner, organiseret gennem en gruppe på Facebook. Formålet med KFO er at bidrage til debatten om børnefamiliernes situation, arbejde for en børnevenlig politik i Københavns Kommune og varetage børns rettigheder og vilkår i institutionslivet for at fremme deres trivsel og

udvikling i hverdagen (KFO 2015). Københavns Forældreorganisation er medlem af Forældrenes Landsforening (FOLA) og repræsenteret i dennes bestyrelse. Der findes lignende forældreorganisationer i fx Aarhus og Odense.

Samlet set kan de fem organisationer læses som civilsamfundsfællesskaber, der samlet arbejder for at forbedre børnefamiliers vilkår og kvaliteten i daginstitutioner bl.a. med krav om minimumsnormeringer, bedre økonomiske rammevilkår og flere uddannede pædagoger i daginstitutionerne. De søger politisk indflydelse ved at organisere et efterhånden stort antal forældre og forældrebestyrelser både lokalt og nationalt og ved at markere sig i den offentlige debat om læreplaner og læringsmål. Tillige søger DLO og FOLA indflydelse gennem deltagelse i Kvalitetsforum og Mastergruppen. Civilsamfundsagendaen opstår i opposition til og styrkes ved de statslige og kommunale nedskæringer på daginstitutionsområdet.

7.4.4. BUPL'S PROFESSIONALISERINGSAGENDA

Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) positionerer daginstitutionen som:

”en institution der rummer en samfundsmæssig udviklings-, opdragelses- og dannelsesopgave” (BUPL 2002:3).

BUPL anser sig selv som en samfundsaktør, der skal ”præcisere og perspektivere den pædagogiske kerneopgaves samfundsbetydning og samfundsrelevans”(BUPL 2002:2). Sammenhæng mellem statslige mål og krav og pædagogers arbejdsvilkår er den overordnede interesse for BUPL, som arbejder for ”politisk indflydelse”, herunder ”at politiske mål tager afsæt i pædagogprofessionens viden” (BUPL 2008). Dette arbejde skal understøttes gennem en omdannelse fra alm. fagforening til *professionsfagforening*⁴¹. BUPL har formuleret ti målsætninger, hvormed de ønsker at markere skiftet til professionsfagforening; heraf omhandler de første mål eksplicit ansvarsområder, metodefrihed og professionsviden, som tilsammen skal danne et grundlag for sikring af autonomi og professionelt råderum (BUPL 2008).

BUPL har dermed, hvad jeg kalder en professionaliseringsagenda, som handler om at fremme pædagogernes professionelle status og anerkendelse i den brede offentlighed og specifikt blandt de

⁴¹ Som følge af pædagoguddannelsens ændring til en professionsbacheloruddannelse vælger BUPL betegnelsen *professionsfagforening*. Betegnelsen professionsbachelor blev hos bl.a. BUPL og SL anset som en tydelig anerkendelse af pædagoguddannelsens særlige praksis- og professionsrettede vidensgrundlag og udøvernes professionalisering på trods af, at det skete i forlængelse med den generelle tilpasning til Bologna-processen og EHEA-standarderne (Bøje og Nielsen 2011).

politiske beslutningstagere. Udvikling af viden ses som et afgørende middel til at styrke pædagogernes professionsidentitet og – status. hvorfor BUPL i 2006 tager initiativ til at oprette en forskningsstrategi og en forskningspulje med henblik på at ” markere og etablere sig som en varig og markant interessant i det pædagogiske forskningsfelt.” (BUPL 2008). Professionens viden bruges til at søge indflydelse på nationale politiske strategier og sker ikke mindst gennem BUPL’s deltagelse i udvikling af *Pædagogers kompetenceprofil* i 2004 og de nationale læreplaner for dagtilbud i 2003. Dette sker gennem de nationale uddannelsespolitiske tiltag som beskrevet i foregående afsnit og transnationalt gennem BUPL’s deltagelse i EU-kommissionens arbejdsgruppe om dagtilbud i 2012⁴².

BUPL’s deltagelse i arbejdsgruppen i EU retter sig mod at promovere daginstitutionens særegne status og at synliggøre pædagogens professionelle identitet. BUPL begrundet deltagelsen således:

”En sådan fælles vision kunne spille sammen med intentionerne i *Ny Nordisk Skole/Dagtilbud* og højne daginstitutionens områdes og pædagogernes status nationalt og i EU. Kort sagt handler det om at få arbejdsgruppen til at anbefale medlemslandene at anskue den tidlige barndom som et integreret led i livslang læring men med særegne muligheder og behov, som skal varetages af professionelle medarbejdere med øje for børns leg, kreativitet og livsduelighed.”(BUPL 2012)

Både i forslaget om pædagogiske læreplaner i 2003 og i forslaget om fælles læringsmål i 2016 vælger BUPL at indgå positivt og konstruktivt i udviklings- og høringsprocesserne for på den måde at søge indflydelse. I 2003 indgår BUPL i forskellige arbejdsgrupper med henblik på at kvalificere læreplansarbejdet. Dog imødekommes deres bekymring om brugen af betegnelsen ”læreplaner” ikke. BUPL beklager dette og gør i høringsprocessen opmærksom på ministeriets inkonsekvens i brugen af betegnelsen *pædagogiske læreplaner* i lovforslaget:

”Ofte indskrænker man benævnelsen til ’læreplaner’, hvilket man kan frygte hurtigt bliver den betegnelse, der får gennemslagskraft i dagligdagen.” (BUPL 2003:5).

I 2016 står kampen ikke længere mod læring og læreplaner, men for mindre bureaukrati, bedre pædagogiske rammer og normeringer. BUPL opfordrer til udarbejdelse af en vision for

⁴² BUPL fik i 2012 plads i EU-kommissionens tematiske arbejdsgruppe om daginstitutioner - TWG ECEC (Thematic Working Group on Early Childhood Education and Care). Arbejdsgruppens mandat løb frem til 2014 og har i perioden bl.a. arbejdet med Europæisk Kvalitetsramme (European Quality Framework) samt en ordliste for begreber på feltet (Glossary of Terms).

børneområdet med inddragelse af barnets perspektiv. De frygter, at fælles læringsmål vil føre til øget fokus på resultater og flere tests (BUPL 2016a). BUPL's formand Elisa Bergmann udtaler:

”For os er det vigtigt at tage barnets perspektiv og sikre det brede lærings- og udviklingsperspektiv, så vi kan skabe gode miljøer for barnets almindelse og for dets læring. Desuden er det meget vigtigt, at der er et stort råderum for den professionelle vurdering af, hvad trivsel, læring og udvikling er for hvert enkelt barn” (BUPL 2016a)

BUPL's engagement i politiske råd og arbejdsgrupper anvendes til at markere behovet for at sikre et professionelt råderum for pædagogens vurdering af det enkelte barns trivsel, læring og udvikling. BUPL opfordrer i en anden artikel til at ”læringssynet må ikke blive for snævert” (Astrup og Mainz 2016) og at læringsmålene ikke kun skal gøre børn parate til skolen, men til hele livet. Igen opfordres til at sikre et professionelt råderum og bedre normeringer til den systematiske dokumentation ”Fordi mere dokumentation vil tage tid fra kerneopgaven” (ibid).

På trods af at BUPL tabte kampen om anvendelse af betegnelsen læreplan i 2003, har de ufortrødent spillet ind på den politiske bane og imødekommet den politiske kvalitets- og læringsdagsorden. Dog med en tydelig opfordring til at undgå snævre læringsforståelser og ensretning med et ”nej til test, tjeklister, koncepter og mere bureaukrati” (BUPL 2016). Ligesom formand for BUPL Elisa Bergmann fremfører, at hvis pædagogerne skal kunne leve op til kravene om bedre kvalitet, kræver det bedre normeringer og en større andel af uddannede pædagoger i daginstitutionerne (BUPL 2016b).

BUPL's professionaliseringsagenda fletter sig ind i den statslige kvalitets- og effektiviseringsagenda med kravet om at løfte den pædagogiske kvalitet i daginstitutionerne. *Kvalitetsløft* er et uddannelsespolitisk mantra, der har ledsaget samtlige reformer af daginstitutionsområdet og pædagoguddannelsen på tværs af skiftende regeringer. Udtrykket er et andet og mere subtilt og raffineret ord for kritik og i tråd med den generelle kvalitetssandhedsforestilling. Dermed fungerer det som et mere virksomt mantra end Fogh Rasmussens ”rundkredspædagogik” og Kiærns ”forældede hippiepædagogik”, idet det tvinger BUPL til at indgå i udviklingen af både pædagoguddannelse og indførelse af pædagogiske læreplaner. Samtidig lokker det med synlighed og anerkendelse af kvaliteten i det pædagogiske arbejde. Der er blevet sået tvivl om pædagogernes professionalisme, og i takt hermed har pædagogerne lidt status- og autoritetstab i offentligheden (Kristensen 2014). Som modtræk søger professionen at synliggøre pædagogernes faglighed og at (gen)skabe faglig anerkendelse i befolkningen gennem kampagner på sociale medier, fx i

kampagnen "Det ligner en leg, men der er faglighed bag – pædagoger gør en forskel" (BUPL 2016c) og ved at spille ind på den uddannelsespolitiske bane vedrørende kvalitet og læringsmål.

7.4.5. EN STÆRK ALLIANCE

Igennem aktøranalysen anskueliggøres, hvordan interesseorganisationerne på daginstitutionsområdet og professionsfagforeningen BUPL positionerer sig i opposition til Statens kvalitetsagenda og kommunernes markedsagenda. I forlængelse heraf opstår en form for alliance mellem de to parter FOLA og BUPL.

Både FOLA og BUPL er ledet af markante forkvinder hhv. Dorthe Boe Danbjørg og Elisa Bergmann, der begge har formået at gøre sig synlige i offentligheden og på de sociale medier, hvor de er særdeles aktive i promoveringer af deres respektive agendaer. Sammen har de skabt en stærk alliance på tværs af de to organisationer baseret på en fælles sag, der handler om at skabe bedre arbejdsvilkår for pædagogerne og bedre normeringer for børnene. De arbejder bl.a. for indførelse af minimumsnormeringer og en større andel af uddannede pædagoger i daginstitutionerne og kæmper imod kommunale besparelser. Netop de sociale medier bliver et effektivt instrument i forhold til at skabe opmærksomhed og udbrede budskaber i offentligheden, som ligeledes bruges af *Familiepolitisk Netværk* og de lokale forældreorganisationer hhv. *Københavns Forældreorganisation (KFO)*, *Aarhus Forældreorganisation (ÅFO)* og *Odense Forældreorganisation (OFO)*, der alle er organiseret gennem Facebook-grupper.

Alliancen mellem FOLA og BUPL ser ud til at have fået politisk gennemslagskraft både i forhold til de bebudede kommunale besparelser i 2016 og i forhold til regeringens tilførsel af 580 mio. kr. til daginstitutionsområdet på Finansloven for 2017. I hvert fald fremhæver FOLA, at regeringen har lyttet til dem i forbindelse med Finansloven:

"Vi ser det som et udtryk for, at regeringen trods alt har lyttet til forældre, forskning og de faglige organisationer. Det sætter vi pris på. For vi har i allerhøjeste grad brug for at styrke vores daginstitutioner. Flere veluddannede pædagoger er en nødvendighed, hvis vi skal løfte området generelt, og i særdeleshed hvis vi vil løfte de udsatte børn" (FOLA 2016)

Samtidig pointeres det, at de afsatte midler ikke rækker "til genopretning af området, ligesom det heller ikke kan udligne de kommende kommunale besparelser". En lignende holdning udtrykkes af BUPL, som kalder det en "lille forbedring" og understreger at "at normeringerne fortsat er historisk lave":

”Men det er klart, at 580 millioner kroner over 4 år ikke løser de dårlige normeringer med et trylleslag.” (BUPL 2016b).

På samme måde vil Bergmann ikke kalde afværgelsen af de kommunale besparelser i 2016 for en sejr, men betegner det som ”et skridt i den rigtige retning” (ibid). En retning som ifølge formanden har fået kommunerne til at opprioritere daginstitutionsområdet i en tid med kommunale nedskæringer. Både FOLA og BUPL indgår i *Velfærdsalliancen*⁴³ i kampen mod kommunale besparelser.

Afgørende for den politiske indflydelse er opbygningen af netværk og politiske kontakter, hvilket ser ud til at lykkes gennem en stærk alliance mellem interesseorganisationer, fagforbund og civilsamfundsfællesskaber. At dømme efter masteren ser det ud til, at det er lykket for dem at bevare det, de kalder *daginstitutionstraditionen* og et tydeligere børneperspektiv. I hvert fald fremhæver BUPL, at de er lykkedes med at få læreplanerne gjort mindre skoleforberedende, end der var lagt op til, og at børneperspektivet og daginstitutionstraditionen i højere grad er tænkt ind (BUPL 2016b).

7.5. LÆRINGSDAGSORDENENS INFRASTRUKTUR

Når jeg i dette kapitel går bag identifikationen af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden, så finder jeg forhandlinger i forskellige tiltag, der har til hensigt at indholdsbestemme læring med henblik på at udvikle læringsmål til den styrkede pædagogiske læreplan. Her ser det ud til, at to fora er særligt toneangivende, nemlig den ministerielt nedsatte *Mastergruppen for en styrket pædagogisk læreplan* og det uafhængige *Rådet for Børns Læring*. Gennem dispositivanalysen har jeg identificeret, hvordan de to fora er forbundet i komplekse netværk af aktører, organisationer og arbejdsgrupper, der gennem en OMC-proces har fået læring og læringsmål til at fremstå som nødvendige og relevante.

Rådet for Børns Læring har en tydelig agenda omkring kvalitetssikring, evidens, målstyring og benchmarking, som er stærkt influeret af de transnationale dagsordener om kvalitet og *livslang læring*, og som bl.a. EVA medvirker til at udbrede i dansk uddannelsespolitik. *Rådet* iscenesættes som uafhængigt, men mine analyser illustrerer, hvordan en lille privilegeret gruppe rejser fra *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* op gennem de forskellige tiltag og medvirker til at fremme kvalitetsagendaen.

⁴³ Velfærdsalliancen er en paraply for forskellige fagforeninger og forældre- og interesseorganisationer, der vil have vækst og udvikling af velfærden i kommunerne og som kæmper mod kommunale nedskæringer og det såkaldte omprioriteringsbidrag (Velfærdsalliancen 2016).

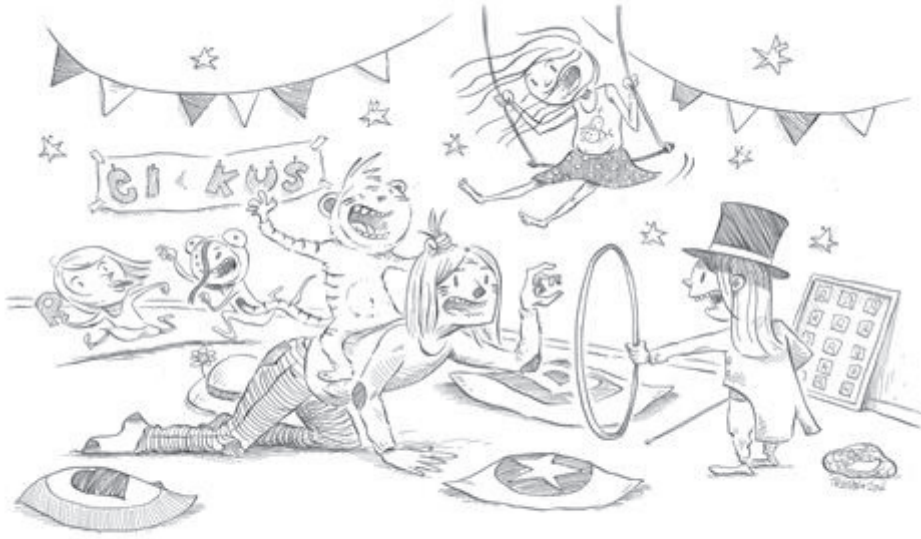
Tilsyneladende ser det ud til, at Rådets kvalitetsdagsorden er fraværende i Mastergruppens rapport, og at alliancen mellem interesseorganisationerne og BUPL har fået reaktualiseret *demokratisk forståelse* og formuleret et bredt læringsbegreb. Iagttagelsen bestyrkes af, at Rådet har haft behov for at forstærke og udgive nye anbefalinger efter offentliggørelsen af Mastergruppens rapport - og dermed forsøge at påvirke policy-processen.

Gennem dispositivanalysen afsløres det imidlertid, hvordan Mastergruppen er en del af en OMC-proces, som har netværksrelationer til *Rådet for Børns Læring* og til de øvrige nationale uddannelsespolitiske tiltag og hvordan den trækker på de transnationale samarbejder. Ved samtidig at betragte Mastergruppens læringsbegreb gennem en policy-antropologisk linse om *double shuffle*, bliver det klart, at det tvetydige læringsbegreb bestående af både *demokratisk forståelse*, *livsduelighed* og *samfundsmæssig sammenhængskraft* ikke er en uskyldig uklar formulering, men snarere kan forstås som en måde at sikre kompromiser og opbakning i Mastergruppens bagland og derigennem skubbe læringsmålsprocessen i den ønskværdige retning.

Metaforen om infrastruktur synliggør, hvordan de uddannelsespolitiske tiltag fra *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* og frem til den aktuelle policy-proces etablerer en motorvej, der skærer gennem faglighedslandskabet og adskiller faglighedsforståelser. Det er en motorvej bestående af *samfundsmæssig sammenhængskraft* og *livsduelighed*, som med masteren får tilføjet et ekstra spor om *demokratisk forståelse*. Motorvejen har sit udspring i de transnationale samarbejder og fører via forskellige uddannelsespolitiske tiltag, policy, kvalitetsstandarder og nye styringsteknologier ud til daginstitutionerne og den pædagogiske praksis. Motorvejen skal lede pædagogerne på "rette vej", og her står de fælles læringsmål som det instrument, der skal sikre, at pædagogerne holder sig på vejen og når frem til den ønskede sammenhængskraft mellem daginstitution, uddannelse og arbejdsmarked.

Som læser skal man altså forestille sig, hvordan motorvejen gennemskærer faglighedslandskabet og in- og ekskluderer det, der regnes for god faglighed og god pædagogik. Omend der er et (vige-)spor med demokrati, dannelse, leg og børneperspektiv på motorvejen, ser det ud til, at hovedsporet fører samfundsmæssig sammenhængskraft og livsduelighed med sig. Med hovedsporet inkluderes faglighedsforståelser, der handler om at gøre børn klar til en "global verden" og en "foranderlig fremtid". Pædagogisk faglighed knyttes her til udvikling af børns robusthed, sociale kompetencer, sprog, faglige færdigheder, evner til at møde nye udfordringer og kunne løse konflikter. De positioner pædagogerne anvendes i faglighedslandskabet langs motorvejen relateres til tidlig indsats og brud med negativ social arv, og til alle børns læring og samarbejde med skolen med henblik på at

lette børns overgang fra dagtilbud til skole. Tillige omfatter positionerne forandringsparathed, faglig refleksion, dokumentation og evaluering. I det følgende kapitel vil jeg se nærmere på, hvordan pædagogerne kan forholde sig til det nye faglighedslandskab og infrastrukturen.



KAPITEL 8: FAGLIGE STÅSTEDER

I dette sidste og afsluttende analysekapitel tager jeg på genbesøg hos pædagogerne i Børnehuset hvor mine spørgsmål startede, og undersøger, hvordan daginstitutionspædagoger kan skabe faglighed(er).

I kapitel 2 stillede jeg spørgsmålet *Hvordan kan daginstitutionspædagogerne både have integritet og være omstillingsparate?* I forlængelse af den metateoretiske position anskues pædagogisk faglighed som dynamisk og som noget, der konstant må (selv)fortolkes, overskrides og (gen)erobres af daginstitutionspædagogerne, og jeg argumenterede for en moralsk ontologi og en kritisk epistemologi. I dette kapitel vil jeg nærme mig spørgsmålet ved at konstruere en metafor om foreløbige ståsteder, der skal signalere, hvordan pædagogisk faglighed erobres i en bevægelse mellem væren og tilblivelse.

Analysen i kapitel 6 demonstrerede, hvordan daginstitutionel ledelse påvirker og rammesætter pædagogernes selvfortolkninger ved at lægge subjektiveringsspør ud, mens jeg i kapitel 7 viste, hvordan der er opstået en uddannelsespolitisk "sandhed" om kvalitet og læringsmål, der påvirker, hvordan der kan tænkes, tales og forhandles om børn, pædagogik og pædagoger i daginstitutionerne. Med metaforerne om subjektiveringsspør og infrastruktur fik jeg synliggjort, hvordan daginstitutionspædagogerne bliver skubbet i bestemte retninger, ledt ad særlige veje og anvist bestemte positioner i faglighedslandskabet. I dette kapitel samler jeg analyserne fra de foregående kapitler gennem en samtidsdiagnostisk kortlægning og 4 rationalefigurer. Udvikling af landkort og rationalefigurer skal støtte mig i at eftervise, hvordan de fire pædagoger fra kapitel 5 navigerer i faglighedslandskabet mellem subjektivering og selvfortolkning. Som i de øvrige analysekapitler skal læseren dog lige igennem de metodologiske overvejelser først.

8.1. METODOLOGISKE OG METODISKE DISPOSITIONER

Det landkort, jeg ønsker at udvikle, skal både fungere som orienteringsværktøj, der skal støtte analysestrategien om *at kunne se* og som fortolkningsværktøj, der skal støtte strategien om *at have noget at se med* (Winther 2004). Det er en tilgang, der handler om at skabe "new envisionings of social landscapes" (Wright m.fl. 2013). Udvikling af landkortet er inspireret af en samtidsdiagnostisk kartografi (Kristensen og Pildal Hansen 2006/14, Kristensen 2008, Kristensen 2012 upubl.), mens udvikling af "rationalefigurer" trækker på inspiration fra bl.a. tænketeknologier og dekonstruktionsredskaber (Haraway 2000, Bjerg og Staunæs 2014, 2015, Staunæs og Søndergaard 2007 og Kofoed 2004, Kofoed & Larsen 2010).

8.1.1. KORTLÆGNING AF LÆRINGSDISKURSER

Konstruktioner af kort er en dobbeltstrategi, som både skal skabe distance og nærhed til feltet. Stefan Hermann skelner mellem *landkort* og *landskab* i bestræbelserne på at forklare forskellene (Hermann 2008:11). Selv anvender han, hvad han kalder et diagnostisk sociologisk kompetencelandkort til at kortlægge de forståelser, der knytter sig til kompetence og læring med henblik på at skabe distance og overblik. Hermann argumenterer for, at landkortet dermed kan "undgå en nærsynethed". Bagsiden ved denne strategi er, at distancen blænder, og at der savnes præcision (ibid). I mine bestræbelser på at skabe både nærhed OG distance til feltet har jeg i de foregående kapitler opridset konturerne af et pædagogisk faglighedslandskab og optegnet læringsdagsordenens infrastruktur, mens jeg i dette kapitel ønsker at konstruere et landkort, der kan skabe distance og overblik over faglighedslandskabet.

Til kortlægning af læringsdagsordenens rationaler og modalverber⁴⁴ er jeg inspireret af to ikke-publicerede samtidsdiagnostiske kort, udviklet af samtidsdiagnostiker Jens Erik Kristensen, samt af en ikke-publiceret mail fra Jens Erik Kristensen, hvori han præsenterer 4 pædagogiske forholdemåder og angiver 4 modalverber, hvormed forholdemåderne kan forstås. Jeg har fået adgang til mailen og refererer dertil med tilladelse fra Jens Erik Kristensen. Tilsammen danner Kristensens materiale forudsætningerne for min udvikling af et kort, hvori jeg angiver 4 forholdemåder, hvormed pædagogen kan navigere i praksis.

8.1.2. RATIONALEFIGURER SOM ANALYTISKE OPTIKKER

Jeg anvender det samtidsdiagnostiske kort som afsæt for udvikling af 4 rationalefigurer, der optræder som figurative fremstillinger af rationaler fra de 4 samfundsfelter.

Udvikling af figurer som analyseoptikker er en strategi, der er inspireret af Bjerg og Staunæs' tænketeknologier (Bjerg og Staunæs 2014, 2015). Tænketeknologier består som tidligere nævnt i at udvikle systematiske og selvfølgelighedsnedbrydende redskaber/teknologier med henblik på at kunne skabe kritisk distance og derigennem mulighed for at tænke og handle anderledes. Det er en affirmativ kritik, der ligger i forlængelse af bl.a. Michel Foucault og Donna Haraway, og som Staunæs og Bjerg karakteriserer som "kritisk mistænksom og kritisk håbefuld". Det handler om "at tilskynde til at tænke over, tage stilling til og handle i forhold til de nye muligheder, nye problemer og nye sårbarheder" (Bjerg og Staunæs 2015:10). Benævnelsen *figurer* trækker endvidere på

⁴⁴ Modalverber eller mådesudsagnsord er en fællesbetegnelse for verberne *burde*, *kunne*, *måtte*, *skulle*, *turde* og *ville*. Modalverberne angiver forudsætninger for hovedverbets handling, fx "pædagogen *turde* ikke sige fra, men pædagogen *burde* sige fra" (Gyldendal 2016).

Staunæs og Søndergaards arbejde med *Social Science Fiktion* (Staunæs og Søndergaard 2007) og Kofoeds arbejde med *normativitetsfigurer* (Kofoed 2004, Kofoed & Søndergaard 2008). Ordet *rationalefigurer* er adopteret fra Kofoed og Larsen (Kofoed og Larsen 2010).

Kofoed og Larsen anvender rationalefigurer som en analyse- og formidlingsform hvormed de kan fremanalysere en række rationalefigurer, der gør det muligt at få øje på de magtfulde rationaler, der eksisterer i deres forskning - og på hvordan disse rationaler får betydning for hvordan der kan tænkes, tales og forhandles om god integration (Kofoed og Larsen 2010). I det følgende udvikler jeg 4 rationalefigurer med henblik på at kunne undersøge, igennem hvilke stærke tænkemåder pædagogerne i Børnehuset subjektiveres og lader sig subjektivere. Antallet af figurer er bestemt af det samtdiagnostiske kort og kortets 4 felter.

De 4 rationalefigurer udvikles abduktivt med empiriske analyser af pædagogisk praksis, diskursive rationaler fra 4 samfundsfelter og 4 professions-forholdemåder. De er således at forstå som "fiktionaliseringer" af 4 forskellige rationaler, der eksisterer i den aktuelle uddannelsespolitik. I forlængelse af idéen med tænketeknologier sætter jeg herefter de 4 rationalefigurer på arbejde med det empiriske materiale og anvender dem som analyseoptikker for at klarlægge, hvordan de fire pædagoger orienterer sig. Den ikke-realistiske formidlingsform skal minde om, at figurerne ikke er empiriske fænomener endside karakteristika ved konkrete pædagoger.

Den abduktive proces tager sit afsæt i det empiriske materiale, de fire pædagoger har genereret. På baggrund af interviewene udviklede jeg til at begynde med, hvad jeg dengang kaldte tre pædagogiske subjektpositioner; hhv. *Idealisten*, *Praktikeren* og *Strategen*. De tre subjektpositioner har jeg tidligere beskrevet i et kapitel i en publiceret grundbog til pædagoguddannelsen (Schmidt 2013). De fremstod dengang som empirisk udviklede på baggrund af interviewene med de fire pædagoger. Dengang havde jeg ikke blik for den fjerde position. Et blik som er foranlediget af mødet med den samtdiagnostiske kortlægning og Kristensens 4 professionelle forholdemåder. Således udgør de 4 rationalefigurer, som jeg i mødet med uddannelsespolitikken, aktøranalysen og samtdiagnostikken har udviklet, en markant anden forståelse af figurationerne end i udgangspunktet, omend nogle af figurerne optræder med de samme navne. Når dette skal nævnes her, er det for at synliggøre, hvordan udviklingen af de 4 figurer er foregået i en abduktiv udviklingsproces, og samtidig er det også en understregning af, hvordan jeg som forsker in spe hele tiden lærer nyt og udvikler, justerer og forfiner mine analyser. Fordelen ved tidligt at publicere sine foreløbige analyser er, at de kan underlægges kritik. Således har kritik fra en forskergruppe ved det Pedagogiske Institutt ved NTNU, Trondheim samt kritik fra en forskergruppe under POL-

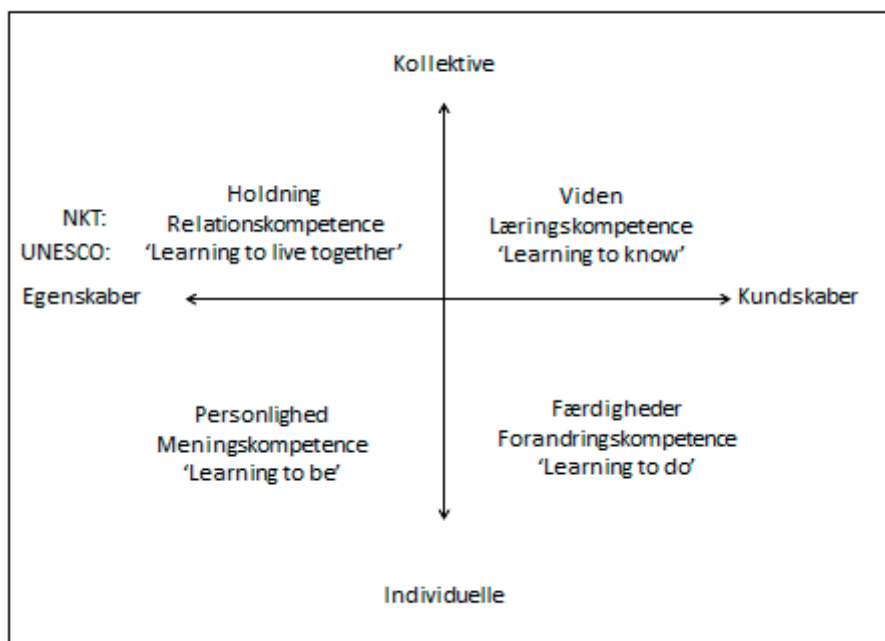
programmet ved SDU været medvirkende til kvalificering af figurerne. Tillige med de involverede pædagogers feedback.

Kapitlet indledes med et afsnit om pædagogen som et politisk subjekt med henblik på at demonstrere, hvordan pædagogen subjektiveres af læringsdagsordenen, og hvordan samtidige reformer af daginstitutionsområdet og pædagoguddannelsen understøtter denne subjektivering. Det er med dette afsæt, det bliver påtrængende at kigge nærmere på, hvordan pædagogernes selvførelser spiller sammen med eller imod denne subjektivering. Men for at kunne få øje på det, som falder udenfor subjektiveringen, og som måske kan forklare de forskellige forestillinger hos de fire pædagoger fra Børnehuset, udvikler jeg således nye analyseoptikker i form af landkort og rationalefigurer.

8.2. LÆRINGSRATIONALER OG MODALVERBER

Den intensiverede politiske styring af hvad der foregår i daginstitutionerne, og hvad der regnes for god pædagogik, positionerer i stigende grad pædagogen som en agent for Staten, der skal medvirke til at implementere nye politiske mål og strategier og i mindre grad som en faglig aktør med en særlig professionsviden. En gennemgående tendens i de uddannelsespolitiske projekter, råd og interesseorganisationer er, at daginstitutionspædagogen positioneres som afgørende for at få nye tiltag ud at virke i den pædagogiske praksis. I forlængelse heraf opstår som nævnt en automatik, der medfører samtidige reformer af daginstitutionsområdet og pædagoguddannelsen. En automatik der først var på spil i lovforslaget om pædagogiske læreplaner, og som blev videreført af anbefalingerne fra *Task Force, Ny Nordisk Skole* og *Rådet for Børns Læring*. Den synkrone reformiver på daginstitutionsområdet og pædagoguddannelsen i hhv. 2004 og 2012 samt i 2016-anbefalingerne forstærker mistanken om, at pædagogen betragtes som Statens forlængede arm i ambitionerne med at videreføre politiske initiativer på daginstitutionsområdet. I det følgende afsnit vil jeg kigge nærmere på konsekvenserne af det ændrede syn på daginstitutionspædagogerne og undersøge, hvilke kompetencer der - med læringsdagsordenens indtog på daginstitutionsområdet - efterspørges hos pædagogerne.

Samtidsdiagnostiker Jens Erik Kristensen har udviklet følgende upublicerede samtidsdiagnostiske kort med henblik på at belyse, hvilke kompetencer den professionelle pædagog bør kunne mønstre i et pædagogisk felt domineret af kompetence- og læringsdagsordner (Kristensen 2012, unpubl.). Med henvisninger til UNESCOs rapport *Learning: The Treasure within* (Delors et al. 1996) og Det danske Kompetenceråd (Kompetencerådet 1998, 1999, 2000, 2001) beskriver han de 4 kompetencer som: *Holdninger, Viden, Færdigheder og Personlighed*.



Figur 8.1. Kompetence og læring erobrer det pædagogiske felt (Kristensen 2015 upubl).

Som beskrevet i kapitel 7 er UNESCOs rapport et billede på, hvordan læring forstås holistisk omfattende alle læringsprocesser, både personlige og eksistentielle (*learning to be*), sociale og opdragelsesmæssige (*learning to live together*), civilisatoriske og myndiggørende (*learning to know*) og handlings- og markedsorienterede (*learning to do*). I bestræbelserne på at skabe det hele menneske bør denne forståelse af læring ifølge UNESCO være styrende for al uddannelse.

Den anden inspiration Kristensen trækker på er det danske Kompetenceråd, som også opererer med 4 lærings- og kompetenceforståelser, dog med en mere markedsorienteret tilgang. Kompetencerådet blev oprettet i 1998 af den selvstændige tænketank "Huset Mandag Morgen" og bestod af ca. 70 medlemmer fra erhvervslivet, arbejdsmarkedets organisationer og den offentlige sektor med det formål at formulere en række kompetencer, som kunne binde uddannelse og arbejdsmarked sammen. Kompetencerådet nedsatte et vismandskollegium med seks vismænd, herunder bl.a. professor Per Schultz Jørgensen fra DPU og erhvervsmanden Lars Kolind som overvismand. Der er en tydelig markedsdiskurs i Kompetencerådets arbejde:

"Evnen til handling er afgørende for, om Danmark kan fastholde konkurrencekraft og sammenhængskraft i vidensamfundet – og for, om nationen som samlet enhed får styrket

den helt afgørende skaberkraft, der skal danne basis for stadig udvikling og nytænkning.”(Kompetencerådet 1999:67)

Kompetencerådet anser human kapital som vidensamfundets vigtigste ressource og anbefaler en udarbejdelse af et *nationalt kompetenceregnskab* med 4 kernekompetencer, som individet bør udvikle for at kunne møde vidensamfundets nye udfordringer. I rapporten *Danmarks nationale kompetenceregnskab* fra 1999 beskrives de 4 kompetencer med tilhørende indikatorer, som skal danne baggrund for det nationale kompetenceregnskab:

1. Læringskompetence; faglige kompetencer, læring i organisationer, tværkulturel læring
2. Forandringskompetence; innovation og mobilitet
3. Relationskompetence; netværk, kommunikation, ansvar
4. Meningskompetence; fokuseringsevne, identitet

Rådet havde især svært ved at operationalisere den fjerde kompetence til en målbar størrelse, og der udkom efterfølgende flere artikler fra hhv. Schultz Jørgensen og kollegaen Bente Jensen i et forsøg på at indholdsbestemme meningskompetencen. (Jørgensen 1999, Jensen 1999, Jensen & Jørgensen 1999). Per Schultz Jørgensen definerer som følge heraf et udvidet kompetencebegreb;

”Kompetencebegrebet henviser (...) til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetence også personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger.”(Jørgensen 1999:126/136).

Det holistiske kompetencebegreb der her slås an ligner til forveksling det kompetencebegreb, som Bente Jensen senere formulerer i forbindelse med de pædagogiske læreplaner, og som *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* er funderet i (*Task Force om Fremtidens Dagtilbud* 2012). Der eksisterer altså en sammenhæng mellem Kompetencerådets anbefalinger og de pædagogiske læreplaner i 2003. En sammenhæng institutionaliseret gennem *Learning Lab Denmark*, der blev oprettet efter forslag fra Kompetencerådet i 1998 som et ”læringsinstitut i verdensklasse”. Formålet med instituttet var at fremme kompetenceudvikling og læring på tværs af uddannelsesinstitutioner, organisationer og virksomheder (Kompetencerådet 1998:106). *Learning Lab Denmark* fik af Socialministeren i 2000 til opgave at udarbejde metoder til at arbejde med læring i

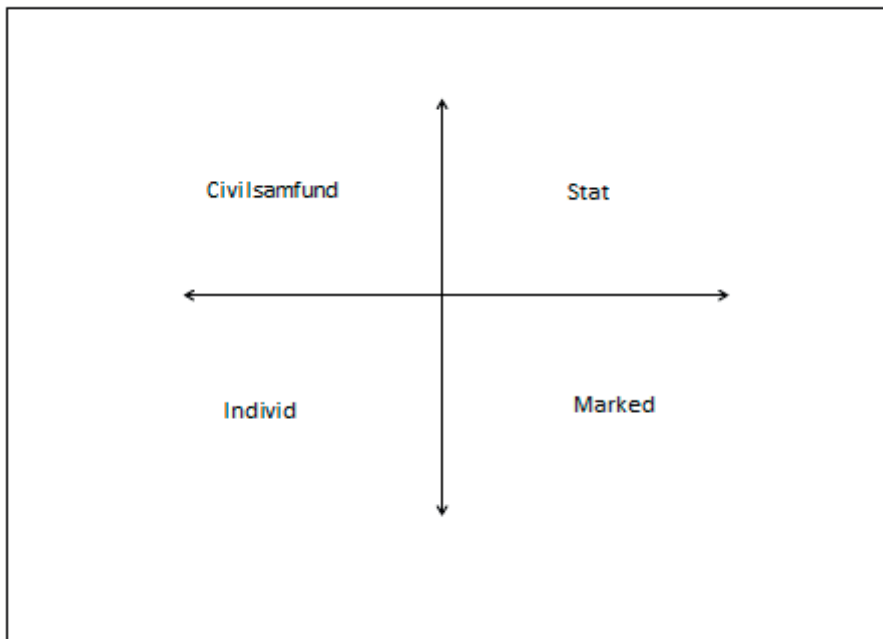
daginstitutionerne, hvilket udmøntede sig i *KiD-projekt I og II*, som er forløberne for de oprindelige læreplaner.

I ovenstående kort oversætter og samler Kristensen UNESCO's demokratiske læringsbegreb og Kompetencerådets markedsorienterede kompetencebegreb i det, han kalder "det hele menneskes performative kapaciteter", hvilket dækker over: viden, færdigheder, personlighed og holdning. På den måde kan jeg med afsæt i Kristensens kort analysere læringsdagsordenen i dens udspændthed mellem en demokratisk forståelse og en markedsorienteret forståelse og bestemme, hvordan den definerer de kompetencer, som pædagogen bør besidde og udvikle. Samme udspændthed identificerede jeg også i Mastergruppens tredelte grundlag bestående af "demokratisk forståelse", markedsorienteret "livsduelighed" og "samfundsmæssig sammenhængskraft".

Når Kristensen kortlægger forståelserne i et samtidsdiagnostisk kort, er det med henblik på at undersøge, hvilke rationaler der ligger til grund for de 4 kompetencer og anskueliggøre, hvordan de tilsammen danner et kontinuum hvor indenfor individet - fx pædagogen - kan bevæge sig. I det følgende vil jeg forsøge at forklare, hvorfor og hvordan jeg er inspireret af Kristensens kort.

8.2.1. KORTLÆGNING

I Kristensens kortlægning af kompetence og læring er horisontalaksen udspændt mellem "egenskaber" og "kundskaber", mens den vertikale akse er udspændt mellem "kollektive" og "individuelle". Horisontalaksen illustrerer, hvem det artikulerede gælder for, mens vertikalaksen illustrerer, hvordan det begrundes (Kristensen og Pildal Hansen 2006/14:24). Når de to akser lægges over kors skabes 4 felter, som repræsenterer 4 forskellige rationaler. De 4 felter i det samtidsdiagnostiske kort benævnes hhv. *Stat*, *Marked*, *Civilsamfund* og *Individ* efter de 4 samfundsmæssige felter.

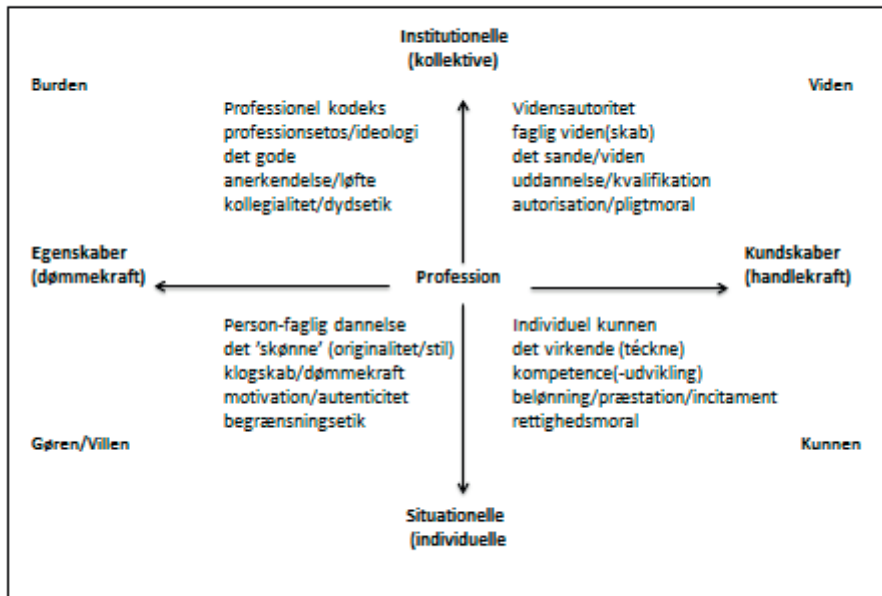


Figur 8.2. Det samtidsdiagnostiske kort

Hvor individet i en klassisk sociologisk tredeling er forklaret indenfor rammerne af hhv. Staten som en statsborger (*citoyen*), markedet, som en ejendomsbesiddende aktør og indehaver af egen arbejdskraft (*propriétaire*) og civilsamfundet, som en deltagende medborger (*bourgeois*), er det frisatte individ tvunget til at skabe sig selv som person (*personne*), hvorfor det har fået sit eget felt i det samtidsdiagnostiske kort (Kristensen og Pildal Hansen 2006/14).

De 4 felter repræsenterer 4 forskellige rationaler, hvormed en forholdemåde begrundes, og samtidig viser de, hvordan felterne indbyrdes kan konfliktuere. Mellem de 4 felter kan der tegnes to tværgående konfliktakser. Den dominerende konflikt er konflikten mellem det, der artikuleres i det stærke felt *Staten*, der hævder sin absolutte gyldighed ved, at noget gør sig gældende for alle til alle tider, og det der artikuleres i det svageste felt *Individ*, som blot hævder, at noget gør sig gældende for nogen her og nu (Kristensen og Pildal 2006/14). En anden konflikt findes mellem hhv. *Markedet* - at noget gør sig gældende for alle begrundet i her-og-nu vilkår - og *Civilsamfundet* - at noget gøres gældende for nogen begrundet alment (ibid).

Inden jeg kigger nærmere på de 4 felters rationaler, vil jeg introducere endnu et kort af Kristensen, som kan hjælpe mig nærmere en forståelse af, hvordan professionen - fx pædagogprofessionen - er spændt ud mellem de 4 felters rationaler.



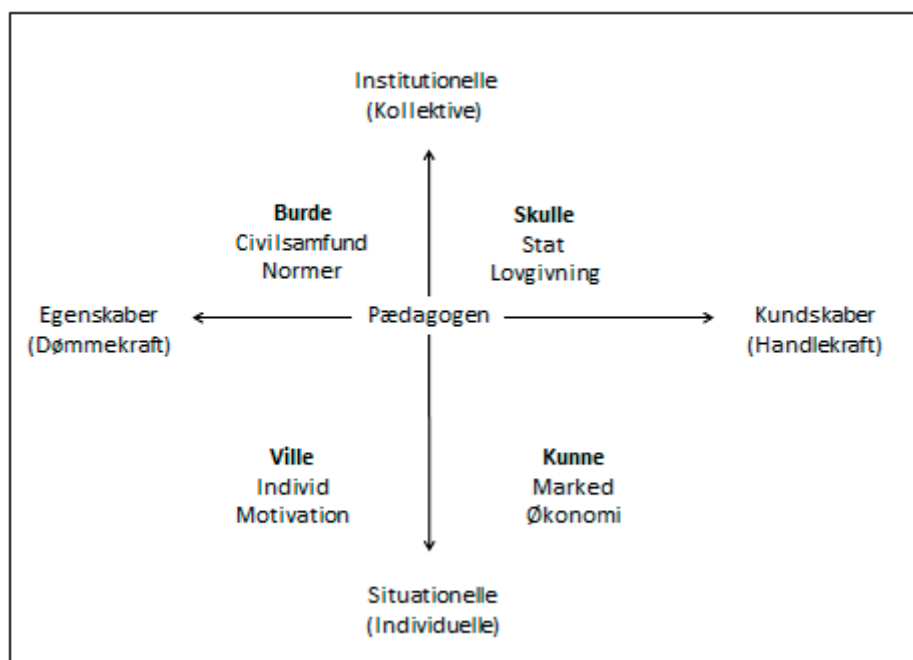
Figur 8.3. Det professionsstrategiske spændingsfelt (Kristensen 2015 upubl.)

I dette kort over det professionsstrategiske spændingsfelt har Kristensen bevaret aksernes benævnelser fra det forrige kort, men i forhold til den horisontale akse har han i parentes tilføjet *dømmekraft* til egenskaber og *handlekraft* til kundskaber. I forhold til den vertikale har han sat parentes omkring de oprindelige begrundelsesinstanser og i stedet indsat *institutionelle (kollektive)* og *situationelle (individuelle)*. I midten har han placeret professionen. I hvert af de 4 felter har han listet nogle stikord op for at kunne forstå feltets rationale, ligesom han har valgt 4 modalverber til at sammenfatte rationalerne, han benævner dem som hhv. *viden*, *kunnen*, *gøren/villen* og *burden*. I en mail forklarer han, hvordan kortet er opbygget af hvad han kalder en systemisk side, hvor viden og kunnen er placeret, og en menneskelig side, hvor burden og villen er placeret (Kristensen 2012).

Inspirationen fra Kristensens to kort anvender jeg til at konstruere nedenstående kort. Her arver jeg akserne fra Kristensens kort, men vælger at indplacere daginstitutionspædagogen i midten, da jeg er optaget af at udvikle et landkort, der har pædagogen som central figur i undersøgelsen af

daginstitutionspædagogers faglighed(er). Som læser skal man altså forestille sig, hvordan pædagogen som repræsentant for pædagogprofessionen er placeret i midten af kortet, og hvordan de 4 rationaler så at sige "trækker" i pædagogen.

Jeg er interesseret i at kortlægge "pædagogens" forholdemåde udspændt mellem det, pædagogen *skal* i kraft af lovgivning og (kommunal)politiske strategier; det, som pædagogen *kan* grundet pædagogens særlige professionelle viden, færdigheder og erfaringer; det, som pædagogen *bør* gøre jf. professionens etiske kodeks; og det, som pædagogen gerne *vil* gøre. Jeg vælger altså at udskifte Kristensens rationale om viden på Statens felt med modalverbet *skulle* (se næste afsnit). I nedenstående foreløbige kort har jeg indplaceret stat, marked, civilsamfund og personlighed på deres respektive pladser og flyttet de 4 modalverber; *skulle*, *kunne*, *burde* og *ville*⁴⁵ ind på felterne. Med udgangspunkt i Kristensens samtidsdiagnostiske kort og den ikke-publicerede mail vil jeg i de følgende afsnit undersøge de 4 felters rationaler og videreudvikle landkortet.



Figur 8.4. Skitse til landkortet

⁴⁵ I stedet for Kristensens anvendelse af modalverberne i en bestemt form fx burden og kunnen, vælger jeg at lade modalverberne optræde i deres oprindelige form; skulle, burde, ville og kunne.

8.2.2. SKULLE SOM STATENS RATIONALE

Kristensen bruger viden til at beskrive, hvordan den professionelle forholder sig gennem sin specifikke viden, som er opnået gennem formel uddannelse. Han placerer viden på Statens felt mellem det kollektive/institutionelle og kundskaber/handlekraft. Vidensforholdet er både det, der autoriserer pædagogen som professionel og det, som ideelt set også opbygger myndigheds- og vidensautoritet (Kristensen 2012, unpubl.). Som det fremgår af kortet, har jeg valgt at bruge modalverbet *skulle* til at beskrive, hvordan denne vidensautoritet udstikker særlige rettigheder og beføjelser, som forpligter pædagogen.

I de foregående kapitler har jeg vist, hvordan pædagogen indenfor den uddannelsespolitiske læringsdagsorden i stigende grad anskues som Statens agent og ses som afgørende for, at nye uddannelsespolitiske strategier kan komme ud at virke i pædagogisk praksis. Endvidere har jeg beskrevet, hvordan samtidige reformer af daginstitutionsområdet og pædagoguddannelsen i stigende grad forpligter pædagogen på at udvikle viden og kunnen i overensstemmelse med de samfundsmæssige behov og strategier. Den statslige styring og læringsdagsorden henter i stigende grad legitimitet i barndomssociologiske og -psykologiske forestillinger og fortrænger traditionelle kritisk-frigørende og social- og reformpædagogiske forestillinger (Bayer og Kristensen 2015a). Ligesom fx de pædagogiske læreplaner er udviklet med henblik på at kvalitetssikre og styre pædagogernes arbejde med børns læring, er pædagogens vidensgrundlag og vidensautorisation også udfordret af Statens markedsgørelse og kvalitetsdagsordener, som i stigende grad forpligter pædagogen på særlige evidensbaserede vidensformer. Jeg vælger således ikke at reservere *viden* til et særligt felt, men i stedet at lade det eksistere implicit i alle 4 felter både som kollektiv vidensautorisation (*skulle*), som kollektiv etisk viden (*burde*), som individuel praksisviden (*kunne*) og som individuel reflektiv viden (*ville*). Ved at udskifte *viden* med modalverbet *skulle* ønsker jeg at etablere en analysetilgang, der kan anskueliggøre, hvordan pædagogen forpligtes og orienteres af de politiske strategier, lovgivninger og styringsteknologier på daginstitutionsområdet, og hvordan de balancerer det med andre orienteringspunkter. Empirisk henter jeg belæg for rationale om *skulle* i de rationaler, som pædagogerne fra Børnehuset i kapitel 5 lader sig orientere af, og som de bl.a. kalder *skal-opgaver* eller *oppe-fra-kommende krav*. Det er de opgaver og krav som kommer fra forvaltningen og lederne, men som også er nationale krav om fx læreplaner og sprogscreening.

8.2.3. KUNNE SOM MARKEDETS RATIONALE

Det andet felt på kortets systemiske side er markedets felt, der placerer sig mellem "kundskab/handlekraft" og "situationelle/individuelle", hvor Kristensen har indføjet modalverbet

kunne. *Kunne* beskriver den handlingsviden og de praktiske kvalifikationer, som den enkelte - fx pædagogen - besidder og løbende udvikler.

Kunne refererer til en forholdemåde, der handler om tekniske færdigheder (*techné*) og handlekraft, faglig stolthed og det praktisk virkende. Kristensen skriver i sin mail, at den aktuelle videnspolitik har medført en strid om, hvilke kompetencer der er relevante at udvikle i relation til videnssamfundet, og at det ikke længere er op til professionerne selv at afgøre det. På samme måde demonstrerede jeg i kapitel 7, hvordan pædagoguddannelsen er en del af nettet i den nye infrastruktur, og hvordan indholdet i uddannelsen i stigende grad bestemmes af arbejdsmarkedet og de uddannelsespolitiske reformer af daginstitutionsområdet. Kristensen afslutter sin beskrivelse af kampen indenfor feltet *kunne* med at skrive: "Kompetencer er jo når alt kommer til alt blot et andet ord for handlingsviden – og sådan vil nogen i dag have, at al viden skal være: en *problemløsningsressource*." (Kristensen 2012).

8.2.4. BURDE SOM CIVILSAMFUNDETS RATIONALE

På kortets "menneskelige" side i civilsamfundets felt mellem det "institutionelle/kollektive" og "egenskaber/dømmekraft" har Kristensen valgt *burde* som modalverbum. Han refererer til det som "en etisk fordring på kollektivt niveau" (Kristensen 2012), der omfatter professionens kollektive faglige, politiske, etiske og sociale forpligtelser over for deres "klienter". Kristensen refererer til det som den edsvorne og pr. definition "gode" opgave og indsats, man som professionel bekender sig til, og som forpligter den professionelle som en "art offentlig ansvars-ed" (ibid).

Burde refererer til et helt forholderegister, som rummer professionskodeks, professionsetik, holdninger og kollegial anerkendelse.

8.2.5. VILLE SOM INDIVIDETS RATIONALE

Det sidste felt er det personlige felt, som er placeret mellem det "situationelle/individuelle" og "egenskaber/dømmekraft". Kristensen bruger *ville* som modalverbum til at beskrive det personlige selvforhold i den professionelles forholdemåde. Feltet karakteriseres som "de personlige motivationers, motivers (kaldets) og engagementets område: at ville andre det godt og at gøre sit bedste." (Kristensen og Bayer 2012b). Her finder vi den individuelle professionsudøver, fx pædagogen, der har valgt sig selv og sin profession, og som forsøger at agere "autentisk", men som samtidig altid er i fare for "eksistentialisering", "intimisering" eller "personalisering" mht. sin professionelle relation. Til dette forholddefelt hører spørgsmål om dannelse, dømmekraft og

professionel klogskab som en personlig forholden sig - og som modvægt til netop de systemiske kompetencer *kunne* og *skulle*, der kan opnås gennem oplæring og undervisning.

8.2.6. NAVIGATIONSPUNKTER

Når Kristensen vælger at indplacere den professionelles *forholds forhold*⁴⁶ i et samtidsdiagnostisk kort, er det for at kunne udpege de afgørende aktuelle konflikter og tendenser. Selv peger han på, hvordan konflikten mellem det sande (*viden*), det gode (*burden*) og det tekniske (*kunnen*) som indgår i den professionelles udøven, udspiller sig i "hin enkelte" som *professionel person*. Hans pointe er, at det ikke kun handler om at "påtage sig et ansvar, men at man i et professionelt forhold altid pådrager sig et ansvar, der består i det forhold, at man udøver en praktisk viden og gøren, hvor man altid ville kunne have gjort noget andet, men altså valgte dette og ikke hint i den givne situation" (Kristensen 2012c:3). At ville sig selv, skriver han videre, er også at overtage ansvaret for sig selv, og når man vil sig selv, så bliver man også skyldig i sig selv. Det handler om at have mod til at *ville være* sig selv som professionel. Og - kunne man tilføje – mod til at turde fejle.

Med denne redegørelse af Kristensens forholdemåder og forholdefelter kan jeg tilføje endnu et element til min udvikling af analyseoptikker, der skal kunne skabe blik for, hvordan pædagogerne forholder sig til læringsdagsordenen i praksis. Med et repertoire af modalverber, hhv. *skulle*, *kunne*, *burde* og *ville*, kan jeg nu tilføje 4 navigationspunkter til det landkort, som jeg er i gang med at udvikle, og som færdiggøres i næste afsnit. Med Kristensens tilføjelse af *ville* og det personlige felt til samtidsdiagnosen kan jeg endvidere slutte ringen i forhold til denne afhandlings ærinde. Vi er nu tilbage ved det metateoretiske udgangspunkt om det etiske selvforhold, selvfortolkningen og integriteten og mit forskningsspørgsmål kan nu artikuleres således: Hvordan kan pædagogen skabe faglighed udspændt mellem egne faglige idealer, etiske og pædagogiske ståsteder og den uddannelsespolitiske læringsdagsorden, der rammesætter *skulle*, *kunne* og *burde*? For at kunne nærme mig et muligt svar derpå, har jeg behov for at tydeliggøre, hvordan de 4 rationaler så at sige trækker i pædagogen og skaber et spændingsfelt, hvilket jeg anskueliggør ved at udvikle 4 rationalefigurer. Rationalefigurerne er at betragte som fikcionaliseringer af de 4 felters rationaler og modalverber.

⁴⁶ *Forholds forhold* refererer til en forståelse af at stå i et forhold til et forhold, fx den professionelles forhold til forholdet om motivation – *det villende*.

8.3. LANDKORT OG RATIONALEFIGURER

Med henblik på at demonstrere de stærke interesser, der er indlejret i læringsdagsordenen og hvordan de tilsammen skaber et spændingsfelt indenfor hvilket pædagogen skal skabe pædagogisk faglighed, har jeg valgt at konstruere 4 rationalefigurer. Rationalefigurerne er abduktivt udviklet gennem analyserne af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden, de dominerende policy-aktørers agendaer, kortlægningen og modalverberne - på én gang at betragte som en samtidsdiagnostisk analyse af de dominerende rationaler, der er til stede i daginstitutionspolitikken, og at betragte som nye analyseoptikker, der kan belyse rationalernes betydning for daginstitutionspædagogernes faglighed(er).

8.3.1. RATIONALEFIGURER

Når jeg har valgt en ikke-realistisk og figurativ formidlingsform (Staunæs og Søndergaard 2007, Kofoed 2004, Kofoed og Larsen 2010) til at sammenfatte de rationaler, der er på færde i pædagogisk praksis, og desuden forbinde dem med de rationaler, der optræder i uddannelsespolitikken og hos dominerende policy-aktører, er det for at understrege deres indflydelse på pædagogernes forestillinger om, hvad god faglighed er. Det er en væsentlig pointe, at rationalefigurerne er fiktioniseringer af dominerende rationaler i uddannelsespolitikken. De er ikke deterministiske og handlingsforeskrivende i forhold til pædagogernes praksis, men virker ved at tilskynde, lokke og forføre pædagogerne (Kofoed og Larsen 2010). Læseren skal forestille sig, hvordan de 4 figurer hvisker pædagogerne i ørerne. I nogle situationer taler én eller flere af figurerne i et klart og tydeligt toneleje og trænger således tydeligt igennem. Andre gange må figurerne råbe højt for at overdøve de andre figurer. Nogle situationer giver stemme til én figur, mens andre situationer påkalder andre figurstemmer. Og på samme måde kan nogle af figurerne bedre få ørenlyd hos visse pædagoger, mens andre pædagoger næsten ikke kan høre de samme figurer eller bevidst vælger at overhøre dem. Ved at fremstille rationalerne som imaginære figurer, gives læseren mulighed for at forestille sig, hvordan figurerne forsøger at tale deres forskellige rationaler frem i pædagogernes handlinger, og hvordan figurerne så at sige kæmper mod og forsøger at overdøve hinanden med henblik på at promovere netop deres rationale (ibid).

Med rationalefigurerne får jeg dernæst mulighed for at undersøge, hvordan pædagogisk faglighed er udspændt mellem de dominerende rationaler, når jeg tager på genbesøg hos pædagogerne i Børnehuset. Men først vil jeg beskrive de 4 rationalefigurer og indsætte 4 illustrationer af pædagogiske praksissituationer, der forhåbentlig kan understøtte forståelsen af rationalefiguren.

8.3.2. STRATEGEN

Strategen er en fikcionalisering af det statslige styringsrationale om kvalitet og det samtidsdiagnostiske modalverbum at *skulle*. *Strategen* placerer sig i kortets systemiske side i feltet mellem det "institutionelle" og "handlekraft".

Strategen er en figuration af en idealtypisk eller prototypisk "daginstitutionspædagog" baseret på Statens forestillinger om kvalitet og læring. Det er en agent, der er udsendt af Staten til at promovere læringsdagsordenen og implementere uddannelsespolitiske strategier og styringsteknologier i pædagogisk praksis. *Strategen* taler med en magtfuld stemme om evidens, didaktik, dokumentation og evaluering og formulerer sig i kraft af lovgivning og den pædagogiske vidensautoritet med modalverbet at *skulle*. Den taler med stor overbevisning om, hvor afgørende pædagogen er for at få nye strategier ud at virke i praksis. Samtidig argumenterer *strategen* for vigtigheden af at kunne legitimere kvaliteten og fagligheden bag den pædagogiske praksis og at medvirke til at højne den pædagogiske kvalitet. *Strategen* lokker med anerkendelse og status. Strategens kraftfulde stemme får yderligere pondus af at blive talt frem som en ledelsesstemme.



Illustrationen af et pædagogisk læringsmiljø viser, hvordan *Strategens* rationaler påvirker den afbildede daginstitutionspædagog til at handle efter læringsdagsordnens fokus på didaktik og

pædagogstyrede læringsaktiviteter. Pædagogen her har således påtaget sig en mere skoleforberedende rolle, ligesom læringsmiljøet er indrettet, så det understøtter didaktikken.

8.3.3. PRAGMATIKEREN

Pragmatikeren er en fikcionalisering af markedets rationale om kompetenceudvikling og det samtidsdiagnostiske modalverb *at kunne*. *Pragmatikeren* er placeret i kortets systemiske side i feltet mellem det "situationelle" og "handlekraft".

Pragmatikeren er en bekymringsfigur, der taler om et samfund i hastig forandring og om behovet for at være omstillingsparat, at udvikle de nødvendige kompetencer og at højne den pædagogiske kvalitet. *Pragmatikeren* er optaget af økonomisk krise, global konkurrence og manglende kvalitet. Selv om det ikke er en optimistisk figur, har *Pragmatikeren* fået *Strategen* overbevist om sin samfundsdiagnose, og som to allierede søger de sammen at promovere de nye muligheder, som læringsdagsordenen medfører. Men hvor *Strategen* er optaget af langsigtede mål og strategier, er *Pragmatikeren* mere optaget af det situationelle og hvad der kan lade sig gøre her og nu.

Pragmatikeren er en taktiker, der fremfor at holde på sine egne principper søger at samarbejde og skabe kompromiser med henblik på at opnå praktiske løsninger og resultater. *Pragmatikeren* plejer følelsen af ikke at være god nok, samtidig med at den opmuntrer til at holde ud og til at anstrenge sig lidt mere. Den *booster* selvtilliden og lokker med ros, når nye udfordringer er klaret, men sejrusrusen er kortvarig og fordufter, så snart nye udfordringer melder sig.



Illustrationen af en pædagogisk spisesituation viser, hvordan *Pragmatikerens* rationaler påvirker pædagogen til at fokusere på, hvad der kan lade sig gøre i en praksis præget af konstante forandringer. Pædagogen udnytter her spisesituationen til at formidle viden om sund kost og samtidig udvikle børnenes selvhjulpnehed, nysgerrighed og relationsdannelse.

8.3.4. PRAKTIKEREN

Praktikeren er en fikcionalisering af civilsamfundets rationale om etik, demokrati og dannelse og det samtidsdiagnostiske modalverbum *at burde*. *Praktikeren* er placeret i kortets "menneskelige" side i feltet mellem det "institutionelle" og "dømmekraft".

Praktikeren er den etiske figur, der taler med stor entusiasme om ligeværd, demokrati, diversitet, dannelse og børneperspektiv. Med sin fundering i pædagogtraditionen har *Praktikeren* en god hukommelse og kan fortælle historier fra de gode gamle dage. *Praktikeren* taler med en lavmælt stemme, der forfører og sniger sig direkte ind i hjertet på pædagogen og appellerer til pædagogens menneskelige side. Men nogle gange bliver *Praktikeren* nødt til at tale med store bogstaver i forsøget på at råbe Strategen og Pragmatikeren op. Som talsmand for professionen søger *Praktikeren* at promovere pædagogfaget og håndhæve de faglige traditioner, håndværket og det faglige råderum. *Praktikeren* er figuren, der står for faglig fordybelse og udvikling, og som insisterer på efteruddannelse og faglig sparring.



Denne illustration viser en højtlesningsituation, hvor pædagogen sammen med en gruppe børn fordyber sig i bogens univers. *Praktikerens* rationale påvirker pædagogen til at fastholde og inddrage pædagogprofessionens traditioner i nye praksisformer, fx højtlesningen, som en del af læringsdagsordnens fokus på sprog og sprogstimulering.

8.3.5. IDEALISTEN

Idealisten er en fikcionalisering af rationale fra individfeltet vedr. motivation og det samtidsdiagnostiske modalverbum *at ville*. *Idealisten* er således placeret i kortets "menneskelige" side i feltet mellem det "situationelle" og "dømmekraft".

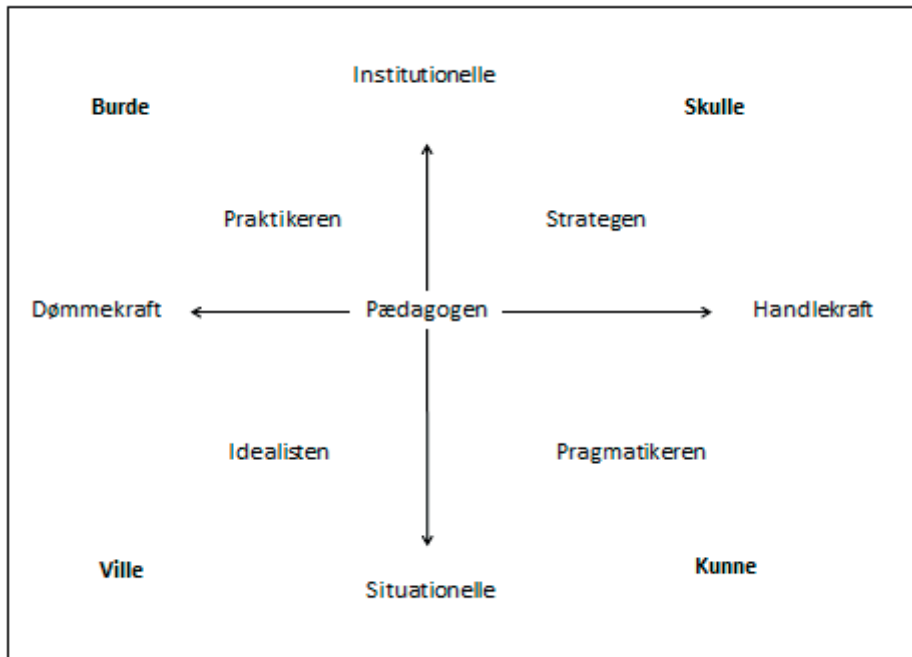
Idealisten er den kloge figur, der agerer moralsk og ansvarsfuldt, og som søger at mægle mellem *Praktikeren* på den ene side og *Strategen* og *Pragmatikeren* på den anden side. Egentlig befinder *Idealisten* sig ikke godt i konflikten, men er tvunget til at give plads og rum for de andre figurer, da de også påvirker *Idealistens* virkelighed. *Idealisten* er en figur, der føler sig kaldet og motiveret, og som prædiker mening, moral, autenticitet og ansvarlighed. Samtidig taler *Idealisten* med en engageret stemme om at ville gøre en forskel. *Idealisten* appellerer til det moralske og uselviske i pædagogen og minder pædagogen om vedkommendes idealer ved at hviske dem højt i øret. *Idealisten* lokker pædagogen til at være modig og til at turde insistere på den pædagogiske dømmekraft.



Denne afbildede pædagog, der formår at udleve egne idealer, motivation og engagement i praksis, er tydeligt påvirket af *Idealistens rationale*.

8.3.6. LANDKORTET

De 4 rationalefigurer hhv. *Strategen*, *Pragmatikeren*, *Praktikeren* og *Idealisten* er fikcionaliseringer af de rationale, der eksisterer i uddannelsespolitikken. I nedenstående illustration har jeg indplaceret dem på deres rette pladser.



Figur 8.5. Landkortet med rationalefigurerne

Med rationalefigurerne indplaceret fuldender jeg således udviklingen af det landkort, der skal illustrere, hvordan pædagogen er indlejret i et spændingsfelt af stærke kræfter, der alle hiver og slider i pædagogen for at promovere netop deres rationale.

Med de 4 rationalefigurer placeret i hvert sit felt - og med et modalverb som retningsgiver - vil jeg nu bevæge mig ud på den sidste vandring, tilbage til Børnehuset. Landkortet skal jeg bruge til at navigere efter, når jeg skal finde de fire pædagogers foreløbige ståsteder i faglighedslandskabet.

8.4. FAGLIGE STÅSTEDER

Med det færdige landkort og med de 4 rationalefigurer indplaceret vil jeg nu tage på genbesøg i Børnehuset. Jeg indledte afhandlingen med 4 portrætter af udvalgte pædagoger og er nu optaget af at forstå, hvordan de fire pædagoger bevæger sig i spændingsfeltet mellem de 4 rationaler. I den Foucault-inspirerede samtidsdiagnostiske kortlægning tillod jeg mig en mere distanceret position i forhold til feltet og betragtede det udefra eller oppefra. I denne del af analysen vælger jeg nu at placere mig sammen med pædagogerne midt på kortet for at komme tættere på, idet jeg antager, at de lever mellem 4 stærke tænkemåder (her benævnt *rationalefigurer*), som nu er placeret på landkortet. Læseren skal altså forestille sig, hvordan jeg med Taylor imaginært placerer pædagogen i midten af spændingsfeltet, hvor denne er overladt til (*selv*) at bevæge sig og finde ståsteder. Når jeg sætter *selv* i parentes, er det fordi selvfortolkningen ifølge Taylor ikke foregår monolitisk, men derimod dialogisk i samspil med signifikante andre. En forståelse som vi også blev præsenteret for med Weirs betoning af *vi'et*.

Jeg vender altså tilbage til Kirsten, Mette, Søren og Eva og placerer dem i kortets midte. Her står de dog ikke alene. Faktisk er her et mylder af pædagoger, der stræber efter at finde sig til rette i det faglighedslandskab, der er gennemkrydset af læringsdagsordenens infrastruktur. For at kunne navigere i det tætbefolkede område må jeg minde både mig selv og læseren om det, der var afhandlingens udgangspunkt; nemlig et solidarisk blik for pædagogernes gerninger og motiver. På afhandlingens første side identificerede jeg dette som pædagogernes ønsker om at "kunne være de bedst mulige pædagoger, voksne, livsledsagere, legekammerater og udfordrere for børnene" i daginstitutionen. Det minder jeg om her ved genlæsningen af det empiriske materiale med landkort og rationalefigurer, som bestemt vil kunne læses som fremmedgjort i forhold til pædagogernes daglige virke. Men sagen er, at det netop ikke er fremmedgjort; tværtimod findes de stemmer midt i Børnehusets daglige liv.

Når jeg således i det følgende vil afprøve, om de 4 rationalefigurer kan ændre synet på pædagogisk faglighed, får jeg behov for at iværksætte to af mine etiske fordringer, nemlig; fordringen om ikke-solidarisk respektfuldhed og ikke-entydig formidling. De etiske fordringer skal minde mig om, hvordan jeg er forskningsetisk forpligtet på mit genstandsfelt og det etiske mellemværende, som jeg har til og med pædagogerne. Den ikke-solidariske respektfuldhed skal sikre en tilstræbt hæderlighed og etisk forsvarlig behandling af det empiriske materiale i dets mangfoldighed - særligt de dele, som er genereret i Børnehuset - og samtidig sikre, at denne respekt ikke forveksles med blind solidaritet eller naiv loyalitet.

I bestræbelserne på at afdække og synliggøre, hvordan daginstitutionspædagoger bevæger sig i spændingsfeltet mellem kortets 4 modaliteter *skulle, kunne, burde* og *ville* med henblik på at finde deres faglige ståsted, har jeg behov for virkelige "forsøgspersoner". Forsøgspersoner der kan eksemplificere styrker og sårbarheder ved forskellige faglighedsstrategier. Og her er det nærliggende at genbesøge Kirsten, Mette, Eva og Søren. Jeg kan ikke sætte mig ind i hovedet på pædagogerne og vide, hvordan de tænker; jeg kan heller ikke være i deres kroppe og sanse deres stemninger; men jeg kan forsøge at udpege, hvor og hvordan rationalefigurerne taler i rummet og angiveligt påvirker, vrider, skubber eller hvisker til pædagogerne i imaginære samtaler. Sagen er, at figurerne jo ikke kan forveksles med enkeltpersoner, men må fastholdes som fiktive figurer, hvis handlingskraft og gennemslagskraft jeg illustrerer ved at give dem navne, og ved i det følgende at lege med, hvordan de formentlig virker i feltet. Det er et eksperiment, som kommer til at gå tæt på den enkelte pædagog. Og derfor bliver det påtrængende at minde om den anden etiske fordring; ikke-entydig formidling.

Den ikke-entydige formidling er en etisk forpligtelse på ikke at medvirke til at in- og ekskludere de medvirkende pædagoger ved at ordne deres faglighedsstrategier entydigt. I stedet ønsker jeg at fremstille pædagogernes faglighedsstrategier som komplekse og velbegrundede – uanset hvilke veje den enkelte måtte tage rundt i landskabet. Jeg søger at løfte de to etiske forpligtelser ved at etablere en tydelig jeg-fortæller-stemme.

Jeg vil således vende tilbage til Børnehuset og genbesøge de fire pædagogers fortællinger med mine nye analyseoptikker og undersøge, hvordan pædagogerne placerer sig i faglighedslandskabet. Det er et forsøg på at nuancere og udvide svarene på, hvorfor Kirsten sidder i den gode stol, mens Mette får røde-pletter-på-halsen af usikkerhed og Søren vægrer sig ved at være idealistisk, og hvorfor jeg overså Evas faglige ståsted i første omgang. Med landkortet og rationalefigurerne ønsker jeg at udfordre konklusionerne i kapitel 5 med fokus på integritet og etos og tillige udfordre det subjektiveringsblik, jeg oprindeligt fik etableret gennem de første spæde Foucault-analyser, og som gav anledning til udvikling af tre pædagog-subjektpositioner. Her bliver det påtrængende endnu engang at minde om, at på trods af sammenfald i benævnelser af hhv. *Idealisten*, *Praktikeren* og *Strategen*, divergerer de nye analyseblikke fra de empirisk udviklede og Foucault-inspirerede subjektpositioner, jeg oprindeligt identificerede hos Kirsten, Søren, Mette og Eva.

8.4.1. KIRSTENS FAGLIGE STÅSTED

Når jeg betragter Kirstens faglige strategier gennem rationalefiguren *Pragmatikeren*, får jeg øje på en pædagog, der stræber efter at være omstillingsparat, og som imødekommer nye politiske og

ledelsesmæssige strategier med en positiv og nysgerrig attitude. Det er en pædagog, der gennem sin lange pædagogiske karriere gentagne gange har formået at omstille og forny sig, og som ikke hænger fast i "plejer".

Når jeg samtidig betragter Kirsten via *Strategen*, bliver det tydeligt, at hun primært orienterer sig efter den systemiske side af kortet. Det ser ud til, at Kirsten har ladet sig overbevise af *Strategens* logikker om sammenhæng mellem målstyring, dokumentation og faglig anerkendelse, når hun fx taler om, hvordan læreplanerne har medført øget synlighed og faglig bevidsthed. Og derfor bliver planlægning et personligt mantra, der skal sikre, at hun bliver på sporet og når de mål, der er sat op for hendes praksis. Selv om det virker, som om Kirsten primært lytter til *Strategen* og navigerer derefter i praksis, er der også spor efter *Praktikeren*, når hun taler om, hvordan den pædagogiske praksis er forandret. Det er ikke et nostalgisk tag, *Praktikeren* har i Kirsten; hun bruger snarere *Praktikeren* til at skabe balance i sin praksis - italesat med ønsket om at kunne "blande før og nu".

På samme måde ser det ud til, at Kirsten lytter til *Idealisten* for at kunne skabe balance på det individuelle plan i forhold til *Pragmatikeren*. Dette kommer til udtryk i Kirstens insisteren på, at det er **praksis**, der er forandret, ikke hende og ikke kerneydelsen. Dengang som nu er hendes vigtigste prioritering at børnene er trygge, får venner og indgår i fællesskaber. Når jeg betragter Kirsten gennem *Idealisten*, får jeg øje på, hvordan hun ved at fokusere på egne idealer kan fastholde arbejdsglæden og motivationen for at blive i faget og derigennem skaber balance således, at hun ikke overdriver omstillingsparatheden.

Når jeg således betragter Kirsten i de 4 rationalefigurers og landkortets optik, ser jeg en pædagog, der i dag orienterer sig mest mod den systemiske side. Kirsten italesætter, hvordan hun oplever at blive anerkendt for sin faglighed af både ledere og forældre, og hvordan det medvirker til, at hun ønsker at "give det en skalle mere", som hun udtrykker det. Med elementer fra både den menneskelige og den systemiske side ser det ud til, at Kirsten fundet en god balance i sin faglighed, og derfor sidder hun i "den gode stol".

Med de 4 figurer kan jeg nuancere de forståelser, jeg har fået af Kirsten, og som blev udfoldet i kapitel 5 som et spørgsmål om integritet og etos, eller den forståelse, som jeg etablerede gennem det første Foucault-inspireret subjektiveringsblik. I forlængelse af den metateoretiske *beyond*-position vil jeg hævde, at den forståelse, jeg gennem kortet og rationalefigurerne har udviklet, i højere grad kan indfange dynamikken mellem den kollektive subjektivering og den individuelle

selvfortolkning, som udgør Kirstens foreløbige faglige ståsted midt af landskabet i en balancerende mellem systemiske og menneskelige rationaler.

8.4.2. METTES FAGLIGE STÅSTED

I mit første empiriske blik på Mette så jeg en pædagog, der kæmper en ulige kamp for at forene børneperspektivet med de nye uddannelsespolitiske strukturer. En pædagog der forsøger at løbe lidt hurtigere for at nå at se alle børn og forældre, og som er bange for at overse nogle børn i travlheden. En pædagog der ønsker at være en blæksprutte. Gennem subjektiveringsblikket i kapitel 6 konstruerede jeg hende som en *Praktiker*, der primært fik hverdagspraksis til at fungere ved at pålægge sig selv nye opgaver og gå på kompromis. Og jeg tolkede hendes røde-pletter-på-halsen som en usikkerhed og som en følelse af ikke at være god nok, der typisk kommer af at indtage en position, som ligger lavt i anerkendelseshierarkiet. Via landkortet og rationalefigureerne får jeg med denne genlæsning øje på, at Mette ikke kun kan identificeres som Praktiker, og hvordan mange flere stærke tænkemåder påvirker hendes arbejde og bevægelser. Måske handler de røde pletter på halsen slet ikke om usikkerhed, men om at *blive* trukket i mange retninger af mange forskellige stemmer, fordi Mette i den grad mestrer at lytte opmærksomt. I første læsning var det tydeligt, hvordan hun opmærksomt lytter til børns behov, men genlæsningen viser samtidig, hvordan hendes evne til at lytte gør hende lydhør for de stærke tænkemåder, som langt fra er enige om, hvordan Mette bør agere. Mettes lydhørhed kunne angiveligt forstås som villighed til bevægelse, men afføder også frustration al den stund, at de forskellige stemmer alle råber i høj, uenig kakofoni.

Når jeg betragter Mettes faglighedsartikulationer med *Praktiker* in mente som en figuration af civilsamfunds- og professionens rationaler, er det oplagt at bemærke, hvordan Mette er farvet af *Praktiker*. Fx fortæller hun om, hvordan hun gerne vil være en nærværende voksen, der kan lytte, anerkende og følge børnenes spor. Eller hun taler om at se børnene som de er og om at være nysgerrig og understøtte deres initiativer. Men derved risikerer jeg at underkende det dynamiske i Mettes faglige ståsted – at Mette er i gang med at omfortolke og flytte sig.

Og det vil være en underkendelse af, hvordan *Strategens* rationaler efterhånden får talt sig ind i Mette, og hvordan hun inspireret deraf søger mod den systemiske side af landskabet i stræben efter legitimitet og anerkendelse. Gennem *Strategen* får jeg blik for, hvordan Mette gradvist overtager og pålægger sig selv nye opgaver for at sikre kvaliteten i de kollektive ydelser, som Børnehuset leverer overfor forældre og børn. Når jeg ikke får øje på disse anstrengelser i første omgang, skyldes det

blandt andet, at *Strategens* rationaler endnu ikke er fuldt adopteret og dermed ikke afsløres i Mettes tale.

I bevægelsen mod den systemiske side af landskabet ser det derimod ud til, at *Pragmatikeren* har fået tag i Mette med dens pessimistiske budskab om ikke at være god nok, om manglende kvalitet og behov for at anstrenge sig mere eller forsøge at løbe lidt hurtigere. Pragmatikerens stemme rumsterer i Mettes fortællinger uden dog at komme til udtryk som en omstillingsparathed eller en pragmatisk fokuseren på, hvad der kan lade sig gøre.

Ved at undersøge hvordan Mette i sin selvfortolkning trækker på tre konfliktuerende rationalefigurer, får jeg øje på en pædagog, der kæmper med at lytte og give plads til de forskellige rationaler, men som endnu ikke har fået dem afstemt i en autentisk selvfortolkning. Frustrationen over ikke at kunne leve op til egne standarder kommer bl.a. til udtryk gennem narrativer som "blæksprutten" og "brandslukning". Hvis Mette forsat er lydhør overfor *Strategen* og adopterer dennes rationaler - eller gennem *Pragmatikerens* rationaler lærer sig i højere grad at gå på kompromis - vil hun givet opnå større anerkendelse for sine anstrengelser hos lederne. Lederne spurter lokker med anerkendelse og kvalitet, og det ser ud til, at Mette gradvist vil vende sig mod den systemiske side; men dermed risikerer hun også at vende ryggen til sine stærke, menneskelige værdier.

En stemme som er blevet overdøvet hos Mette, men som måske kunne hjælpe hende på plads i faglighedslandskabet som en allieret til *Praktikeren*, kunne være *Idealisten*. Der er spor af *Idealisten* hos Mette i form af hendes uselvskhed og moralske overvejelser omkring børneperspektiv og forældre støtte. Måske kunne Mette i højere grad lade sig inspirere af *Idealisten*, som den fx taler gennem Søren, og derigennem finde sig til rette i faglighedslandskabet anvist af den menneskelige side af kortet. Og måske kunne hun derigennem nå frem til en autentisk selvfortolkning uden dog at miste udsynet til den systemiske side og læringsdagsordenens motorvej.

8.4.3. SØRENS FAGLIGE STÅSTED

I analyserne af Sørens faglighed blev det tydeligt, hvordan Søren er eksistentielt orienteret og optaget af væren. Og hvordan han bruger egne idealer til at guide sig i praksis og skabe rum for børns selvudvikling, leg og frie udfoldelse. Formodningen blev både forstærket og udfordret af den Foucault-inspirerede konstruktion af Søren som *Idealist*. Her opdagede jeg, hvordan Søren med et fast blik rettet mod egne idealer og en snarrådig udnyttelse af det pædagogiske spillerum fik skabt rum for udlevelse af egne idealer og børneperspektiver i praksis. Men jeg oplevede også, hvordan

Idealisten blev positioneret udenfor læringsdagsordenen, og hvordan Søren i praksis blev opfattet som ikke-legitim deltager i kollegafællesskabet.

Når jeg nu lader mig lede af landkortet og rationalefigurerne i arbejdet med det empiriske materiale fra Søren, nuanceres det ensidige og fastlåste billede af ham som *Idealist*, samtidig med at det bliver tydeligt, at hans faglige ståsted er i den menneskelige side af landskabet.

Strategens insisterende rationaler om læring, dokumentation og kvalitet kommer til udtryk hos Søren som et legitimerende fagsprog og en håndtering af dokumentationsværktøjer, der kan sikre, at han fremstår som professionel. På trods af tydelige subjektiveringsspør fra ledelsen lader Søren sig ikke lokke over på den anden side. Og slet ikke over til *Pragmatikeren*. Der er ingen spor af *Pragmatikeren* i Sørens tale - tværtimod taler han om legen som fundamental, om at kunne fordybe sig i en ikke-målorienteret og ikke-præstationsrettet tilstand, og han beklager, hvordan strukturerne især om eftermiddagen tvinger ham til at agere mod sine principper om nærvær og indlevelse, ligesom han problematiserer, hvordan han bliver nødt til at omstille sig efter den daglige leders uformelle normer. Alt sammen indhold som kan identificeres med rationaler fra den menneskelige side af landskabet.

Det er oplagt at høre, hvordan *Idealisten* tydeligt taler gennem Søren, når han fortæller om, hvordan han har valgt pædagoguddannelsen for at blive stimuleret som menneske, og fordi det gav mening. Og om hvordan han gennem en tidligere kollega har opdaget - og nu forbinder sig selv med - værdier som nærvær, empati, indføling og fordybelse. Når Søren vægrer sig ved at få prædikatet *Idealist*, er det fordi han er bevidst om faldgruberne ved *Idealistens* position, hvilket kommer til udtryk i et behov for at understrege, at han ikke "kun" er idealistisk og at hans praksis ikke er en form for selvterapi.

Med risiko for at blive misforstået, bør Søren gøre sig mere lydhør overfor *Praktikeren* og derigennem få en allieret til *Idealisten*. Praktikereens rationaler korresponderer med de traditionelle forståelser af pædagogik, som Søren har, og som han forsat gerne vil forbinde sig med. Med *Praktikereens* hjælp kan Søren flytte blikket fra egne individuelle motiver og begrundelser over til kollektive, etiske og pædagogfaglige motiver og dermed forstærke sine faglige begrundelser for børneperspektiv, dannelse, demokrati og inklusion.

8.4.4. EVAS FAGLIGE STÅSTED

Evas faglige ståsted er umiddelbart sværere at lokalisere. Ved første øjekast så jeg en pædagog, der er opfyldt af stærke idealer, men som er nødt til at gå på kompromis for at kunne "være" i en tid og

en organisation med mange læringsdagsordener. Og tilmed være i en daginstitutionel praksis, som hun grundet personlige omstændigheder midlertidigt har valgt, selvom hun kommer fra specialpædagogikken. I de Foucault-inspirerede analyser i kapitel 6 havde jeg ikke øje for Evas særlige position, men så hende mest som en blanding eller kompromis af de tre andre subjektpositioner. Og måske derfor overså jeg det særlige ved Eva i første omgang.

Gennem portrættet af Eva og analysen af etos og integritet i kapitel 5 fik jeg blik for, hvordan Eva fortolker sig selv som én, der har noget på hjerte, og som stræber efter at gøre børn til hele mennesker og at give børn gode oplevelser med at gå i børnehave, sådan som hun selv havde. De begreber, som Eva bruger til at fortolke sig selv med, er bl.a. omsorg, kærlighed, anerkendelse og sociale relationer.

Når jeg nu ser Eva gennem de 4 rationalefigurer, nuanceres og udvides blikket. Her er det især *Pragmatikeren* der tilbyder noget nyt til fortællingen om Eva. Hvor pædagogens autentiske selvfortolkninger typisk vil vise sig gennem *Idealistens* tale, ser det ud til, at Eva lytter mere til *Pragmatikeren* i sine bestræbelser på at balancere nye krav og finde sit faglige ståsted.

Når jeg betragter Eva gennem *Praktikeren* er det oplagt, hvordan hun fortolker sig selv gennem professionens traditionelle værdier. Når jeg samtidig betragter hende gennem *Idealisten* bliver det tydeligt, hvordan disse værdier har sat sig som en autentisk selvfortolkning, der kommer til udtryk i en insisteren på at ville være en pædagog, der kan give børn gode oplevelser med at gå i børnehave, at ville være en pædagog med noget på hjerte og en pædagog, der kan bidrage med noget. Tillige underbygger Evas søgen mod faglig sparring hendes interesse i faglig udvikling, og hendes målorienterede praksis viser, at hun også fortolker sig selv gennem *Strategens* rationaler.

Samtidig ser det ud til, at den dominerende konflikt i Evas fortællinger i interviewet findes mellem *Praktikeren*, *Idealisten* og *Strategens* forskellige, men dog idealiserede forestillinger om praksis på den ene side og *Pragmatikerens* mere pessimistiske forestillinger på den anden side. Hvor *Praktikeren* lokker med faglighed og dømmekraft, lover *Strategen* anerkendelse og status og *Idealisten* meningsfuldhed og autenticitet, men ingen af disse figurer adresserer den omskiftelighed i krav og praksisformer, som *Pragmatikeren* italesætter. Og som bl.a. kommer til udtryk hos Eva, når hun laver forventningsafstemninger med forældrene om, hvad pædagogerne kan nå.

Det ser ud til, at Eva vender sig mod og primært sætter sin lid til *Pragmatikeren* og dennes taktiske løsningsformer, dog uden at *Pragmatikerens* rationaler sætter sig som usikkerhed og en følelse af ikke at være god nok. Med *Pragmatikeren* kan Eva flytte fokus fra "Hvad kan jeg gøre?" til "Hvad

kan lade sig gøre?" I Evas fortællinger er der et fokus på situationel handlekraft, som kræver omstillingsparathed, og som Eva søger at udvikle gennem faglig sparring og ved at følge den daglige pædagogiske leders kurs. Den pragmatisme, som tales frem af Eva, er ikke motiveret af ansvarsforflygtigelse og vilkårlig kompromissøgen, men er en faglig motiveret pragmatisme med etymologisk rod i betydningen at være klog og erfaren med særlig vægt på det praktisk gennemførlige. Denne bevidsthed betyder, at Eva kan omstille sig efter nye tider, dagsordener, ansættelsessteder og specialer uden at miste sin integritet.

8.4.5. INTEGRITET OG FORANDRINGSVILLIGHED

For at kunne besvare spørgsmålet om integritet og forandringsvillighed har jeg fundet det nødvendigt at konstruere en metafor om foreløbige ståsteder, der netop skal synliggøre, hvordan pædagogisk faglighed er udspændt mellem *væren* og *tilblivelse*. Tillige har jeg udviklet 4 rationalefigurer for at kunne begribe, hvordan pædagogerens fagligheder er domineret af stærke tænkemåder, der får betydning for, hvordan pædagogerne kan fortolke sig selv og skabe faglige ståsteder.

Pædagogerens faglige ståsteder udledes mellem de 4 rationaler og kan bedst begribes i det samtidsdiagnostiske korts spændingsfelt. Kortet anskueliggør, hvordan der i landskabet er en systemisk side og en menneskelig side, men det afgørende her er, at spændingen ikke sker mellem to binariteter, der så at sige trækker i hver sin retning, men at kortet etablerer et spændingsfelt mellem 4 konfliktuerende rationaler, indenfor hvilke der gives bevægelighed og flere mulige måder at placere sig. I dette afsnit om faglige ståsteder har jeg tilstræbt at besvare spørgsmålet ved hjælp af et genbesøg i det empiriske materiale fra de fire pædagoger i Børnehuset.

Med empirisk belæg hævder jeg, at de fire pædagoger orienterer sig forskelligt i spændingsfeltet mellem de 4 rationaler med henblik på at finde deres foreløbige faglige ståsted. For pædagogerne Eva og Søren udspiller konflikten sig på det individuelle plan mellem *Idealistens* "Hvad vil **jeg** (være med til)?" og *Pragmatikerens* "Hvad kan lade sig gøre?" For både Eva og Søren handler det om at komme på plads i det nye faglige landskab ved at pendle mellem den systemiske side og den menneskelige side af kortet - men på to meget forskellige måder og i en modsatrettet bevægelse. For Eva udspiller konflikten sig mellem *Praktikeren*, *Strategen* og *Idealisten* på den ene side og *Pragmatikerens* på den anden. Igennem Evas artikulationer af sig selv bliver det tydeligt, hvordan hun i stigende grad søger mod *Pragmatikerens* for at skabe balance mellem at *ville*, *skulle* og *burde*, med en pragmatisk erkendelse af hvad der kan lade sig gøre. Søren derimod er dybt funderet i *Idealistens* rationaler om "Hvad vil **jeg** (være med til)?" Og samtidig er han i stærk opposition til

Pragmatikerens rationaler om kompromis og omstillingsparathed. Konflikten kommer til udtryk i Søren's fortællinger om, hvordan han har overvejet at stoppe, hvis ikke han kan give børnene det, som de har behov for, og i hans fortælling om kæpheste, som han ikke vil gå på kompromis med. Hvor Eva har gode allierede i sin konflikt, mangler Søren allierede i forhold til legitimitet, når han afviser *Pragmatikerens*.

I bestræbelserne på at kunne legitimere sin faglighed i forhold til det kollektive og det systemiske niveau kan Søren som nævnt vende sig mod hhv. *Strategens* og *Praktikerens* kollektive rationaler. Ved at vende sig mod *Praktikerens* rationaler kan han løfte sin legitimitet i forhold til det kollektive niveau uden at gå på kompromis med sine værdier og autenticitet. Og før læringsdagsordenens indtog ville denne position givet have høstet stor anerkendelse. Måske kan denne position med Mastergruppens demokrati-spor igen opnå legitimitet. Måske. Alternativt må han vende sig mod *Strategen* og i højere grad fortolke sig med dennes systemiske kvalitets- og faglighedsrationaler.

For Mette udspiller konflikten sig mellem *Praktikerens* og *Pragmatikerens*. I min analyse af Mette blev det tydeligt, hvordan hun kan distancere sig og gøre sig selv mindre lydhør for *Pragmatikerens* pessimisme ved i højere grad vende sig mod *Idealisten* som en allieret til *Praktikerens* og lade sig forføre af dennes lokkende og optimistiske tro på sammenhæng mellem værdier og autentisk faglighedsdannelse. Og endelig vende sig mod *Strategen* i forhold til at kunne legitimere sit faglige ståsted.

For Kirsten udspilles en konflikt mellem kortets to dominerende konfliktpar *Strategen* og *Idealisten* og mellem *Pragmatikerens* og *Praktikerens*. Kirsten lytter nøgternt til alle rationalerne og bruger dem strategisk til at balancere og udvikle sit faglige ståsted.

Når jeg betragter pædagogerne via de 4 rationalefigurer, viser det sig, at de 4 figurer er aktive hos alle fire pædagoger. Måderne hvorpå de forholder sig til dem er imidlertid forskellige. Som vi har set ovenfor, spiller de forskellige rationalefigurer en større eller mindre rolle hos hver enkelt pædagog. Men ingen af rationalefigurerne ser ud til at være helt tavse, og ingen pædagoger ser ud til helt at overhøre rationalerne. Alle figurerne ser ud til at være i spil, men med forskellig kraft, angiveligt afhængigt af den konkrete pædagog.

Med analyseoptikkerne landkort og rationalefigurer samles den metateoretiske positions dobbeltblik på både subjektivering og selvfortolkning, og jeg kan komme nærmere en forklaring af, hvordan de fire pædagoger sammen bliver til indenfor den samme læringsdagsorden, organisation,

områdeinstitution og børnehus, uden at tilblivelsen tager form af samme-hed, men snarere tager sig forskelligt ud.

Gennem afhandlingen har det været en specifik ambition gradvist at tilbyde forskellige subjektiveringsblikke med en række forskellige metodiske greb som fx dispositivanalyse, samtidsdiagnose og policy-analyse. Det, der bliver tilbage, når jeg gennem afhandlingen har afdækket subjektiveringens tag i pædagogerne og specifikt i dette afsnit indkredset det gennem rationalefigurerne, er en individuel stræben efter at finde sit faglige ståsted. Måden hvorpå de fire pædagoger stræber efter at komme på plads i faglighedslandskabet og finde deres foreløbige ståsteder, kan ikke udelukkende forklares gennem subjektivering, men netop i den individuelle (selv)fortolkning, balancering og overskridelse af de stærke tænkemåder. Og det får mig til at konkludere, at denne selvfortolkning og stræben er udtryk for både individuel integritet og faglig etos. Jeg kalder derfor disse pædagoger for *Originale pædagoger*.

KONKLUSION: ORIGINALE PÆDAGOGER

Med denne afhandling har jeg ønsket at bidrage til debatten om læring i dagtilbud ved at give stemme til daginstitutionspædagogers fagligheder. Faglighed er et gennemgående begreb i afhandlingsarbejdet, hvilket indledningsvist blev markeret ved at sætte flertalsformen i parentes: *faglighed(er)*. Og jeg lod følgende indledende spørgsmål guide mine analyser: *Hvordan skaber daginstitutionspædagoger faglighed(er) udspændt mellem egne faglige idealer, etiske og pædagogiske ståsteder og en uddannelsespolitisk læringsdagsorden, der rammesætter hvad den "gode" pædagogik er i daginstitutionen?* Derved lod jeg mit analytiske afsæt stå åbent for at kunne bestemme faglighed ikke blot som en kollektiv norm, men også som "noget" individuelt.

For at kunne besvare spørgsmålet fandt jeg det nødvendigt at belyse faglighed gennem tre relaterede empiriske analyser og perspektiver på pædagogisk faglighed: et uddannelsespolitisk, et organisatorisk og et individorienteret perspektiv. Her fandt jeg, at pædagogisk faglighed er uddannelsespolitisk betinget og udspændt mellem fire stærke tænkemåder, bestemt af de fire modalverber; *skulle, kunne, burde* og *ville*; samt fire rationalefigurer, hhv. *Strategen, Praktiker, Pragmatiker* og *Idealisten*. Videre fandt jeg, at måden hvorpå pædagogerne bevæger sig i spændingsfeltet ikke udelukkende kan forklares med eksternt definerende subjektiveringsformer, men derimod netop kommer til udtryk i en individuel balancering og overskridelse af de stærke tænkemåder. Og svaret på det indledende spørgsmål må derfor være, at daginstitutionspædagogerne skaber faglighed på mange måder, og at måden afgøres af den enkelte pædagog - og derfor bør spørgsmålet nu stilles og besvares med flertalsformen *fagligheder*.

Trods de mange bestræbelser på at bestemme, ordne og kvalitetssikre pædagogernes udvikling af faglighed, fx den styrkede pædagogiske læreplan, fælles læringsmål, centralt fastsatte kompetenceprofiler og stadig mere detaljerede bekendtgørelser for pædagoguddannelsen, ser det ud til, at faglighed gennem civilsamfundsrationalitet *burde* og individrationalet *ville* også kræver etisk afgørelse og individuel erobring. Og jeg konkluderede, at originalitet er den kraft, der gør, at pædagogerne kan tåle at stå i spændingsfeltet i en tid, hvor så mange kræfter trækker i pædagogen og har ambitioner på dennes vegne.

Originalitet henviser til en forståelse af faglighed som dynamisk og selvoverskridende og som et foreløbigt ståsted mellem integritet og forandringsvillighed. Hvis pædagogerne skal kunne fremstå og genkendes som faglige pædagoger, er der kollektive og pædagogfaglige grænser for overskridelserne. Faglighed adresserer netop den genkendelighed og forpligtelse, som

pædagogerne nødvendigvis må tilegne sig, men også må overskride i deres faglighedsdannelser. Det er en gennemgående pointe i afhandlingen, at autentiske selvfortolkninger forudsætter viden om, hvordan pædagogerne gøres til uddannelsespolitiske subjekter og aktuelt styres af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden. Denne viden er afgørende for at kunne opdage, hvordan nye rum for selvfortolkninger og selvoverskridelser åbnes.

Hvis pædagogerne samtidig skal kunne genkendes og genkende sig selv som autentiske pædagoger, er der individuelle grænser for overskridelserne. Termen *originalitet* adresserer denne genkendelighed som selvfortolkning og integritet. En anden gennemgående pointe i afhandlingen er, at pædagogerne nødvendigvis må have indsigt i sig selv og egne etiske og pædagogiske ståsteder for at kunne bevæge sig i det nye faglighedslandskab. En indsigt som er afgørende for at kunne balancere de mange nye dagsordener og stemmer i daginstitutionspolitikken og den pædagogiske praksis.

Når originalitet kobles til faglighed bliver det tydeligt, hvordan *original faglighed* på én gang er en tilegnelse, imitation, *gøren-det-samme*, og fortolkning, overskridelse, *gøren-noget-andet*. Eller måske snarere helt overordnet en *mig-gørelse*.

EN METATEORETISK *BEYOND*-POSITION OG KONSTRUKTIV EKLEKTICISME

For at kunne nå frem til denne *stemme* om original faglighed, har jeg fundet det nødvendigt at operere med en analysestrategisk konstruktion bestående af flere metodiske discipliner, der hver især har bidraget til at belyse forskellige aspekter af genstandsfeltet, og som tilsammen har etableret et mere dækkende og helhedsorienteret analyseblik. Den analysestrategiske konstruktion er funderet i en metateoretisk position *beyond both Taylor and Foucault* og en videnskabelig begrundet og konstruktiv eklekticisme. Hvor det Taylor'ske greb på selvfortolkning har fungeret som en underliggende solidarisk forpligtelse og normativitet gennem hele afhandlingen, har Foucault tjent som en vigtig påmindelse om ikke at forfalde til blind solidaritet eller naivitet. Med Foucault har jeg udsat mine analyser for en kritisk mistænksomhed vha. en række metodiske discipliner.

Omend hovedparten af de metodiske discipliner, som jeg har trukket inspiration fra, er orienteret af poststrukturalismen og dermed favoriserer det kritisk mistænksomme, står de ikke i modsætning til den metateoretiske *beyond*-position, men er snarere en forudsætning derfor. Valget af de metodiske discipliner er foretaget med blik for deres viden-skabende potentiale, mens forankringen i den metateoretiske position har modvirket en opportunistisk eklekticisme. Således

har jeg ladet mig inspirere af og har kombineret forskellige metodiske discipliner som fx *narrative interview*, *policy-analyse*, *kortlægning*, *rationalefigurer* og *dispositivanalyse*. Nogle af disse metodiske discipliner har tilladt mig at komme helt tæt på genstandsfeltet - fx interview, geninterview, portrætformidling og policy-analyse - mens andre har tilvejebragt et mere distanceret blik - fx kortlægning, dispositivanalyse og rationalefigurer. De metodiske greb har fungeret som bindeled mellem det konkrete, empiriske niveau og det abstrakte, analytiske niveau i bestræbelsen på at indfange daginstitutionspædagogers fagligheder både i form af styringssubjektivering og autentisk selvførelse.

Det har været en bevidst ambition gradvist at forstyrre forestillingen om autentiske selvførelser ved brug af de kritiske metodiske greb for på den måde at kunne finde frem til, hvordan pædagogernes faglighedsstrategier påvirkes af den uddannelsespolitiske dagsorden og lederens subjektiveringstiltag. Ved gradvist at nedbryde autenticitetsforestillingen fandt jeg netop ikke kun styrings- og ledelseeffekter i form af entydighed og fælleshed, men snarere forskelligheder i form af pædagogernes individuelle motiver, kaldsbaserede forestillinger og stræben efter faglighed.

I det følgende vil jeg demonstrere, hvordan de tre undersøgelsesperspektiver hhv. det uddannelsespolitiske, det organisatoriske og det individorienterede samt de metodiske greb har fungeret, og hvad de hver især har bidraget med.

EN UDDANNELSESPOLITISK BETINGET FAGLIGHED

I det uddannelsespolitiske perspektiv blev der først skabt et blik på pædagogen som et uddannelsespolitisk subjekt, der er underlagt en tvingende læringsdagsorden, men som ikke entydigt positioneres som en statslig agent. Tværtimod blev det synligt, hvordan flere forskellige uddannelsespolitiske aktører aktuelt kæmper for at positionere pædagogen. Gennem en aktøranalyse og en samtidsdiagnostisk kortlægning har jeg vist denne positioneringskamp, som aktuelt udspiller sig i policy-processen om en styrket pædagogisk læreplan og indførelse af læringsmål for børn i dagtilbud. Her ser det ud til, at to fora er særligt toneangivende, nemlig den ministerielt nedsatte *Mastergruppen for en styrket pædagogisk læreplan* og det uafhængige *Rådet for Børns Læring*. Som påvist har *Rådet for Børns Læring* en tydelig agenda omkring kvalitetssikring, evidens, målstyring og benchmarking, som er stærkt informeret af de transnationale dagsordner om kvalitet og *livslang læring*, hvilket bl.a. giver sig udslag i anbefalinger om udvikling af læringsmål rettet mod børns læringsudbytte og udvikling af kvalitetsindikatorer til kommunal benchmarking. I modsætning hertil anbefaler *Mastergruppen*, at læringsmålene skal være rettet mod det

pædagogiske personale og deres udvikling af læringsmiljøer. Umiddelbart ser det ud til, at Rådets kvalitetsdagsorden er fraværende i *Mastergruppens* rapport, og at alliancen mellem interesseorganisationerne og BUPL har reaktualiseret en demokratisk forståelse og formuleret et bredt læringsbegreb. Gennem dispositivanalysen har jeg dog identificeret, hvordan de to fora er forbundet i komplekse netværk af aktører, organisationer og arbejdsgrupper, der gennem en såkaldt *Open Method of Coordination*-lignende proces (*OMC*) har fået læring og læringsmål til at fremstå nødvendige og relevante. Og derfor må det brede læringssyn, der er formuleret i *Mastergruppens* rapport, i stedet forstås som et forhandlingskompromis mellem mange aktører, der skal sikre opbakning og lette implementeringen af læringsmålene i det pædagogiske bagland af kommuner, fagforbund, interesseorganisationer mv.

Jeg fandt det desuden nødvendigt at operere med et metaforunivers for at synliggøre, hvordan læringsdagsordenen ikke er entydig, men snarere er konfliktfuld, kompleks, sammensat og svært gennemskuelig for den enkelte pædagog. Og hvordan pædagogerne risikerer at fare vild, når de skal navigere i det nye faglighedslandskab. Via metaforen om infrastruktur har jeg godtgjort, hvordan læringsdagsordenen etablerer en motorvej, der skærer gennem faglighedslandskabet og adskiller faglighedsforståelser og in- og ekskluderer, hvad der regnes for god faglighed og god pædagogik i daginstitutioner. De dominerende faglighedsforestillinger, som jeg fandt på motorvejen, knytter sig til tidlig indsats og overgang til skole tillige med udvikling af børns robusthed, sociale kompetencer, sprog, faglige færdigheder, evner til at møde nye udfordringer og løse konflikter. Metaforen om motorvejen illustrerede, hvordan den politiske styring leder pædagogerne på "rette vej", og her udgør fælles læringsmål det instrument, der skal sikre, at pædagogerne holder sig på vejen og arbejder for den ønskede sammenhængskraft mellem daginstitution, skole, uddannelse og arbejdsmarked. Forslaget om en styrket pædagogisk læreplan og indførelse af fælles læringsmål lader således til at være en naturlig følge af de seneste års uddannelsespolitiske fokus på kvalitet, *livslang læring* og inklusion.

KORTSLUTNINGER I ORGANISATORISKE STYRINGSKÆDER

Det andet aspekt af pædagogisk faglighed som afhandlingen har bidraget med, er en synliggørelse af de subjektiveringsspor, lederne i en sammenhængende organisatorisk styringskæde lægger ud til pædagogerne. Med et analytisk blik på kommunal styring og ledelse har jeg afdækket, hvordan ledelse af pædagogisk faglighed foregår ved at få pædagogerne til at lede sig selv indenfor de af organisationen udpegede mål og strategier, og dernæst at få dem til at opfatte deres valg som selvoplevede og selvfortolkede. Vi har set, hvordan ledelsesnarrativer som *autenticitet, at kunne*

gøre en forskel, anerkendelse og mening fungerer som magtfulde subjektiveringsspør, der lokker med genkendelse hos pædagogerne og deres kaldsbaserede forestillinger om pædagogik, men som samtidig har til formål at lede pædagogerne på "rette vej".

I forlængelse af motorvejs-metaforen konstaterede jeg gennem den samtidsdiagnostiske kortlægning endvidere, hvordan lederne betragter faglighedslandskabet fra et andet (stå)sted end pædagogerne. Med kortet lokaliserede jeg lederens ståsted i landskabets systemiske side mellem det statslige rationale *skulle* og markedets rationale *kunne*. Samtidig blev det klart, hvordan lederne anvender rationalerne fra den menneskelige side *burde* og *ville* til at sløre, hvordan de styrer og leder pædagogerne. Gennem den kommunale case illustreredes, hvordan ledelsesnarrativerne kobles til de kommunale lærings- og kvalitetsdagsordner, og hvordan narrativerne medvirker til at kolonisere og naturalisere de indlejrede diskurser om børn, pædagogik og pædagoger. Diskurserne ses fx i pædagogernes optagethed af at gøre børnene skoleparate og udvikle deres sociale kompetencer samt i pædagogernes favorisering og hierarkisering af strategiske faglighedspositioner. De narrativer, som lederne opfordrer pædagogerne til at tænke igennem, indvirker på pædagogernes selvfortolkninger, som fx når pædagogen Kirsten kalder sig selv *omstillingsparat* eller når Eva karakteriserer sig selv som *faglig*.

Gennem en tænketeknologi om diskursive spillerum har jeg tilstræbt at vække kritisk mistænksomhed til analyserne og derved gøre det muligt at få øje på potentielle "kortslutninger" i styringskæden i form af de tre ledes indbyrdes forskelle og individuelle translationer. På trods af denne kritiske *forstyrrelse* fandt jeg ikke egentlige styringskædekortslutninger i leddene mellem de tre ledere. Faktisk blev jeg overrasket over, i hvor høj grad de tre ledere taler som en homogen enhed, der trækker på de samme styringslogikker og er loyale overfor Kommunens overordnede strategier om kvalitet, inklusion og kompetenceudvikling. Dette er især overraskende på baggrund af de fire pædagogers forskellige faglighedsstrategier. Kortslutningerne mellem ledelseslaget og praksislaget med de fire pædagoger kan således ikke forklares med henvisninger til translationsforskelle eller divergerende hierarkiseringer af pædagogisk faglighed blandt de tre ledere.

Gennem en organisatorisk analyse af styringskæder blev det tydeligt, hvordan der sker en mere eller mindre bevidst favorisering af strategiske faglighedsstrategier, der hierarkiserer og påvirker pædagogernes egne forestillinger om den gode pædagog, og som foranlediger kollegiale, diskursive in- og eksklusionsprocesser. Med den metateoretiske *beyond*-position tilføjedes aspektet med de definerende sociale relationer – *vi'et*. I denne afhandling har det primære fokus i den forbindelse

været på politisk styring og kommunal ledelse og hvordan disse påvirker pædagogernes faglighedsdannelse; kun i mindre grad har jeg fokuseret på de kollegiale påvirkninger. Jeg har fundet spor efter det kollegiale fællesskabs bidrag til hierarkiseringer og favoriseringer af særlige faglighedsstrategier og efter hvordan fællesskabet medvirker til at in- og ekskludere og positionere den enkelte pædagog. Men det kunne endvidere være interessant at undersøge, hvordan det kollegiale fællesskab kan bidrage til faglig diversitet og hjælpe den enkelte pædagog med at finde sit eget faglige ståsted - og især interessant set i forhold til implementeringen af de pædagogiske læringsmål.

FAGLIGHED SOM ETOS, INTEGRITET OG SELVOVERSKRIDELSE

Afhandlingens tredje perspektiv på pædagogisk faglighed er et individorienteret perspektiv. Hvis jeg som lovet indledningsvist skulle tage det alvorligt at give stemme til daginstitutionspædagogerne, havde jeg brug for at stille skarpt på konkrete pædagogers faglighedsforestillinger. Hertil fandt jeg støtte i to supplerende interviewformer samt i portrætformidling og narratologisk analyse. I mine undersøgelser af fire helt almindelige pædagoger - Søren, Kirsten, Mette og Eva - konstaterede jeg som nævnt, hvordan pædagogisk faglighed har at gøre med etos, integritet og selvoverskridelse, og jeg fandt *forskellighed*. Herefter blev blikket rettet mod lokale, subjektiverende narrativer, og her fandt jeg *fælleshed*. De narratologiske analyser blev siden udfordret og udvidet med de fire rationalefigurer og landkortet, og jeg fik blik for den individuelle pædagogs stræben efter at finde sit faglige ståsted i et spændingsfelt præget af stærke, kollektive kræfter. Det fik mig til at konkludere, at *original faglighed* både er et kollektivt og et individuelt anliggende.

Således startede og sluttede afhandlingen hos pædagogerne i Børnehuset. Opsummerende vil jeg her til sidst pege på nogle af de indsigter - i form af tre opmærksomhedspunkter - som afhandlingen kan bidrage med, og som kan være værdifulde for pædagogerne at reflektere over, når de skal navigere i læringsdagsordenens spændingsfelt.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKT 1: EN UDDANNELSESPOLITISK BEVIDSTHED

Den første opmærksomhed der bør rettes mod pædagogisk faglighed, er en opmærksomhed på den politiske styring. For pædagogerne drejer det sig om at udvikle en uddannelsespolitisk bevidsthed, der kan støtte dem i forhold til at kunne navigere fagligt indenfor læringsdagsordenen. Ikke som en adoption af systemiske rationaler, men snarere som en kritisk opmærksomhed og mistænksomhed, der konstant skal minde dem om, hvordan de er brikker i et større uddannelsespolitisk spil. Hvis pædagogerne ikke kender til det uddannelsespolitiske spil og ikke ved, hvordan de kan bevæge sig

indenfor spillerummet, overlader de styringen til andre. Pædagogerne i Børnehuset sætter fx deres lid til, at den daglige pædagogiske leder kan anvise retning og lede dem på vej. Her kan det være væsentligt at minde om, at den daglige pædagogiske leder tillige med de øvrige ledere, forvaltere og beslutningstagere betragter pædagogisk faglighed fra andre ståsteder end pædagogerne. Som påvist i afhandlingen har ledernes positioner i den kommunale styringskæde stor betydning for deres translationer og ledelsesovervejelser.

Der er stærke interesser i at få pædagogerne til at lade de kommunale ledere definere den faglige kurs - ikke mindst hos de politiske og kommunalpolitiske beslutningstagere. Interessen legemliggøres i idealet om lederen som et pædagogisk fyrtårn. Et ideal der fx optræder i den undersøgte kommunes Børn og unge-politik, som formidles videre til pædagogerne i Børnehuset af Områdelederen, og som tillige optræder i den nye trekløver-regerings regeringsgrundlag, hvor det anvendes til at legitimere den nye uddannelsespolitiske og økonomiske kvalitetsdiskurs.

På baggrund af analyserne vil jeg hævde, at udvikling af pædagogisk faglighed kræver en uddannelsespolitisk bevidsthed og en historisk professionsbevidsthed. Begge dele er afgørende for at kunne reflektere og fortolke sig selv i relation til de magtpositioner og kampe, der udspiller sig på den uddannelsespolitiske arena, og for at kunne opdage nye spillerum for pædagogisk faglighedsdannelse. Det har været en gennemgående motivation i afhandlingen at understøtte dette ved at analysere og beskrive den uddannelsespolitiske læringsdagsorden og dens historiske tilblivelse i samspil med pædagogprofessionen og -uddannelsen.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKT 2: EN FAGLIG OG ETISK SELVBEVIDSTHED

I forlængelse heraf må opmærksomheden i anden omgang rettes mod den individuelle pædagog faglige og etiske selvbevidsthed. Som udgangspunkt kan *original faglighed* kun opnås gennem komplicerede og vedvarende selvfortolkningsprocesser og erobringsforsøg. Stemmerne fra professionen, staten og interesseorganisationerne bidrager, inspirerer og udfordrer, men den reelle faglighedsdannelse og -erobring foregår i den enkelte pædagog og er en løbende proces, der svinger mellem tilegnelse og selvoverskridelse. Og som foregår i en hverdagspraksis blandt børn, forældre, kolleger og ledere – på legepladsen, i garderoben, på personalestuen, til personalemøder og på pc'en med dokumentationsværktøjer og evalueringsskemaer. Som påvist i analyserne af de fire pædagoger kan processen tage sig vidt forskellig ud, fx i relation til forældresamarbejdet. Hvor Mette udvider rammerne for forældresamarbejdet og dækker over manglende ressourcer ved at påtage sig flere arbejdsopgaver og løbe lidt hurtigere, afgrænser Eva forældresamarbejdet og indvier forældrene i konsekvenserne af de manglende ressourcer, samtidig med at hun fokuserer

på, hvad der praktisk kan lade sig gøre. Samtidig søger Kirsten at opdrage forældrene til at tage mere kollektivt ansvar og at give dem indblik i pædagogikken via skriftlig dokumentation, mens Søren i stedet søger at opdrage børnene og accepterer, at forældrene og han har indbyrdes interesseforskelle.

Pædagogisk faglighed er således en paradoksal størrelse, der rækker ud over den enkelte pædagog, men samtidig virker som en social kraft, der foranlediger moralske refleksioner og handlinger i den enkelte pædagog. Ved at oparbejde en kollektiv, uddannelsespolitisk og historisk bevidsthed kan faglighedskampen løftes ud af skyggen af den daglige pædagogiske praksis. Pædagogerne opfordres til at lytte til stemmerne i daginstitutionsdebatten, balancere mellem disse stemmer og udvikle en egen stemme, der kan anvendes som guide og rettesnor i pædagogisk praksis. Først da er man, hvad jeg vil kalde en *original pædagog*.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKT 3: ET KOLLEGIALT POTENTIAL

Vi har gennem afhandlingen fået blik for, hvordan pædagogisk faglighed er dynamisk, bevægelig og under løbende forhandling. Denne forhandling udspiller sig indenfor rammerne af uddannelsespolitikken kollektive og normative læringsforståelser, men foregår også lokalt i daginstitutionerne mellem den daglige leder, kollegafællesskabet og de enkelte pædagoger. Ved hjælp af det organisatoriske perspektiv på styringskæder blev det synligt, hvordan makropolitisk favorisering af systemiske kvalitets- og faglighedsforestillinger sætter sig igennem som ledelsesrationaler, der flyder ned gennem de kommunale styringskæder til de lokale faglighedsforhandlinger i Børnehuset. Som påvist er der magt på spil i disse forhandlinger. Og de rummer således potentiale for eksklusion, favorisering og for, at nye faglighedshierarkier kan opstå.

I forlængelse heraf bliver det derfor for det tredje nødvendigt at rette opmærksomheden mod de kollegiale relationer og deres medkonstituerende betydning. Noget som fremgik af de empiriske analyser fra Børnehuset. Analyserne pegede på, hvordan kollegerne i Børnehuset bidrog til at opretholde de ledelsesmæssige favoriseringer og faglighedshierarkier. Men forhandlingerne rummer omvendt også muligheder for inklusion og anerkendelse. Derfor er det væsentligt at reflektere over, hvordan scenen sættes for disse forhandlinger af faglighed, og hvordan kollegerne kan aktiveres som en inkluderende og medkonstituerende ressource, der kan støtte den enkelte pædagog i at finde sit eget ståsted.

Betydningen af (vel)uddannede kolleger artikuleres af alle fire interviewede pædagoger; fx husker Søren og Mette tidligere kolleger, der har haft afgørende betydning for deres faglige udvikling og

værdisæt, mens Kirsten fortæller om, hvordan opbakning fra kolleger er afgørende ift. at kunne "give det en skalle mere". Modsat udtrykker Eva frustration over ikke at vide nok om, hvad hendes kolleger kan hver især; hvordan de kan supplere hinanden og hvordan de sammen kan udvikle pædagogikken nedefra. Eva savner interne personalemøder og tid til faglige diskussioner, og hun efterlyser en *uddannet* kollega på stuen. I mangel på stuekollega søger Eva faglig sparring hos den daglige pædagogiske leder, hvilket leder tilbage til det første opmærksomhedspunkt.

LÆRINGSDAGSORDEN VERSION 2.0.

Den læringsdagsorden jeg i denne afhandling har koncentreret mig om, kan anskues som en *version 1.0.*, mens indførelse af læringsmål og den styrkede pædagogiske læreplan lægger op til en ny og forbedret *version 2.0.* En version, som stadig er under udarbejdelse og som løbende bliver revideret og justeret. Det er disse aktuelle revisioner, jeg afslutningsvist vil kigge lidt nærmere på.

I læringsdagsordens *version 2.0.* ser det som forventet ud til, at læringsmål får en dominerende rolle. Det udspil som Mastergruppen har forfattet, omfatter indholdsbeskrivelser af de seks reviderede læreplanstemaer, 1 tværgående læringsmål og i alt 12 læringsmål. (Mastergruppe 2016 upubl.). Udspillet anvender brede og åbne formuleringer, der lægger op til lokal autonomi i kommunernes implementering. Af samme grund bliver det nødvendigt at studere, hvordan policy-processen forsætter hos bl.a. regeringen og kommunerne.

Kommunernes Landsforening præsenterede den 17. januar 2017 et nyt udspil *Godt på vej – Dagtilbuddets betydning*, hvori de bl.a. opfordrer til løfte kvaliteten på dagtilbudsområdet ved at genindføre de obligatoriske sprogvurderinger, udvikle en fælles forståelse af kvalitet og investere i viden og forskning (KL 2017).

At dømme efter regeringsgrundlaget for den nye trekløver-regering⁴⁷, vil der ske en opprioritering af ledelse og målstyring af den offentlige sektor. I regeringsgrundlaget hedder det bl.a.:

"De offentligt ansatte skal have ordentlige arbejdsforhold og møde respekt for deres faglighed. Det kræver god ledelse, og at pengene bruges med omhu, så vi får en solid velfærd og service til så lav en skat som muligt." (Regeringen 2016:56)

I forlængelse heraf skal der mere fokus på offentlige ledere, der "som fyrtårne kan motivere, sætte klar retning og forløse det store potentiale i medarbejderne." (ibid:58) og videre hedder det "at den offentlige sektor skal i højere grad styres ud fra klare mål og større fokus på resultater". (ibid:57)

⁴⁷ Trekløver-regeringen bestående af Venstre, det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.

Der er således ikke tale om en helt ny læringsdagsorden, men netop en version 2.0. Hvordan Mastergruppens udspil til den styrkede pædagogiske læreplan og læringsmål passer ind i regeringens målsætninger om offentlig styring baseret på klare mål og resultater eller KL's forslag om kvalitetsløft, tidlig indsats og obligatorisk sprogvurdering, må de videre forhandlinger vise. Dermed kan vi ikke forvente en mere entydig version end den foregående, og der vil således forsat eksistere makropolitisk magtkampe, som vil rammesætte og udfordre den pædagogiske faglighed. Desto mere afgørende er det, at pædagogernes faglighedsstemmer inddrages i debatten og i udviklingen af nye versioner. Alternativt skal pædagogerne måske ligefrem erobre forhandlingsscenerne - både den nationale og de lokale - og udvikle en ny dagsorden for daginstitutionerne nedefra.

DET SIDSTE PUNKTUM

Det er ikke helt ligetil at sætte det sidste punktum i et afhandlingsarbejde, som har udgjort fundamentet og strukturen gennem de seneste års engagement i det pædagogiske faglighedsfelt. Faktisk har det været overordentligt svært! Af samme grund er den konklusion, jeg er nået frem til, en konklusion med flere åbninger og fremadrettede perspektiver.

Mit engagement relaterer sig ikke kun til ph.d.-projektet, men er begyndt langt tidligere og vil forsætte. Den sympati og respekt, som jeg ved projektets start havde for daginstitutionspædagogernes arbejde, og som jeg indledningsvist udtrykte i et normativt syn på pædagogen som én, der bestræber sig på at være den bedst mulige pædagog, er bestemt ikke blevet mindre med den nye indsigt i de uddannelsespolitiske og organisatoriske betingelser for at kunne være *bedst mulig*. Tværtimod har det forstærket min trang til forsat at afdække nye muligheder for at bevæge sig i en tid og en organisation præget af lærings- og kvalitetsdagsordner.

RESUMÉ

Afhandlingen *Originale pædagoger - Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden* er en undersøgelse af, hvordan pædagoger skaber og erobrer pædagogisk faglighed i daginstitutionens daglige liv indenfor en uddannelsespolitisk organisation, der i stigende grad bekender sig til læring. Ambitionen med afhandlingen er at bidrage med kundskab om de dominerende selvfølgeligheder og naturaliserede diskurser, der eksisterer omkring børn og pædagogisk praksis i daginstitutioner og undersøge, hvordan disse forestillinger fungerer som mulighedsbetingelser for daginstitutionspædagogers faglighedsdannelse.

Afhandlingen tager afsæt i en analyse af den aktuelle policy-proces om en styrket pædagogisk læreplan og indførelse af læringsmål i dagtilbud og undersøger, hvordan denne trækker tråde tilbage til andre uddannelsespolitiske projekter som fx *Task Force om Fremtidens Dagtilbud*, *Ny Nordisk Skole* og udviklingsprojektet *Fremtidens Dagtilbud* samt transnationale strategier om *livslang læring* fra bl.a. OECD og EU. Herigennem belyses, hvordan den aktuelle policy-proces foreløbig er kulmineret i, hvad jeg kalder en uddannelsespolitisk læringsdagsorden. En dagsorden der for tiden anskuer læring som løsning på samfundsmæssige udfordringer i relation til kvalitet, vækst og konkurrencekraft, og som rammesætter, hvordan der kan tænkes, tales og forhandles om den gode pædagogik i dagtilbud. På baggrund af analysen identificeres 4 stærke og konfliktuerende tænkemåder, der danner et spændingsfelt, inden for hvilket pædagogen må erobre og skabe pædagogisk faglighed. Jeg præsenterer disse tænkemåder i afhandlingen som 4 rationalefigurer - hhv. *Strategen*, *Praktikeren*, *Idealisten* og *Pragmatikeren* - og viser dernæst, hvordan de imaginært forsøger at tale deres forskellige rationaler frem i pædagogernes handlinger.

Et andet afsæt for afhandlingen er en analyse af, hvordan tre ledere i en sammenhængende organisatorisk styringskæde favoriserer og søger at promovere læringsdagsordenens mål- og kvalitetsorienterede strategier hos pædagogerne. Gennem analysen synliggøres, hvordan ledelse af pædagogisk faglighed handler om at få pædagogerne til at lede sig selv indenfor de af organisationen udpegede strategier og at få dem til at opfatte det som egne valg. Hertil er ledelsesnarrativer som *autenticitet*, *at kunne gøre en forskel*, *anerkendelse* og *mening* magtfulde narrativer, der lokker pædagogerne og deres kaldsbaserede faglighedsforestillinger med genkendelighed og dermed slører, hvordan de bliver ledt på "rette" vej.

Med henblik på at undgå et ensidigt fokus på eksternt determinerende subjektiveringstiltag, indledes afhandlingen med en empirisk undersøgelse af fire udvalgte pædagogers selvfortolkninger

og faglighedsstrategier. Siden suppleres undersøgelsen med en analyse af, hvordan de samme pædagoger bevæger sig i et spændingsfelt af stærke tænkemåder, der så at sige trækker i pædagogerne og får betydning for, hvordan pædagogerne kan fortolke sig som faglige pædagoger.

Undersøgelsesempirien består af transskriberede lydoptagelser af interviews og geninterviews med fire pædagoger fra et udvalgt børnehus samt transskriberede lydoptagelser af interviews med tre ledere. Tillige inddrages utallige transnationale, nationale og kommunale policy-dokumenter. Afhandlingen trækker inspiration fra forskellige metodiske discipliner som fx *samtidsdiagnostisk kortlægning, dispositivanalyse, policy-analyse og tænketeknologier*, som alle bidrager med forskellige analytiske blikke på det empiriske materiale. Valg af metodiske greb er funderet i en metateoretisk position *Beyond both Taylor and Foucault*, der anskuer pædagogisk faglighed som både selvfortolkning og subjektivering. Hvor det Taylor'ske greb på selvfortolkning fungerer som en underliggende solidarisk forpligtelse og normativitet gennem hele afhandlingen, tjener Foucault som en vigtig påmindelse om at undgå at forfalde til blind solidaritet. De metodiske greb, der benyttes i afhandlingen, er således et forsøg på at udsætte analyserne for *kritisk mistænksomhed* og dermed skærpe blikket for, hvordan pædagogerne subjektiveres og nye rum for selvfortolkninger åbnes.

Afhandlingen konkluderer overordnet, at pædagogisk faglighed er uddannelsespolitisk betinget af og udspændt mellem 4 stærke tænkemåder. Måden hvorpå pædagogerne bevæger sig i spændingsfeltet, kan ikke udelukkende forklares gennem eksternt definerende subjektiveringsformer, men kommer derimod netop til udtryk i en individuel balancering og overskridelse af de stærke tænkemåder. For at pædagogerne kan bevæge sig i et felt og i en tid, hvor så mange kræfter trækker i pædagogen og har ambitioner på dennes vegne, kræves der derfor *originalitet* - forstået som dynamisk og selvoverskridende faglighed på et foreløbigt ståsted mellem integritet og forandringsvillighed.

ENGLISH SUMMARY

The thesis *Original Pedagogues – Day care pedagogues’ professionalism(s) in the light of an insistent learning agenda* is a study on how pedagogues create professionalism in daily life of day care within an educational policy organization increasingly committed to learning. The ambition of the thesis is to contribute with knowledge of the dominant truisms and naturalized discourses concerning children and pedagogical practice that exist in day care, and examine how these conceptions work as conditioning options for the pedagogues in defining their professionalism.

The thesis begins with an analysis of the current policy process concerning a renewed pedagogical learning curricula and the implementation of learning objectives in day care, and it examines how this policy process relate to other education policy projects such as *Task Force om Fremtidens Dagtilbud (Task Force on Future Day Care)*, *Ny Nordisk Skole (New Nordic School)* and the development project *Fremtidens Dagtilbud (Future Day Care)* plus transnational strategies concerning *lifelong learning* in OECD and EU. The analysis brings about how the policy process has reached its temporary climax in what I choose to call an education policy agenda of learning. At present this agenda views learning as a solution to social challenges in terms of quality, growth and competition, and it frames how good practice in day cares may be thought, articulated and negotiated. As a result of the analysis 4 powerful and conflicting mindsets are identified forming a field of tension in which the pedagogue must create professionalism. In the thesis I present these mindsets as 4 imaginary figures of reason – *the Strategist, the Practician, the Idealist* and *the Pragmatist* – and demonstrate how they try to promote their different logics in the daily practice of the pedagogues.

Another starting point of the thesis is to analyze how three leaders in an adjoining organizational chain of management favour and seek to promote the goal- and quality-oriented strategies of the learning agenda among the pedagogues. The analysis shows how management of pedagogical professionalism is about making the pedagogues manage themselves within the selected strategies of the organization - and make them think of it as a result of their own doing. In this process powerful management narratives like *authenticity, making a difference, recognition* and *meaning* make tempting identification marks for the pedagogues - with their sense of vocation and perception of professionalism - blurring how they are being led on “the right path”.

In order to avoid a one-sided focus on external determining subjectifying initiatives, the thesis opens with an empirical study of the self-interpretations and professional strategies of four

selected pedagogues. Later on the investigation is complemented by an analysis showing how the same four pedagogues move in a field of tension with strong mindsets influencing how they can construe themselves as professional pedagogues.

The empirical study consists of transcribed recorded interviews and re-interviews with four pedagogues from a certain day care institution (*Børnehuset*) plus transcribed recorded interviews with three leaders. In addition, a vast number of transnational, national and municipal policy documents are drawn in. The thesis is inspired by various methodical disciplines like *samtidsdiagnostisk kortlægning (diagnostic mapping)*, *dispositivanalyse (dispositif analysis)*, *policy-analyse (policy analysis)* and *tænketeknologier (thinking technologies)*, which all contribute with different analytic views on the empirical material. My choice of methodical moves is based on a meta-theoretical position *beyond both Taylor and Foucault*, in which pedagogical professionalism is seen as both self-interpretation and subjectification. Whereas the Taylor'ish focus on self-interpretation works as an underlying solidarity obligation and standard throughout the thesis, Foucault serves as an important reminder not to tend to blind solidarity. The methodical knacks used in the thesis are meant to subject the analyses to *critical suspiciousness* and thereby make us aware of how the pedagogues are subjectified while opening new spaces of self-interpretation.

The overriding conclusion of the thesis is that pedagogical professionalism is determined by and stretched out between 4 powerful mindsets. The way the pedagogues move in the field of tension cannot only be explained by external determining subjectification initiatives – in the contrary they find expression in an individual balancing and going beyond the strong mindsets. In order to operate smoothly in a field and in a time characterized by so many nudging strings and ambitions a good deal of *originality* is required of the pedagogue– in the sense of dynamical and self-excessing professionalism in a temporarily fixed place between integrity and will to change.

LITTERATURLISTE

- Agamben, G., & Östman, L. (2010). *Hvad er et dispositiv? - og to andre essays*. Århus. Slagmark.
- Ahrenkiel, A., & Krejsler, J. B. (2013). Introduktion. Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession. In A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2011). *Faglighed og interessevaretagelse i velfærdsarbejde. Med daginstitutioner som eksempel*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 13(1), s. 31-46.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, L., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionens arbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frydenlund.
- Andersen, H. L. & Jacobsen, J. C. (2012). *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden: Vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Kbh. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, N. Å. (2012). *Autenticitetjagten i den emotionelle kapitalisme*. Information 14. jan. 2012, sektion 2, s. 26-27.
- Andersen, P. Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2015). Er fremtidens pædagog tekniker eller menneskekender? I: *Børn og Unge Forskning* vol. 27 s. 4.
- Andersen, P. Ø., Hjort, K., & Schmidt, L. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København. Museum Tusulanum, 2008.
- Ansel-Henry, P. (2008). *Kompetenceindikatorer. En analyse af et styringsredskab og dets konsekvenser for det pædagogiske arbejde*. København. BUPL.
- Antorini, C. og Sareen, M. (2013). *Ny Nordisk skole skal være et samlende fyrtårn*. <http://um.dk/da/om-os/ministrene/nordisksamarbejde/taler-og-artikler/indlaeg-ny-nordisk-skole/>
- Armstrong, T. J. (1992). *Michel Foucault, philosopher. Essays*. New York. Harvester Wheatsheaf.

Astrup, E. & P. Mainz (2016). Minister. Der skal fastsættes centrale læringsmål for 0-5 årige. I. *Politiken* den 29. Jan. 2016.

Baagøe Nielsen, S. (2013). Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat : om bevægelser i diskurserne mellem arbejdsmarked, familie- og uddannelsespolitik. I. A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen*. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession. Frederiksberg. Frydenlund.

Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. New York. Routledge.

Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy. Towards the performative society? In. *The Australian Educational Researcher*, 27(2), p. 1-23.

Bayer, S. & Kristensen, J.E. (red.) (2015a). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Kamp og Status bind 1*. København. U Press

Bayer, S. & Kristensen, J.E. (red.) (2015b). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Kald og Kundskab bind 2*. København. U Press

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1992). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling* (2. udgave ed.). København. Lindhardt og Ringhof.

Biesta, G. (1998). Pedagogy without humanism. Foucault and the subject of education. In. *Interchange*, 29(1). pp. 1-16.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. In. *Educational Theory*, 57(1).

Biesta, G. (2008). Encountering Foucault in lifelong learning. In. Fejes, A. and K. Nicoll (red.) *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. New York. Routledge.

Biesta, G. (2010). Why “What Works” Still Won’t Work. From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), pp. 491-503.

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2016). Governing the intermediary spaces. Reforming school and subjectivities through liminal motivational technologies. In Popekewitz T., Hultquist, E. & Lindblad, S. (edt.), *Critical analyses of educational reform in an era of transnational governance*. Springer.

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2015). Det forsvundne frikvarter: at lede efter læring i mellemrummene. I H. Bjerg, & N. Vaaben (red.), *At lede efter læring*. Kapitel 10, s. 233-254. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Bjerg, H., & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse: Tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo. Læringsløft.

Bjerg, H., & Staunæs, D. (2011). Self-management through shame - Uniting governmentality studies and the “affective turn.” In. *Ephemera*, 11(2), 138-156.

- BK-chefer (2003). *Høringssvar til lovforslag om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. Frederiksberg.
- BK-chefer (2004). *Pædagogers kompetenceprofil*. Frederiksberg.
- BK-chefer (2012). *Holdningsnotat for dagtilbud*. Frederiksberg.
- BK-chefer (2016). *Holdningsnotat for dagtilbud*. Frederiksberg.
- Blok Johansen, M. & Gytz Olesen, S. (red.) (2011). *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus. Via Systime.
- Bowker, G. C., & Star, S. L. (2000). *Sorting things out. Classifications and its consequences*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- Brinkkjær, U. (2013). Daginstitution og læreplaner – er det noget med skole? I. A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen*. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession. Frederiksberg. Frydenlund.
- Brinkmann, S. (2008). *Identitet. Udfordringer i forbrugersamfundet*. Århus. Klim
- Brinkmann, S. (2013). Conversations as Research. Philosophies of the Interview. In. Dennis, B., Carspecken, L. and Carspecken, P.F. (red.). *Qualitative Research*. New York. Peter Lang.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Interview. Samtalen som forskningsmetode. I. S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder*. 1. udgave. København. Hans Reitzel.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Interview. Samtalen som forskningsmetode. I. S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder*. 2. udgave. København. Hans Reitzel.
- Broström, S. (2004). Hvad skal man med læreplaner i børnehaven. I. T. Ellegaard & A. H. Stanek (red.), *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- BUPL (2002). *BUPL's Pædagogiske Profil*. København. BUPL.
- BUPL (2003). *Høringssvar til lovforslag om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. København. BUPL.
- BUPL (2007). *Bud på pædagogers arbejde*. København. BUPL.
- BUPL (2008). *Målsætninger for BUPL's arbejde med at styrke den pædagogiske profession*. København. BUPL
- BUPL (2012). *Arbejdsgruppe om daginstitutioner*. København. BUPL
- BUPL (2016a). *BUPL om læringsmål. Ikke flere test, tjeklister og koncepter*. København. BUPL.
- BUPL (2016b). *Finanslov: 580 millioner til børneområdet*. København. BUPL.
- BUPL (2016c). *Det ligner en leg, men der er faglighed bag – pædagoger gør en forskel*. Kampagne. København: BUPL.

- Buur Hansen, N., Gleerup, J., & Wackerhausen, S. (2004). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Buus, AM.(2010). Evidens og evidensbaseret praksis. I. Buus, Hamilton m.fl.. *Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. Foreløbig arbejdsrapport. Ålborg. Ålborg Universitet og VIA University College.
- Bøje, J., & Togsverd, L. (2014). *Når pædagogik bliver teknik. Styring og målrationalitet i pædagoguddannelsens praktik*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift.
- Bøje, J. D. (2010). *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen. Et uddannelses- og professionssociologisk studie*. Kbh.. Det Humanistiske Fakultet.
- Bøje, J. D., & Baagøe Nielsen, S. (2011). *Til-pasning?. At være nyuddannet pædagog og professionsbachelor i 0-6 års institutioner*. Første delrapport i forskningsprojektet "professionsbachelorisering i et vadested". Roskilde. Roskilde Universitet, Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv.
- Chouliaraki, L. (2000). Universalitetens kontingens. Nogle tanker om diskurs og kritisk realisme. I. *GRUS* nr. 61.
- Christensen, G., & Bertelsen, E. (2011). *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Christensen, J. G. (2003). *Velfærdsstatens institutioner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Christiansen, F., & Eskesen, A. H. (2011). Minister vil gøre op med fri leg i vuggestuer. I. *Politiken* den 4. august 2011.
- Crone, M. (2002). Autenticitet og kritisk sprogfællesskab hos Charles Tayler. I. *Dansk sociologi*, Årg. 13, nr. 4 (2002)
- Czarniawska, B. (2010). Narratologi og feltstudier. I. S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder*. 1. udgave. København. Hans Reitzel.
- Daginstitutionernes Lands-Organisation DLO (2003). *Høringssvar til lovforslag om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. Valby.
- Daginstitutionernes Lands-Organisation DLO (2015). <http://www.dlo.dk/om-dlo.asp> (lok. 28.11.2015)
- Dahlberg, G., Hultqvist, K., & Moss, P. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation*. New York. Routledge.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2008). *Beyond quality in early childhood education and care*. New Zealand Journal of Teachers' Work, 5(1).

Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2006). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. Delrapport. København. EVA.

Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. Slutrapport. København. EVA

Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2011a). *Christian Thune takker af*. Pressemeddelelse. København. EVA

Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2011b). *Etablering af reference mellem den danske kvalifikationsramme for livslang læring og den europæiske kvalifikationsramme for livslang læring*. Rapport. København. EVA

Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2012a). *Læreplaner i praksis – Daginstitutioners arbejde med læreplaner i praksis*. København. EVA

Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2012b). *Områdeledelse – Ny struktur på daginstitutionsområdet*. København. EVA

Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2012c). *Oversigt over kommunale evalueringer af områdeledelse*. København. EVA

Danmarks evalueringsinstitut EVA (2014). *Antorini. Ny Nordisk skole og folkeskolereformen går hånd i hånd*. København. EVA

Danmarks Evalueringsinstitut EVA, AKF, NIRAS-Konsulenterne & Udviklingsforum (2007) *I gang med pædagogiske læreplaner – Inspirationsmateriale til udarbejdelse og evaluering af pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. København. Ministeriet for Familie - og Forbrugeranliggender.

Danmarks Evalueringsinstitut EVA, AKF, NIRAS-Konsulenterne & Udviklingsforum (2008) *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. København. Ministeriet for Familie - og Forbrugeranliggender.

Danmarks Statistik (2016). *Børn og unge er kommunernes største budgetpost*. Kommunale og regionale budgetter 2016.

Dean, M. (2006). *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg. Sociologi.

Deleuze, G. (1992). 'What is a Dispositif?' in T.J. Armstrong (ed), *Michel Foucault Philosopher*. Hempstead: Harvester Wheatsheaf pp. 159-168.

Delors, J. et. al.(1996) *Learning: The Treasure within*. Report. UNESCO.

Den Danske Ordbog (2016). *Pragmatisme*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.

Ellegaard, T., & Stanek, A. H. (2004). *Læreplaner i børnehaven. baggrund og perspektiver*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.

- Esmark, A., Bagge Laustsen, C., & Åkerstrøm Andersen, N. (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Europa-Kommissionen (2009). *Den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring (EQF)* Bruxelles.
- Europa-Kommissionen (2010). Europa 2020. Europas vækststrategi. Bruxelles.
- Falzon, C. (1998). *Foucault and Social Dialogue*. London. Routledge.
- Familiepolitisk Netværk (2015). Familiepolitisk Netværk. Facebook.
- Familiepolitisk Netværk (2016). *Familiepolitisk idékatalog – 16 anbefalinger til en visionær familiepolitik*. Familiepolitisk Netværk.
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fejes, A. and K. Nicoll (red.). *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. New York. Routledge.
- Finansministeriet (2008). *Finanslovsforslag 2008*. København.
- Finansministeriet (2009). *Om Faglige Kvalitetsoplysninger på dagtilbudsområdet*. København.
- Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, Ministeriet for (FIVU 2013). *Reform af pædagoguddannelsen skal fremtidssikre Danmark*. Pressemeddelelse. København.
- Flybjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Kvalitative metoder*. En grundbog. København. Hans Reitzels Forlag
- Forældrenes Landsforening FOLA & Pædagogmedhjælpernes Fagforbund PMF(2003). *Høringssvar til lovforslag om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*.
- Forældrenes Landsforening FOLA (2015). *Politikker*. <http://www.fola.dk/news.php>. (lok. den 27.11.2015)
- Forældrenes Landsforening FOLA (2016). *Finanslovsforslag – 580 millioner til løft af vores dagtilbud*. Pressemeddelelse august 2016.
- Foucault, M. (1980). The Confession of the Flesh (1977). In *Power/Knowledge Selected Interviews and Other Writings* (ed Colin Gordon), 1980: pp. 194–228.
- Foucault, M. (1991a). *Governmentality* (pp. 87–104). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1991b). *Politics and the study of discourse* (pp. 53–72). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden*. Frederiksberg. Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2001). *Talens forfatning*. København: Reitzels Forlag.

- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2003). Hvad er en forfatter? I. *Passepartout*, 11(22), s. 9-29.
- Foucault, M. (2009). *Biopolitikens fødsel. Forelæsninger på Collège De France, 1978-1979*. Kbh.. Hans Reitzel.
- Fremtidens Dagtilbud (2012). *Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud*. Socialstyrelsen.
- Fremtidens Dagtilbud (2013). *Fremtidens Dagtilbud*. Hjemmeside. Rambøll Management Consulting A/S.
- Gregersen, J.E. (2013). *Politik og økonomi på det eksterne kvasimarked*. Aarhus Universitet. Forlaget Politica.
- Gytz Olesen, S. (2004). *Rekruttering og reproduktion om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. København. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Gytz Olesen, S. (2011). *Portræt af en pædagogstuderende anno 2011*. Vera, (57), 24-29.
- Gytz Olesen, S., & Harrits, G. S. (2012). *På vej til professionerne*. Århus. Systime.
- Hallas, G., & KL. (1999). *Fokus på resultater. metoder til resultatvurdering i dagtilbud*. København. Kommunernes Landsforening.
- Hansen, D. R. (2011). *Én socialanalytisk tendensanalyse af samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning*. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.
- Hansen, F. T. (2002). *Det filosofiske liv: et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. København. Hans Reitzel
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne: dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København. Hans Reitzel.
- Hansen, F. T. (2000). *Den sokratiske dialoggruppe: Et værktøj til værdiafklaring*. København. Gyldendal Uddannelse.
- Hansen, M. A., Lorentsen, B. H., Pedersen, P. M., & Gravesen, D. T. (2010). Pædagogprofessionens historie. set i lyset af velfærdsstatens udvikling. I. *Social Kritik*, 22.
- Haraway, D.J. (2000). *How like a leaf*. New York: Routledge.
- Hasse, C. (2003). Mødet. Den antropologiske proces. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode* (1. udgave.). Kbh.. Hans Reitzel.

- Hermann, S. (2008). *Et diagnostisk landkort overkompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. Rapport. Learning Lab Denmark.
- Hjort, K. (2004). *De professionelle. Forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2008a). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2008b). Hvorfor taler vi om kompetenceindikatorer? I. BUPL (red.). København. BUPL.
- Hjort, K. (2010). Om velfærdsstatens forandringer og pædagogers professionsetik. I. C. Aabro (red.), *Pædagogers etik*. København. BUPL.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Holm-Pedersen, P., & Kampmann, J. (2012). Når man ikke kan gøre alting på én gang. I. *Børn & Unge. Forskning*, 2012(særunummer), 30-31.
- Horsdal, M. (2012). *Telling Lives- Exploring Dimensions of Narratives*. New York. Routledge.
- Hviid, K. P. (2013). Så sagde vi, at $2 + 2 = 5$, ikke?: Om leg, børnekultur og undervisning. I. *Gjallerhorn*, (17), 50-60.
- Højlund, S. (2009). *Barndommens organisering. i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory on Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives*. New York. Routledge.
- Jenkins, R. (2006). *Social identitet*. Århus: Academica.
- Jensen, B. (1999). *Kompetence og sociale processer – om kompetenceudvikling og kompetencefremmende pædagogik i samfundets sociale arenaer for børn*. København. Notat til Regeringsudvalget om Social Arv, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B. og Jørgensen, P. S. (1999). Kompetence i en social kontekst – om social arv, magt og afmagt i uddannelsessystemet. I: *Social Forskning*. Temanummer Social Arv. København: SFI.
- Jensen, B., Petersen, K.E. & Haahr-Pedersen, J. (2008). *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2012). *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten* (1. udgave.). Kbh.. Hans Reitzel.

- Jørgensen, Marianne Winther og Philips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg. Roskilde universitetsforlag, 7. oplag 2010.
- Kampmann, J. (2005). Restaurative tendenser i uddannelsespolitikken. Når livet bliver til test og kanon. I. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (4), 74-79.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I S. Højlund (red.), *Barndommens organisering. I et dansk institutionsperspektiv*. (s. 149-172). Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2012). Læring vil ødelægge børns leg. I: *BT* s. 4.
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. In: *European Journal of Education* Volume 47, Issue 4, December 2012, Pages 584-595
- Knudsen, H. (2008). *Har vi en aftale?: (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli - In- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. København. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, J. (2007). Ansvar for egen elevhed. suspensive komparationer på arbejde. I J. Kofoed, & D. Staunæs (red.), *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. (1 udg., s. 99-121). København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Kofoed, J. (2013). Affektive rytmer. Spektakularitet og ubestemmelighed i digital mobning. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning gentænkt*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. og Kousholdt, D.(2011): Ethiske fordringer og mutiple temporaliteter (forord). I: *Nordiske Udkast*, temanummer om Etik 1-2.
- Kofoed, J. & Larsen, J. (2010). De stærke tænkemåder, kapitel 5. I: Kofoed, J., Allerup, P., Larsen, J., & Torre, A. *Med spredning som muligt svar: følgeforskning på Københavnermodellen for integration*. (1 udg.) København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kofoed, J. & P. Stenner (2015). Suspended liminality. Vacillating affects in cyberbullying/ research. In. *Theory and Psychology*, Special Issue on 'liminal hotspots'.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (2008). Blandt kønsvogtere og -udfordrere: Camouflagekaptajner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven. I. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 56(2), 46-56.
- Kornerup, I. (2011). *Efteruddannelse og dagtilbud under forandring. daginstitutionspædagogers deltagelse i politisk initeret efter- og videreuddannelse i det omkalfatrede velfærdssamfund*. Roskilde. Ph.D.-skolen for Livslang Læring og Hverdagslivets Psykologi, Roskilde Universitet.
- Kommunernes Landsforening KL. (1998a). *Kontraktstyring på børnepasningsområdet*. København. Kommunernes Landsforening.

- Kommunernes Landsforening KL (1998b). *Velfærd for Børn og unge*. København. KL.
- Kommunernes Landsforening KL (2003). *Høringssvar til lovforslag om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. København. KL.
- Kommunernes Landsforening KL. (2008). *Dagtilbud. Et kommunalpolitisk ansvar*. København. KL. Børne- og Kulturkontoret.
- Kommunernes Landsforening KL (2010a). *God kvalitet og høj faglighed i dagtilbud*. København. KL.
- Kommunernes Landsforening KL (2010b). *Kvalitetsrapport på dagtilbudsområdet*. København. KL.
- Kommunernes Landsforening KL (2012). *Det gode børneliv*. København. KL.
- Kommunernes Landsforening KL (2015). *Den Kommunale Kvalitetsmodel*. København. KL.
- Kommunernes Landsforening KL (2016). *Styrkelse af den faglige ledelse af læringsmiljøer*. København. KL.
- Kommunernes Landsforening KL (2017). *Vi skal investere i vores dagtilbud*. København. KL.
- Kompetencerådet (1998). *Kompetencerådets rapport 1998*. Huset Mandag Morgen. København.
- Kompetencerådet (1999). *Kompetencerådets rapport 1999*. Huset Mandag Morgen. København.
- Kompetencerådet (2000). *Kompetencerådets rapport 2000*. Huset Mandag Morgen. København.
- Kompetencerådet (2001). *Kompetencemiljøer. Vidensamfundets virksomhedsmodel*. Huset Mandag Morgen. København.
- Kompetencerådet (2002). *Den motiverede medarbejder*. Huset Mandag Morgen. København.
- Kompetencerådet (2003). *Det uforløste potentiale*. Huset Mandag Morgen. København.
- Kragh-Müller, G., & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. en rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. København. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Krejsler, J. (2001). *At konstruere professionel individualitet: Om lærerens brug af talen om selvbestemmelse - mellem diskursivt reguleret askese og kommunikativ rationalitet*. København. Institut for Pædagogisk Sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Krejsler, J. B. (2006). Professionel eller kompetencenomade – Hvordan tale meningsfuldt om professionel udvikling? I. *Nordic Studies in Education, 04*.
- Krejsler, J. (2011a). Pligten til lidenskabelig selvledelse. I M. Juelskjær (red.). *Ledelse af uddannelse: At lede det potentielle*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

- Krejsler, J. B. (2011b). What works in education and social welfare? A mapping of the evidence discourse and reflections upon consequences for professionals. In. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Krejsler, J. B. (2012). Quality reform and the learning preschool child in the making. Potential implications for Danish pre-school teachers. In. *Nordic Studies in Education*, 32.
- Krejsler, J. B. (2013a). At forvalte kvalitetsreform lokalt. - Dagtilbud på spil mellem forvaltning, institutionsledelse og pædagoger. I A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Krejsler, J. B. (2013b). Når dagtilbud kobles på den nationale konkurrenceevne. - Kvalitetsreform som udfordring til pædagog-professionen. I. A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Krejsler, J. B. (2013c). Jagten på den kompetente elev. I: Bruun, J. & Lieberkind, J.(red.) *Unge, globalisering og politisk dannelse*. København. U Press.
- Krejsler, J. B. (2014a). Teorien som mulighed for at tænke anderledes - krigsmaskiner, kompetencenomader og andre (be)greb på pædagogik. I. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Krejsler, J., & Halkier, L. (2004). *Pædagogikken og kampen om individet: Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København. Hans Reitzel.
- Kristensen, J. E. (2008). Krise, kritik og samtidsdiagnostik. I. *Dansk Sociologi* nr. 4/19. årg.
- Kristensen, J. E. (2012a). Viljen til Inklusion – en samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden. I. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Kristensen, J. E. (2012b upubl.). To samtidsdiagnostiske kort.
- Kristensen, J. E. (2012c upubl.). En mail fra Jens Erik Kristensen.
- Kristensen, J. E. (2014). Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten - i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I: Harrits, G. S., Johansen, M. B., Kristensen, J. E., Larsen, L. T., & Olesen, S. G. (red.). *Professioner under pres: Status, viden, styring*. (s. 165-188, Kapitel 9). Århus. Via Systime.
- Kristensen, J.E. & Hansen, S.P. (2014). *Socialanalytisk samtidsdiagnostik – baggrund, ansættelse, mellemværender og udeståender*. Oprindeligt udgivet som arbejdsrapport fra Forskningsprogrammet i Socialanalytisk Samtidsdiagnose, Danmarks Pædagogiske Universitet, maj 2006.
- Kvale, S. og Brinkmann, S.(2009): *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo. Gyldendal Akademisk. 2. udgave.

- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel.
- Københavns Forældre-Organisation (KFO) (2016). Hjemmeside. www.kfo.dk
- Laitinen, A. (2007): Stærke vurderinger og filosofisk antropologi. I: *Slagmark* nr. 49/2007 s. 25-40
- Landsforeningen Danske Daginstitutioner (LDD) (2015). Hjemmeside. www.ldd.dk
- Larsen, L.,T. (2013). Guvernementalisering af velfærdsprofessionerne. I. *Dansk Sociologi* nr. 3/24. årgang.
- Lather, P. (2004). *Getting Lost. Feminist Efforts Toward a Double(d) Science*. Paper presented at AERA, San Diego, April 12-16, 2004 Symposium. Shifting Imaginaries in Curriculum Research. Feminist Poststructural Modes Toward Enhancing Visibility and Credibility
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. In *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633.
- Laclau, E. & C. Mouffe (2002). Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik? In. Jensen, C. & A. D. Hansen (red.) *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Law, J. (2004). *After method. Mess in Social Science Research*. London. Routledge.
- Lihme, B., Prieur, A., & Søren, G. O. (2010). *Professioner i forandring*. København. Selskabet til fremme af Social Debat.
- Lykke, Nina, Randi Markussen & Finn Olesen (2004). *Cyborgs, Coyotes, and Dogs: A Kinship of Feminist Figurations and There Are Always More Things Going on Than You Thought! Methodologies as Thinking Technologies*. An interview with Donna Haraway. In D. Haraway: *The Haraway Reader*, Routledge, London and New York, 321-342.
- Maclure, M. (2013a). *The Wonder of Data. Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*. SAGE Publications.
- Maclure, M. (2013b). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. In. Coleman, R. & Ringrose, J. (eds.) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press
- Mainz, P. & Valeur, L.H.(2016). Råd kræver klare mål i dagtilbud. I. *Politiken* den 24.oktober 2016.
- Mandag Morgen. (1996). *Fremtidens Børneinstitution. Fra pasning til udvikling*. København. Huset Mandag Morgen.
- Mandag Morgen. (1998). *Fra Velfærdssamfundets børn til børnenes velfærdssamfund. Et inspirationsoplæg til det 21. århundredes "Børnepakke"*. København. Huset Mandag Morgen.

- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System. The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. In *Educational Theory*, 58(4), 391–415.
- Mastergruppe (2016 upubl.). *En styrket pædagogisk læreplan: Arbejdsgruppernes udkast til temabeskrivelser, brede, pædagogiske læringsmål og punkter om det gode læringsmiljø*.
- Mik-Meyer, N., & Villadsen, K. (2007). *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København. Hans Reitzels.
- Miller, P., & Rose, N. (2009). *Governing the present. Administrating economic, social and personal life*. Oxford. Polity Press.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling MBUL (2015). *Invitation til formand for Rådet for Børns Læring Agi Csonka*. København.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling MBUL (2016a). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling MUBL (2016b). *Kommissorium for mastergruppe for styrkede pædagogiske læreplaner*. København.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling MBUL (2016c). *Kvalitetsforum for Dagtilbud*. København.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling MBUL (2016d). *Kommissorium for Kvalitetsforum for Dagtilbud*. København.
- Ministerudvalget for social Mobilitet og Negativ Social Arv. (2003). *En god start til alle børn*. København. Socialministeriet, Sekretariatet for social arv.
- Mommsen, M. (2012). *En styrket pædagoguddannelse. anbefalinger fra følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte.
- Moos, L., Krejsler, J. B., Hjort, K., Laursen, P. F., & Braad, K. B. (2005). Evidens i uddannelse? I. *Social Kritik*, 17(102), 53–57.
- Mors, N. (2004). Fortællinger på arbejde. I. Idun Mørch, S. (red.). *Pædagogiske praksisfortællinger*. Viborg. Systime Academic.
- Nepper Larsen, S. (2014). Et forsvar for fagligheden. DM's hjemmeside.
- Nepper Larsen, S. (2015). *Viden kan ikke reduceres til evidens – et kritisk dannelseperspektiv på begrebet 'vidensinformeret skoleudvikling*. Følgesedler til konferencen. Samskabelse om vidensinformeret skoleudvikling, VIA Campus d. 9.11.2015.

Nielsen, G.B. & Sarauw, L.L. (2014). Fremdrift og fremsyn: Kampen om de studerendes tid. I. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2014, nr. 2

Nyeng, F. (2004). *Det autentiske menneske: Charles Taylors syn på humanvidenskab og moral*. København. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Ny Nordisk skole (2012a). *Historien bag Ny Nordisk skole*. EMU.

Ny Nordisk skole (2012b). *Velkommen til Ny Nordisk skole*. Pjece.

Ny Nordisk skole (2012c). *Den nye nordiske skole*. NNS-magasin. Undervisningsministeriet.

Nørby, E. T. (2016). De yngste børn i centrum for nyt Kvalitetsforum for Dagtilbud. Pressemeddelelse. Undervisningsministeriet.

OECD (1996). *The Knowledge-based Economy*. Paris: OECD.

OECD (2001) *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD (2016). *Early Childhood Education and Care*.

<http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet: Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. I: *Nordisk Pedagogik*. Vol. 23, nr. 1.

Olssen, M. (2008). Understanding the mechanism of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. In. Fejes, A. and K. Nicoll (red.) *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. New York. Routledge.

Olsson, U., Petersson, K., & Krejsler, J. B. (2014). On community as a governmental technology: the example of teacher education. I. M. A. Pereyra, & B. M. Franklin (red.), *Systems of reason and the politics of schooling: school reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz*. (p. 220-234). New York: Routledge. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education, Vol. 32).

Olwig, K. F. (2002). Det etnografiske feltarbejde. Antropologers arbejdsmark eller faglig slagmark? I. Idunn. *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 03/2002.

Packer, M. (2011). *The Science of Qualitative Research*. New York. Cambridge University Press.

- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København. Hans Reitzels.
- Pettersvold, M. & S. Østrem (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pettersvold, M. & S. Østrem (2016). Fremtidens barnehage. I. *Mestre, mestre ikke* d.3.2. 2016.
- Pildal, S. (2008). Originalitet i teksten og i tiden. I. *Gjallerhorn* nr. 7/2008.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog. viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. I. *Nordisk Pedagogik* nr. 28/2009.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed. analyser af hvordan "pædagogisk faglighed" produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. København. Københavns Universitet.
- Plum, M. (2014). Pædagogen dokumenteret. - læreplaner, dokumentationskrav og at ordnes som pædagog. I.A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Poulsgaard, K. (2003). Bidrag fra Ekspertgruppe. <http://www.dlo-kbh.dk/planer/bidrag280704.pdf> (lok. Den 28.11.2015)
- Poulsgaard, K. (1998). *Kvalitetsudvikling i dagtilbud for børn. Temaer og erfaringer fra daginstitutioner og dagpleje*. København. Socialministeriet.
- Prieur, A. (2010). Velfærdsstatens professioner i forandring. I. *Social Kritik*, 22(124), 4–15.
- Produktivitetskommissionen. (2014). *Produktiviteten i den offentlige sektor*. Baggrundsrapport.
- Rabinow, P. (1984). *The Foucault reader*. New York. Pantheon Books.
- Raffnsøe, S. & Gudman-Høyer, M.(2004). *Michel Foucaults historiske dispositivanalyse*. MPP Working Paper no. 11. København: CBS
- Raffnsøe-Møller, M. (2002). Introduktion. I: Taylor, C. (2002). *Modernitetens ubehag - autenticitetens etik*. Århus: Philosophia.
- Raffnsøe-Møller, M. (2003). Taylors politiske filosofi – Ontologisk politik og hermeneutisk renfærdighed. I: *Slagmark* nr. 49 s.61-82
- Ramian, K.(2012). *Casestudiet i praksis*. København. Hans Reitzels.
- Rasmussen, A. F. (2003). *Statsministerens åbningstale i Folketinget den 7. oktober 2003*. København: Statsministeriet.
- Regeringen (2001). *Regeringsgrundlag 2001. Vækst, velfærd - fornyelse*. Købehavn. Regeringen.
- Regeringen (2003). *Vækst, velfærd, fornyelse II. supplerende regeringsgrundlag 27. august 2003*. Købehavn. Regeringen.

- Regeringen (2006). *På vej mod en kvalitetsreform - debatpjece om udfordringerne*. København. Regeringen
- Regeringen (2007). *Klare mål og ansvar for resultater. Regeringens debatoplæg til møde om kvalitetsreformen 8. februar 2007*. København. Regeringen
- Regeringen (2015). *Regeringsgrundlag: Sammen for fremtiden*. København: Regeringen
- Regeringen (2016). *Regeringsgrundlag: For et friere, rigere og mere trygt Danmark*. København: Regeringen
- Retsinformation (2003). *Forslag til lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*. 2003/1 LSF 124.
- Retsinformation (2015). *Bekendtgørelse af lov om Danmarks Evalueringsinstitut*. LBK nr. 782 af 15/06/2015
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself As Another*. Chicago: University of Chicago Press
- Ringsmose, C. (2015). Læring og læringsmiljøer i daginstitutioner. I. D. Cecchin (red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud*. (s. 301-319). København. Akademisk Forlag.
- Ringsmose, C. (2016). Pædagogperspektiver på daginstitutionens størrelse og organisatoriske betingelser for det pædagogiske arbejde. I. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 1(33), 32-44.
- Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2012). På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse? I. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 14, pp. 16-23.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. In B. S. Hensum, M. Pettersvold, & S. Østrem (Eds.), *Profesjon og kritikk*. Oslo
- Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik* (1. udgave.). Århus. Klim.
- Rådet for Børns Læring (RBL) (2015). *Beretning fra Formandskabet*. København.
- Rådet for Børns Læring (RBL) (2016a). *Rådet for Børns Læring*. København.
- Rådet for Børns Læring (RBL) (2016b). *Beretning fra Formandskabet*. København.
- Rådet for Børns Læring (RBL) (2016c). *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud - sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6-årige*. København.
- Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. København. Afdelingen for Pædagogik, Københavns Universitet.

- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual. - Vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. I.A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Schmidt, C. H. (2014). Originale pædagoger: Professionel identitetsdannelse i udspændtheden mellem kompetence og originalitet. I. A. K. Jensen. *Morgendagens pædagoger: Grundlæggende viden og færdigheder*. (s. 295-311). Kapitel 6. København. Akademisk Forlag.
- Schmidt, L. (2014). *Sprogtest - når ord får betydning? Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis*.
- Schmidt, L-H. (1992/2000). *Det socialanalytiske perspektiv* København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, L-H. (2000). *Det sociale selv*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Trondheim. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.
- Shore, C. & Wright, S. (1997). *Anthropology and the anatomy of contemporary power*. Oxford:Berghahn Books.
- Smith, N.H. (2007): Ekspressivisme hos Brandom og Taylor. I: *Slagmark*. nr. 49/2007
- Smith, N.H. (2004): Taylor and the Hermeneutic Tradition. In: R. Abbey (red.): *Charles Taylor*. Cambridge University Press, p. 29-51.
- Smith, N. H. (2002). *Charles Taylor: Meaning, Morals and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Sonne et al. (2011). *Ledelsesmodeller i kommunale dagtilbud. Status fire år efter opgave- og strukturreformen*. Væksthus for ledelse.
- Socialstyrelsen (2013). *Udbudsmateriale vedrørende Udviklingsprojektet Fremtidens Dagtilbud*. Odense.
- Staunæs, D. (2007). Subversive analysestrategier - eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. In J. Kofoed & D. Staunæs (red.). København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Staunæs, D., & Juelskjær, M. (2014). Postpsykologisk subjektiveringsteori: problemet med personligheden version 2.0 . I J. Danmeyer, & S. Køppe (red.), *Personlighedspsykologi: en grundbog om personlighed og subjektivitet*. (1. udg., s. 315-346). Kapitel 11.København: Hans Reitzel.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2006). Corporate Fictions. I. *Norsk Tidsskrift for Kjønnforskning*, 3, 69-93.
- Steinsholt, K. (2016). Det disciplinerte menneske. I. K. Steinsholt *Motstroems*.

- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer. Videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D. M., & Højgaard, L. (2010). Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder - en grundbog*. Viborg. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., Rømer, T. A., & Brinkmann, S. (2014). *Uren pædagogik 2*. Klim.
- Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2011). *Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.
- Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2012). *Fremtidens dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om fremtidens dagtilbud*.
- Taylor, C. (1985). What is Human Agency? In: *Human Agency and Language: Philosophical Papers 1*. Cambridge. Cambridge University Press
- Taylor, C. (1989): *Sources of the self. The making of modern identity*. Cambridge. Cambridge University Press
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA. Harvard University Press
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham, NC. Duke University Press
- Taylor, C. (2007a). *A Secular age*. Cambridge, MA. Harvard University Press
- Taylor, C. (2007b). Selvfortolkende dyr. I. *Slagmark*. Århus.
- Taylor, C. (2002). *Modernitetens ubehag - autenticitetens etik*. Århus: Philosophia.
- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d.-afhandling. RUC.
- Tuft, K. (2014). Pædagogisk praksis og ren forvirring - om legen og læringens rolle i vores daginstitutioner. I. L. Tanggaard, T. A. Rømer, & S. Brinkmann (red.), *Uren Pædagogik 2*. Århus. Klim.
- Undervisningsministeriet (1991). *Lov om uddannelse af pædagoger*. (L370) København. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997). *Bekendtgørelse om uddannelsen af pædagoger* (BEK930) København. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997b). *Salamanca Erklæringen om Principper, Politik og Praksis for Specialundervisning*.
- Undervisningsministeriet (2000a). *Bekendtgørelse af lov om uddannelse af pædagoger* (LBK980) København. Undervisningsministeriet.

- Undervisningsministeriet (2000b). *Lov om mellemlange videregående uddannelser*. (L481) København. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2004a). Pædagoguddannelsen. I. Publikationen *Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen - Redegørelse til Folketinget* (kap. 3). København. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2006). *Lov om uddannelse til professionsbachelor som pædagog*. (L315). København. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007a). *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser* (LBK nr. 936 af 25/08/2014) København. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007b). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog*. (BEK nr. 220 af 13/03/2007). København. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2010). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (BEK nr. 1122 af 27/09/2010) København. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (BEK nr. 211 af 06/03/2014) København. Undervisningsministeriet.
- UNESCO (1994). Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Salamanca.
- Vestager, M. (1999). *Undervisningsministerens forord*. Learning Lab Denmark. En arbejdsgrupperapport.
- Villadsen, K. (2013). Michel Foucault. I. Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori* s. 339-364. København. Hans Reitzels.
- Weir, A. (2009). Who are we? Modern identities between Taylor and Foucault. In. *Philosophy and Social Criticism*. Vol 35, Issue 5.
- Winther, I. (2004). *Hjem og hjemlighed: En kulturfænomenologisk feltvandring*. Ph.d.- afhandling. DPU-repro: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Winther, I. (2006). *Hjemlighed: kulturfænomenologiske studier*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Winther-Jensen, T. (2001). Livslang læring i lyset af Comenius. I. *Uddannelseshistorie*, 2009, S. 12-27
- White, S. K. (2000). *Sustaining Affirmation. The Strengths of Weak Ontology in Political Theory*. Princeton University Press
- White, S. K. (2004). *Weak Ontology. Genealogy and Critical Issues*. Essay. Northwestern University.
- Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse*. København. Hans Reitzels Forlag.

Willig, R. (2013). *Kritikkens U-vending*. København. Hans Reitzels Forlag.

Wright, S., & Shore, C. (2001). Audit culture and anthropology. In *Royal Anthropological Institute Journal*, 7(4), 759-63.

Wright, S., Shore, C., Davidson, M., Nielsen, G., Rata, E., Michel-Schertges, D., Trahar, S. & Tremewan, C. (2013). *Methodologies For Studying University Reform and Globalization. Combining Ethnography and Political Economy*. (21 udg.) Copenhagen. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet

Wright, S., & Ørberg, J. W. (2011). The double shuffle of university reform: the OECD/Denmark policy interface. I A. Nyhagen, & T. Halvorsen (red.), *Academic identities – academic challenges?: American and European experience of the transformation of higher education and research*. (s. 269-293). Cambridge Scholars Press.

Østergaard, M. (2013): Ny reform af lærer- og pædagoguddannelserne. Brev til professionshøjskolerne.

OVERSIGT OVER FIGURER

Figur 1.1. Skematisk fremstilling af empiri	side 24
Figur 2.1. Dimensioner ved selvfortolkning	side 38
Figur 6.1. Skematisk fremstilling af ledelsesrationaler	side 107
Figur 7.1. Mastergruppens læringsforståelse	side 130
Figur 7.2. Læringsdagsordenens aktører	side 146
Figur 7.3. Dispositivanalyse af læring	side 156
Figur 8.1. Kompetence og læring erobrer det pædagogiske felt (Kristensen 2012b)	side 177
Figur 8.2. Det samtidsdiagnostiske kort	side 180
Figur 8.3. Det professionsstrategiske spændingsfelt (Kristensen 2012b unpubl.)	side 181
Figur 8.4. Skitsen til landkortet	side 182
Figur 8.5. Landkortet med rationalefigurerne	side 191

Resumé

Afhandlingen *Originale pædagoger - Daginstitutionspædagogers faglighed(er)* i lyset af en insisterende læringsdagsorden er en undersøgelse af, hvordan pædagoger skaber og erobrer pædagogisk faglighed i daginstitutionens daglige liv indenfor en uddannelsespolitisk organisation, der i stigende grad bekender sig til læring. Ambitionen med afhandlingen er at bidrage med kundskab om de dominerende selvfølgeligheder og naturaliserede diskurser, der eksisterer omkring børn og pædagogisk praksis i daginstitutioner og undersøge, hvordan disse forestillinger fungerer som mulighedsbetingelser for daginstitutionspædagogers faglighedsdannelse.

Afhandlingen tager afsæt i en analyse af den aktuelle policy-proces om en styrket pædagogisk læreplan og indførelse af læringsmål i dagtilbud og undersøger, hvordan denne trækker tråde tilbage til andre uddannelsespolitiske projekter som fx Task Force om Fremtidens Dagtilbud, Ny Nordisk Skole og udviklingsprojektet Fremtidens Dagtilbud samt transnationale strategier om livslang læring fra bl.a. OECD og EU. Herigennem belyses, hvordan den aktuelle policy-proces foreløbig er kulmineret i, hvad jeg kalder en uddannelsespolitisk læringsdagsorden. En dagsorden der for tiden anskuer læring som løsning på samfundsmæssige udfordringer i relation til kvalitet, vækst og konkurrencekraft, og som rammesætter, hvordan der kan tænkes, tales og forhandles om den gode pædagogik i dagtilbud. På baggrund af analysen identificeres 4 stærke og konfliktuerende tænkemåder, der danner et spændingsfelt, inden for hvilket pædagogen må erobre og skabe pædagogisk faglighed. Jeg præsenterer disse tænkemåder i afhandlingen som 4 rationalefigurer – hhv. Strategen, Praktikeren, Idealisten og Pragmatikeren – og viser dernæst, hvordan de imaginært forsøger at tale deres forskellige rationaler frem i pædagogernes handlinger. Et andet afsæt for afhandlingen er en analyse af, hvordan tre ledere i en sammenhængende organisatorisk styringskæde favoriserer og søger at promovere læringsdagsordenens mål- og kvalitetsorienterede strategier hos pædagogerne. Med henblik på at undgå et ensidigt fokus på eksternt determinerende subjektiveringstiltag, indledes afhandlingen med en empirisk undersøgelse af fire udvalgte pædagogers selvfortolkninger og faglighedsstrategier. Siden suppleres undersøgelsen med en analyse af, hvordan de samme pædagoger bevæger sig i et spændingsfelt af stærke tænkemåder, der så at sige trækker i pædagogerne og får betydning for, hvordan pædagogerne kan fortolke sig som faglige pædagoger.

Afhandlingen konkluderer overordnet, at pædagogisk faglighed er uddannelsespolitisk betinget af og udspændt mellem 4 stærke tænkemåder. Måden hvorpå pædagogerne bevæger sig i spændingsfeltet, kan ikke udelukkende forklares gennem eksternt definerende subjektiveringsformer, men kommer derimod netop til udtryk i en individuel balancering og overskridelse af de stærke tænkemåder. For at pædagogerne kan bevæge sig i et felt og i en tid, hvor så mange kræfter trækker i pædagogen og har ambitioner på dennes vegne, kræves der derfor originalitet - forstået som dynamisk og selvoverskridende faglighed på et foreløbigt ståsted mellem integritet og forandringsvillighed.

ISBN: 978-87-7684-658-9

