KØBENHAVNS UNIVERSITET

Daginstitutioner
- tendenser og muligheder

Peter Østergaard Andersen

Københavns Universitet

Institut for Medier, Erkendelse og Formidling

Afdeling for Pædagogik

Indholdsfortegnelse

Undersøgelsens formål 6
Problematikker 6
Undersøgelsens og rapportens indhold og opbygning 7
Afgrænsninger 8
Diskussionshensigten er med til at styre undersøgelsens og rapportens form 9
Pjecemateriale til diskussion 10
Deltagere 11
Tak 11
Kontakt 11

2. Nogle centrale forudsætninger og overvejelser 12
Fremtidige og utopiske perspektiver? 12
Den globale verdensorden er i forandring 14
Alternativer 16
Initiativer 'oppefra' og 'nedefra' 16
Standardisering og afstandardisering i samfundsmæssigt perspektiv 17

3. Historiske og institutionsteoretiske indkredsninger 18
Kulturanalytiske studier 19
Nye former for tvivlrådighed og styring 20
Daginstitutioner 22
Institutioner der civiliserer 24
Institutionsbegrebets mangetydighed 25
Afslutning 28

4. Forskning vedrørende nationale og internationale tendenser 29
Børnepolitikkens og -pædagogikkens internationale tendenser 29
Tema A: Daginstitutionens forhold til forældre og familie 31
Familiepolitikken underlægges arbejdsmarkedspolitikken 31

Forældreskabet konstrueres før barnet 32
Forældre forpligtes på institutionsopdragelsen 33
Forældres modstand imod institutioner og skoler 40
Tema B: Digitalisering og læringsopfattelser 42
Teknologi, og standardiseret viden contra natur 43
Digitalisering kalder på nye forståelser af læring og didaktik 44
Læring og didaktisk design 48
Digitalisering som ny form for kolonialisering 51
Tema C: Børneinstitutionen som arkitektonisk ramme 52
Kort historisk rids 52
Stedet og rummet har betydning 54
Fleksible institutioner 54
Arkitektur og pædagogik 55
Børns bevægelser 60
Børn, natur og naturinstitutioner 60
Arkitektur og oplevelser 63
Tema D: Dokumentation og evaluering 64
Målrationel dokumentation og evaluering og andre muligheder 64
Børns perspektiver 68
Pædagogisk dokumentation 69
Tvivlen 72
Tema E: Børnerettigheder og –miljø 73
Bæredygtighed 74
Børns trivsel 76
Tema F: Evidens og forskning 78
Bevægelsernes og reformers tilbagevendende fremkomst (uden at have lært noget) 80
Pædagogisk forskning er mangfoldig 81
Vidensopfattelser 83
Pædagoger og viden 84
Børne- og forskningspolitik 88
Afslutning 90
Opsummering 91
5. Tendenser som de opfattes af forskellige interessenter 97
Generelle tendenser 98

Økonomi, normeringer og arbejdsmiljø 98
Børnetal, profiler og institutionsstørrelser 99
Ledelse, styring og medarbejderindflydelse 100
'Forvaltningen' og udviklingsinitiativer 102
Pædagogiske konsulenter 102
Pædagogiske tendenser 103
Pædagogiske metoder og efteruddannelse 103
Øvrige temaer 105
Prioriterede temaer og tendenser 106
Profileringer 107
Arkitektur, indretning og pædagogisk organisering 107
Forældrerelationer 110
IT og digitale medier 111
Evaluering og dokumentation 111
Projekter 113
Forslag til nye projekter 114
Afsluttende opsamling - nogle fælles tendenser 114
6. Hvordan 'forandringer' opfattes og praktiseres i tre forskellige institutioner 116
Introduktion af denne del af undersøgelsen 116
Det metodiske 116
Materialet i interview 118
Fokusgruppeinterview 119
Interview med lederen 120
Afgrænsning/ nedslag 120
Præsentation af de tre udvalgte institutioner 123
Analysens opbygning 126
Opfattelser af forandring blandt pædagogiske medarbejdere 126
Fjorden: Vilkårlige forandringskrav 127
Månehuset: Forandringer/det nye er forstyrrende 131
Træstubben: Medarbejdere skal have forandringskompetencer 136
Opfattelser af forandringer i et komparativt perspektiv 139
Håndteringsstrategier af forandringer i de forskellige institutioner 140
Adopteringsstrategien: Vi er for gode til at tage imod forandringer 142

Selektionsstrategien: Vi skal få det til at fungere i forhold til vores eget projekt 146
Afprøvningsstrategien: Vi tager det, vi kan bruge, og lader resten være inde i skabet 151
Opsummering 156
Konkrete forandringer 158
Fokus på det enkelte barn 158
Presset fra skolen og forældrene: De skal italesætte deres faglighed 161
Usikkerhed omkring økonomisk overlevelse 162
Opsummering 165
7. Afslutning 166
Litteraturliste 167

1. Indledning

Undersøgelsens formål

Formålet med dette projekt er at undersøge aktuelle og vigtige tendenser og problematikker i institutioner og institutionaliseringsprocesser, hvor ud fra forandringspotentialer for udvikling af det pædagogiske arbejde kan identificeres og diskuteres.

Problematikker

Hvis man vil undersøge og forstå, hvordan pædagogisk arbejde fungerer, er det væsentligt at medinddrage de institutionsmæssige forudsætninger. På denne måde får man mulighed for at beskrive den historisk skabte kontekst, som de bevidste og intenderede dele af samværet i institutionerne bygger på og er indlejrede i. Institutionerne socialiserer både børn, pædagoger og forældre til bestemte former for levevis og måder at gøre sig forestillinger og tanker på. Det gælder ikke kun kognitive forhold, men også sociale og følelsesmæssige forhold. De mere bevidste og intenderede pædagogiske påvirkninger bygger videre og oven på denne socialisering og udgør således kun en mindre del af alt det, der socialiseres og opdrages til.
I projektbeskrivelsen spørges der om

- Hvilke vigtige tendenser af betydning for det pædagogiske arbejde præger aktuelle institutioner for børn, set i lyset af institutionaliseringsbetingelser, som fx arbejdsmarkedets historiske udvikling, ændringer i politisk formulerede kompetencekrav, kontrol- og styreformer? Hvilke temaer, problematikker og brudflader kan fremanalyseres af betydning for det pædagogiske arbejde?
- Hvordan indgår disse centrale temaer, problematikker og brudflader i pædagogiske medarbejderes forestillinger om det pædagogiske arbejde? Hvordan forstår og håndterer pædagogiske medarbejdere disse tendenser, og hvordan forholder de sig til deres potentielle udviklings- og forandringsmuligheder?

Projektet skal gerne få øje på nogle af de selvfølgeligheder, der præger hverdagslivet og vores opfattelser af det. På denne måde skaber vi forudsætninger for at tænke i nye muligheder. Det skal

medvirke til en styrkelse af den demokratiske involvering og dermed til diskussioner af forandringspotentialer.

Undersøgelsens og rapportens indhold og opbygning

Undersøgelsen falder i fire adskilte dele. Først introducerer vi til nogle centrale forudsætninger for forskningsprojektet i kapitel 2, hvorefter vi i kapitel 3 fremlægger og diskuterer undersøgelsens institutionsteoretiske udgangspunkter. Herefter vil vi i kapitel 4 pege på relevante nationale og internationale forskningsbidrag og tendenser. Ved i kapitel 3 og 4 at løfte blikket op over den kendte og nutidige hverdagspraksis, og ved at inddrage allerede foreliggende forskningsresultater, er det ambitionen at medvirke til i løbet af rapporten at kunne pege på muligheder i nutiden (og fremtiden), som ikke nødvendigvis i dag er inden for opmærksomhedsfeltet, men som måske kan komme det. Det handler her om at søge at optegne en større mulighedshorisont end den, der ofte præger os, når vi handler og tænker med begge ben dybt plantet i hverdagslivets rutiner, i vores praksis.

Kapitel 5 ’Tendenser som opfattes af forskellige interessenter’ består af bearbejdede interviews med centralt placerede pædagogiske repræsentanter, der har iagttaget og her beskriver, hvilke tendenser der har præget og fortsat præger det daginstitutionelle område. Her indkredser vi tendenser i den seneste fortid og nutid med henblik på at kunne pejle os ind på, hvilke tendenser der synes at kunne få betydning fremover, både i form af fortsættelse af tendenser der allerede er kendte, og af andre der kun kan anes, men som måske kan vokse til noget større. Vi har primært interviewet lokalafdelingsrepræsentanter for den pædagogiske faglige organisation BUPL, som er spredt jævnt rundt i landet og er udvalgt på baggrund af deres lokalkendskab, men også andre organisationsrepræsentanter har medvirket.

Nutiden præges af et generelt ’forandringspres’. Det gælder også i stigende grad uddannelsesmæssige og pædagogiske forhold. Medarbejdere i daginstitutioner kan ikke undgå at blive påvirkede af dette reform- og implementeringstog, men vi ved ikke særlig meget om, hvordan de reagerer. Vi kan godt alment pege på, at forandringer synes at blive modtaget med en vis ’reform-’ og ’omstillingstræthed’ eller med mere eller mindre ambivalente reaktioner. Vi ved også godt, at disse reaktioner er afhængige af en række specifikke forhold, lokale omstændigheder inden for og uden for institutionerne. I denne undersøgelse har vi derfor undersøgt, hvordan der tænkes og handles i forhold til, hvad medarbejdere forstår ved ’forandring’ i tre udvalgte og bevidst forskellige

institutioner. Hverdagslivet i de tre institutioner er blevet observeret igennem deltagelse, og nogle af medarbejderne er blevet interviewet med henblik på at få såvel tanke- som handlemønstre frem i lyset. Det fremlægges i kapitel 6 'Hvordan forandringer opfattes i forskellige institutioner'. Rapporten afsluttes med et kombineret resume og diskussionsoplæg.

Afgrænsninger

Der er selvsagt en meget lang række forhold, som ikke inddrages i denne undersøgelse, men som med god ret kunne have været medtaget. Noget er kun blevet sporadisk berørt, andet er helt fravalgt. Her skal en række af disse forhold opsummeres:
Igennem flere årtier og sandsynligvis også i fremtiden vil der kunne iagttages bestræbelser, politikker og ideologier, der vil presse på at styrke privatiseringsbestræbelser på forskellige niveauer. Også inden for det pædagogiske område er det en vigtig problematik, fx i form af private institutioner og inddragelse af private initiativer. Denne problematik inddrages i nærværende undersøgelse mest eksplicit i diskussioner om familiepolitik og forældre-pædagog-samarbejde. Men det indgår i langt mere omfattende og komplekse sammenhænge end det er muligt at belyse i denne rapport. Her skal blot henvises til fx Helen Penn, der bl.a. har interesseret sig for de ganske betydelige forskelle, der eksisterer imellem, hvordan daginstitutioner finansieres i en lang række forskellige lande (Penn 2013) og samtidig italesætter de mulige konsekvenser det kan have, når private aktører i stigende grad indgår på markedet og driver institutioner, hvor der også kan indgå motiver om økonomisk profit - en udvikling der tilsyneladende er ganske aktuel for bl.a. Sveriges vedkommende (Alasuutari, Markström og Vallberg-Roth 2014).

Ligesom andre dele af den offentlige sektor er der store forventninger til nye måder at organisere ledelse på. Samtidig kombineres dette i mange sammenhænge med forestillinger om styrkede og stærkere ledelser. Dette har også stor betydning for det pædagogiske område, der udspændes mellem ledelsernes skærpede loyalitet over for administration og forvaltning på den ene side og personaleansvar og pædagogisk ansvar på den anden side. Denne problematik inddrages ved enkelte lejligheder i rapporten, men den behandles ikke systematisk.

Med den nye folkeskolereform 2014 ændres fritidspædagogikken og pædagogernes placering i skolerne afgørende. Reformen får endvidere indirekte betydning for daginstitutionerne og deres pædagogiske muligheder. Denne problematik er ikke inddraget i rapporten udover konstateringen af det alment øgede pres for at gøre børn 'skoleparate'.

Der eksisterer en række problematikker og foranstaltninger, der i særlig grad knytter sig til det faldende børnetal i mange kommuner. Disse demografiske forhold behandles ikke særskilt. Dog inddrages tendenserne i form af sammenlægning af institutioner og opførelse af nye og større institutioner.

Et af de senere års helt store temaer har været ønsket om at øge inklusionen i skole og daginstitution. Det er et betydningsfuldt og kompliceret tema, der i denne undersøgelse kan konstateres fortsat at optage sindene, men vi har ikke gjort det til genstand for selvstændig undersøgelse eller analyse.

Med daginstitutionernes ændrede placering og med den større opmærksomhed, der tillægges børns dokumenterede præstationer, synes der at være tendenser til skærpede arbejdsdelinger i daginstitutioner, fx udbredelsen af sprogpædagoger. Det kan tænkes på længere sigt at få betydning for pædagogers professionsopfattelse og identitetsdannelse. Heller ikke denne problematik er undersøgt nærmere i denne sammenhæng.

Der foreligger efterhånden talrige beskrivelser og analyser af New Public Management (NPM), og de konsekvenser nye styreformer har for det pædagogiske arbejde. Denne undersøgelse ligger i forlængelse af disse beskrivelser dog uden at gøre problematikken til genstand for yderligere analyser.

Det kunne endvidere være relevant at belyse udviklingen i børnesynet grundigere. Tidligere tiders tilslutning til at betragte barnet som en 'being' er tilsyneladende med voldsom hast på tilbagetog til fordel for opfattelsen af barnet som en 'becoming'. Det er dog ikke en tilbagevenden til tidligere opfattelser af barnet, snarere reviderede udgaver heraf med mindre vægt på 'omsorg' og mere vægt på målrettet læring.

Endelig skal det nævnes, at undersøgelser af hvordan viden bevæger sig rundt imellem forskellige instanser, opbevares i databaser, gøres til genstand for køb og salg m.v. berøres i rapporten, men ikke får den mere dybtgående analyse, som den fortjener.

Diskussionshensigten er med til at styre undersøgelsens og rapportens form

Som allerede anført er formålet med dette projekt 'at undersøge aktuelle og vigtige tendenser og problematikker i institutioner og institutionaliseringsprocesser, hvor ud fra forandringspotentialer for udvikling af det pædagogiske arbejde kan identificeres og diskuteres'. Disse forandringspotentialer søges tydeliggjort inden for hver af undersøgelsens dele. Men det er også

vores ambition at forskelle imellem undersøgelsens adskilte dele, der repræsenterer forskellige niveauer, ligeledes kan udpege forandringspotentialer. Det vil sige, at forskellige måder at forstå tendenser og forandringer på, evt. også i form af modstridende fremstillinger og opfattelser, vil kunne udgøre forandringspotentialer, når informanterne fx på et niveau peger på bestemte tendenser og sammenhænge, og forskningen på et andet niveau enten ikke tillægger dem tilsvarende opmærksomhed eller fremkommer med helt andre fremstillinger og vurderinger, eller når informanterne i interviewene på et niveau beretter om bestemte tendenser, der vanskeligt kan genfindes på det andet niveau i de konkrete møder med institutionslivet. Her er det ikke interessant at spørge om, hvad der er mest rigtigt, men derimod at prøve at forstå disse forskelle, og hvorfor de eksisterer, og om forskellene kan være udtryk for åbninger for påvirkning og forandring. Forskningen har ikke altid ret, det har professionsrepræsentanterne heller ikke eller praktikerne i institutionerne. Det er bruddene herimellem, der er interessante. Rapporten er fuld af sådanne forskelligheder og uoverensstemmelser på tværs af niveauer. Nogle af dem bliver påpeget undervejs, men langt flere kan opdages og udgøre potentiale for fortolkninger og diskussioner. De forskellige nedslag repræsenterer forskellige undersøgelser på forskellige niveauer, og de er bevidst valgt af os netop med henblik på at kunne indfange forskelligheder. De systematiske forskelle og uoverensstemmelser har vi således bevidst søgt ikke at ensliggøre, at skrive sammen til fælles tendenser, eller på anden måde prøvet at sætte på samme formel. Det er derimod intentionen, at de systematiske forskelle, der kan findes, skal hjælpe med til at få øje på forandringspotentialer. Hensigten er således, at læseren også selv skal medvirke til at finde forandringspotentialerne, når der konstateres forskelle og uoverensstemmelser i beskrivelser, emner, tendenser og vurderinger.

Pjecemateriale til diskussion

Der er udarbejdet en pjece, som lægger op til diskussion af nogle af undersøgelsens og rapportens tendenser. Heri er et mindre antal af de vigtigste forskelle og uoverensstemmelser blevet ekspliciteret tydeligere, end det er tilfældet i denne rapport, ligesom undersøgelsen i øvrigt formidles i denne pjece. Rapporten og diskussionsmaterialet i pjeceform spiller tæt sammen, og er udarbejdet med henblik på at kunne komplementere hinanden.

Deltagere

Projektet er gennemført i perioden 1.4.2014 – 15.10.2015 ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling ved Københavns Universitet med Lektor Peter Østergaard Andersen som projektleder og Jin Hui Li som videnskabelig assistent. Peter har været hovedforfatter til rapporten, mens Hui er forfatter til kapitel 4. Videnskabelig assistent Fina Lewenhaupt Vilholm og studentermedhjælper stud.mag. Lea Larsen Stær har medvirket i projektets sidste faser.

Tak

BUPL's Forskningsfond har støttet projektet økonomisk, og tak for det. Især de medarbejdere i de tre undersøgte institutioner, der redegøres for i kapitel 4, skal have tak for deres imødekommenhed, ligesom alle de andre personer, der har ladet sig interviewe i forbindelse med undersøgelsen, takkes.

Kontakt

Henvendelser i forbindelse med projektet kan rettes til Peter Østergaard Andersen på mail: petoest@hum.ku.dk

2. Nogle centrale forudsætninger og overvejelser

Et forskningsprojekt bygger altid på en række forudsætninger og prioriteringer. Nogle af de mest centrale af disse vil blive diskuteret i dette kapitel. De har betydning for de temaer, der tages op i projektet, og hvordan de analyseres.

Undersøgelsen og rapporten bygger videre på tidligere arbejder (Andersen 2011, 2013, 2015), som indeholder bestemmelser, der ikke skal gentages her. Enkelte af dem er dog søgt ekspliciteret i det omfang, vi har skønnet det nødvendigt, for at læseren kan forstå rapportens analyser og vurderinger.

Fremtidige og utopiske perspektiver?

Det kan diskuteres, hvordan forskning kan og skal forholde sig til fremtiden. Man kan argumentere for, at forskning ikke kan undersøge og beskæftige sig med andet end nutiden og fortiden. Kun disse har en karakter, der gør det muligt at fastlægge det, som skal undersøges tilstrækkelig klart. Og dog er det åbenlyst at alt, hvad man foretager sig og har foretaget sig, orienterer sig imod fremtiden, og de forventninger og forestillinger man har om den. Det gælder både de emner som forskningen sætter sig for at undersøge, og det gælder forskningen selv, dvs. det omhandler såvel de forestillinger som fx pædagoger gør sig om deres arbejde, børnene og deres profession frem over, som det gælder forskere, der i mange tilfælde gør sig forestillinger om, hvad deres undersøgelser skal medvirke til at påvirke og forandre fremover.

Man kan hævde, at problematikken inden for det pædagogiske område er tilspidset, fordi pædagogik traditionelt opfattes som at orientere sig imod at forberede børn og unge på netop deres fremtid. Meget af det som børn og unge opdrages og uddannes til henter sin begrundelse i, at det forekommer hensigtsmæssigt eller endog nødvendigt at kunne forberede sig til fremtiden. Pædagogikken er således på mange måder baseret på accepten af denne form for argumentation, dvs. at vuggestuen skal forberede til børnehaven, der skal forberede til skolen etc. Denne forståelse og form for legitimitet kan absolut problematiseres og kritiseres, den har sine åbenlyse begrænsninger, men den er ganske dominerende, og dermed skal den tages med i betragtning. Fremtidsperspektiver kan fremanalyseres ved at tage afsæt i tendenser i fortid og nutid og reflektere over deres betydning og muligheder fremover. Hovedvægten vil i projektet ligge på at indkredse

nuværende dominerende tendensers betydning. Vi vil især søge efter modsætninger, paradokser og brud, der kan være tegn på steder, hvor nye muligheder kan opstå og udvikle sig.

At arbejde med fremtidsperspektiver kan inddrage endnu ikke eksisterende forhold, tilstande man kunne ønske sig, mere eller mindre gennemtænkte, mere eller mindre flyvske, med andre ord 'utopier'. At arbejde med utopier er imidlertid både kompliceret og kontroversielt. Historien rummer en del forsøg på og kritik af disse forsøg. Inden for nyere tid har sociologen Zygmunt Bauman formuleret sig tydeligt om, hvordan man kan inddrage utopiske perspektiver, og ikke mindst hvordan man ikke bør gøre det. Han foreslår at tænke utopi som et perspektiv og ikke som et formuleret ideal. Ved at tænke utopi som perspektiv kan man stræbe efter at holde mulighedshorisonten åben. Det sociale reproduceres hele tiden, men det genskabes i stadig nye og ikke- identiske former, dvs. at det forandrer sig. I den forbindelse kan man interessere sig for at opdage de sprækker og muligheder, der opstår jævnligt og ofte uforudsagt . I Baumans optik lægger det op til at have øje for 'håbet' som en central del af det, der karakteriserer det humane. Men altså ikke forstået som noget substantielt og fastlagt i form af et bestemt håb, men derimod som et perspektiv, en opmærksomhed omkring muligheder for forandringer, der jævnligt dukker op i reproduktionen.

Bauman understreger, på linje med mange andre sociologer, at det aktuelle samfund er præget af individualisme i højere grad end førhen. Dermed bliver betingelserne for at skabe og fastholde utopier som fællesbevægelser vanskeligere end førhen. Utopierne henvises som meget andet til den individuelle og private livssfære, og dermed bliver også håbet individualiseret og gjort privat. Baumans interesse er således ikke rettet imod de 'store utopier' betragtet som faste ideologiske konstruktioner. Han vil mene, at de faktisk på mange måder lægger op til at dræbe den utopiske bestræbelse. Når først utopien er lagt fast, beskrevet og 'gjort klar til erobring', så er forudsætningen for den utopiske bestræbelse nemlig borte (Jacobsen 2012: 90). Bauman betragter den utopiske længsel som noget af det mest væsentlige, der karakteriserer 'mennesket', som den humanist han er. Utopien kan komme til udtryk i mange temaer og sammenhænge, fx i etikken, hvor det for Bauman ikke handler om at fastlægge en moral, der blindt skal efterleves, men derimod om at erkende de mange åbne situationer, der lægger op til at fortsætte overvejelser med henblik på at vælge udveje, der altid må være præget af usikkerhed og dilemmaer. Vi vil i dette projekt være inspirerede af Baumans forståelse af utopi som et aspekt af måden, hvorpå vi tænker forandringspotentiale. Vi vil ikke stræbe efter at formulere, hvordan institutionerne i fremtiden skal

være, men vil derimod søge at pege på nogle af de åbninger, der muligvis kan give anledning til at skabe ønskede forandringer.

Den globale verdensorden er i forandring

Pædagogiske forhold er vanskelige at forandre mere grundlæggende, fordi de i så høj grad er indlejrede i samfundets strukturer, diskurser, praksisformer og normalitetsopfattelser. Den globale verdensorden er dog ikke fastlagt een gang for alle, men er en fortsat kamp. Pædagogiske muligheder afgøres i vid udstrækning af de omstændigheder, pædagogikken skal virke inden for. Det gælder økonomisk, kulturelt og mentalt. Det gælder også de dominans- og styrkeforhold, der med store historiske mellemrum ændrer sig. Vi vil i den forbindelse for en mindre stund anlægge et sådant metaperspektiv. Vi vil tage afsæt i Jørgen Ørstrøm Møller, der peger på, at "det liberale demokrati og oplysningstidens værdier er sat under globalt pres på flere fronter, og en ny verdens(u)orden truer: Overalt er populistisk foragt for eliten, nationalisme, irrationalitet og fanatisme på vej frem." (Møller 2015). Møller konstaterer, at det anglo-amerikanske herredømme, der har domineret i de sidste 200 år, står svækket i nutiden og fremtiden. Det har tabt sin styrke og autoritet. Det er svækket som styresystem. Det har åbnet for "en strøm af nye ideer, ideologier og modeller, der alle manipulerer med, slår huller i og rejser tvivl om den eksisterende verdensorden." (Ibid.) Møller nævner en række forhold, der er under pres og forandring. For det første at den økonomiske globalisering udfordres af økonomisk nationalisme. Koncentrationen af kapital er blevet så stor, at ejerskab bliver upersonligt og uigennemsigtigt, samtidig med at graden af ulighed øges. Det giver anledning til nationale modreaktioner. For det andet er modsætningen mellem ekstremisme og kompromis/konsensus skærpet - og urbaniseringen har medvirket til at skabe en ny klasse af sociale tabere, hævder Møller. For det tredje benyttes sociale netværk på måder, hvor det forstærker tendenser til at mennesker primært kommunikerer med andre mennesker, der ligner dem selv, hvilket medvirker til at øge adskillelsen mellem grupperinger af mennesker. For det fjerde skriver Møller, at teknologi fortrænger menneskelig interaktion. Spørgsmål om ytringsfrihed og demokrati er der forskellige opfattelser af både inden for og på tværs af nationer og verdensdele, og den vestlige opfattelse står ikke længere i samme grad uimodsagt. For det femte hævder han, at der sker en bevægelse fra dem, der reelt afgør, hvilke normer og værdier der skal gælde, ændres fra tidligere at have været udstukket af et relativt lille antal mennesker, nemlig eliten og de veluddannede, til nu at skabes af langt bredere grupper, der i højere grad handler ud fra intuition

end analyse. Det giver anledning til at problematisere, hvorvidt den nuværende civilisation fortsat kan bestå, når elitens værdier i stigende grad mødes af mistillid fra de brede grupper. Møller taler om, at oplysningstidens værdier på denne måde kan blive trængt helt i baggrunden. Således vurderer Møller, at den eksisterende orden på sigt er under alvorlig forandring. Han peger på mulighederne for en ”genfødsel for asiatiske værdier, som har været svækket i de sidste 250 år – i realiteten kulturelt undertrykt og fortrængt af vestlige værdier.” Han betragter de asiatiske religioner og værdier som reelle alternativer, idet de er præget af mindre grad af materialistisk verdenssyn og en bedre forståelse af samspillet mellem ”Gud, naturen og mennesker, og en stærkere rolle for kollektivet over for den enkelte.” Om Asien påtager sig denne udfordring eller ej er afgørende for, hvordan den kommende udvikling vil falde ud, skriver han. *Enten* en ”splittet verden, hvor globaliseringen efterhånden viger for regionalisme med vestlige værdier, asiatiske værdier og lignende værdier defineret af kulturer eller geografi.” Møller kalder dette et håndterbart scenarie, selv om der ikke eksisterer en global styring, som tidligere har været varetaget af USA. *Eller* som en anden mulighed ”et fald ned i afgrunden, der fører os ind i en ny dyster tidsalder, hvor nationalisme, populisme og fremmedhed styrer verdensordenen i en skummel kombination af fanatisme, uvidenhed og antividenskab.” Møller mener, at der er flest tegn, der peger på, at den sidste udvej vil vinde.

En sådan analyse kan selvfølgelig kritiseres og diskuteres. Den kan synes ensidig og mindre relevant for pædagogiske forhold. Den peger imidlertid på, at nogle af de umiddelbart selvfølgelige værdier og præmisser, vi bygger vores tilværelsessyn på, ikke nødvendigvis kan bestå i al fremtid. At der på dette metaniveau udkæmpes kampe, der kan medføre grundlæggende forandringer, som vi ikke nødvendigvis ønsker eller tilstræber. Den peger endvidere på, at vi i nutiden orienterer os fra historiske traditioner, som vi kun sjældent har lejlighed til at eksplicitere, netop fordi de er grundlæggende.

Et andet aktuelt bidrag, der lidt berører den samme problematik, er Robert D. Putnams bog ’Our Kids. The American Dream in crisis’ (2015). Her konstaterer forfatteren grundlæggende trusler imod den amerikanske selvforståelse i form af ’den amerikanske drøms’ løfter om, at børn fra fattige familier kan udvikle sig ud af fattigdom og op af den sociale rangstige. Putnam viser, at afstanden mellem velstillede og mindre velstillede familier inden for sidste 30-40 år er vokset ganske betydeligt, og det er forhold, der svækker det amerikanske samfunds sammenhængskraft og udfordrer dets selvforståelse. Det berører endvidere direkte pædagogiske forhold, da det omhandler børns livsmuligheder. Det er et eksempel på sprækker i samfundets reproduktion, der muligvis kan

blive grobund for væsentlige forandringer i de store ideologier. Vi vil ikke bevæge os dybere ind i diskussioner på dette metaniveau. De skal blot antyde, at også pædagogiske forhold og det pædagogiske område bygger på nogle ideologiske og magtmæssige forudsætninger, der ikke nødvendigvis er konstante, men kan forandre sig og medvirke til at omkalfatre betingelserne mere grundlæggende. Man kunne fx stille spørgsmålet, om den nyliberalistiske ideologi, der dominerer det samfund, vi lever i, forandrer sig uden at det betragtes i sammenhæng med ændringer i de globale magtforhold?

Alternativer

Fielding & Moss (2011) peger på vigtigheden af at gøre op med 'the dictatorship of no alternative', en formulering han henter hos Roberto Unger, der karakteriserer den dominans, som de neoliberale politiske og økonomiske regimer har. Formuleringen tager oprindeligt afsæt i en reaktion imod den engelske premierminister Margaret Thatcher, der hævdede, at der ikke eksisterede alternativer til 'nødvendighedens politik', og den er siden da blevet symbol på denne politik. Forfatterne sætter sig for at udvikle sådanne alternativer, men det kan diskuteres, hvor vellykkede deres forsøg er, betragtet på baggrund af Baumans kritik af faren i det alt for færdige i utopier. Den del af deres arbejde, der beskæftiger sig med 'åbninger', er imidlertid mere interessant. De hævder fx, at politikker og styringsdokumenter for førskolebørn (og sikkert pædagogik i øvrigt) slet ikke forholder sig til og benytter sig af den bredde, der er i forskellige paradigmer og teorier i nutiden. De peger også på en større bekymring for menneskehedens overlevelsesmuligheder, dvs. klimaforandringer, giftstoffers betydning, udnyttelse af ressourcer, den forringede biodiversitet m.v. Det betyder, at pædagogiske analyser ikke kan holdes adskilt fra sådanne fundamentale forandringer og trusler.

Initiativer 'oppefra' og 'nedefra'

Forandringsmuligheder tænkes ofte ud fra en dikotomisk opdeling i 'oppefra' over for 'nedefra'. Choudry & Kapoor (2010) beskæftiger sig med at beskrive, hvilke videnskabelses-processer der finder sted 'nedefra'. I opposition til opfattelser af viden som noget, der udtænkes og udvikles af eksperter 'oppefra' og derefter forventes at dryppe ned til de, der tænkes at skulle bruge den, interesserer de sig for den viden, der skabes 'nedefra'. Denne viden kan evt. udvikles i

organisationer og i grupper med fælles interesser, og den kan skabes i sociale sammenhænge præget af forskellige former for kamp. Kampperspektiver vil i mange tilfælde give muligheder for strategiske overvejelser og for at kunne analysere, hvor det kan give umiddelbar mening og opleves anvendeligt. Anledningerne til sådanne kampe er ofte temaer som sociale rettigheder, større social retfærdighed, økologi, anti-apartheid, anti-kapitalisme eller feminisme.

Det kan være relevant at pege på, at belysningen af sådanne videnskabelsesprocesser ikke er specielt centralt placerede i nutidens daginstitutionsverden. Det er ikke temaer, som ofte bliver ekspliciteret. Derimod tegner der sig måske snarere et billede af pædagoger og forældre, som delvist accepterer de bestående forhold og tendenser, er tilsyneladende relativt indifferente, alternativt lejlighedsvis udtrykker utilfredshed og skuffelse. Også sidstnævnte reaktion resulterer let i, at man defensivt affinder sig med forholdene. Man kan imidlertid også anskue det på en anden måde. Man kan fx hævde, at de daglige sociale udvekslinger og konfrontationer mellem alle indgående i organisationen, dvs. pædagoger, ledelse, forældre og børn i daginstitutionen repræsenterer kampzoner. Der er måske kun i ringe grad tale om socialt organiserede fælles kampe. Analyserne senere i rapporten vil give mere nuancerede indsigter i, hvordan disse kampe udspiller sig i hverdagslivet, og hvordan de kan analyseres, og hvor modstillingen imellem ’oppefra’ og ’nedefra’ kan genfindes, men også skal udfordres. Tager vi nemlig de samfundsmæssige individualiseringstendenser alvorligt og betragter dem som udtryk for de (nye) betingelser, hvorpå vi relaterer os til hinanden og gør os forestillinger i stort og småt, kan det også siges at få konsekvenser for, hvornår noget kan siges at ’komme nedefra’ og ’komme oppefra’. Det er opdelinger, som måske afspejler samfundsmæssige omstændigheder, naturgroetheder, som ikke længere er indlysende relevante at henvise til. Aktuelle dominerende styreformer sammenfiltrer systematisk ’nedefra’ og ’oppefra’.

Standardisering og afstandardisering i samfundsmæssigt perspektiv

Hvor talrige analyser har vist tendens til standardisering, peger Petersen & Jacobsen (2012) på, at der, som supplement til disse, også kan være gode grunde til at beskæftige sig med, at der parallelt kan identificeres en række afstandardiseringsprocesser. Petersen & Jacobsen konstaterer, at det samfundsmæssige liv, sådan som det mødes af individer, repræsenterer noget langt mindre stabilt og forudsigeligt end tidligere i historien. Det er præget af forandringer - og forventninger om yderligere forandringer - af uoverskuelig og uforudsigelig karakter. Det betyder, at tidligere tiders

forudsigelige ’standarder’ for udvikling i livsfaser inden for afgrænsede livsformer i stabile institutioner og sammen med ligestillede er blevet afgørende svækket. I samfundsforskningen anvendes ord som afinstitutionalisering, differentiering, pluralisering og individualisering til at indkredse, hvordan individer i nutiden skaber deres egne livsbiografier ud fra et stort mulighedsunivers. Ulrich Beck taler om risikosamfund, Thomas Ziehe om kulturel frisættelse, Anthony Giddens om senmoderne refleksivitet og Zygmunt Bauman om flydende modernitet. De peger alle på, at en række helt grundlæggende livsomstændigheder og -udsigter, som er blevet mere komplekse, uoverskuelige, usikre og subjektivt krævende, præget af paradokser mellem principielt store, men langt færre realiserbare muligheder. Disse afstandardiseringstendenser karakteriserer det samfundsmæssige grundlag, hvorpå standardiserende dokumentations- og evalueringsaktiviteter samt andre styringstiltag udspiller sig. Det får betydning i synet på institutioner, som skal betragtes som påvirket af sådanne dobbelte bevægelser, hvor standardisering og afstandardisering forløber samtidig.

3. Historiske og institutionsteoretiske indkredsninger

I udgangspunktet for denne undersøgelse kan vi pege på nogle forskningsinteresser og -arbejder fra fortiden, som har fungeret som en slags bagtæppe. Fra 1970-erne fremvoksede i Danmark og det øvrige Norden interesse for at undersøge et nyt fænomen og gøre dette til et forskningsfelt, nemlig vuggestuer, børnehaver og fritidshjem. Disse institutioner havde eksisteret tidligere (således som der redegøres for det i Bayer & Kristensen 2015) men deres hastigt stigende kvantitative omfang og deres kvalitativt større betydning betød, at livet i dem i stigende grad blev interessant at studere. Tidligere forskning havde primært været optaget af, hvad børns ophold i disse institutioner kunne komme til at betyde for deres udvikling (fx Sjølund 1969), og tog forskningsmæssigt afsæt i udviklingspsykologisk teori, der med vægt på barnets traditionelle placering i familien, specielt nærheden til moderen, så med skepsis på barnets ophold i især vuggestuer, men også i børnehaver, hvis der var tale om lange daglige ophold. Der opstod gradvist en anden forskning end den snævert udviklingspsykologisk orienterede, og den var i høj grad optaget af, hvad der egentlig foregik i disse institutioner, som fokuserede på det daglige liv, hverdagslivet, fx på hvad børnene foretog sig,

hvordan de oplevede dette liv, og hvad de kunne siges at lære af det (fx Dencik, Bäckström og Larsson 1988).

Et nu klassisk værk, der oftest blev læst som udtryk for institutionskritik, udgøres af Erving Goffmanns undersøgelse af totalinstitutioner *"Asylums",* udgivet så tidligt som i 1961 og præget af både sociologi, kulturteori og socialpsykologi. Der var i det hele taget forskellige teoretiske tilgange til at undersøge hverdagslivet og socialisationsprocesserne i institutionerne, fx socialpsykologiske tilgange som i Lars Denciks arbejder (1988, 1999), samt sociologiske tilgange som fx i H. Strandells undersøgelse af finske institutioner (1994, 2010, 2012).

Kulturanalytiske studier

I 1983 udgav den svenske etnolog Billy Ehn *"Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synsvinkel."* (dansk oversættelse 2004). Her var der, som det allerede signaleres i titlen, tale om en kulturelt inspireret analyse, som vi skal opholde os ved et kort øjeblik. Det er interessant, at flere af de her nævnte forskere havde en faglig baggrund uden for pædagogikken, som fortsat var domineret af udviklingspsykologien som pædagogikkens nærmest selvfølgelige grundlag. De her nævnte forskere tog initiativ til og gennemførte undersøgelser, som bidrog til at beskrive institutionslivet på andre og for pædagogikken nye måder. De repræsenterede brud med den udbredte forståelse af, hvad der foregik i institutionerne, og der blev tilbudt andre måder at forstå det sociale og kulturelle liv på. De sociologiske og kulturelle perspektiver beskrev sammenhænge og mønstre, som de individer, der befolkede institutionerne, kun i ringe eller ingen udstrækning var opmærksomme på. Ehns studie var øjenåbnende, og det repræsenterede et eksempel på en fuldt gennemført kulturanalyse inden for daginstitutionsområdet. Ehns studie er opbygget på den måde, at det indledningsvis er opdelt i to adskilte dele, hvor han i den første del beskriver den 'tvivlrådighed', som ikke kun børneinstitutioner er præget af, men som generelt præger samfundet. Ehn henter eksempler på dette i de love og regulativer, som udstikker retningslinjer for førskolens virke, og han bringer eksempler fra det børnehaveliv, han har deltaget i ansat som vikar. I bogens anden del beskriver han den 'orden', som har den funktion, at den regulerer og medvirker til at håndtere den tvivlrådighed, som han hævder kan betragtes som en slags grundtilstand i institutionerne. Han identificerer forskellige ordensformer som mere eller mindre åbne/skjulte, skelner mellem orden som den tager sig ud fra børns henholdsvis personalets perspektiver, beskriver ordningsritualer og analyserer et forældremøde ud fra dette perspektiv. Det lykkes ham at tegne tydelige billeder af,

hvordan institutionslivet kan fortolkes. I bogens sidste del trækker han tråde fra institutionslivet til svensk kultur generelt, og viser hvordan et tema som fx konfliktskyhed kan forstås som en tidlig forberedelse på noget karakteristisk i svensk kultur. Hans intentioner er tilsyneladende hverken at ville kritisere hverdagslivet eller at foreslå, at det skal forandres eller forbedres. Til trods for dette er det vanskeligt ikke at komme til at blive en smule forstemt, når man læser hans studie og komme til at overveje, hvad det er for et liv, som børn egentlig lever i institutioner. Undersøgelsen ansporer til refleksioner og tanker om andre mulige måder at praktisere institutionsopdragelse på.

Som alle andre undersøgelser kan også denne selvfølgelig kritiseres. En række forhold ved undersøgelsen kunne problematiseres, allerede da den blev publiceret. Og tiden der er forløbet siden da, giver muligheder for at tilføje nye. Det er imidlertid ikke ærindet her, hvor vi blot vil konstatere, at det kan være relevant at lege med at have denne undersøgelse som en slags bagtæppe – et eksempel på et vellykket studie, der udfordrer selvfølgelighederne og vækker tanker ved hovedsageligt at beskrive og analysere iagttagelser og handlinger, også i sammenhænge hvor der tilsyneladende intet sker (Ehn & Löfgren 2007).

Institutionsforhold er i dag forandrede, lige som forventningerne til forskningsarbejder er det. Man kan også med en vis ret indvende, at Ehn, Dencik og Strandell beskæftiger sig med andre skandinaviske lande end Danmark, og det skal selvfølgelig tages i betragtning, at der har været og fortsat er forskelle mellem disse lande. Modsat er der en del, der tyder på, at sådanne forskelle fortsat mindskes, og at der allerede tilbage i 1970-erne og 1980-erne var tale om betydelige lighedstræk mellem landenes institutioner (Qvortrup 2012; Kjørholt & Qvortrup 2012b).

Nye former for tvivlrådighed og styring

Nærværende undersøgelse sætter sig ikke for at ville gennemføre en kulturanalyse på linje med Ehns. Frem for at foretage en sådan undersøgelse, der går i dybden, og som afdækker de kulturelle mønstre og vaner i en enkelt institution, og ikke mindst de brydninger og flertydigheder de repræsenterer, vil vi her forsøge at afdække nogle historiske perspektiver, som inden for denne begrænsede projektramme nødvendigvis må blive mere overfladiske. Hvilke ændringer er der sket, og hvilke temaer er blevet aktuelle at tage ind i en institutionsbeskrivelse og –analyse, hvis den skulle planlægges og gennemføres i nutiden? Måske kunne det dobbelte analytiske greb fra Ehn, først at skitsere tvivlrådigheden som normaltilstand, derefter at beskrive de former for orden, der gør usikkerheden og tvivlen til at holde ud, fortsat anvendes? Selv om den 'tvivlrådighed', der

dominerer i dag, nok på nogle områder er af en anderledes beskaffenhed? Og selv om de mest betydningsfulde 'ordensformer' sandsynligvis også har ændret karakter, er der måske også tale om mere grundlæggende ligheder?

I relation til Ehns studie er der i nærværende undersøgelse tale om en lidt anden og måske ny form for 'tvivlrådighed'. Den gennemtrænger ikke så tydeligt det fælles institutionsliv, som det er tilfældet i Ehns undersøgelse, men er til dels erstattet af en individualisering af tvivlrådigheden, resulterende i at den enkeltes jagt på mening er tiltaget. Det gælder for personalet, og måske også for børnene. Tvivlrådigheden er blevet søgt minimeret gennem øget formalisering og standardisering i form af stærkere og mere finmasket styring med den tiltagende udbredelse og betydning af vægt på mål, midler, evaluering og dokumentation. Samtidig har ordensformerne undergået forandringer og tilføjelser, hvor forskellige 'koncepter' er kommet til, fx modeller, aktionslæring og vidensmæssige systematiseringer (reviews og vægt på evidens). Det er ordensformer, der i større eller mindre grad består af tænkning og handleanvisninger, der er fastlagt i systemer med hævdede sammenhænge, begreber og kategorier, der er udvalgt og operationaliseret, og som pædagoger forventes at overtage og lade sig vejlede af, handle ud fra samt vurdere og dokumentere ved hjælp af.

Betragtet i et teoretisk perspektiv er der inden for de senere år sket et langsomt teoretiske opbrud og pluralisering. Efter en periode domineret af socialkonstruktivistisk læringssyn, specielt fortolkninger af Vygotskys beskrivelser af barnets sociokulturelle læring, barnet som problemløsende, som meningsskabende og med brug for en voksen, der kan understøtte det i dets læringsbestræbelser, synes der nu på den ene side at være tale om en øget utålmodighed i forhold til at børn skal gøres tidligere skoleparate, skal forberede sig imod det næste trin i udviklingen fra barn til voksen. Kombineret med en alment øget målstyring antager disse bestræbelser lejlighedsvis karakter af tilbagevenden til tidligere tiders entydige og rationelle forståelser af undervisnings direkte betydning for børns læring, med opfattelser som man kunne have forventet var lagt i graven. På den anden side udvikles der teoretisk kritik og videreudviklinger af de socialkonstruktivistiske forståelser, der mere grundlæggende søger at sprænge og pulverisere de tanke- og forestillingsuniverser, der indrammer vores forståelse af børn, menneskeligt liv, udvikling og bevidsthed (fx Taguchi 2013), og måske erstatter dem med andre.

Daginstitutioner

Daginstitutioner repræsenterer institutionelle rammer som influerer på, hvilket liv der leves og evt. kan leves. Institutionalisering kan opfattes både konkret og mere abstrakt (Andersen 2007; 2012a). Konkret handler det om, at institutioner rent fysisk skaber grundlag for bestemte måder at være sammen på, afgrænset fra andre af samfundets sammenhænge, og at medarbejdere i en institution orienterer sig ud fra et ikke-nødvendigvis ekspliciteret kodeks for, hvad man kan gøre og sige. Det er opbygget historisk og skaber forventninger til og krav om bestemte måder at handle, tænke og være på. Hvis man undersøger livet i institutioner, vil der, til trods for indbyrdes forskelle mellem de enkelte institutioner, også vise sig en lang række fælles træk. Eksempler herpå kan have at gøre med institutionernes arkitektoniske indretning (typisk består en institution af vindfang, garderobe, en række stuer, børnetoiletter, personaletoilet, personalestue, lederkontor, gangarealer og evt. fællesareal/fællesrum, udendørs legeplads, låger og høje dørhåndtag, der ikke kan nås af børnene, etc.), at personalet kommer og går ud fra en på forhånd lagt plan, at næsten alle institutioner arbejder mere struktureret målrettet om formiddagen end om eftermiddagen etc.

Institutionalisering kan imidlertid også opfattes i mere abstrakt forstand som at vedrøre etableringen af en række instanser, der regulerer og kontrollerer det sociale liv. Daginstitutioner blev skabt af velfærdsstaten med henblik på ikke blot at passe børnene, men også at sikre normaliteten. Betragtet i et samfundsmæssigt perspektiv kontrollerer institutioner således, at børnene, og dermed befolkningen, udvikler sig inden for normativt givne rammer og forventninger. Betragtet i et sociologisk perspektiv vil man kunne vise, at pædagogers virke bl.a. er at kontrollere og regulere børnene i relation til den dominerende normalitetsopfattelse. De konkret gældende normer og værdier ændrer sig historisk, og institutionslivet vil udforme sig under hensyntagen til, at medarbejderne søger konsensus om, hvad der tilsigtes og tillades. Dermed orienterer de sig samtidig efter at undgå, hvad der betragtes som ikke-ønskeligt, uhensigtsmæssigt, uforsvarligt eller moralsk anstødeligt. I alle institutioner praktiserer og forhandler medarbejderne hele tiden om konsensus – samtidig med at de gør alt muligt andet - angående de kulturelle standarder, der løbende henter inspiration fra generelle samfundsmæssige forandringer af, hvad der er godt at tilstræbe – jf. fx den aktuelle konsensus om, at børn primært betragtes som lærende.

Hvis man vil forstå, hvordan pædagogisk arbejde fungerer, er det væsentligt at medinddrage de institutionsmæssige forudsætninger. På denne måde får man mulighed for at beskrive den historisk skabte kontekst, som de bevidste og intenderede dele af samværet bygger på og er indlejrede i. Barnet disciplineres og socialiseres til at indordne sig under skemaer, planlægning og

struktureringer og samarbejde – og det konstruerer sig selv ud fra disse betingelser. Dagligdagen reguleres ud fra en række udtalte og uudtalte regler, som primært sigter mod at sikre en tilpas rolig og konfliktfri styring og regulering af børnenes handlinger og udtryk. Dette støder dog jævnligt sammen med børnenes udtrykte viljer, og hvad de oplever som deres umiddelbare interesser. Håndteringer af sådanne sammenstød udgør en væsentlig del af institutionspersonalets arbejde. Ideologien og ambitionen om at tilgodese barnets selvstændighed og individualitet betyder, at personalet bestræber sig på at afbøde det institutionaliserede livs mere systemprægede karakter og at humanisere det via rummelige og fleksible fortolkninger, forglemmelser, leg, spil, humor og et vist mål af medbestemmelse. Det kan betragtes som noget af det mest centrale for pædagoger og lærere, at de løbende og relativt indfølende skal regulere, aflede, afbøde og kompensere for det institutionaliserede livs mere anonyme krav.

Daginstitutionslivet er et godt udtryk for usynlig pædagogik. Der ligger en dobbelthed i kravet om både at være fri, personlig og barnlig, samtidig med at man skal være kontrolleret, social og kognitivt veludviklet. Hos Bernstein (2001) forbindes sådanne former for usynlig pædagogik med, at børn og pædagoger er sammen om et indhold, der kan beskrives som svagt klassificeret og svagt indrammet. Hermed menes, at det faglige indhold og de tidsmæssige strukturer, som de pædagogiske aktiviteter er planlagt ud fra, ikke er skarpe og velafgrænsede. Man prioriterer fx at arbejde med problematikker, der tager afsæt i børnenes egne interesser og erfaringer snarere end alene i en læreplan med præcise indholdsmæssige beskrivelser. Den usynlige pædagogik præsenterer ikke klare magtforhold og har ikke åbenlyse hierarkier og klare sekvenser, fx i form af ganske tydelige mål og fastlagte fag/timer, hvor det man beskæftiger sig med er udvalgt ud fra klare kriterier. Derimod er den i højere grad baseret på at være orienteret mod og bearbejde interesser og erfaringer. Børnene forventes således at udtrykke, hvad de selv mener, at engagere sig ud fra egne personlige holdninger, at inddrage egne (også mere intime) erfaringer og at vurdere egne læreprocesser. Ligeledes forventes det, at barnet til en vis grad forholder sig til pædagogen eller læreren som en person snarere end en (anonym) professionsrepræsentant. I dette perspektiv kan både børne- og pædagogroller forekomme mindre tydelige og stereotype end tidligere i historien, men samtidig også vanskeligere at afgrænse sig fra (se fx Frykman 1998). Man skal i højere grad være indstillet på at ”bekende”, hvem man er, hvad man tænker, og hvordan man vurderer sig selv.

I det institutionaliserede liv oparbejdes og vedligeholdes et komplekst sæt af gensidige forventninger, der tilsammen danner en række mønstre. Vi orienterer os i de sociale samspil ud fra, hvordan vi genkender sådanne mønstre. Der er muligheder for i det små at ændre disse

forventninger. Langt overvejende har dette dog ikke umiddelbart de helt store konsekvenser for den sociale struktur, som institutionen repræsenterer. Alligevel skal det understreges, at der kan skabes dynamiske forandringer inden for en given institutionel sammenhæng, og at de institutionelle rammer ikke er statiske, men genskabes løbende gennem individers handlinger. Netop institutioner, der formår at reformere sig løbende, vil ofte på længere sigt vise sig at kunne bevare deres styrke og betydning.

Institutioner der civiliserer

Gilliam og Gulløv (2012) har i *Civiliserende institutioner* sammenfattet en række antropologiske studier, dvs. kulturanalytiske studier, og fortolket dem ud fra inspiration fra bl.a. civilisationshistorikeren Norbert Elias. Med henvisning til sociologerne Peter Berger og Thomas Luckmann forstår de institutionalisering som ”kendetegnet ved en koordinering og rutinisering af handlinger.” (Gilliam & Gulløv 2012:252), hvor nogle måder at handle på bliver selvfølgelige og umiddelbart indiskutable. De skriver også, at de får legitimitet, bliver foreskrivende og normsættende, rummer social kontrol, har tendens til at reproducere sit eget værdigrundlag og dermed vanskeliggøre forandringer. De peger på, at institutioner ikke er hverken autonome, afgrænsede eller homogene, men indgår som dele af et større samfund ”hvor individer relaterer sig til hinanden bl.a. gennem institutionelle arrangementer og de kategorier og klassifikationer, som er institutionaliseret.” (Ibid.:253). På denne måde er institutioner både enkeltstående og kan undersøges som sådan, samtidig med at de er forbundne med det øvrige samfund gennem de forståelsesformer, der benyttes såvel inden for som uden for institutionerne. Netop forståelseskategorierne og klassifikationerne er centrale, idet børneinstitutioner og skoler fungerer som de steder, hvor børn lærer at tænke og handle inden for og ved hjælp af disse. De repræsenterer standarder for dominansforhold, som ofte kun afspejler *nogle* samfundsgruppers umiddelbare forståelsesformer, sprogformer og værdier (Ibid.:254) frem for andres, og som indarbejdes i institutioners rutiner. Betragtet i et større perspektiv indgår disse standarder i den statslige regulering af reproduktionen af nationalstatslige kategorier, forståelsesformer og værdier (ibid.), dvs. institutioner bidrager til at varetage statens opgaver. Gilliam & Gulløv understreger, at de påvirkninger, der finder sted gennem prioritering af nogle forståelseskategorier, sprog og værdier frem for andre, ikke er resultater af intenderede og bevidste overvejelser, men i vidt omfang skabes

gennem genkendelighed, værditilskrivning og anerkendelse, dvs. tilsyneladende er udtryk for noget frivilligt og nærmest selvfølgeligt (ibid.:255).

Gilliam & Gulløv opsummerer en tendens, hvor de fremherskende forståelser og værdier, der ligger til grund for opdragelse og pædagogik i institutionerne, er under et vist pres, hvor "inklusive idealer og fællesskabsudviklende bestræbelser 'udfordres af en tendens til at lægge vægt på' individuel kompetenceoptimering og faglig og kulturel oprustning i en æra præget af, hvad der beskrives som individualisering, konkurrence og globalisering" (ibid.:282). De ser det konkretiseret i form af en tendens til at fokusere på læring frem for fri leg, større udbredelse af elitelinjer, niveaudelinger mv. Interessen for børns sociale kompetencer er fortsat stor, konstaterer de, men der er tendens til i højere grad at ensrette den, sætte den på formel og vurdere den, bl.a. gennem brug af trinmål, træningsprogrammer og elevplaner. Der er dog tale om overordnede tendenser, som ikke nødvendigvis sætter sig igennem direkte, men som over tid og gennem gradvise trin og forhandlinger kan påvirke de traditioner, rutiner og vaner, der historisk er opbygget.

Institutionsbegrebets mangetydighed

Jönsson, Persson og Sahlin (2011) karakteriserer institution som et meget mangetydigt begreb. Det er ikke muligt at beskrive dets rette betydning i entydige vendinger, men derimod at forklare dets mangetydighed. Det er hensigten her kort at introducere til udvalgte dele heraf, uden at det dog kan siges at være hverken dækkende og fyldestgørende, dertil er mangetydigheden for omfattende. Jönsson, Persson og Sahlin (2011) refererer sociologen Thomas Brante for at beskrive ordet 'institution' "i termer av normer och regler som strukturerar mänskligt beteende till återkommande mönster" (Ibid.:11). Normerne kan både være regulerede og formaliserede, fx i form af lovgivning og uformelle sædvaner, vaner og traditioner. Brante tilføjer, at institutioner også kan omhandle fysiske betingelser, fx bygninger, maskiner og kommunikationssystemer.

Institutioner eksisterer primært, fordi de bidrager til social tvang. Denne tvang kan formuleres ud fra forskellige teoretiske tilgange, og den kan prioritere eet perspektiv frem for et andet. Jönsson, Persson og Sahlin (2011) fremhæver fem forskellige teoretiske traditioner, repræsenteret ved Émile Durkheim, Talcott Parsons, Peter Berger og Thomas Luckmann, Erving Goffman og Dorothy Smith. Durkheim understreger, at institutioner repræsenterer og udøver legitim social tvang i samfundet, som er nødvendig for at "begränsa individers förväntningar, som annars riskerar att utvecklas gränslöst och därmed bidra till normupplösning i samhället." (Ibid.:47). Parsons giver et

svar, hvor institutioner forstås som funktionelt nødvendige udøvere af social tvang. Berger og Luckmann beskriver socialkonstruktivistisk, hvordan institutionernes sociale tvang fremstilles som ”ett slags människokonstruerad instinkt som de anser nödvändig både för individerna, vars vardagsliv underlättas, och för samhällets utveckling.” (Ibid.). For Goffman indrammer institutioner hverdagslivets sociale interaktioner og giver anledning til forskellige former for handlinger. Smith udgår fra samme grundtanke som Goffman, men lægger primært vægt på kvinders hverdagsliv og på den magt, som udøves gennem institutioner. Begge beskrives som forhold, der oftest underbelyses.

Jönsson, Persson og Sahlin (2011) hævder, at det er muligt at knytte et bestemt perspektiv til hver af de teoretiske traditioner. Således knytter de Smith til et ’nedefra perspektiv’, Goffman til et ’indefra perspektiv’, Berger og Luckmann til et ’fra siden perspektiv’, Parsons til et ’oppfra perspektiv’ og Durkheim til et ’ingen steder perspektiv’ (ibid.:48).

Jönsson, Persson og Sahlin (2011) beskæftiger sig også med den måde institutionsbegrebet anvendes på i daglig tale. Sædvanligvis genkender vi institutioner som bygninger og rum, fx skoler, børnehaver og fængsler. Sådanne bygninger kan også betragtes som organisationer. ”I sådana organisationer utformas och utvecklas både skrivna och oskrivna regler för hur man ska bete sig. Företag, föreningar och myndigheter är andra sorters organisationer som styrs av en mängd regler, förventningar och normer för hur de ska vara utformade. Organisationer utvecklas med andra ord också i ett institutionellt sammanhang.” (Ibid.:50).

Jönsson, Persson og Sahlin (2011) skelner i udgangspunktet mellem to forskellige slags institutioner: dels de som er planlagt med henblik på læring og kundskabsproduktion, typisk grundskolen, men også daginstitutioner og alle former for skoler, dels de som Goffman kaldte totale institutioner, dvs. de der bebos af mennesker, som lever der i alle døgnets timer – institutioner der typisk har til opgave at korrigere menneskers opførsel, fx fængsler. Institutioner, der er planlagt med henblik på læring og kundskabsproduktion, udformes ud fra de forestillinger, der historisk har været fremherskende, dengang de blev bygget. Forestillingerne afspejler sig i arkitekturen og i den fysiske indretning, og former i grove træk livet her inden for mange år frem. Opdelingen i de to forskellige former skal dog ikke tages mere alvorligt, end at skolen også kan analyseres ud fra at være en straffende institution, som var den et fængsel, ligesom der kan argumenteres for, at mennesker tilegner sig ny viden i fængselsinstitutionen. Alligevel kan analyser af fængselslignende institutioner, når de foretages ud fra klassikere som Goffman og Foucault, fokusere på magt- og kontrolformer, der ikke umiddelbart har den helt samme relevans inden for institutioner, der retter

sig imod læring og kundskabsproduktion. Her foregår selvklart også kontrol og magtudøvelse, men den er iklædt mere eksplicitte forestillinger om udvikling og fremskridt, der synes at kunne gøre disse analyser mere komplekse og måske også mere paradoksale.

Nyinstitutionel organisationsteori er siden 1970-erne gået fra at være en reaktion til at være en dominerende tilgang. Den skal kort nævnes, idet den er relevant for denne undersøgelse. Et enkelt forhold, der her er centralt at fremhæve, er konstateringen af at noget af det, som medvirker til at udvikle organisationer, ikke nødvendigvis handler om at gøre dem bedre i en eller anden forstand, at gøre dem mere effektive eller at sikre en højere kvalitet, men snarere vedrører at øge deres legitimitet i eksterne øjne, dvs. at sikre at organisationer tager sig godt ud, når de granskes udefra. Der udvikler sig over tid forventninger til, hvad der skal til for at fremtræde som legitime institutioner, hvilket i princippet ikke har sammenhæng med de former for virksomhed, som organisationen benytter sig af. De daglige praksis- og virksomhedsformer kan være relativt upåvirkede af de organisationsmæssige forandringer, fx udarbejdelse af nye afdelinger, IT-systemer og evalueringsprocedurer, fordi de ikke i første omgang er skabt ud fra en ændret virksomhed, men ud fra hvordan organisationen tager sig ud i forhold til dens legitimitet. Den nyinstitutionelle organisationsteori har også relevans i forhold til, at den iagttager og konstaterer, at organisationer og institutioner har tilbøjelighed til at blive mere og mere ens, og ikke blot er sådan nogle der arbejder med det samme eller har betydelig enshed, men også sådan nogle som repræsenterer ganske forskellige områder og felter.

Til slut i dette afsnit skal forholdet mellem institution og forandring berøres. I udgangspunktet henviser institution til stabilitet og dermed noget bestående (Jönsson, Persson og Sahlin 2011:98), men interessen for mulige forandring er stor. De konstaterer, at tidligere forskning har vist, at institutioner ofte undergår forandringer, fordi de imiterer andre institutioner. Typisk har en institution oplevet en problematik, der har givet anledning til en forandring, hvorefter andre institutioner gennemfører de samme forandringer uden dog at have oplevet det samme problem. Det er et fænomen, som Jönsson, Persson og Sahlin (2011:99) forklarer ud fra, at det bidrager til at legitimere organisationen: ”när en viss idé spridits till tillsträckligt många blir den i sig betraktad som legitim, bra och till ock med nödvändig.” (ibid.:100). Det kan her være interessant at undersøge, hvordan der i forbindelse med denne spredning sker forskellige former for udvikling kaldet ’oversættelse’ undervejs, dvs. at spredningen skal betragtes som et dynamisk fænomen og ikke som en entydig standardisering. De omtaler en undersøgelse af det californiske hospitalsvæsens tre styringsepoker, først (1945-1965) styret af en professionel lægelig logik,

dernæst (1966-1982) af et nyt styresystem, der tilsigtede at skaffe større politisk kontrol over sygehusvæsenet via medborgere og politiske repræsentanter, og endelig (efter 1982) et styresystem præget af management og marked, hvor den professionelt og politisk dominerende styreformer er nedprioriterede og erstattet af reformer af administrativ og økonomisk art (ibid.:102). Siden da har epoken med øget dokumentation, evalueringer, revidering og undersøgelser fået fat. Jönsson, Persson og Sahlin (2011:105) peger på, at der kun foreligger begrænset forskning, der undersøger, hvordan forandringsperspektiverne tager sig ud betragtet fra det enkelte individs position.

Afslutning

Børns institutionalisering er et i historiske sammenhænge relativt nyt fænomen. Alligevel indgår børns institutionstilværelse i nutiden som selvfølgeligt i mange sammenhænge. Der kan derfor være tendens til at naturliggøre institutioner og institutionsliv, og forvente at børn, forældre og pædagoger umiddelbart tilpasser sig det liv, der her leves.

Institutioner og institutionsliv er imidlertid alt muligt andet end selvfølgeligt og naturligt. Det er en samfundsmæssigt og statsunderstøttet form for tilværelse, der fungerer som ramme for livsmuligheder, samværsformer, tanker, følelser, oplevelser mv. Hvordan vi kan beskrive og forstå, hvad institutioner er, og hvilken betydning de har, er søgt indkredset i dette kapitel. Således er også de dele af institutionsforskningen, der har haft særlig betydning for daginstitutionsområdet, blevet belyst og diskuteret. Institutioner er komplekse størrelser, og mulighederne for at påvirke og forandre dem kan diskuteres. Forskellige institutionsopfattelser vil kunne pege på forskellige former for forandringspotentialer. Derfor er bevidstheden om, hvilke institutionsteoretiske udgangspunkter man tager afsæt i vigtig for diskussioner af sådanne forandringspotentialer.

4. Forskning vedrørende nationale og internationale tendenser

Dette kapitel indledes med et kort kritisk rids af tendenser i børnepolitikkens og –pædagogikkens internationale tendenser. Derefter følger en længere del, hvor forskellige temaer belyses, nemlig for det første 'daginstitutionens forhold til forældre og familie', for det andet 'digitalisering og læringsopfattelser', 'børneinstitutionen som arkitektonisk ramme', 'dokumentation og evaluering', 'børnerettigheder og miljø' og 'evidens'.

Børnepolitikkens og -pædagogikkens internationale tendenser

For børnepolitikkens og -pædagogikkens vedkommende kan der peges på internationale tendenser (Bühler-Niederberger 2010; Karila 2012), der vedrører skabelsen af fleksible medarbejdere til en kapitalisme under fortsat ændring, velfærdsstatens gradvise forandring til konkurrencestat, nye styringsformer inden for den offentlige sektor (NPM), fremhævelsen af livslang læring som grundlæggende for stort set al udformning af undervisning og uddannelse (Pedersen 2011; Andersen 2011).

Der er en stigende tendens til at betragte børn og andre mennesker som nogle, der skal investeres i (Kjørholt & Qvortrup 2012a), hvilket medvirker til at give pædagogikken redskabskarakter. Et andet vigtigt forhold er den fælles europæiske opmærksomhed omkring børns formelle rettigheder, herunder ret til medindflydelse, jf. den store opmærksomhed som FNs børnerettighedskonvention har fået. Qvortrup (2012) forudser som et tredje forhold, at de nordiske lande vil undergå en fortsat skolificering, dvs. udvikle en førskole, der vil orientere sig mere imod curriculum og skoleforberedelse. Kjørholt & Qvortrup (2012b) forudser for det fjerde, at krav til evaluering og dokumentation vil blive skærpet fremover. I relation til balancen mellem at betragte barnet som en "being" eller en "becoming" vurderer de, at udviklingen går i retning af, at det kompetente legende barn og det børnecentrerede curriculum er truet, men at balancen ikke er entydig - bl.a. kan en øget opmærksomhed om ECEC (Early Childhood Education and Care, der er en ofte anvendt international måde at betegne kombinationen af "education" og "care" på) medvirke til at holde diskussionen åben.

Urban (2012) konstaterer også, at der i internationale organer er stor interesse for ECEC. På baggrund af at tidligere ambitiøse planer fra EU har vist sig at være præget af fiasko i forhold til at realisere dem, gengiver Urban opfordringer fra centrale positioner i EU til ikke at fortsætte med mere af det samme (ibid.:495) men at tænke nyt i stedet for. Urban konstaterer imidlertid, at de nyeste programmer for ECEC blot er 'mere af det samme' (fx European Commission 2011). Urban giver, med bl.a. reference til Ball (2012) en grundig kritik heraf, der retter sig imod at opfatte den nuværende krise som alene eller primært en økonomisk krise og ikke se den i et bredere perspektiv, som fx tillige en økologisk krise, en krise i forhold til atombevæbning, trusler imod biodiversitet samt dysfunktionelle økonomiske og finansielle systemer (Urban 2012). På mange andre områder end børnepolitik og -forskning, argumenterer han, er der større åbenhed over for at studere faglige problemstillinger ud fra en erkendelse af realiteternes multidimensionelle karakter, at se dem som led i større systemprægede sammenhænge, lægge vægt på de langsigtede konsekvenser og på de komplicerede sammenhænge mellem lokale og globale forhold. Men de europæiske ECEC-politikker synes relativt upåvirkede af dette og formulerer sig fortsat ud fra storskalaprojekter og med vægt på sammenligninger på tværs af nationer og kulturer. Urban finder endvidere, at den betydelige vægt der lægges på "what works", og dermed på synlighed, evaluering og evidens, medfører et demokratisk underskud (jvf. også Krogstrup 2011; James 2013). Der skabes uhensigtsmæssige opdelinger imellem de personer, der spørger og kategoriserer, og de som spørges og kategoriseres, dvs. at der etableres subjekt-objekt forhold. Og der spørges på måder, der ikke kan rumme paradokser, modsætninger, uklarheder og alt det der handler om, hvordan mennesker skaber mening, men kun til forhold der entydigt lader sig stadfæste og sammenligne. På denne baggrund er det lidt vanskeligt at forvente, at det er gennem nye tendenser i denne form for international børnepolitik, at der på kort sigt vil fremkomme stærke udspil til alternative lærings- og dokumentationsopfattelser.

Ovenfor er skitseret en ramme for den aktuelle udvikling med relevans for fremtiden. Flere af disse temaer og tendenser vil blive uddybet i det følgende, ligesom der vil blive inddraget nye. Der vil blive lagt vægt på relativt brede, beskrivende fremstillinger fremfor vurderende og kritiske diskussioner. Hensigten er således at beskrive og åbne op for nye perspektiver og muligheder.

De seks temaer er prioriteret, fordi de skønnes vigtige i forhold til deres betydning for hverdagslivet i institutionerne. De repræsenterer således et fagligt forskningsmæssigt skøn. Det betyder, at andre relevante temaer også kunne have været valgt, jvf. den tidligere diskussion af undersøgelsens afgrænsninger.

Tema A: Daginstitutionens forhold til forældre og familie

Vi skal indledningsvis skitsere, hvordan familiepolitikken har udviklet sig historisk, for efterfølgende at undersøge hvordan forældre betragtes i et daginstitutionsperspektiv.

Familiepolitikken underlægges arbejdsmarkedspolitikken

P. Grumløse har undersøgt familiepolitikken i Danmark og hævder, at der er sket nogle væsentlige forandringer i forholdet mellem barnet og familiepolitikken efter 2000. Fra 1950 og frem til 2010, som hendes undersøgelse strækker sig over, registrerer hun, at børne- og familiepolitikken ændrer sig fra en velfærdsstatslig til en nyliberalistisk politik. Hendes undersøgelse koncentrerer sig i høj grad om politiske dokumenter og politiske partiers vurderinger og forhandlinger i Folketinget. Hun mener, at der ganske vist fortsat er politisk opmærksomhed omkring småbørn, men det er ikke længere primært som en del af familiepolitikken, derimod inden for "en konkurrencestatslig logik, hvor børns fremtidige bidrag til arbejdsmarkedet står ganske central." (Grumløse 2014:154). Hun henviser her til initiativer som pædagogiske læreplaner og sundhedsindsatser. Familiepolitikken beskæftiger sig i nutiden kun med forældres liv med børn, når det på en eller anden måde er problematisk, hævder hun. Denne udvikling skal ses i lyset af den betydning, der tilskrives forældres optimale valgmuligheder som følge af den nyliberalistiske drejning. Politikken retter sig for det første imod generelt øgede valgmuligheder for forældre, og for det andet imod indsatser og sanktioner over for de forældre, der ikke kan varetage deres forældreopgaver tilfredsstillende ud fra den samfundsmæssige norm. For de såkaldt almindelige børn er interessen i høj grad drevet imod forberedelsen af barnet til skole-, uddannelses- og arbejdslivet, og dermed orienteret imod et fremtidsperspektiv uden for familiens rammer. Det forventes i nutiden, at forældre træffer gode valg for deres børn, og det er en gældende præmis, at fuldtidsarbejde hos forældre er fuldt foreneligt med småbørns gode liv (ibid.: 175). Tidligere tiders trækken fronter mellem småbarnets optimale udviklingsbetingelser og forældrenes fuldtids-arbejdsmarkedstilknytning er dermed afløst af forventninger om, at forældrene ved hensigtsmæssige valg gør det muligt at skabe den gode barndom ud fra de specifikke betingelser, som forældre har. Grumløse skriver, at "forholdet mellem børns hverdags- og familieliv i en årrække har været fuldt af forståelsen af, at *den rette balance* mellem forældrenes arbejdsliv og familieliv er essentiel for småbørnene. Således viser analysen, at det i en ganske lang årrække var meningsfuldt at spørge til, *hvordan* småbørnsforældre kunne få mulighed for at arbejde mindre, men også at der aldrig blev etableret en familiepolitik på området,

fordi de foreslåede *løsningsmodeller* ikke var forenelige med, hvordan forhold på arbejdsmarkedet forventes forhandlet i Danmark." (ibid.).

Det frie valg og varetagelsen af den gode barndom influeres dog i stigende grad af diskret styring, heraf gennem samarbejde med institutionerne om at beskrive, forstå og tilrettelægge barnets udvikling. Her er det centralt at erindre Grumløses påpegning af, at det er den kommende skole- og arbejdsmarkedsrelevans, der er logikken i institutionernes nuværende virke og ikke længere som tidligere et supplement til familiens opdragelse og socialisation. Hun peger også på, at politikken løbende har været påvirket af forskellige former for børneeksperter, som overvejende er blevet udvalgt ud fra, i hvilken udstrækning de med deres viden og vurderinger har støttet den politik, der blev foreslået, dvs. at det kun er begrænsede dele af forskningen, der er blevet tildelt politisk opmærksomhed.

Grumløse tegner et overvejende politisk orienteret billede af familiens ramme, og hvordan den er tænkt som institution, der nu konsekvent er indrettet efter arbejdsmarkedet. Det kan betyde, at hensyn til forældre som forældre, og til børn som børn, betragtet som selvstændige begrundelser for politikudformning, er blevet ganske svækkede. I den forstand får forældre og børn kun relevans ud fra en arbejdsmarkedsbetragtning.

Forældreskabet konstrueres før barnet

Man kan spørge til, hvad forældreskab i nutiden karakteriseres af, hvordan og hvornår det dannes og udvikler sig. Her peger Schadler (2014) ud fra et materialistisk, entografisk perspektiv på, at forældreskabet påbegyndes tidligere end ved barnets fødsel. Hun peger ud fra interview med en række forældrepar på fire centrale ændringer eller overgange, der er medvirkende til at gøre de voksne til voksne forældre. Hun nævner som den første ændring eller overgang at vide, at der med sikkerhed er tale om en graviditet, dvs. at der er evidens for kvindens graviditet. Sekundært at fosteret er 'normalt', dvs. at det ikke forventes at blive misdannet eller handicappet, og at forældrene forventes at have potentialer til at tage sig af barnet efter fødslen, dvs. at der ikke kan forventes afvigelser eller handicap. Schadler kalder dette for normaliseringen af fosteret og forældrene. Som den tredje ændring eller overgang i forældreskabets konstruktion nævnes barnets køn, dvs. aktualiseringer af de forestillinger som barnets køn skaber i relation til det kommende forældrearbejde. Endelig for det fjerde peger forældrene på den officielle registrering af barnet, dvs. den formelle indskrivning af barnet i samfundet med navn, cpr-nummer etc. Schadler lægger vægt

på de aktiviteter, der retter sig imod fremtiden, og viser hvordan væsentlige forhold for forældrepositionen allerede er påbegyndt og udviklet før barnet fødes. I denne sammenhæng kan hendes bidrag udgøre en erindring om tidshorisonten og kompleksiteten i forældreskab og -positioner, samt om dens omfattende kontekstafhængighed.

Forældre forpligtes på institutionsopdragelsen

Strandell (2012) konstaterer, at der er foregået en stigende interesse for førskolens indhold i de senere årtier, ganske vist tidsmæssigt forskudt i de forskellige nordiske lande. Hvor Sverige tidligt har haft indholdsbeskrivelser for førskolen, sker det senere i Danmark, Norge og Finland. Qvortrup (2012) anlægger et længere historisk perspektiv, hvor førskolen helt tilbage til Frøbel (1782-1852) er tænkt som et pædagogisk projekt, efterfølgende med kvindernes inddragelse på arbejdsmarkedet bliver det et børnepasningsprojekt, og med den øgede fokusering på læring og konkurrence tildeles læringsmæssige opgaver som forberedelse til skoletilværelsen.

Johansen (2012) peger på, at det med stigende krav om at den voksne arbejdskraft skal være fleksibel og arbejde på tider af døgnet, der ikke afgrænses til det tidligere industrisamfunds faste arbejdstider, men er præget af mere flydende arbejdstider, bliver vanskeligere for institutionerne at leve op til deres pasningsopgaver. Det rejser spørgsmål om institutioners åbningstider skal udvides radikalt (i sidste ende i princippet døgnet rundt), eller om der kan findes andre fremgangsmåder, der kan afhjælpe forældre med fleksible arbejdstider.

Med samfundets og statens stigende intervention i barndommen nedbrydes de tidligere tydeligere grænser mellem familie og børneinstitutioner, og der lægges op til såkaldte partnerskaber mellem forældre og institutionsmedarbejdere. Det kan betyde, at forældre inddrages i institutionernes hverdag, men især at socialiseringen af børnene betragtes som en fælles opgave. Det forventes, at forældrene bidrager med den viden, som de har om børnene, og selv om det på papiret kan tage sig ud som et demokratisk projekt om medinddragelse, beskriver Strandell (2012:234) (se også Alasuutari & Alasuutari 2012) det som en i realiteten marginal inddragelse, som først og fremmest bidrager til at sikre, at forældrene udvikler 'den rette holdning' til barnets socialisation, og hvor de professionelle fortsat har det afgørende ansvar for denne.
Alasuutari & Markström (2011) undersøger samtaler mellem forældre og pædagoger/lærere i svenske og finske førskoler. At være og blive social viser sig at stå i centrum i disse konstruktioner af 'the ordinary child', og den mere formaliserede undervisning og læring tildeles kun en sekundær

placering. Konstruktionen af dette barn finder sted ud fra en række institutionaliserede formodninger om generation og køn. Samtalerne er for det meste udformet på baggrund af nogle skabeloner, der er udarbejdet lokalt, men som i høj grad ligner hinanden institutionerne imellem. Det er ganske vist intentionen at udarbejde individuelle udviklingsplaner for det enkelte barn, men resultatet er snarere 'individual oriented normal plans', skriver Alasuutari & Markström (2011:532), hvorved de tilslutter sig to andre forskere, nemlig Valberg-Roth & Månssons formulering. Ved at studere 54 møder, som blev videoregistreret, fremanalyserer Alasuutari & Markström, hvad det er for forestillinger om det normale barn, som kan rekonstrueres ud fra samtalerne. Møderne er i høj grad præget af kønsmæssig skævhed: blandt de undersøgte 39 pædagoger/lærere var de 36 kvinder, og blandt de undersøgte forældre var de 40 mødre mødt frem alene, 1 far var alene, og i 13 tilfælde var begge forældre til stede. Studiet havde i udgangspunktet en komparativ dimension, men der viste sig undervejs ingen væsentlige forskelle mellem Sverige og Finland, hvorfor studiet ikke opretholdt sondringen imellem de to lande, undtagen inden for enkelte områder, hvor der er forskelle. Det gælder fx. forventninger til børns middagssøvn, som i Finland diskuteres tilbagevendende, mens det i Sverige tilsyneladende er en selvfølge, at de skal hvile midt på dagen. Alasuutari & Markström (2011) opstiller tre temaer for at beskrive de institutionelle regler og vaner. Det første tema handler om regler og vaner for hverdagspraksis, det andet om regler og vaner angående barn-voksen samspil, og det tredje om regler og vaner med henblik på børnenes indbyrdes relationer. Alasuutari & Markström analyserer bl.a. hvilke forhold, der ikke diskuteres, og som tilsyneladende ikke kan eller skal diskuteres eller forhandles. Disse forhold ligger fast og repræsenterer institutionens logik. Pædagogerne/førskolelærerne anfægter den ikke, og forældrene gør det heller ikke i samtalen. I relation til det første tema, regler og vaner for hverdagspraksis, fremgår det, at det altid forventes, at barnet spiser og accepterer, hvad der serveres (ibid.: 522). Endvidere at det kan spise selv og styre sin krop i denne forbindelse. Det skal opføre sig fredeligt, sidde stille og ikke tale for meget. Disse forventninger gøres på ingen måde til genstand for diskussion med forældrene, men har karakter af informationer fra pædagogerne/førskolelærerne. Barnet skal også være selvhjulpen i andre sammenhænge, bl.a. være indstillet på at prøve at tage tøj af og på, og være indstillet på at tage sin middagssøvn uden diskussion. Pædagoger/lærere og forældre er tilsyneladende ganske enige om disse forventninger til barnet.

Alasuutari & Markström (2011) er inspireret af Alanen, når de fremhæver, at der her er tale om en tydelig generationsrelation, i form af at barnet forventes at underlægge sig de voksnes forventninger uden videre, dvs. at de peger på en underliggende socialt konstrueret

generationsrelation. I relation til det andet tema, voksen-barn forholdet, forventes det, at barnet er glad for de aktiviteter, det skal indgå i, at det reagerer på de voksnes henvendelser og anvisninger inden for en given institutionel ramme, fx svarer på spørgsmål (på bestemte og forventede måder), viser tillid til de voksne i institutionen, dog uden at være afhængige af dem. Dvs. barnet forventes at underlægge sig det generationsvise og dermed også magtforholdet i relationen, at de voksne forventer bestemte former for socialt samspil præget af tillid, fx. også at barnet som en selvfølgelighed selv henvender sig til en voksen, hvis det har brug for hjælp, og alt i alt uden at fremtræde (for) afhængig af dem. Hvad angår det tredje tema, regler og vaner i forbindelse med børnenes indbyrdes relationer, forventes det at barnet indgår i relationer til andre børn uden at trække sig ud af samspillet, uden at gøre indsigelse og meget gerne indgår i samspil med mange eller alle børn. Leg betragtes som barnets hovedaktivitet, og ingen stiller tilsyneladende spørgsmål ved dette eller diskuterer legens berettigelse, men betragter den som en selvfølge. Børn der leger ensidigt med andre børn på tværs af køn betragtes som et potentielt problem, børn skal helst lege med børn af samme køn. Der konstateres dog en vis modsætningsfuldhed her, for rent sprogligt siges det, at børn godt kan lege på tværs af køn, men alligevel fremanalyserer Alasuutari & Markström, at de underliggende forventninger er, at børnene leger inden for samme kønskategori. Der er forventninger om betydelige forskelle mellem drenges og pigers lege, forskelle som følger traditionelle mønstre. Generelt er der forventninger om, at børnene ikke driller hinanden og taler ordentligt til hinanden, ikke slår hinanden og ikke er aggressive over for hinanden. På den anden side forventes det, at de er i stand til at forsvare sig selv over for andre børn og ikke blot defensivt begynder at græde. Alasuutari & Markström skriver her, at det viser sig vanskeligt at trække klare grænser mellem den aggression, der kommer til udtryk gennem drilleri, og den der vedrører at forsvare sig over for andre børn - et forhold der i øvrigt er mest tydeligt for drengenes vedkommende.

Alasuutari & Markström (2011: 529) sammenfatter de institutionelle forventninger til det ’rigtige’ førskolebarn på denne måde:

Institutionelle forventninger	**Det 'rigtige' førskolebarn**
Tilpasser sig den generationsmæssige orden	..følger pædagogens/lærerens instruktioner, ordrer og vejledning
Tillid til og tæt relation til de voksne	..tager afsked fra forældrene uden at græde, accepterer pædagogens/lærerens omsorg og nærhed, fortæller hende/ham om sine oplevelser, følelser etc., men forsøger ikke at binde pædagogen/læreren for tæt til sig
Positiv holdning til førskoleinstitutionen	..er glad, interesseret i aktiviteterne der tilbydes af de voksne, deltager i aktiviteterne
Uafhængig og har selvkontrol	..tager vare på egen krop, er opmærksom på, hvad den kan, hvad den har behov for og kommunikerer dette til pædagogen/læreren
Foretrækker andre børn og kønsspecifik leg	..ønsker at være sammen med og lege sammen med andre børn og er glad for deres selskab, leger med børn af samme køn og engagerer sig i lege, der er typiske for hans/hendes køn, viser koncentration i legen
Slår ikke, driller ikke, bruger ikke frække ord	..forsvarer sig selv, men forulemper ikke med vilje andre børn, løser overensstemmelser på en rationel måde

Forfatterne understreger, at forventningerne til børnenes selvstændighed, der er et gennemgående træk, hele tiden skal ses i sammenhæng med de begrænsninger, der kommer til udtryk i form af de generationsspecifikke forventninger om indordning og underlæggelse, der i nutiden er blevet institutionaliseret. Artiklens bidrag er dels, at denne form for institutionalisering er blevet undersøgt i nutidige institutioner, dels at den er blevet fremanalyseret som en fælles pædagog-forældre konstruktion og ikke alene som en pædagogkonstruktion. Det betyder, at den tvivl der kunne rejses om, hvorvidt forældrene repræsenterer andre forventninger til førskolebørnene, her er mindsket, jvf. i øvrigt Ehns beskrivelse af den grundlæggende ¨tvivlrådighed' som han fandt karakteriserede institutionen.

Mindst to (næsten forudsigelige) indvendinger kan rejses imod Alasuutaris & Markströms undersøgelse: dels at vi ikke med dens design får kendskab til den observerbare praksis, men til diskurser - det er dog heller ikke undersøgelsens formål – og dels at de nationale forskelle kan problematiseres, både i forhold til at der ses bort fra forskellene mellem de to undersøgte lande (selv om det også kan være en væsentlig pointe, at forholdene er ens på tværs af landegrænser), og at relevansen i forhold til danske forhold ikke umiddelbart kan belyses præcist, da der ikke foreligger fuldt ud sammenligneligt empirisk materiale.

Simonsson & Markström (2013) undersøger udviklingssamtalen mellem forældre og pædagoger i Sverige. De betragter den primært som et led i pædagogernes professionsbestræbelser, og i den forbindelse anlægger de et perspektiv inspireret af Foucault-inspirerede forskere, der gør det muligt at forstå arbejdet med udviklingssamtalen som en normaliserende praktik, og som udtryk for styring af området. Simonsson & Markström taler om, at der historisk er foregået en ændret ansvarsfordeling, hvor det institutionelle arbejde bliver kontrollerbart og knyttet nærmere til eksperternes områder. Studiet bygger på 15 interviews med pædagoger i 8 førskoler i Mellemsverige (Simonsson & Markström 2013:5) og hævdes at være inspireret af Foucaults diskursteori. Undersøgelsen interesser sig for at belyse, hvordan pædagoger fortolker forskrifterne for denne samtale forskelligt, dvs. undersøgelsen går ikke ud fra, at der foregår en mekanisk implementering af statslige politiske forskrifter. Simonsson & Markström fremlægger en række resultater, der skal nævnes her. Ud over at konstatere at pædagogerne finder, at det er et stort ansvar at planlægge og gennemføre udviklingssamtalerne, konstaterer de, at de er "ett sätt att skapa en nödvändig relation med föräldrarne" (Simonsson & Markström 2013:6), dvs. mere grundlæggende at skabe grundlag for kontakt og kommunikation med forældrene, som vurderes af stor betydning i dagligdagen. Et andet forhold, de trækker frem, er at kunne støtte forældrene i deres forældreroller. Udviklingssamtalerne er ikke blot til for børnenes skyld, men også for forældrenes. Pædagogerne konstruerer forældrene som nogle, der kan have behov for støtte, og dermed medvirker de til at forme forældrene til sådanne, som sammen med pædagogerne kan forme børnene, så de kan indgå i førskolen. Forældrene konstrueres som nogle, der bidrager til et team, et samarbejde med pædagogerne, hvor det understreges, at det perspektiv der dominerer gennemgående, er institutionens. Et tredje forhold der løftes frem er, at udviklingssamtalerne fremanalyseres som redskaber for førskolelæreren til at skabe et fælles og 'helt' billede af barnet. Her peger Simonsson & Markström på, at udviklingssamtalerne altid tager udgangspunkt i en model eller skabelon, der er udformet af pædagogerne. Skabelonerne kan være forskellige, men de har til hensigt at indsamle

den viden om børnene, der gør det muligt for pædagogerne at samle informationerne sammen til et 'helt' billede af barnet, sådan at institutionens medarbejdere kan skabe og bevare en fælles forståelse af barnet. Et fjerde forhold omhandler at skabe og formidle kundskaber om barnet. Udviklingssamtalerne bidrager til forestillingen om fælles refleksioner om barnet, dvs. at ingen af parterne, heller ikke pædagogerne, sidder inde med 'sandheden' om barnet, men at der foregår en udveksling og forhandling af informationer om og vurderinger af barnet. Grundlaget for dette er pædagogernes dokumentationsmateriale, der er indhentet igennem længere perioder, og for forældrenes vedkommende at de har orienteret sig inden samtalen og forberedt sig ud fra de dagsordener og temaer, som pædagogerne har planlagt udviklingssamtalen ud fra. Et femte forhold der nævnes er at anskue udviklingssamtalen som en undersøgende praktik om de enkelte børn. Pædagogerne taler ikke selv om, at de undersøger eller gransker børnene, men Simonsson & Markström vurderer, at de gør det ud fra de udtalelser, der gøres. Der afdækkes mulige problemer omkring barnet, og resultatet af samtalen kan efterfølgende anvendes som en form for dokumentation af den fælleshed, der er omkring, hvordan barnet skal håndteres. Samtalen fungerer som en arena, hvor man kan tage mere problematiske eller følelsesbetonede emner op, som det ofte er vanskeligere at tale om i hverdagen (Simonsson & Markström 2013:11). Som et sjette forhold skriver Simonsson & Markström, at udviklingssamtalen fungerer som en undersøgelse af førskolevirksomheden, her forstået som en form for 'reflection on action', en slags metarefleksion, hvor institutionens virke sammenholdes med fx de krav, der formuleres i læreplanen. Her er altså tale om, at samtalen kan igangsætte vurderingsprocesser i et lidt bredere og selvrefleksivt perspektiv. Det syvende og sidste forhold der nævnes er, at udviklingssamtalerne kan medvirke til at anlægge et undersøgende perspektiv på professionen, forstået som en del af arbejdet, som til stadighed må overvejes, specielt hvilke kompetencer pædagogerne har til at gennemføre arbejdet kompetent. Ud fra et styringsperspektiv opsamler Simonsson & Markström deres undersøgelse ved at pege på, at udviklingssamtalerne fungerer sådan, at de medvirker til styring af både de professionelle og af forældrene og indgår som en del af det øvrige forhandlings- og undersøgelsessamfund, som vi befinder os inden for.

Artiklen bidrager til at belyse, at den store opmærksomhed omkring 'den vanskelige samtale', der omhandler grænsefladen mellem privat og offentligt, og denne grænsedragningsdiskussion, der har præget store dele af tidligere forskning, kun berører dele af, hvad der er væsentligt i dette samarbejde. Simonsson & Markström får vist, hvordan udviklingssamtalen er en institutionel magtudøvelse, som ved den ret ensidige kategoriserings- og dokumentationsvirksomhed medvirker

til, at institutionelle normer og anskuelser omkring 'det rigtige barn' og 'den rigtige forældrestøtte' til det institutionaliserede barn udøves, som om der var tale om et ligeværdigt samarbejde. Udviklingssamtalen virker ikke mulig at gennemføre succesrigt, hvis ikke forældrene underlægger sig de ekspertkategorier, som pædagogerne bringer på banen og bringer de institutionelle børnesyn og –vurderinger ind i forældrenes liv og vurderinger. Simonsson & Markström anvender ikke i denne undersøgelse som i den tidligere omtalte et eksplicit generationsperspektiv, eller er særligt opmærksomme omkring kønnet, måske fordi (forestillingen om) barnet ikke er centrum i dette arbejde.

Alasuutari (2009) har undret sig over, hvad forældre og pædagoger ler af i de samtaler, der har til formål at udarbejde en udviklingsplan for barnet. Hun har optaget 35 samtaler uden selv at være til stede, og 10 af disse er blevet gjort til genstand for nærmere undersøgelser. Hun arbejder ud fra et diskursanalytisk perspektiv, og konstaterer at latter kan tjene mange forskellige funktioner i forældre-pædagog samtalen, fx at forhandle spændinger i samtalen, at håndtere vanskelige emner og at neddæmpe forældres bekymring (Alasuutari 2009:105). Hun har opdelt episoderne i tre forskellige typer, nemlig dem hvor begge parter ler, dem hvor forældreren ler alene, og dem hvor pædagogen ler alene. "Sololatter finder især sted, når de involverede kan risikere at tabe ansigt, og fælles latter virker som tegn på fælles forståelse. (ibid.: 108). Den fælles latter, som tæller mere end halvdelen af alle de registrerede episoder, ses ofte, når barnets karakter, personlighed, kompetencer, udvikling og adfærd skildres. Det er for det meste pædagogen, der fører an i disse beskrivelser, og forældreren der tilslutter sig. Latteren kommer, når beskrivelserne genkendes, og parterne bekræfter hinanden. Der er også andre begivenheder, der giver anledning til fælles latter, nemlig når samtalen omhandler følsomme emner, og den præges af spændinger mellem parterne, fx når der antydes mulige problemer omkring barnet, problemer der potentielt skal forhandles til en passende enighed. Alasuutari bemærker også at begge parter kan gøre brug af at efterligne nogle af barnets udtryk, oftest noget der inddrager stemmen, hvor der fortælles eller gengives noget barnet har sagt eller gjort, som munder ud i en form for overraskende slutning, som begge parter ler af. (ibid.:111-112). Sololatter fra forældreren finder sted i især to forskellige sammenhænge, nemlig dels når der omtales problemer, hvad angår barnet, dels når beskrivelserne afviger fra det almindelige eller det forventede, og dels når forældrene yder modstand i forhold til de beskrivelser, som pædagogerne giver. Sidstnævnte samspil er dog kun fåtallige i materialet (ibid.:114). Sololatter fra pædagogen er den mindst udbredte af de tre former. Den anvendes oftest, når pædagogen beskriver barnet, og disse beskrivelser skal tilpasses forældrerens vurderinger.

Undersøgelsen tager fat i mikroniveauet og søger at studere og forstå, hvordan den sproglige interaktion mellem parterne suppleres af den mindre del af det samlede samspil, der kommer til udtryk ved latter, fælles eller individuelt af den ene af parterne. På den måde påpeger den, hvordan samspillet i den fælles forhandling om at udarbejde barnets udviklingsplan håndterer og balancerer mellem det verbalt udtrykte og de sociale og affektive legitime samhandlingsformer, og hvordan der manøvreres under hensyntagen til, at ingen i for voldsom grad taber ansigt. Den kan også ses i forlængelse af den tidligere bestemmelse af forældresamtaler som magtudøvelse og anskueliggøre, hvordan magt forhandles på mikroniveau.

Forældres modstand imod institutioner og skoler

English (2015) har undersøgt, hvordan forældre, der prioriterer at holde deres børn uden for det offentlige skolevæsen, begrunder dette. Det er et tilsyneladende kompliceret emne at undersøge i de lande, hvor det er i stærk vækst, bl.a. USA og Australien. Forældre kan have forskellige grunde til ikke at gøre tydeligt opmærksom på, at man er overbevist om, at ens børn kan få mere ud af ikke at frekventere den offentlige skole, og det er ikke i alle tilfælde, at myndighederne er oplyste om forældre og børn, der ikke følger den almindelige offentlige skolegang. English har i undersøgelser benyttet sig af webkontakter, hvor hun har skrevet med deltagere på forskellige websider, blogs og grupper, Facebook og andre lignende medier, hvor der er blevet fokuseret på at være forældre til børn, der ikke følger skolen. Hun overvejer, hvad denne fremgangsmåde betyder for hendes distance til det undersøgte, for hendes resultater, for forskerpositionen og i forhold til etiske spørgsmål, og sætter det til diskussion i forhold til hovedstrømninger inden for forskningen. English konstaterer, at børn, der bevidst holdes uden for det offentlige skolesystem, tilsyneladende er i vækst i en række hovedsageligt angelsaksiske lande. Hun finder, at der angives mange forskellige grunde til ikke at benytte sig af de offentlige opdragelses- og skolesystemer. I mange tilfælde afspejler valget en filosofi, som forældrene tilslutter sig og som understreger vigtigheden af barnets tilknytning til forældrene, og at forældrene ikke har tillid til, at skolen imødekommer de uddannelsesmæssige behov, børnene har. I en række tilfælde angiver forældre, at børnenes deltagelse i skolesammenhænge har resulteret i, at børnenes behov ikke er blevet imødekommet. En anden begrundelse skal søges i, at australske forældre tilsyneladende betragter hjemmeundervisning som en forlængelse af det privates allerede store betydning i det australske system, hvorfor det ikke betragtes som noget radikalt andet, men blot som et yderligere udtryk for privatisering. Der er

endvidere tale om, at nogle af forældrene selv har haft dårlige erfaringer med det offentlige skolevæsen og på denne baggrund vil give deres børn muligheder for at følge veje, der eventuelt passer dem bedre, når deres uddannelsesbehov skal søges imødekommet.

Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at der her er tale om undersøgelser, der er foretaget i angelsaksiske lande og ikke i Skandinavien eller Norden, hvor statslige ordninger generelt fortsat mødes med betydelig tillid. Alligevel har det dels vist sig, at de nordiske lande har tendens til at blive ramt af mange af de samme tendenser som de angelsaksiske lande, dels er der også herhjemme tale om at pædagoger og lærere, og de systemer de repræsenterer, måske ikke altid længere mødes med helt den samme form for tillid som tidligere. Det kan både hænge sammen med almene forhold i samfundsudviklingen, fx en stigende udbredelse af private løsninger og bidrag i det hele taget, af den ofte omtalte individualisering, og også af at pædagogikkens tiltagende målstyring og krav om entydighed og tydelighed kan opleves at medføre en mere indskrænket og mindre rummelig pædagogik end hidtil, som man som forældre kan have grund til at forholde sig kritisk til. Nielsen (2014) peger fx også på, at daginstitutioners og skolers nærmest selvfølgelige monopoler på at udgøre de steder hvor børn lærer noget svækkes, idet et bredere læringsbegreb åbner for at læring finder sted mange andre steder end i institutionaliserede læringssammenhænge, og endog kan tilbyde bedre læringsmiljøer.

Jensen (2014) har undersøgt fænomenet 'hjemmepasning' i Danmark bl.a. igennem interview med især mødre, der vælger at passe deres børn selv frem for at tilmelde dem daginstitutioner. Familierne har selvfølgelig forskellige grunde til at vælge hjemmepasning af deres barn, men Jensen sammenfatter nogle fælles fravalg og tilvalg. Fravalgene begrundes i en "vis mistro til institutionsområdet. Der tvivles på selve institutionens eksistensgrundlag, og det italesættes, at disse institutioner ikke er sat i verden for barnet, men derimod for de voksne, som arbejder ude. Der stilles i denne forbindelse ligeledes spørgsmål til pædagogens rolle. Ikke i den forstand at pædagogerne ikke gør deres arbejde godt nok, men i den forstand at pædagogen ikke kan give barnet dét, som barnet virkelig har brug for – En moders ubetingede kærlighed." (Jensen 2014:73) De positive tilvalg drejer sig om, at det uafbrudte samvær med barnet opfattes som en helt afgørende kvalitet, dvs. at samværets kvantitet opfattes som en grundlæggende kvalitet, og den opfattes "som en samlende faktor for familien." (Ibid.). Hjemmepassende forældre (i realiteten næsten udelukkende mødre) oplever, at de ved at fravælge institutioner i mange tilfælde opfattes som 'unormale'. De etablerer og indgår ofte i lokale netværk med andre ligestillede, hvor man mødes til forskellige arrangementer og aktiviteter, og hvor mødrene har mulighed for at udveksle

erfaringer om deres status, 'unormalitet' og hverdagsliv i øvrigt. Det kan betragtes som en form for kompenserende, normaliserende bevægelse.

Hjemmepasning og fravælgelse af institutioner har dog i Danmark et ganske lille omfang. Næsten alle danske børn går i institutioner, og indtil videre synes ingen mere omfattende mistillid til institutionslivet at være lige rundt om hjørnet. Ligesom kun ganske få stiller spørgsmålstegn ved skolens berettigelse, gør det samme sig gældende for daginstitutionernes vedkommende. Tendenserne - der er indkredset i det foregående, hvor forældre i stigende grad søges formet og samkonstrueret ud fra daginstitutionssystemets børnebilleder, og på den måde influerer på forældrenes opdragelsessyn og strategier - mødes tilsyneladende ikke indtil videre af væsentlige modreaktioner.

Tema B: Digitalisering og læringsopfattelser

Nye teknologier kan give anledning til grundige overvejelser over, hvordan de skal indføres i pædagogiske sammenhænge (Drotner 2009). Her ud over kan de give anledning til at undersøge, om de etablerede og dominerende læringsopfattelser kan rumme de nye medier og nye muligheder. Når børn og pædagoger inddrager nye medier, åbner der sig muligheder, som de veletablerede læringsopfattelser ikke har erfaringer med og begreber for. Måske skal hele læringssynet tages op til revision?

Det forskningsmæssige kendskab til, hvordan digitalisering fungerer i pædagogisk praksis, befinder sig på et indledende stadie. Det repræsenterer et nyt forskningsområde. Hidtil har en offentlige opmærksomhed om forskningen været kendetegnet af en overvejende holdningsbaseret diskussion af om digitale værktøjer skal inddrages eller ej. Den nærværende beskrivelse konstaterer, at digitale redskaber i høj grad fylder vores verden. Også helt små børn gør digitale erfaringer fra et meget tidligt tidspunkt i deres hjem. Spørgsmål om hvad denne udvikling betyder for børnene, og hvordan redskaberne kan og skal anvendes i pædagogiske sammenhænge, er vanskelige at svare på, ikke mindst fordi man forskningsmæssigt har vanskeligt ved at beskrive og analysere spørgsmålene ud fra de hidtil dominerende teorier om børns tilegnelsesprocesser. Det nye forskningsområde giver altså anledning til at forholde sig kritisk til de gængse læringsopfattelser. Samtidig giver dette mulighed for at forstå børns tilegnelsesprocesser på nye måder. Det kan selvfølgelig give anledning til betydelig usikkerhed i forhold til, hvordan vi skal forstå og inddrage digitale redskaber, men det skal understreges, at det også kan forstås som en mulighed for at forandre og udvikle vores

forståelse af børns læreprocesser. Redskaber er aldrig neutrale. Vi har vænnet os til, at mundtlige præstationer og skriftlige præstationer har været adskilte og dominerende områder. Med de digitale medier skabes der tilsyneladende muligheder for en hidtil uset kombination af skrift, lyd, billeder og aktørens egne handlingsvalg, der udfordrer mange hidtidige læringsteoriers tilpasning til eksistensen af adskilte mundtlige og skriftlige kulturer, og hvor billedkulturer ofte er blevet opfattet som noget sekundært. I den følgende fremstilling tilstræber vi at fokusere på de nye tendenser og muligheder, snarere end at tilstræbe en bred præsentation af området.

Teknologi, og standardiseret viden contra natur

Andersen og Krab (2014) benytter et begreb om læringslandskaber til at beskrive, at læring indgår i en større social, pædagogisk og fysisk kontekst. De anvender to eksempler, der er overvejende modsatrettede, nemlig et læringslandskab der beskrives som praksisbaseret og uformaliseret, og et andet der beskrives som skolastisk og formaliseret. Det første omhandler observationer fra en skovbørnehave og beskriver turen med bussen og opholdet i skoven præget af medarbejderne, som dels fungerer som læremestre for børnene, dels beskrives som modtagelige for børnenes skiftende interesser, hvor de har gode muligheder for at trække på deres pædagogiske faglighed. Det andet eksempel handler om en børnehave, der medvirker i et sprogudviklingsprojekt foranlediget af et konsortie med deltagelse af bl.a. SDU, DPU, EVA, Rambøll og UCN, og hvor hverdagen beskrives som planlagt og domineret af, at børnene skal gennemgå sprogundervisning med brug af tablets og historiefortællinger, der er forhåndsplanlagt af forskergruppen. Deltagelse i projektet er ikke bestemt af institutionens medarbejdere som helhed, men af kommune og leder. Brugen af tablets og undervisningsprogrammet beskrives som en ganske skolastisk aktivitet, der på flere måder fungerer fremmedgørende for børn og måske især medarbejdere. Medarbejdernes faglighed tilsidesættes delvist af programmets fastlåste karakter og af den sprogforståelse det repræsenterer, siges det. Der er tilsyneladende tale om en forholdsvis mekanisk og formel sprogforståelse med vægt på færdigheder (modsat en funktionalistisk og kontekstorienteret forståelse med vægt på barnets samlede symboliserings- og mentaliseringsopbygning). Den store opmærksomhed omkring SPELL (som sprogtræningsprogrammet hedder) medvirker til, at alle andre aktiviteter kommer i anden række, og tiden som sådan reduceres til ventetid, før og efter man har været til sprogundervisning i små grupper. Programmets bidrag til systematisk at inddrage alle børn anerkendes i artiklen som noget positivt, men dets dominans er samlet set betydelig, og det vurderes, at tiden går fra børnene,

når medarbejdere skal dokumentere og indberette resultaterne til forskerne. Medarbejderne kan tilsyneladende ikke selv bruge denne viden i deres arbejde, mens ledere og andre har mulighed for at vurdere resultaterne. Arrangementet giver således mulighed og anledning til kontrol af medarbejderne, og i det hele taget berøres her et vigtigt spørgsmål om pædagogiske medarbejdere, der producerer data til administratorer og forskere, der er udformet med dette sigte for øje, frem for at medarbejdere skaber viden, der er skabt med henblik på at give større og bedre forståelse, der kan inddrages i arbejdet på lokalt niveau. Problematikken omhandler i videre forstand vidensproduktion og –transformation i og imellem institutioner og imellem forvaltning, forskere, praktikere. Børn indgår paradoksalt nok ikke i dette spil, i hvert fald ikke med rettigheder og egen stemme, men er alene objekter, der skabes viden om. Det er meget vigtige problematikker, der her indkredses. Artiklen fremstiller skovbørnehaven i et generelt bedre lys end den anden institution, og måske handler dette også om en tendens til generelt at tilskrive alt, hvad der angår 'natur' en positiv valeur, et forhold vi vender tilbage til senere i denne rapport. Men det kan selvfølgelig også blot betragtes som udtryk for, at skovbørnehaven ikke er præget af formelle og tilsyneladende fremmedgørende programmer. Derudover skal det nævnes, at artiklens inddragelse af to institutioner, der er så tydeligt modsatrettede, kan give et tydeligt - men måske også forenklet - billede af dem, forstået på den måde, at de fremskrives som hinandens forholdsvis entydige modsætninger. Denne form for dikotomi kan let medvirke til at forenkle mere komplekse og fælles sammenhænge, dvs. at selve den dikotomiske form kan medvirke til at rammesætte og styre indholdet på måder, der ikke nødvendigvis er de mest optimale.

Digitalisering kalder på nye forståelser af læring og didaktik

Problematikker omkring digitalisering kan kun i begrænset omfang anskues som noget, der først og fremmest vedrører daginstitutionsområdet. Det angår derimod alle dele af samfundslivet, og det berører uddannelsesforhold på grundlæggende måder uanset institutions- og skoletype, uddannelsesniveau, og hvorvidt det drejer sig om børn, unge eller voksne. Der kan være tendens til at betragte digitaliseringsspørgsmål, som om de kan beskrives som nogle, der føjer sig til de allerede kendte problematikker, vi kender i pædagogikken, og som nu suppleres med yderligere spørgsmål. Der kan også være tendens til med det samme at anlægge et vurderende perspektiv, og spørge om en øget digitalisering skal betragtes som noget positivt eller negativt, hvorvidt det er

medvirkende til at understøtte og befordre, henholdsvis modarbejde eller modvirke, at det der sigtes imod lettere og bedre kan opnås

Her over for kan der argumenteres for, at øget digitalisering og ikke mindst karakteren af den snarere skal betragtes som udtryk for nye situationer og betingelser, der ikke eller kun vanskeligt kan begribes ud fra det forhåndenværende begrebsapparat og ud fra de hidtil udbredte teorier. Snarere at der er brug for at forstå situationen som grundlæggende forandret og ny, og dermed at kalde på nye beskrivelser, nye teorier og begreber, eller i det mindste grundige reformuleringer af de hidtidige. Selander & Kress (2012) indtager dette synspunkt, når de argumenterer for, at selve læringsforståelsen, læringsbegrebet og læringsteorierne må forandres for bedre at kunne beskrive de nye forhold. De konstaterer, at de psykologiske læringsteorier, der hidtil har domineret i form af behaviorismen med Skinner som central repræsentant, den kognitive teori med Piaget som omdrejningspunkt, og sociokulturelle teorier med Vygotsky som dominerende figur, ikke uden videre er velegnede til at begribe de nye læringslandskaber, som den nuværende udvikling repræsenterer. Selander & Kress har baggrunde i didaktik og analyser af lærebogsmaterialer, henholdsvis socialsemiotik, og de argumenterer for at opstille en række nye begreber og sammenhænge, der giver bedre muligheder for at forstå og agere hensigtsmæssigt inden for de nye læringsbetingelser. De opstiller bl.a. forslag om at anvende begrebet 'design' med henblik på at kunne fremkomme med et begreb for planlægning og miljø, der er mere dynamisk og åbent for forandring og løbende udvikling, end didaktiske begreber i mange tilfælde har været. Det er ambitionen at opstille en begrebsramme, der ikke stiller sig tilfreds med de punktnedslag, som de internationale sammenligninger som PIRLS (med fokus på børns læseevne i tiårsalderen), PISA (der undersøger 15-årige elever i grundskolens sidste år med henblik på deres evne til at analysere, ræsonnere og kommunikere i bl.a. fagene matematik og naturvidenskab) og TIMMS (gymnasieelevers viden inden for matematik og naturvidenskab) giver anledning til og de snævre forhold og præstationer, som de søger at måle. Der er brug for en langt mere åben, undersøgende og kreativ tilgang til at begribe menneskers læring, som involverer et bredere spekter af teoretisk inspiration, der overskrider en traditionel snæver psykologisk ramme, og som samtidig ikke lader sig paralysere af de forskellige poststrukturalistiske og postmodernistiske bevægelsers videnskabskritik. Vi vender tilbage til denne diskussion og til Selander & Kress i det følgende afsnit. Forinden skal vi redegøre for en række andre undersøgelser.

På et noget mindre teoretisk ambitiøst niveau har Iversen, Kirkeby & Martinussen (2009) undersøgt, hvad de kalder 'hybride læringsrum', hvor det digitale og arkitektoniske tema spiller

sammen. Deres fokus er på skolen og ikke på daginstitutionen, men nogle af deres begreber kan have relevans trods denne forskel. De skelner således mellem fem forskellige 'rum', som hver især imødekommer forskelligartede aktiviteter. De opererer således med det instruktive rum, der er kendetegnet ved et "gennemstruktureret, lærerstyret undervisningsforløb" (Iversen, Kirkeby & Martinussen 2009: 10), det dialogbaserede rum, der er træningsrum for elever, som parvis arbejder med en opgave i en uhøjtidelig og intim atmosfære (Ibid.:12), det nomadiske rum, hvor teknologien vha. fx mobiltelefoner og GPS muliggør at større dele af samfundet uden for skolen inddrages i undervisningen, det kropsaktive rum, hvor "kropslige aktiviteter kobles til begrebsdannelse" (Ibid.:14) og det multifaceterede rum, som er "et centralt placeret rum, der samler et bredt spekter af ressourcer, som alle elever og lærere kan trække på." (Ibid.:15). Det er forfatternes pointe, at der i alle rum indgår informationsteknologiske redskaber, og at der skal ske en kobling mellem de fysiske læringsrum, og dem der defineres gennem inddragelse og anvendelse af forskellige former for IT. Rapporten anskueliggør vigtigheden af at skelne imellem og at være bevidst om potentialerne i at forholde sig til forskellige afgrænsede læringssammenhænge, hvor IT inddrages med henblik på at styrke hver af disse forskellige sammenhænge.

Vangsnes, Økland & Krumsvik (2012) har undersøgt, hvordan kommercielle computerspil fungerer i daginstitutionssammenhænge. De er især interesserede i, hvordan de indgår ud fra et didaktisk perspektiv. Forfatterne begrunder undersøgelsen med de principielle muligheder i spillenes multimodale karakter, hvor tekst, billeder, lyd og animation indgår. Undersøgelsen viser, at daginstitutionens medarbejdere i store træk er fraværende, når børnene spiller computerspil, og i de tilfælde hvor de medvirker, finder de det vanskeligt at benytte og fastholde de typisk sociokulturelt og socialkonstruktivistisk orienterede didaktiske tilgange, som i mange tilfælde er de dominerende i daginstitutionerne med vægt på barnets individualitet og dialoger med børnene, når der undersøges og udforskes (Vangsnes, Økland & Krumsvik 2012:1138). Der opstår en didaktisk dissonans mellem den logik, der karakteriserer spillene, og den som medarbejderne typisk vil orientere sig ud fra. Spillene er nemlig præget af en stimulus-respons præget tilgang, hvor læringen baserer sig på lukkede spørgsmål og opgaver med kun et enkelt korrekt svar, hvilket efterlader ringe muligheder for selvstændige undersøgelser og kreativ problemløsning (Ibid.:1146). Endvidere beretter Vangsnes, Økland & Krumsvik, at de instrukser, som er indbygget i computerspillet, er ganske vanskelige og stærkt instruerende, og på denne måde opstår der en dissonans mellem spillets indbyggede instruerende og dikterende 'lærer' og institutionsmedarbejderen, der fungerer igennem dialog med børnene (ibid.). Forfatterne mener, at daginstitutionspersonalet søger at placere

computerspillet i en læringsmæssig og didaktisk kontekst, men er tilbøjelige til at overse den logik, der er indbygget i selve spillet, og på denne måde bliver spillets konkrete betydning uklar og vanskelig at vurdere (se også Edwards 2013). De efterlyser mere viden om dette, både forskningsmæssigt og i relation til uddannelsen.

Bourbour og Björklund (2014) beskriver, hvordan personale kan inddrage whiteboards i forbindelse med matematikprojekter i daginstitutionen. De lægger vægt på, at inddragelsen understøtter den sociokulturelle og socialkonstruktivistiske læringsopfattelse, der er udbredt, og især hvordan tavlerne kan anvendes til at tydeliggøre børnene i problemløsningssituationer, i gruppediskussioner og i relation til at forhandle mening, som præger denne læringsforståelse (Bourbour & Björklund 2014:10). Forfatterne peger endvidere på en tendens til at inddragelse af tavlerne risikerer at blive tillagt en betydning i sig selv, uden at det behøver at medvirke til at styrke forståelsen af det matematiske indhold, altså et udtryk for en overdreven fascination af mediet som form.

Lim (2013) har undersøgt, hvilke faktorer, hvad angår teknologiske redskaber, der influerer på børns sociale samspil i en daginstitutionssammenhæng i Korea. Også her tages der afsæt i Vygotskys socialkonstruktivistiske læringsopfattelse. Noget af det vigtigste, Lim finder, er, at brugen af teknologi har stærk sammenhæng med de emner, der arbejdes med, fx nævnes det i forbindelse med et forløb omkring vejr, at netsøgninger giver anledning til at undersøge, hvordan det aktuelle vejr er forskelligt fra den ene by til den anden. Internettet betragtes her som en mulighed for børnene til at udvide deres viden og erfaringer i relation til emner, der arbejdes med. Et andet fund er vigtigheden af, at den anvendte software er beregnet til, at børnehavebørn kan overskue at anvende den, hvilket den nuværende software sjældent synes at kunne imødekomme. Et tredje fund er det formålstjenlige i, at børnene arbejder i makkerpar, da det menes at fremme børnenes indbyrdes kommunikation og undersøgelser. Endelig peges der på, at børn imiterer og lærer af hinanden, hvorfor det er hensigtsmæssigt, at børnene i en vis udstrækning kan se andre skærme end dem, som de selv primært arbejder med, så de kan inspireres af andre børns erfaringer (Lim 2013:6). Noget af det som forhindrer, at teknologien inddrages yderligere, er således udbredelsen af softwareprogrammer, som er vanskelige for børnene at anvende. Et andet forhold vedrører omstændighederne, fx de måder hvorpå computerskærme er placeret indbyrdes i relation til, hvordan børnene forstyrres af hinanden, eller at der ikke afsættes tilstrækkelig tid til at gennemføre undersøgelserne i praksis. Endelig nævnes et sidste forhold, nemlig at personalet

forstyrrer børnenes undersøgelser på nettet, dvs. at personalet kan have vanskeligt ved at vurdere, hvornår det er hensigtsmæssigt at intervenere i børnenes egne undersøgelsesstrategier (Ibid.:10). Johansen (2014) har undersøgt børns liv og leg med medier i institutioner og skoler i Danmark. Hendes undersøgelser tager afsæt i erkendelsen af, at der er tale om nye forskningsområder, som derfor ikke har baggrund i allerede akkumuleret viden. Nutidens børn lever i en verden, der er helt anderledes medialiseret end tidligere børnegenerationer, og det betyder blandt andet, at det ikke giver mening at tale om en verden med eller uden medier, men kun om en verden med medier. For børnene er medier noget, der er helt sammenvævet med tilværelsen i øvrigt, ikke noget der stikker ud eller repræsenterer noget nyt og anderledes. Det er derimod vanskeligere for de fleste voksne at betragte medier som noget lige så almindeligt som alt mulig andet. Man kan derfor, i hvert fald i princippet, som voksen lære af, hvordan børn håndterer medier, og Johansen viser, at børn på en lang række punkter forholder sig legende til medier på måder, der kendes fra børns legende tilgang til tilværelsen i øvrigt. Hun pointerer, at der er grund til at være opmærksom på, at børn, der leger med tablets og spiller spil, kan reduceres i deres fysiske udfoldelse, de risikerer at bevæge sig for lidt, men det betyder ikke, at man uden videre kan opstille faste tider eller normer for, hvornår og længe de skal lege og spille. Børn har på mange måder en lige så legende og berigende omgang med - og udnytte af - digitale medier, som så meget andet de kan forholde sig legende til. De er imidlertid relativt styret af de programmer, spil og apps, som markedet tilbyder og fremhæver. Derfor er kendskab til disse, refleksioner og vejledning fra voksnes side, forældre, pædagoger og lærere, centralt for at sikre, at der kommer noget kvalitativt tilstrækkelig godt ud af det digitale engagement. Det er vigtigt at pege på, at digitaliseringen og medialiseringen af børnenes liv i og uden for de pædagogiske institutioner kan anskues som en mulighedshorisont, hvor legende tilgange kan udfoldes, men hvis det skal blive muligt, forudsætter det, at læringsambitionerne ikke bliver for indskrænkede og entydige, og at de voksne – ikke mindst pædagogerne – magter at støtte børnene i deres legende tilgang til medierne, og fx også kan hjælpe dem med tekniske og praktiske problemer, har en fleksibel omgang med mediet samt en indgående forståelse og empati i forhold til, hvordan børn oplever at lege med disse medier.

Læring og didaktisk design

Selander & Kress beskriver mennesket som et 'tegnskabende væsen' (Selander & Kress 2012:18) og beskriver, at det, der kendetegner mennesket, dels er af "sin evne til at designe objekter og dels

af sin evne til at skabe tegn og symbolske former." (Ibid.). Ud fra en sammenføjning af et socialsemiotisk og et didaktisk perspektiv foreslår de at betragte læring som 'tegnskabende aktivitet', og som "meningsskabende kommunikation inden for rammerne for erkendelseskulturer og institutionelle afgrænsninger" (Ibid.). Læringsbegrebet skal betragtes på baggrund af og i sammenhæng med begreberne 'didaktisk design' og 'multimodalitet', der vil blive kort introduceret i det følgende.

Selander & Kress introducerer altså design-begrebet i pædagogiske sammenhænge, og foreslår 'didaktisk design' som betegnelse for "hvordan man kan forme sociale processer og skabe forudsætninger for læring, og for hvordan individet til stadighed genskaber (re-designer) information i egne meningsskabende processer" (Ibid.:21). Dette designbegreb er bredt, knytter sig til planlægning, måderne at opdele og anvende lektioner på, undervisningslokaler, hjælpemidler, sanktions- og belønningssystemer samt måder at evaluere på. Didaktisk design knytter sig ikke alene til skolen, men til alle sammenhænge hvori der indgår læring.

Et andet centralt begreb er 'multimodalitet', der "tager udgangspunkt i de forskellige slags ressourcer, som er tilgængelige til at tolke verden med og skabe mening." (Ibid.:23). Genstande, gestik, ord og symboler tildeles betydning, de bliver meningsfulde i sociale sammenhænge gennem fælles sprog og fælles handlinger. Vi skaber og benytter fælles tegn til at tildele sociale begivenheder og ting betydning, og tegnene kan hentes fra forskellige verdener, fx lyd, gestik, bevægelsesmønstre, linjer, punkter, farveskalaer "som kan blive til såvel skrivetegn som matematiske tegn og musisk notation, tegninger, malerier og film osv."(Ibid.:24). Ud af de potentielt mange tegnverdener har det skrevne sprog og det trykte ord fået en særlig central og ophøjet betydning, hvilket fortsat kommer til udtryk inden og uden for skole- og uddannelsessystemer, i evalueringssammenhænge m.v. Men flere forskellige medier er efterhånden ved at ændre ved dette, sådan at multimodalitet, dvs. "kommunikation ved flere forskellige slags tegn og forskellige medier bliver stadig mere vigtigt." (Ibid.:25). Selander & Kress fremhæver især computerskærmen som det sted, hvor flere forskellige medier samvirker eller smelter sammen, og som ikke alene lægger vægt på skriftlighed. Det skaber indlysende nye udfordringer og muligheder for pædagogen og læreren som didaktisk designer.

Viden, læring og meningsskaben er således tre tæt sammenknyttede begreber. Læring forstås som "en øget evne til på en meningsfuld måde at anvende og elaborere forskellige tegnverdener i et specifikt kundskabsområde, hvad enten det er af mere teoretisk eller praktisk art. Derfor bliver det også vigtigt at forstå læringsmiljøet og rammerne for læring." (Ibid.:29). Meningsskaben kan

betragtes som omskabelse af allerede eksisterende repræsentationer, som kreative processer ligesom læring, men hvor sidstnævnte forstås som ”forskellen mellem meningsskabende repræsentationer på to forskellige tidspunkter” (Ibid.). Både meningsskaben og læring indebærer konstant forandring, forstået som omskabende aktiviteter. Og når man skaber repræsentationer skal det forstås som meningsskabende processer, der udtrykker hvordan individet ”orienterer sig imod og engagerer sig i verden.” (Ibid.).

Leijon & Lindstrand (2012) peger på, at teoribaggrunden ikke (længere) er linvistisk men er semiotisk, hvilket indebærer, at synet på kommunikation dermed udvides til at omfatte ”alla tänkbara teckensystem och alla former av meningsskapande praktiker” (Leijon & Lindstrand 2012:175).

I dette projekts sammenhæng er det interessant at bestemme ’forandring’ på denne måde, som stadig omskabende aktiviteter af meningsskabende handlinger, hvor relationen mellem forskellige aspekter hele tiden forskydes, og hvor individet engagerer sig imod omverdenen. Selander & Kress giver mulighed for, at man ikke i udgangspunktet kommer til at tillægge skriftlighed og traditionelle former for mundtlighed dominerende betydning, men at man kan forholde sig mere åbent til, hvilke former for meningsfuld repræsentation og for symboldannelse som forskellige individer prioriterer at benytte sig af, og som pædagoger og lærere kan være opmærksomme på, når de skaber didaktiske design, dvs. læringsmiljøer der gør brug af flere forskellige medier.

Kress har også bidraget til bogen ’Mobile Learning’ (Pachler, Bachmaier & Cook 2010), der søger at give en tidlig indføring i digitale medier i læringsperspektiv. Der er hovedsagelig vægt på mobiltelefoner, men de analyseres eksemplarisk. Der er ikke fokus på mindre børn og førskole, men udgangspunkt i skolebørn og unge. Forfatterne søger at sætte medierne ind i klassiske pædagogiske traditioner og sammenhænge, herunder Herbart, Habermas og Freire.

Olsson & Theorell (2014) tilslutter sig Kress, når han siger, at små børn engagerer sig i langt mere kreative og komplekse måder at lære sprog, læsning og skrivning på end voksne og professionelle forestiller sig muligt, og som afspejles i de måder, hvorpå børn mødes i de formaliserede bestræbelser på at lære og undervise børnene. De viser igennem en række eksempler, hvordan børn på mellem 1 og 2 år engagerer sig med en intensitet og glæde, individuelt og kollektivt, hvor de eksperimenterer, leger og gør erfaringer med, hvordan man kan tegne, folde, føle på papir af forskellig farve, størrelse, facon, tykkelse og ruhed, når materialerne tilbydes børnene, uden at de voksne har bestemt, hvordan de skal behandle dem, eller hvad de skal have ud af det, hvad de mere præcist skal lære. Det er netop intensiteten, oplevelses- og undersøgelsesglæden, der

bliver mulighed for, forstået på den måde at nye oplevelser, der forekommer børnene meningsfulde, er præget af intensitet og glæde, gensidig inspiration børnene imellem og giver anledning til individuelle børns fordybelse i lange tidsperioder, som man typisk ikke vil forvente, at små børn kan opvise. Olsson & Theorell understreger, at denne affektivt orienterede tilgang til læring skal være meningsfuld og skabe glæde, og at den også er effektiv. Effektivitet sættes altså ikke lig med målstyret indlæring, som det ofte ses beskrevet, men tværtimod vil målstyret indlæring ofte underprioritere eller se bort fra, hvad der forekommer børnene meningsfuldt, livgivende, sjovt og se bort fra mulighederne for intensive undersøgelser og oplevelser, som i sidste ende resulterer i, at børnene får oplevelsen af, at formaliseret læring er - eller meget let kan være – meningsløs eller opleves som kedelig, fordi børnenes egne måder at engagere sig på ikke tillægges tilstrækkelig opmærksomhed og værdi. Olsson & Theorell diskuterer også potentialerne i brugen af digitale redskaber, som eksempelvis tablets og finder, at de også kan anvendes af ganske små børn og skabe intense oplevelser og læring, selv om man må tilføje, at det må forventes at afhænge af, hvilke programmer der er udviklet og installeret på medierne.

Digitalisering som ny form for kolonialisering

C.A. Bowers (2014) er forfatter til en kritisk bog om digitalisering. Den retter sig for et enkelt afsnits vedkommende direkte imod uddannelse. Kritikken omhandler bl.a. , at det i vidt omfang er lykkes at gennemsætte digitaliseringen som en 'neutral teknik', der ikke påvirker og influerer på det, som digitaliseres. Ved at gøre data i bestemte former nødvendige for at kunne fodre digitaliseringen og de digitale apparater, påtvinges verden at skabe disse data, og dette pres reducerer betydningen og udbredelsen af andre forskellige sprog og udtryksformer og af forskelligartede kulturer i videre forstand. Bower betragter udviklingen i forlængelse af tidligere kolonialiseringsbestræbelser, som var der tale om frigørelse, når der faktisk foregår en fortsat kolonialisering og underkastelse.

I relation til uddannelsessektoren peger Bower på, hvordan denne naive og forkerte opfattelse af digitalisering som noget progressivt og neutralt skal ændres for de opvoksende generationers vedkommende, sådan at digitaliseringens mere vidtrækkende kulturelle betydning kan om ikke forhindres, da forsøgsvis gøres mere bevidst. Bower peger også på perspektiverne i, at skoler og universiteter fremover bliver yderligere digitaliseret, fx ved universiteternes såkaldte fjernkurser, der kan nå store mængder studerende og dermed effektivisere universitetspersonalets

symbolarbejde, tilsvarende kan læringsmedier i andre skoleformer reducere behovet for levende mennesker, og som i alle andre sammenhænge erstatte menneskeligt arbejde med digitale robotter. Digitalisering er altså på ingen måder 'neutrale', men har stor transformativ kraft.

Tema C: Børneinstitutionen som arkitektonisk ramme

Det er vigtigt at kunne forholde sig til det pædagogiske miljø, ofte kaldet læringsmiljøet, dvs. hvordan institutioner og stuer er indrettede, hvilke materialer der findes, hvilken adgang der er til dem, hvordan børnene og personalet bliver grupperet og opdelt, og hvilke regler der gælder, såvel skrevne som uskrevne, dvs. hvad børnene må, skal bestemme og tage ansvar for m.v. Personalet fungerer her som forvaltere af et historisk oparbejdet læringsmiljø, som repræsenterer kulturelle sammenhænge og krav til børnene om bestemte former for medleven. I denne forvaltning vil væsentlige dele af personalets virksomhed bestå i at fastholde og fortolke dette miljø.

Kort historisk rids

de Coninck-Smith (2011) redegører for træk ved daginstitutionernes historiske og arkitektoniske udvikling i det 20. århundrede. Dels viser denne afdækning noget om, hvordan der er blevet tænkt om børnene i en samfundsmæssig sammenhæng – i den forstand, at arkitekturen afspejler historiske opfattelser af børn og barndom – dels kan man betragte arkitekturen som konkrete institutionaliserede livsrum for børnene og således spørge, hvordan de kan tænkes at have influeret på det liv, som har udfoldet sig inden for dem. de Coninck-Smith (2011:58ff) skriver, at den italienske pædagog Maria Montessori i 1930'erne havde stor indflydelse på, hvordan man byggede institutioner herhjemme og på de krav, der fra myndighedernes side blev sat til dem. En del af påvirkningen blev formidlet via Alva Myrdal, som i Sverige var optaget af børnefamiliernes livsvilkår:

> "For Myrdal var børnehaven tæt knyttet til befolkningsspørgsmålet; den var en håndsrækning til kvinden med de mange børn såvel som til hende, der kun havde et. De fattige børn havde brug for pasning, det rige barn for at komme ud af sin overbeskyttede enebarnstilværelse. Af rationelle årsager burde børnene samles i store institutioner, men fordeles på mindre grupper på mellem 8 og 15 børn. Legen skulle udgøre det bærende element i hverdagen, og Alva Myrdal anbefalede en nedbrydning

af den stive ruminddeling, som havde karakteriseret de ældre institutioner. Hver børnegruppe skulle have sit eget "beskæftigelsesrum til stille leg", hvor de også kunne sove og spise. Legepladsen såvel som et større indendørs legerum burde til gengæld være fælles for alle børnene. Dermed var stueprincippet født, et princip, som har vist sig yderst livskraftigt. Først i slutningen af det 20. århundrede kom en anderledes rumlig disposition på banen, nemlig værkstedsbørnehaven" (ibid.:59-60).

Som hos Montessori blev børnene hos Myrdal betragtet som aktive, men Myrdal anbefalede modsat Montessori, at de havde adgang til legetøj. I 1930'erne og 1940'erne blev der etableret centralinstitutioner indeholdende vuggestue, børnehave og fritidshjem i samme bygning. Der blev lagt stor vægt på de hygiejniske forhold med henblik på at forebygge smittefare børnene imellem (ibid.:63). Samtidig blev det almindeligt at indrette børnehaven med møbler i børnestørrelse og indrette ud fra et børneperspektiv, hvad angår placeringen af vinduer, døre etc.

I 1940'erne blev der oprettet en række institutioner i tilknytning til industrivirksomheder, de såkaldte fabriksbørnehaver (ibid.:66). I løbet af 1950'erne blev børnehavernes indretning mere gennemtænkt, så pladsen kunne udnyttes rationelt, fx med sammenklappelige senge og praktisk indretning. Mange af institutionerne var halvdagsinstitutioner, og først i 1960'erne med den øgede efterspørgsel efter kvinderne på arbejdsmarkedet blev daginstitutionerne typisk heldagsinstitutioner. Det var også først fra begyndelsen af 1960'erne, at børnehaverne ikke længere primært blev betragtet som rettet mod enlige mødre eller børn med særlige pædagogiske behov, men overgik til at være institutioner for alle børn. Institutionsbyggeriet var gennem en længere periode præget af typeinstitutioner, dvs. at de var indrettet ensartet og kunne opføres næsten hvor som helst.

Der fremkom kritik af denne ensartethed, ligesom der også tidligere var blevet formuleret kritik af institutionernes størrelse. Men det var først fra 1990'erne, at der lagdes vægt på, at institutionerne skulle fremtræde forskelligartede, og gerne profilerede:

"Institutionsbyggeriet har siden taget farve af, at daginstitutionerne i stigende grad lægger vægt på børnenes læring og således i højere grad ligner skolen, end det tidligere var tilfældet, jf. indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004. I vore dage er standardinstitutioner erstattet af inspirationskataloger, hvor en række forskelige planløsninger præsenteres. Det kan være institutioner med et udtalt værkstedsprincip eller andre, hvor fællesrum kombineres med nicher og hemse i forskellige former og størrelser, så børn kan være ude af syne for en kort stund. Standarden er høj med lyse

> rum, gode materialer og funktionel indretning. Højt er også børnetallet, som nogle steder når helt op på 160 børn i samme hus. Set i et historisk lys kan man sige, at centralinstitutionen er tilbage i en ny og senmoderniseret udgave" (ibid.:214).

Stedet og rummet har betydning

Når der fokuseres på nybrud i institutionernes arkitektur og indretning, som det er tilfældet i ovenstående fremstilling, risikerer man at give et misvisende indtryk af, hvilke rammer børnene mere generelt lever inden for. Fysiske institutioner består i mange år, og mange institutioner fra 1950'erne og endnu tidligere er fortsat i anvendelse. Institutionerne repræsenterer en meget stor variation – samtidig med at det liv, der leves, har et betydeligt fælles præg på tværs af institutionernes forskellighed.

Der er tendens til at nedtone det konkrete steds betydning for det sociale liv, der udspiller sig (Gulløv & Højlund 2003:131). Gulløv og Højlund refererer derfor Harriet Strandells studie (1994) af finske børnehaver, hvor hun med begrebet "stationer", hentet fra Billy Ehns institutionsstudie (1983), beskriver, hvordan rummet er organiseret omkring sådanne

> "steder, der indbyder til bestemte typer af aktiviteter, som f.eks. legepladsen, computerrummet, dukkekrogen, tegnebordet, sandkassen. Deres blotte tilstedeværelse kanaliserer så at sige børnene ind i aktiviteter, der er definerede på forhånd, og børnenes bevægelser og aktiviteter reguleres dermed usynligt, uden at personalet behøver gøre særlig meget (Strandell 1994:129). Uanset om de er i eller uden for institutionssammenhæng, er der klare styringsmæssige aspekter ved sådanne stationer, der allerede på forhånd regulerer børnenes aktiviteter og orienteringer gennem de indretningsmæssige prioriteringer." (Gulløv & Højlund 2003:138).

Den sociale orden er således i vidt omfang indskrevet i rummene og deres indretning.

Fleksible institutioner

Seland (2011) har undersøgt nogle af de ændringer, som den norske børnehave har undergået, specielt det som hun kalder den fleksible børnehave. En af de forandringer, hun finder, er, at diskursen om livslang læring gør børnehaven til en 'læringsarena', hvor der er tendens til at skabe mere decideret 'kernetidspædagogik', dvs. perioder på dagen, hvor der gennemføres mere intensive

forløb med større bemanding og mere undervisningslignende aktiviteter (Seland 2011:138). Mens der i disse perioder skabes bedre muligheder for pædagog-barn samspil, kan det samtidig medføre, at bemandingen mindskes uden for 'kernetiden', hvis ikke de samlede normeringer forbedres. Seland mener, at der hermed kan ske en drejning imod en (skarpere) opdeling i omsorg og leg på den ene side, og de undervisningsorienterede aktiviteter på den anden side.

Seland peger endvidere på en tendens til at rummene i børnehaverne i stigende grad funktionsopdeles, og hun henviser her specifikt til inspirationen fra Reggio Emilia med vægt på forskellige værksteder, hvor "aktiviteten styres af udstyret i rummet" (ibid.:139). Ud over at kunne give børnene bedre muligheder for fordybelse i disse aktiviteter, peger Seland på, at speciallokalerne i mange tilfælde forudsætter, at der er en voksen til rådighed, der kan opholde sig i lokalet, og med de nuværende normeringer oplevede hun i en række tilfælde, at lokalerne i længere tidsperiode var aflåste og ubenyttede på grund af utilstrækkelige normeringer. Et andet forhold, som Seland peger på, handler om, at børnene i disse institutioner forventes at kunne overskue og gennemføre forpligtende valg, fx hvad de har lyst til at foretage sig, og det finder hun, at det ikke er alle børn, der har lige let ved. Organiseringen forudsætter, at børnene er relativt autonome og trygge for at kunne leve op til sådanne forventninger om at kunne vælge. I øvrigt diskuterer Seland, at en del børn i det hele taget mere principielt ikke altid er interesserede i at skulle vælge noget specifikt, de vil beskæftige sig med, og hun introducerer i denne sammenhæng begrebet 'valgtræthed' som betegnelse for, at børn kan overbebyrdes med forventninger om og krav til bevidst og begrundet at skulle vælge (ibib.:143).

Seland finder også anledning til at diskutere tendensen til større børnegrupper og børnehaver, uden at normeringerne øges. Hun beskriver, hvordan større grupper har en generel tendens til at medføre øget behov for styring for at sikre den orden, som er nødvendig for at pædagogerne kan varetage deres arbejde. Børnehavernes ansvar for egen økonomi medvirker til, at modsætninger mellem økonomi og pædagogisk kvalitet rykker helt ind i institutionen. Seland mener, at det ikke er tilstrækkeligt at diskutere børnehavens kvalitet - bl.a. pædagogernes kompetencer - som det eneste væsentlige, men at kvantiteten, forstået som et tilstrækkelig antal ansatte pædagoger, fortsat er meget centralt.

Arkitektur og pædagogik

Der har inden for de senere år været større interesse for at beskæftige sig med sammenhængene mellem arkitektur og pædagogik. Det er blevet tydeligt med to betydningsfulde udgivelser af M.

Dudek (2000) og Dudek m.fl. (2007). De giver en lang række detaljerede internationale eksempler på nyskabende institutioner, spændende fra daginstitutioner over specialinstitutioner til gymnasie- og erhvervsskoler.

I Norden har interessen bl.a. resulteret i den norske forskningsantologi 'Rom for barnehage' (Krogstad m.fl.2012). Den rummer bl.a. en systematisk litteraturoversigt fra perioden 2000-2010 ligesom den fokuserer på flerfaglige perspektiver på daginstitutionernes fysiske miljø, hvor repræsentanter for de to fagmiljøer arkitektur og pædagogik bidrager. Antologien bidrager til at oparbejde teorier, begreber og modeller, sådan at emnet kan beskrives og diskuteres, og sådan at der kan stræbes imod et fælles sprog. Antologien fungerer på den måde, at det anskueliggøres, at mange temaer kan gøres til genstand for beskrivelse og undersøgelse, og - ikke overraskende - hvor afhængigt dette er af de prioriterede faglige og teoretiske perspektiver. Således bidrager den med forslag til, hvordan en række relevante emner kan beskrives, reflekteres og undersøges. Der kan også i en vis udstrækning søges inspiration til at skabe forandring inden for institutionernes fysiske rammer, men det er snarere dens forskningsmæssige bidrag, der er bogens styrke. Flere af bidragene søger inspiration inden for fænomenologien og nyere materialitetsstudier. Endvidere diskuterer flere bidrag, hvad der menes med 'sted' og 'rum'. Selv om fokus til dels er på børnenes oplevelser af institutionerne, bidrager antologien også til at begrebssætte institutionernes fysiske rammer 'i sig selv' og for det pædagogiske arbejde, hvorimod medarbejdernes perspektiv og rammernes betydning for medarbejderne ikke prioriteres lige så højt. Flere projekter inddrager børnenes udemiljø, som i Norge tilkendes stor værdi, ligesom de afspejler aktuelle diskussioner af institutionernes størrelse og principper for organisering af børnene.

I en artikel af Dahl & Evenstad (2012) søges principper for organisering af institutioner systematiseret. Her peger de på tre hovedformer for organisering af børnehaver, nemlig i 'afdelingsbørnehaver', 'basebørnehaver' og ' zonebørnehaver'. De tre grundprincipper kan give anledning til forskellige konkrete udmøntninger af institutionerne. I 'afdelingsbørnehaverne' er børnehaverne i udgangspunktet tilknyttet en enkelt afdeling, der er tildelt en betragtelig del af den fysiske plads. Der er typisk mindre områder med fællesarealer, udendørs legeplads og personalestue. I basebørnehaven har "bestemte barnegrupper definerte områder slik som i avdelingsbarnehagen. Men det tradisjonelle avdelingsarealet er redusert og arealer avgitt til fellesformål som spesialrom og verksteder." (ibid.:177). Baserne fungerer som de primære opholdsområder for børnene, som et slags udgangspunkt af lidt mere privat karakter end fællesområderne. Institutionerne kan herudover indeholde større fællesområder for aktiviteter,

og/eller baseområderne kan tillige også rumme specifikke og tilbagevendede aktiviteter, sådan at de tjener to funktioner. I zonebørnehaverne er al pladsen ”fordelt på større og mindre fellesrom. Sone barnehagen har ikke egne, faste arealer for barnegruppene slik som avdelings- og basebarnehagene.” (ibid.:179). Områderne vil typisk blive opdelt i mindre områder af mere eller mindre fleksibel karakter, der kan tjene til at afgrænse mindre børns, børnegruppers eller børn med specielle behovs muligheder for ikke at blive for voldsomt forstyrret.

Inden for disse helt grundlæggende forskellige principper kan miljøet selvfølgelig planlægges og organiseres på forskellige måder og gøres til genstand for udvikling og refleksion (Moser 2012). Moser peger på balancen imellem at forandre de fysiske rammer ud fra de ønskede og planlagte aktiviteter på den ene side, og nødvendigheden af at tilpasse de pædagogiske aktiviteter de muligheder, som de fysiske rammer giver muligheder for på den anden side. (ibid.:131).

I en tredje artikel peger Svendsen (2012) på det helt centrale fænomen, at institutionerne i en række tilfælde, og ganske ofte, måske som regel, benyttes på andre og anderledes måder, end arkitekterne har tænkt sig det og planlagt institutionerne ud fra. Det kan bl.a. have at gøre med, at de trufne valg i pædagogisk praksis viser sig mindre hensigtsmæssige, end man havde forestillet sig. Det kan fx handle om, at der tages flere børn ind i institutionen, end den oprindeligt har været projekteret til, hvormed rum, der oprindeligt var tiltænkt bestemte formål, omdefineres. Eller det kan blive vanskeligt at gennemføre de planlagte aktiviteter under ændrede omstændigheder.

Kirkeby (2013) (indgår i Kirkeby, Gammeltoft & Elle 2013) undersøger børnehavens fysiske rammer ud fra det, som hun kalder et professionsperspektiv (se også Gammelby 2013). Hun interviewer 12 erfarne børnehavepædagoger i lederfunktioner. Med henblik på at sikre plads til børn og aktiviteter beskriver hun, at pædagogerne benytter sig af to overordnede strategier: ”for at børn/børnegrupper kan lege frit og uforstyrret i et længere tidsrum, møbleres og udstyres rummet på en måde, så børnene spredes i rummet, og rummet udnyttes ”ud til dets grænser”, som en pædagog formulerer det. Hvis det så kniber med plads til at strategi ét lykkes, griber pædagogerne til strategi to. Den handler om, at de strukturerer en del af dagen, så én gruppe bliver inde, mens en anden går ud på legepladsen eller på tur, og således aflastes opholdsrummene inde.” (Kirkeby 2013:68). Tilstrækkelig plads og tilstrækkeligt personale hænger dog tæt sammen, og den anden strategi forudsætter indlysende nok fx rigeligt personale. Pædagogerne lægger vægt på, at der eksisterer flere mindre rum og aktivitetssteder, bl.a. så børnene kan lege sammen med hinanden, uden at der behøver at være en voksen tilstede. Men de værdsætter også mulighederne for at samle børnene i fælles aktiviteter. Lokalerne skal gerne appellere til børnenes nysgerrighed, fordi det betragtes som

grundlaget for indsigt (ibid.:70). Stillet over for spørgsmålet om, hvilke forbedringer medarbejderne kunne tænke sig, viste det sig, at det var ønsker om bl.a. bedre køkkenfaciliteter, som blev nævnt, så der kunne laves mad med børnene, indretning af værksteder, evt. et atelier. Kirkeby finder, at der blandt de interviewede er en høj bevidsthed om indretningens betydning. Hun sammenfatter, at pædagogerne foretrækker, at der er flere pladser til at gennemføre forskellige aktiviteter, som kan forløbe ved siden af hinanden, og at det er steder, der muliggør, at der kan udvikle sig en vis grad af specialisering, sådan at de specialiserede aktiviteter har en vis varighed, og man kan vende tilbage til dem uden at alting skal pakkes ud og arrangeres på ny. Alternativt peger hun på, at de samme steder skal kunne anvendes til flere forskellige ting, som afløser eller overlejrer hinanden, hvilket forudsætter fleksibilitet fra medarbejdernes side (ibid.:72). Samtidig kan hun konstatere, at der kan ske en række fravalg af aktiviteter med en særlig karakter ud fra indretningshensyn: for det første aktiviteter der 'fylder' meget, især fysiske aktiviteter og lege, og for det andet aktiviteter der strækker sig over længere tidsrum, hvor der er behov for at lade tingene stå fra den ene aktivitetsgang til den næste uden at behøve at rydde det hele op hver gang.

Kirkeby opholder sig specielt ved børn med særlige behov, som hun konstaterer ofte vil have brug for et overskueligt miljø og en betydelig ro. Der skal endvidere være muligheder for at tage individuelle hensyn til børn. Her peger hun på, at ordet 'rummelighed' ikke kun skal fortolkes symbolsk, men også skal tages helt bogstaveligt. Behovet for plads diskuteres især i forhold til disse tre parametre: Børn med særlige behov, mulighederne for aktiviteter, og mulighederne for børnenes mere selvstændige ageren med hinanden uden for perioder med afgrænsede aktiviteter. Børnehavens fysiske størrelse betragtes som et vigtigt forhold, hvor der entydigt peges på, at større plads giver bedre muligheder for alle tre forhold.

Kirkeby, Gammelby & Elle (2013) opstiller en måde at måle institutioners størrelse på med henblik på at kunne sige noget relevant om mulighederne for trivsel og udvikling. De foreslår tre parametre: for det første antallet af kvadratmeter pr. barn i opholdsrum til børn, således som det gøres i bygningsreglementet, for det andet inddrages den yderligere plads, der er i institutionen, udover den der er defineret som opholdsrum til børn, dvs. den plads, som kan fungere som legesteder og 'aflastningssteder', hvor børnene evt. færdes på egen hånd. For det tredje foreslår de parameteren 'antal aktivitetssteder pr. barn', forstået som steder, hvor indretningen lægger op til en afgrænset aktivitet. Denne tredje parameter beskrives ganske vist som mindre entydig end de to første, men som vigtig, idet den fortæller noget centralt om lokalernes muligheder for at engagere børnene, så de kan afgrænse og fordybe sig (Kirkeby, Gammelby & Elle 2013:7). De foreslår en

hel række af sådanne aktivitetssteder, der hver for sig med få karakteristika viser hen til et afgrænset sted. De foreslår 'tæpper ud for reol', 'blød hynde', 'niveauforskel', 'alkove', 'vinduesniche', 'lysrum', 'byggehjørne', 'bilhjørne', 'sofa', 'sofahjørne', 'legehus i to etager', 'højt bord' og 'lavt bord'. Det er indlysende, at disse forslag er eksempler, som er mødt i bestemte konkrete institutioner, og som man kan forvente allerede har en vis eller betydelig udbredelse. Og at andre eksempler på aktivitetssteder kan identificeres i andre institutioner. Kirkeby, Gammelby & Elle opmåler 8 børnehaver ud fra disse tre parametre. På denne måde bliver de opmærksomme på den meget store variation, der eksisterer imellem institutioner, deres størrelse og indretning, hvordan de er opbygget m.v.

Fønnebø & Rolfsen (2014) (se også http://barnehagerom.wordpress.com) har beskæftiget sig med, hvordan personale "kan etablere eller gjøre tilgjengelig større variasjon av arealer for improvisasjon, lek, læring og utforskning" (Fønnebø & Rolfsen 2014:1). De undersøger, hvordan fokus på umiddelbart ubenyttede eller strengt regulerede arealer i børnehaven kan skabe ny kundskab om og nye, mere varierede rum for især mindre børn, dvs. dem der endnu ikke er fyldt tre år. Fønnebø & Rolfsen tager udgangspunkt i bestemmelser, der kræver arealer til god tumleplads, ro og koncentration samtidig med at anbefalinger for arealer for børnene ikke er ændret siden 1998. De benytter nogle forskellige interessante begreber, som kan have mere generel interesse. Fra beslægtede projekter henter de inspiration fra bl.a. Moser m.fl. til en såkaldt 'pædagogisk rumanalyse' og et skema til at vurdere rummene ud fra. Skemaet skelner imellem 1) rummets funktion, 2) udnyttelse og grad af fleksibilitet, 3) rummets muligheder for at rumme flere aktiviteter samtidig, 4) mulighed for afgrænsning og 5) møbler og udstyr til leg og læring (herunder det som fremmer afspænding og hvile) (ibid.:3).

De omtaler også, hvordan man kan inddrage børnene aktivt i forbindelse med udvikling af uderum. Barnet tager billeder og går rundt sammen med den voksne. Stederne opdeles i fire kvaliteter, nemlig 1) de steder der skal bevares, 2) de steder som skal udvides, 3) de steder som skal forandres, 4) steder som skal nyetableres.

Fønnebø & Rolfsen benytter endvidere begrebet 'trengselstress', en tilstand, der helst skal undgås eller minimeres, hvilket bl.a. kan udvirkes i form af at justere miljøet, så børn og aktiviteter spreder sig mere jævnt ud i udearealerne. De inddrager endelig et dannelsesbegreb, dvs. børnehaven som et dannelsesmiljø, hvor de skelner mellem tre niveauer, nemlig det primære bestående af leg, materialer og ting, det sekundære bestående af personalets handlinger og tilrettelægning, og det tertiære i form af lovværk og rammefaktorer.

Børns bevægelser

Ud fra et sundhedsperspektiv har Raustorp m.fl. (2012) sammenlignet børn i børnehaver i Sverige og US. Der er bekymring for, at førskolebørn i stigende grad bliver overvægtige, og myndigheder anbefaler, at børn skal bevæge sig flere timer dagligt. Raustorp konstaterer, at børnene i Sverige opholder sig udenfor i væsentlig højere grad end i US, og mens de i US opholder sig indendørs beskæftiget i skolelignende aktiviteter, er forholdene i Sverige ikke skolelignende på denne måde. Der er ikke særlig store forskelle imellem børnene, hvad angår deres udendørs ophold, men da de svenske børn bevæger sig udendørs i flere timer end de amerikanske, resulterer det i, at de får bevæget sig betragteligt mere. Indendørs er bevægelsesintensiteten også større i Sverige end i US, et forhold, der især fremhæves som betydningsfuldt for pigerne (Raustorp m.f. 2012:807), idet de i mindre grad end drengene prioriterer at opholde sig udendørs. Undersøgelsen er udtryk for sundhedsvidenskabeligt perspektiv og risikotænkning, hvor børn skal bevæge sig ud fra en minimumsstandard for at forebygge overvægt og fedme. Undersøgelsen er gennemført ved hjælp af et instrument, et såkaldt 'accelerometer', som måler de enkelte børns bevægelsesmængde over tid.

Børn, natur og naturinstitutioner

Ejby-Ernst (2014) beskriver de danske naturinstitutioner som næsten 70 år gamle, oprindelig inspireret af skrammellegepladser og byggelegepladser fra 1940-erne. Han skriver, at den ældste naturbørnehave i Danmark blev påbegyndt 1952, en såkaldt Vandrebørnehave, samtidig med at der blev etableret udflytterbørnehaver i København. Ernst inddeler historien i tre perioder, en pionertid fra 1950-1985 præget af få halvdags naturbørnehaver og udflytterbørnehaver, en opblomstringstid 1985-1995, hvor der sker stor vækst præget af små børnehaver på forsøgsbasis, og en stabiliseringsperiode fra 1995 og til nu præget af et højt stabilt antal af naturbørnehaver, og med begyndende forskning specielt i de øvrige nordiske lande. I øvrigt lægger Ernst tilsyneladende først og fremmest fokus på det, han kalder naturpædagogik, forstået som hvordan børn didaktisk arbejder med naturen som en slags fagligt indhold. Han argumenterer i sin afhandling (Ejby-Ernst 2012) for, at de muligheder, som naturinstitutioner repræsenterer, ikke udnyttes af pædagogerne, som kritiseres for ikke at formå at hjælpe børnene fra deres intuitive tænkning og opfattelse i retning af videnskabelig korrekt opfattelse af naturfænomener. Pædagoger fastholder børnenes intuitive og ukorrekte opfattelse af naturfænomener og udfordrer dem ikke tilstrækkeligt sprogligt nuanceret. Børnene fastholdes således i en naturforståelse, der ikke vil hjælpe dem, når de påbegynder

skolegangen, og den her dominerende videnskabeligt prægede naturopfattelse. Han opfordrer derfor til at styrke naturfagligheden i institutionerne og på pædagoguddannelserne. Dette forholdsvis snævre didaktiske perspektiv kan absolut diskuteres og vil komplementeres i det følgende.

Änggård (2012) koncentrerer sig i en ud af flere artikler om naturmiljøer om, hvordan der skabes 'pladser' uden for. Hun interesserer sig for børn og børnehaver, der har en række pladser i naturen uden at have en fysisk børnehave i den umiddelbare nærhed. Børnegrupperne går typisk i skoven tre gange om ugen, og grupperne har hver især en basisplads. Herudover kan børnene opdeles i aldershomogene grupper, fx de 2-3 årige der er samlet et givet sted. Hvor hun i tidligere arbejder har skelnet mellem tre forskellige former for rum, nemlig klasserum, hvor man lærer noget om naturen, hjemmerum, hvor man lever et hverdagsliv, og fantasirum, hvor "djur och natur animeras och spännande lekar utspelar sig." (Änggård 2012:1), er hun her optaget af, hvordan 'pladser' skal forstås og skabes. Ligesom der i den fysiske børnehave eksisterer en lang række afgrænsninger, sker der også afgrænsninger udenfor, fx får de ældre børn fysiske rammer, de skal holde sig inden for, og de mindre børn udvikler gradvist erfaringer med, hvor og hvor langt de må bevæge sig. Basispladserne er typisk opdelte i mindre dele, således i steder hvor der spises, og hvor de små børn kan sove til middag. Til forskel fra når man er indendørs, bemærker Änggård, at barnet, der er udenfor, konstant modtager yderligere indtryk, fx en fugl der synger, vinden der blæser, solen der varmer huden, hvilket repræsenterer en anden form for påvirkning end indendørs. Samtidig er der hele tiden legetøj ved hånden, pinde, sten etc. Basispladserne konstrueres i høj grad som steder, hvor der leges. Mange af disse lege skabes på baggrund af landskabets materielle karakter, og indbyder børnene til at klatre, kaste, lade sig falde, rutsje, gemme sig, lege med vand m.v. Indholdet eller symbolikken i legene holder sig ikke alene til naturen, men inddrager kulturelt stof fra børnehaven, hjemmet, supermarkedet, dyreparken, medierne (ibid.:13). Hun er især optaget af, hvordan børnene er i stand til at gøre de tilbudte steder til børnenes egne steder, og således fastholde sondringen mellem 'pladser til børn' og 'børns pladser' som analytiske sondringer - sondringer der peger på to vigtige og parallelle perspektiver at anskue børns udeliv ud fra.

Et lidt anden tilgang repræsenterer fx Bjørgen (2012). Hun er optaget af et fænomenologisk perspektiv, og undersøger hvordan 5-årige børn oplever og erfarer fysisk leg i børnehavens uderum. Perspektivet betyder, at kroppen tildeles en central placering i forbindelse med børns erkendelses- og tankeprocesser, og forestillinger om leg som aktiviteter, der skal tjene en eller anden funktion, finder hun ligger børnene ganske fjernt. For børnene er leg til i sin egen ret, og fysiske lege vurderes ud fra, om de er sjove, og om de giver børnene oplevelser, som de sætter pris på. Bjørgen

konstaterer, at børnene giver udtryk for, at voksne, der er med i uderum, ikke leger og muligvis ikke kan lege, selv om børnene tilsyneladende ville sætte pris på, at de gjorde det, især fangelege og andre 'store bevægelseslege'. Bjørgens artikel peger ikke på entydige resultater, men erindrer om værdien af at interessere sig for børnenes oplevelser og erfaringer og lytte efter, hvad de har at fortælle om de mange timer, de ofte opholder sig udenfor og bl.a. leger fysiske lege.

Melhuus (2012; 2013) har gennem feltstudier beskrevet og reflekteret naturbørnehavernes placering og betydning i et nordisk perspektiv. Hun følger i sine studier børnene de steder i naturen, der er anderledes rammesat og struktureret end hjemmeinstitutionen. Hun diskuterer i hvilken udstrækning, børns fantasi får andre udviklingsmuligheder udendørs end indendørs, fx i sammenligningen mellem at lade sig inspirere af naturmaterialer, henholdsvis legofigurer. Legen optager en stor del af børnenes tid udenfor, og som det kendes fra institutioner i øvrigt, var det sjældent at se voksne deltage i børnenes lege (Melhuus 2013:10). Melhuus inddrager et demokratiperspektiv bl.a. inspireret af Biesta, og redegør for, hvordan deltagelse ofte vil forudsætte initiativ og overskridelse og spørger i denne sammenhæng til, hvordan uderummene giver muligheder for dette. På den ene side observerer Melhuus, at børnene leger lege, som ikke altid holder sig inden for de rammer, som de voksne har sat op, og på denne måde gør overskridende erfaringer. På den anden side antyder hun, at 'naturen' som rammesætter og læringsmiljø kan have tendens til at være konservativ. Hun peger bl.a. på kønsopdelinger, her observerer hun ganske tydelige kønsopdelte zoner i naturen, hvor drenges og pigers lege bliver ganske dikotome: drengene bygger fabrik, saver, hugger, og pigerne laver mad (ibid.:12). Måske sådanne stereotype legemønstre skal have hjælp til at blive udfordret, og måske der er mindre tilbøjelighed til, at dette sker netop i udendørsrummene, diskuterer Melhuus. Det er observationer, der bliver specielt interessante, når de sammenholdes med, at ansatte, der arbejder udendørs, er tilbøjelige til at betragte disse arealer som specielt frie og kønsneutrale (ibid.:13). Det er iagttagelser, der kan fortolkes som udtryk for, at det nordiske natursyn ofte går i retning af at rumme forestillinger om 'idyl', forstået som noget der er uspoleret og godt i sig selv. Melhuus beskriver også, at der kan være tendens til, at personalet medvirker til at understrege forskellen i ude-institutionerne fra de vante institutioner som så store, at de i mindre grad har øje for de ligheder, der også er mellem de to institutionstyper, og ikke mindst det hensigtsmæssige i også at indføre elementer og erfaringer fra vante institutioner i udendørsinstitutionerne. Melhuus spørger til, om udendørsinstitutionerne giver impulser nok til børnene, og efterlyser at børn, der befinder sig i disse institutioner, møder et mere

pluralistisk modspil, end det tilsyneladende ofte er tilfældet. Pluralismen er central i forhold til at understøtte en demokratisk dannelse og praksis, og giver børnene muligheder for at tænke selv.

Arkitektur og oplevelser

Som en mere principiel kommentar til forholdet mellem arkitektur og pædagogik kan der konstateres en mangel på at skabe arkitektur for børn, der mere klart reflekterer, hvordan børn oplever deres omgivelser. Her tænker vi især på teoretisk begrundede antagelser, der ikke kun eller alene spørger børnene, hvad de synes om deres omgivelser, og evt. tager dem med på råd. Ifversen (2015) problematiserer i en dagbladsanmeldelse af fire nye daginstitutioner, om de mest er bygget for børn eller voksne. Der er tale om nøje planlagte og gennemførte institutioner, der ikke betragtes som 'dårlige', men alligevel heller ikke som 'gode'. Ifversen skriver, at "den glæde og ro, børn som voksne mærker i kroppen ved at træde ind i et rum med afstemte linjer, farver og materialitet, finder man ikke i en moderne børneinstitution. Møblerne bliver valgt fra kataloger af brugerne, og de æstetiske hensyn, der har betydning for sindet, ryddes af vejen, når der skal indrettes efter mere målbare hensyn som ergonomi, drift og økonomi. Den finere dannelse af børnenes sanseapparat henvises til uderummene, hvor de i det mindste oplever nærkontakt med forskellige materialer. Indenfor er det en dramatisk kedeligere verden, de bliver sat i." (Ibid.:16).

Nagbøl (2014) refererer arkitekten Steen Eiler Rasmussens iagttagelser af nogle drenge, der spiller fodbold på trappen og pladsen foran den store kirke Santa Maria Maggiore i Rom. Den har et meget stort trappeparti med terrasser, buer og rette vinkler. På den skrånende plads foran kirken og trappen er der en obelisk og for enden af pladsen ligger vejen. Rasmussen sammenligner, hvordan drengene spiller bold på pladsen, trappepartiet og op imod kirkemuren med turisterne der kommer, betragter og går igen. Han konstaterer, at drengene oplever arkitekturen på en helt anden måde end turisten. Drengene oplever og lærer arkitekturen ved at spille inden for den og med den, ved at opleve og gøre noget ved den igennem erfaringer med, hvad den gør med bolden, og hvad de kan gøre med bolden sammen med arkitekturen. Her betones børnenes oplevelse, sådan som de møder og spiller sammen med arkitekturen. Nagbøl har udarbejdet et teoretisk gennemarbejdet og interessant udkast til 'oplevelsesanalyse', som kan inspirere arkitekter og planlæggere, der skal bygge og indrette nye institutioner eller renovere ældre institutioner. Her begrundes og nuanceres børnenes sansemæssige og kropslige oplevelser – ikke kun som ydre rammer, men som uhyre centrale for børnenes hele socialisering og dannelse.

Tema D: Dokumentation og evaluering

Dokumentation fremstilles i mange tilfælde som aktiviteter, der skal synliggøre et givent arbejde. Så enkelt er det imidlertid ikke, der findes ingen neutrale former for synliggørelse, idet dokumentationsvirksomhed påvirker det, som søges dokumenteret. Samtidig er formodningen om at kunne 'synliggøre' komplekse forhold, som læring, opdragelse og undervisning, diskutabel (Löfdahl & Prieto 2009, 2010).

Dokumentation og evaluering er i den nuværende børne- og uddannelsespolitik og -forvaltning nærmest uadskillelige fænomener. Der dokumenteres med henblik på, at der kan evalueres, og det som evalueres skal helst bygge på noget, der har ladet sig dokumentere. Både dokumentation og evaluering indgår i måderne, hvorpå institutioner i velfærdsstaten styres. Dokumentation og evaluering forventes at resultere i viden, der disciplinerer og effektiviserer præstationerne og skaber viden, som kan informere de overliggende niveauer i styringshierarkierne. Dokumentation og evaluering er centrale elementer i styringspolitikker og -regimer, som det igennem snart et par årtier er kommet til udtryk igennem udbredelsen af New Public Management (NPM) og dennes fortsatte fornyelse. Heri indgår forestillinger om læring og kompetenceudvikling som enkle processer, der anskues i livslangt perspektiv.

Formuleret på denne måde fremkommer der et forholdsvis massivt og entydigt billede af den nuværende tilstand. Analyser af NPM og velfærdsstatens styreformer optegner med god ret en situation, som kan forekomme næsten 'totalitær' og uden særlig opmærksomhed rettet imod paradokser, dobbeltheder, dialektik, dynamik, brud og sprækker i udviklingen. Carsten Greve (2012) har imidlertid i en interessant analyse vist, hvordan en række reformer med det formål at forandre den offentlige sektor har udviklet sig på komplekse måder, og at NPM som retningsgivende for reformarbejdet selv har undergået væsentlige historiske ændringer.

Målrationel dokumentation og evaluering og andre muligheder

Daginstitutionsområdet er inden for de senere år blevet udsat for mere hierarkiseret ledelse og styreformer, der benytter sig af kontrakter og målinger. Den hierarkiske ledelse skal fremme, at kommunale retningslinjer får konkret betydning i institutionernes pædagogiske arbejde. Inden for de mange niveauer fra kommunale forvaltninger, over pædagogiske konsulenter og udviklingsafdelinger, videre over institutionernes ledelseslag og til de medarbejdere, der møder børnene i hverdagen, søges hver af disse niveauer dokumenteret og evalueret ud fra målsætninger og resultater. Dette arrangement (den såkaldte accountabilitystyring) udgør en hierarkisk

styringskæde, der ideelt set skal sikre, at beslutninger og retningslinjer transformeres ned gennem systemet. Om det fungerer efter hensigten er tvivlsomt, men uanset dette udøves den stærke kontrol med medarbejderne både inden for og på tværs af niveauerne (se Andersen 2013). Der tilstræbes helt overvejende målrationelle former for evaluering. Det virker som om, at dokumentation og evaluering allerede i udgangspunktet sammenknyttes med mål. Det kan forstås historisk, og i forlængelse af, at der generelt har været tale om en øget fokusering på klare mål, resultatmål, milepæle, og det der med en række andre lignende ord betegner forestillinger om og teknikker til styring og regulering, som primært er udviklet i forvaltningsregi. Denne sammenknytning af evaluering og mål er også blevet mere selvfølgelig inden for det pædagogiske område.

Det er væsentligt at understrege, at dominansen af de målrationelle evaluerings- og dokumentationsformer ikke alene kan betragtes som et tilvalg, men at de på samme tid repræsenterer et fravalg af mange andre mulige måder at evaluere og dokumentere på. Man kan i princippet arbejde med evaluering ud fra en lang række helt forskellige videnskabsteoretiske tilgange, således som fx Hansen (2003) fremstiller det. Hun nævner muligheden for at anlægge forskelligartede paradigmer, fx positivistiske, hermeneutiske, kritiske, deltagelsesbaserede og pragmatisk tilgange. Ligeledes beskriver hun en række helt forskelligartede evalueringsmodeller, fx resultatmodeller, procesmodeller, systemmodeller, økonomiske modeller, aktørmodeller og programteoretiske modeller. I forlængelse af dette beskriver Krogstrup (2004), hvordan det er vigtigt at forholde sig til, hvem der bestemmer de kategorier, der evalueres ud fra, hvordan de er fremkommet og er blevet prioriteret. Det er således slet ikke en selvfølge, at en evalueringskategori skal hentes fra et formål eller en anden slags målsætning. Kategorierne kan lige så vel fremkomme ud fra en interesse i at vurdere nogle af processerne, nogle af aktørernes oplevelser eller noget helt tredje. Det er heller ikke sikkert, at kategorierne skal ligge fast på forhånd, således som det kendes fra målorienterede evalueringer - de kan fx besluttes af de deltagere, som skal evalueres af deres pædagoger/lærere eller fremkomme gennem dialoger imellem dem. Dokumentation og evaluering kan således i høj grad betragtes som spørgsmål om indflydelse og demokrati. De kategorier, der benyttes i en given dokumentation og evaluering, afgør i udstrakt grad, hvilken viden der kan komme ud af den. Derfor er det så afgørende, hvilke kategorier en evaluering består af, og hvordan disse udformes. De, der får muligheder for at bestemme dette, har fået fortrin i forhold til at definere virkeligheden.

Når man arbejder med evaluering og dokumentation, må man stille sig spørgsmål om hvad, hvorfor, hvordan, hvem og hvor:

- Hvad er hensigten og begrundelsen for at dokumentere og evaluere?
- Hvad er det, der evt. skal udvælges, og hvad skal på denne måde samtidig fravælges?
- Hvilke fremgangsmåder og metoder er hensigtsmæssige?
- Hvilke kategorier skal prioriteres som de bærende?
- I hvilken udstrækning skal eksperter, konsulenter, administratorer og ledere, pædagoger, forældre og børn involveres i aktiviteterne?
- Hvor skal det finde sted, fx i hverdagssituationer, i testsammenhænge eller andetsteds? (for uddybning se Andersen 2013).

Valberg Roth (2014) skriver, at de professionelle pædagoger skal kunne identificere og begrunde sine vurderinger og valg af dokumentationsformer samt kritisk reflektere over vurderingernes kundskabsgrundlag. Ud fra hendes undersøgelser problematiserer Valberg Roth, hvorvidt de har tilstrækkelig tid til det, og om de har kompetencerne til at kunne gøre det. Hun peger endvidere på, at de professionelle pædagoger ikke i tilstrækkeligt omfang introduceres til at dokumentations- og evalueringsarbejde på den ene side kan bemyndige, støtte og forstærke det pædagogiske arbejde, men at det på den anden side også kan risikere at gøre det modsatte, nemlig at vanskeliggøre, vildlede og begrænse børn, pædagoger og forældre. Endelig spørger hun også til, om børnene får støtte til at udvikle en nysgerrig og kritisk holdning til at blive systematisk dokumenteret og evalueret.

Plum (2011) og Ahrenkiel m.fl. (2012) har beskrevet, hvordan dokumentation medvirker til at udforme forståelsen af, hvad der udgør pædagogers faglighed og udviklingen heraf. Hvor Plum især udvider forståelsen af, hvad pædagogers faglighed består af, og hvor Ahrenkiel m.fl. især bestræber sig på at udvikle pædagogers faglighed i kontrast til forvaltningsapparatet og NPM, så går Hviid & Plotnikof (2012) noget anderledes til værks. De har gennemført et projekt, hvori de i værkstedsregi udvikler dialogformer mellem pædagogiske medarbejdere og forvaltere, der i udgangspunktet typisk stiller sig gensidigt uforstående over for hinanden, hvad angår indhold og form i dokumentationen. Hviid & Plotnikof udvikler laboratorier og dialogformer, som de mener kan overkomme denne diskrepans og medvirke til, at de to parter får større forståelse for hinanden, hvordan dokumentationskravene er forskellige i de to lejrer, og hvordan der i det hele taget kan skabes dokumentationsformer, der i højere grad kan tilgodese begge parter. Her er der altså tale om at oparbejde erfaringer med ledelses-, møde- og dialogformer, der tilsigter at udvikle et såkaldt 'fælles sprog'. Projektet kan give erfaringer med forskellige interessenters og perspektivers

betydning for dokumentationsvirksomhed, men det er ud fra et pædagogisk perspektiv begrænset af primært at følge en ledelsesintention og at anvende et noget forenklet læringsbegreb. Alle de her nævnte projekter er eksempler på, at der gøres forskellige erfaringer med at søge at skabe alternativer til de dominerende dokumentationsformer. Det bør rejse spørgsmål om, hvorvidt og hvordan de bidrager til generobringer af lærings- og dokumentationsopfattelser, der også formår at kunne virke som opgør med NPM, og det styringsregime det indgår i, eller om de snarere bidrager til den fortsatte udvikling og raffinering heraf. En forudsætning for dette er imidlertid at de dominerende tendenser beskrives og analyseres nuanceret, så det, som umiddelbart forekommer selvfølgeligt, kan genkendes og kritiseres (jvf. Andersen 2013).

Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth (2014) søger at karakterisere evaluering og dokumentation ud fra et nordisk perspektiv, specielt med udgangspunkt i Sverige og Finland, men også danske og norske forhold inddrages. Forfatterne er teoretisk inspireret af Ferraris (2013). Dokumentation betragtes ikke som noget let afgrænseligt og noget ydre, som en bestanddel der tilføjer sig den sociale realitet, men derimod som noget afgørende for skabelsen af den sociale realitet. Det er dokumentationsbestræbelser og –handlinger, der skaber den sociale realitet og især bidrager til institutionernes eksistens og opretholdelse. Det er igennem dokumenter, at institutioner eksisterer, og her skelner Ferraris mellem svage og stærke dokumenter. Til de svage regner han den blotte registrering af alle mulige forhold. Stærke dokumenter er derimod sådanne, som får handlemæssige konsekvenser, og som opretholder sin gyldighed i en vis tid, fx et eksamensbevis fra et universitet. Gyldigheden er kontekstbundet, dvs. afgrænset til bestemte sammenhænge i kultur, tid og rum, og kan være uden gyldighed uden for disse. Svage dokumenter kan blive stærke og stærke kan blive svage alt efter de sammenhænge, de indgår i, og de afspejler derfor, hvad der prioriteres som vigtigt og magtfuldt, og hvad der ikke betragtes som sådan (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014:5). Forfatterne er ligeledes inspireret af Action Network Theory, Barad og Lenz-Taguschi. Governmentalityperspektivet spiller endvidere en rolle samt nyere barndomsteori. Tematisk lægger bogen vægt på den øgede betydning af evaluering og dokumentation sammenknyttet med den styrkede opmærksomhed omkring didaktik, og på måderne hvorpå forældre inddrages. Forfatterne er opmærksomme på lærings- og subjektopfattelsen, og henviser i flere omgange til Kress' brede begreb om symbol- og meningsdannelse.

I forbindelse med beskrivelser af børnene konstateres det, at det er påfaldende, i hvor ringe grad børnenes opfattelser af at blive dokumenteret er blevet undersøgt, og det beskrives, at de ganske få undersøgelser der foreligger peger på, at det som børn prioriterer, er noget andet end det,

som oftest indgår i personalets dokumentation af børnene. Hvor førstnævnte primært omhandler personalets menneskelige og sociale egenskaber, koncentrerer personalet sig mere om at beskrive børnenes præstationer. Herudover stilles der spørgsmål til det etisk forsvarlige i konstruktionen, at voksne giver sig selv ret til at beskrive, kategorisere og vurdere børn på måder og i sammenhænge, der ikke forudsætter samtykke af børnene. Ud fra de tre forfatteres egne empiriske undersøgelser beskriver de institutioners 'normale barn', dvs. det barn, som medarbejdere i handling 'kommer til' at stræbe efter at skabe. Det er barnet, der tilpasser sig den almindelige hverdag, følger medarbejdernes anvisninger og vejledning, viser en tillidsfuld og tæt relation til voksne, ikke udviser overdreven seperationsangst fra forældrene, er åben over for personalet hvad angår fortrolighed og egne følelser, og accepterer at medarbejderne kun delvist kan imødekomme barnets opmærksomhed, oppebærer en positiv holdning til institutionstilværelsen og de aktiviteter, der finder sted her, viser uafhængighed og selvkontrol og kommunikerer grænserne for dette tydeligt til personalet, foretrækker at lege med kammerater, der 'passer til dem', dvs. typisk er i samme alder og samme køn og engagerer sig i legene uden at drille kammerater. (Ibid.:85). Dette normale barn adskiller sig ikke væsentligt fra de beskrivelser, der foreligger i Ehns ældre bog om institutionslivet (se også beskrivelser tidligere i denne rapport). I forhold til forældrene er der blevet øget fokus på, at forældrene indgår som partnere - det som forfatterne med henvisning til Popkewitz kalder 'pedagogicalization of parents'. De viser tydeligt, hvordan der på møder og igennem dokumenter planlægges og aftales, hvad institution og forældre fælles skal prioritere at søge at fremme for det enkelte barn, og at disse møder ofte tager udgangspunkt i standardiserede kategorier som en selvfølgelig ramme, der ikke sættes til diskussion, og som endvidere er kendetegnet ved ikke at medinddrage det barn, som det handler om. Forfatterne konkluderer, at dokumentation får en betydelig del af sin magt igennem at blive betragtet som noget postivt og noget i princippet neutralt, som ikke influerer på institutionens samlede betydning, dvs. en opfattelse der er ganske anderledes end forfatternes opfattelse af dokumentation som noget helt afgørende for institutioners tilblivelse og opretholdelse, og som noget der er indvævet og uadskilleligt herfra.

Børns perspektiver

Dokumentations betydning betragtet ud fra børnenes perspektiv betragtes ofte som et etisk spørgsmål i form af overvejelser, om man kan tillade sig at observere og registrere, hvad børn foretager sig. Lindgren (2012) har undersøgt, hvordan medarbejdere reflekterer over dokumentationsaktiviteters mulige betydning for børn igennem at studere en gruppe pædagogers

diskussioner i en blog på nettet, for på denne måde at få indblik i, hvordan de forholder sig til muligheder og konsekvenser. Hun beskriver, at pædagogerne typisk reagerede i tre faser, hvor den første omhandler fascination af pædagogisk dokumentation som praksis, her viser det sig at pædagoger er langt overvejende positive over for pædagogisk dokumentation i hverdagen. I denne fase viste bloggens indlæg ingen inddragelse af børnenes stemmer og perspektiver, og medarbejderne forholder sig til dokumentation som en metode, der giver muligheder for at få mere kendskab til barnet i betydningen at tilnærme sig kendskabet og sandheden om barnet som noget entydigt (Lindgren 2012:333). Den anden vedrører bredere overvejelser og en vis frustration ved erkendelsen af, at praksissen indebærer en række etiske overvejelser i forhold til børnene. Her bliver pædagogerne ganske overraskede over de etiske spørgsmål, der rejses, ikke mindst ved at opdage at dokumentationsvirksomhed er en form for magtudøvelse (Ibid.:334). Det er ikke mindst tanken om selv at blive observeret og beskrevet på lignende måde, der giver anledning til erkendelsen af dokumentationsarbejdes karakter og sociale betydning. Som den tredje fase identificerer Lindgren en diskussion af brug og ikke mindst misbrug af visuelle teknologier i dokumentationsarbejde. Her er de etisk begrundede frustrationer overvundet, og pædagogerne forholder sig til dokumentationsarbejdets kompleksitet, dets muligheder og misbrug af det. Alligevel konstaterer Lindgren, at børnenes perspektiv, der dominerer i den anden fase, aftager efterfølgende, og det er de voksnes perspektiv, der dominerer i tredje og sidste fase (ibid.:337). Hun begrunder dette ud fra en udbredt dominerende forestilling om det observerede som i udgangspunktet neutralt og magtfrit, og ud fra spredte bemærkninger en forestilling om det hensigtsmæssige i, for børn, deres udvikling og deltagelse, at blive dokumenteret. Her over for anbefaler Lindgren at vedkende sig nutidens voksenrolle som præget af usikkerhed og sårbarhed med henblik på at fraskrive sig forførelsen ved at præsentere sig som den traditionelle altvidende voksen (ibid.:338).

Pædagogisk dokumentation

Et allerede kendt og udbredt eksempel på dokumentation, der tilsigter at være pædagogisk relevant, er den såkaldte 'pædagogiske dokumentation', en pædagogiske filosofi, der oprindeligt er udviklet i Norditalien og efterfølgende har spredt sig til resten af Europa, Nordamerika, Canada, Australien m.v. Den præges af et socialkonstruktivistisk læringssyn og søger at tilgodese børns principielt mange og forskelligartede 'sprog', aktivitets- og udtryksformer. Samtidig placeres dokumentationsvirksomhed meget centralt, idet den betragtes ud fra sin erkendelsesskabende og -ledende betydning. Den foretages ikke kun af pædagogerne, men også af børnene. Det er i det hele

taget det, som børnene finder meningsfuldt og er aktuelt interesserede i, som skal være udgangspunktet for pædagogisk opmærksomhed. Læringsforståelsen beskriver barnet som nysgerrigt, aktivt, problemorienteret og –løsende (for en problematisering af dette, se Emilson & Samuelson 2012), og pædagogernes arbejde som bl.a. at finde de 'spor' på interesse hos børnene, som fortæller, hvor læringen kan påbegyndes. Denne form for 'pædagogisk dokumentation' er af bl.a. Dahlberg & Moss (2005) blevet argumenteret og søgt begrundet som pædagogikkens svar på samfundets nuværende postmoderne tilstand, og hvor det tidligere moderne samfunds standardiserede lærings- og dokumentationstraditioner formodes potentielt erstattet af det postmoderne samfunds vægt på forskelligartethed og usikkerhed. Med udgangspunkt i en postmoderne omsorgsetik betragtes pædagogiske handlinger som nogle, der skal reflekteres af det enkelte individ frem for at følge fælles etiske standarder, dvs. en universel etik. Der opstilles en alternativ etik bestående af tre krav. Det første handler om at indgå i relationer til og tage ansvar for andre, dvs. forpligte sig i forhold til andre. Det andet vedrører at udvise respekt for forskelle og anderledeshed. Det tredje drejer sig om at afvise den kalkulerende og rationalistiske tænkning i forbindelse med mødet med den anden (Dahlberg & Moss 2005:84).

Den pædagogiske praksis skal synliggøres gennem pædagogisk dokumentation og dermed gøres til genstand for fortolkning og kritik. Ud fra produktion og begrundede valg af videooptagelser, fotografier, båndoptagelser, nedskrevne noter m.v. skal oplevelser, erfaringer og meningsskabelse søges tydeliggjort og gjort fælles, således at også modstridende fortolkninger, tvivl og usikkerhed kan diskuteres og tillægges værdi. På denne måde mener Dahlberg og Moss, at det er muligt at identificere og visualisere de dominerende diskurser og regimer, som udøver magt over og igennem os, og ud fra hvilke vi har konstrueret barnet og os selv som pædagoger. Dahlberg & Elfström (2014) beskriver, hvordan arbejdet med at udvikle det, som de kalder 'pedagogisk dokumentation', har foregået ved Stockholms Universitet (og tidligere ved Lärarhögskolan i Stockholm) fra slutningen af 1980-erne og frem til i dag. De opdeler udviklingen i tre perioder: den første beskriver de som præget af reflekterende praktik og formativ evaluering, den anden som orienteret imod at udfordre dominerende diskurser, og den tredje lægger vægt på dokumentation som transformativ kraft. I udgangspunktet finder Dahlberg & Elfström, at pædagogisk dokumentation er præget af den demokratiske ambition, som udspringet i Reggio Emilia tilsigtede, som en slags reaktion imod erfaringer med fascismen, og ønsker om at opdrage mennesker til ikke igen at blive sådan nogle, som ukritisk vil følge sådanne bevægelser. Der er ikke tale om nogle meget afgørende brud i bevægelsen igennem de tre faser, snarere om at man konstant

har bestræbt sig på at videreudvikle forståelsen af pædagogisk dokumentation både praktisk og teoretisk, og i forlængelse af hvordan den samfundsmæssige udvikling skaber forandrede betingelser for pædagogik og dokumentation. I den første fase var udviklingen bl.a. inspireret af datidens store interesse for refleksiv praksis, både inden for og uden for pædagogikken, lige som der var alment stigende interesse for evalueringsspørgsmål, ligeledes både inden for og uden for pædagogikken. Der blev gjort erfaringer med at udvikle Reggio Emilia-inspireret pædagogik blandt institutioner i Stockholm. I den anden fase blev der, inspireret af studier af bl.a. Michel Foucault, Nicolas Rose og Valerie Walkerdine, opmærksomhed omkring at forstå dokumentation som et redskab, som en form for magtudøvelse, men også at betragte hele den udviklingspsykologiske dominans inden for pædagogikken som udtryk for disciplinering og normalisering. Påvirkningen fra tidens opmærksomhed omkring 'governmentality' betød, at dokumentationsvirksomhed i det hele taget kunne betragtes som en magtudøvelse, og at pædagogisk dokumentation kunne risikere at være en subtil og nuanceret en af slagsen. Med inspiration fra bl.a. Emmanuel Levinas og Jacques Derrida søgtes udviklet en større vægt på etiske problematikker og på vigtigheden i radikalt at lytte til børn, værdsætte forskelligheder og forstå den afgørende betydning, som det at møde andre mennesker face-to-face har. Elementer fra denne udvikling videreføres i den tredje fase, hvor dokumentation betragtes som en transformativ kraft. Livet bliver betragtet som en række hændelser, og det er centralt at rette opmærksomheden imod de intensiteter og kræfter, der karakteriserer det, som man måske kan kalde overskridende hændelser, dvs. sådan nogle som overskrider det enkelte menneske, men skabes sammen med andre, måske kun af ganske kort varighed, men voldsomt intense og stærke udtryk for at man lever. Det står i kontrast til det selvrefleksive og selvbevidste menneske, som kan søge at tænke sig selv ude fra og i kontekst, og ligger snarere i forlængelse af Daniel Sterns beskrivelser af vitalitetsfølelser og vigtige her- og-nu- oplevelser, der har afgørende betydning for mennesker. Dahlberg & Elfström taler om subjektivitet og læring som et relationelt potentialitetsfelt (284), dvs. det er præget af relationer mellem mennesker, men også til alle mulige forskellige materialer og betingelser, der er med til at skabe handlinger og hændelser. Det er ikke centralt eller muligt at planlægge handlinger og hændelser, som får særlig intense kvaliteter, der også kan knytte sig afgørende læringspotentialer til. Spørgsmålet er så, hvordan pædagogisk dokumentation influerer på en opfattelse af læring som denne, præget af ikke at tage udgangspunkt i individet eller et givent målstyret læringsindhold. Hvordan kan dokumentation, der ikke betragtes som selvrefleksion, bidrage til vigtige transformationer? Det kan der af gode grunde ikke gives tydelige eller endelige svar på, men åbenheden er afgørende samt det forhold, at vurderinger og

evalueringer skal betragtes som noget, der ligger immanent i processerne. Dokumentationen kan ikke stå uden for og kigge ind, men er en del af processerne. Dahlberg & Efström citerer en Deleuze-inspireret forsker for at sige ”Vi måste ta vare på de extraordinäre små, oväntade och lekfulla strider för livet som barnet utför. Annars ges barnet och alla andra involverade inte möjlighet att ”veckla ut” sin makt.” (287).

Tvivlen

Johannesen (2013) argumenterer for, at tvivlen er en drivkraft i pædagogisk arbejde med småbørn, at det skaber energi og dynamik, og at dette fokus muligvis kan repræsentere et alternativ til det betydelige fokus, der er på at beskrive og dokumentere i entydige og målelige termer og modeller. Hun tager afsæt i de tre karakteristika, som Biesta har fremsat om at uddannelse bør bygge på ”trust without ground, transcendental violence and responsibility without knowledge” (Johannesen 2013:2), som suppleres med inspiration fra Levinas. Hun griber også fat i Lenz-Taguchis ’lytningens pædagogik’, som hun i lyset af Levinas fortolker, som at ”det handler mer om å *ta imot* eller også *å bli valgt ut* som den der blir snakket til enn å være en som lytter” (ibid.: 3) Hun begrunder sit ærinde i børns lovfæstede ret til at medvirke, og hvordan kan man imødekomme dette, hvis ikke man beskæftiger sig intensivt med det, som børn udtrykker? Her lægger hun sig tæt op ad de fortolkninger, som Bae har argumenteret for. I en større sammenhæng konstaterer Johannesen, med henvisning til Lenz-Taguchi, at der er to tendenser på spil inden for uddannelsessektoren betragtet i et internationalt perspektiv, nemlig dels en samfundsmæssig udvikling præget af øget kompleksitet og diversitet, der giver anledning til inklusionsbestræbelser i forhold til etniske, sociale, religiøse, kulturelle og økonomiske baggrundsforhold, dels en reaktion imod denne øgede kompleksitet og diversitet, med udgangspunkt i politik, forvaltning og administration, der arbejder med at søge at reducere kompleksiteten. Det er sidstnævnte, der presser i retning af entydige og målelige dokumentationsformer, og her over for at Johannesen har gjort erfaringer med åbne beskrivelser og samtaler med pædagoger, der kan imødekomme forventninger om at dokumentere, men at gøre det på måder, der skaber energi og øget bevidsthed blandt pædagogerne, og som er inspireret af Levinas filosofi og etik. Johannesen fremhæver Levinas’ påpegning af ”redsel for det forutbestemte” (ibid.:4), dvs. at alting er forudbestemt eller i kategorier, der gør, at der ikke kan tænkes eller handles åbent. Det overfører Johannesen på småbørnsområdet og i forhold til pædagogers forståelse af og tænkning om små børn og deres udtryk.

Igennem samtaler med førskolelærere, som gennemføres efter observationer i institutionerne, understreges samtalepartnernes åbne tilgang. Johannesen mener ikke, at der er tale om traditionelle interview, men åbne samtaler der ikke resulterer i endelige og afgrænsede svar. Udgangspunktet for samtalen er, at alle skulle få mulighed for at blive udfordret. Samtalen er inspireret af praksisfortællinger, interview som forskningsmetode og dekonstruktive samtaler, hvor sidstnævnte har til hensigt at åbne for forskelligheder, det modsatte af at nå til enighed, at gøre modstand synlig og fælles at reflektere over, hvad der bliver sagt. Johannesen finder, at pædagogerne er meget interesserede i at lade sig udfordre, både af hinanden og af den eksterne samtalepartner. Tvivl, som er overskriften på artiklen, er ikke hentet hos pædagogerne eller Levinas, men er noget Johannesen får øje på, når hun analyserer materialet efterfølgende. Hun skriver at *"tvil er ikke det å ikke vite. I denne artikkelen løfter jeg fram tvil som et begrep på det å vite at man ikke vet."* (ibid.:13). Hun tilføjer, at det kræver kompetence, som omhandler kompleksitet og det uforudsigelige i relationer og møder. Johannesen peger på, at det følelsesmæssige er vigtigt at medinddrage, at fokusere på hvad der bevæger een, hvad man føler og erfarer, og som ikke nødvendigvis kan beskrives entydigt.

Tilgangen i artiklen er interessant og bygger på Biesta og Levinas, og ligger således i forlængelse af både Dahlberg & Moss og mine egne udkast. Johannesen forholder sig dog i artiklen påfaldende ukritisk over for pædagogerne. Det er begrundet ud fra den teoretiske og metodiske prioritering, men det nærmer sig identifikation med pædagogerne, måske snarere end det er at fastholde sig selv om 'en anden'.

Tema E: Børnerettigheder og –miljø

Olk & Wintersberger (2007) mener, at der med vedtagelsen af FNs konvention om børns menneskerettigheder i 1989, tages et afgørende skridt i udviklingen af barndommens historie. For første gang, skriver Olk & Wintersberger, betragtes barnet som et subjekt med rettigheder, og de generationsvise forskelle bliver problematiseret. Børnekonventionen har givet anledning til en lang række affødte initiativer, så dens betydning må ikke undervurderes. De kritiserer imidlertid også børnekonventionen på en række områder, bl.a. for at være meget åben for fortolkning, at operere med et syn på børn, der er præget af de børnesyn, der var udbredte i 1980-erne, dvs. af et adultocentrisk, familiecentreret og paternalistisk børnesyn med stor vægt på udviklingsperspektiver på barnet (Olk & Wintersberger 2007:64). Endvidere understreger de, at det i høj grad er barnet frem for barndommen, der er fokus på.

Bae (2010) peger på, at vi ikke ved særlig meget om, hvordan børnekonventionen får betydning og praktiseres i hverdagen. Ud fra et evalueringsstudie og forskning i førskoleinstitutioner udpeger hun tre områder, som giver anledning til overvejelser og som mulige problemområder. Bae er således optaget af, om og eventuelt hvordan den vedtagne politiske erklæring kan identificeres i daginstitutionerne. Det første af de tre områder, som Bae diskuterer, vedrører, at konventionens begreb om deltagelse synes at blive opfattet for snævert og individualiseret i praksis. Med udgangspunkt i bl.a. Østrems evalueringsstudie og Selands studie af fleksible institutioner, konstaterer hun, at barnets muligheder for individuelt at vælge aktiviteter og hvor de skal opholde sig rent fysisk tildeles stor betydning, så stor at barnets mulighed for at pleje samvær med dem, de foretrækker at være sammen med, nedtones og skydes i baggrunden. Det andet område, som Bae inddrager, handler om konventionens understregning af barnets ret til at lege. Legen betragtes som en meget vigtig måde for børn at udtrykke sig på, og omhandler således deres ytringsfrihed. Ud fra iagttagelser af, at børns leg ikke altid gives tilstrækkelig gode muligheder, anerkendes og holdes fri fra voksnes indblanding, reguleringer, funktionaliseringer og sanktioneringer, problematiseres det i hvilken grad, at børns ytringsfrihed respekteres i tilstrækkeligt omfang. Det tredje og sidste område handler om, at yngre børns rettigheder mindskes ud fra overbevisninger om, at 'de er for små'. Bae gør opmærksom på, at Børnekonventionen i sine kommentarer anbefaler, at selv ganske små børn skal betragtes som personer i deres egen ret (Bae 2010:212). Det betyder, at de skal inddrages og høres, skal medvirke i evalueringer etc. Det er åbenlyst, at inddragelse af helt små børn ikke alene eller først og fremmest kan finde sted gennem sproget, men i høj grad vedrører børns alsidige kropslige udtryksformer - forhold som Bae konstaterer kræver øget indsats og opmærksomhed, viden og uddannelse.

Baes indlæg er først og fremmest interessant, fordi det sætter fokus på hverdagslivet i institutionerne, og gennem inddragelse af allerede foreliggende evalueringer og forskning udpeger emner, der kan gøres til genstand for fortsatte empiriske studier med henblik på at knytte an til de potentialer, som Børnekonventionen repræsenterer til trods for relevansen af kritikken af den.

Bæredygtighed

Et tema der har fået en vis bevågenhed, og som måske har potentiale til at være med til at ændre på måderne hvorpå småbørn anskues og opdrages, er interessen for 'bæredygtighed'. Det er ikke i øjeblikket en markant dagsorden inden for småbørnsområdet eller pædagogikken i det hele taget,

men der er tiltag til en sammentænkning af børns rettigheder, barndomssociologi og bæredygtighed. Davis (2014) foreslår en omdefinering og udvidelse af FNs konvention om børns rettigheder, som kritiseres for i for høj grad alene at fokusere på det individuelle barns situation og rettigheder. Hun foreslår, at rettigheder udvides til at omhandle børns kollektive rettigheder, hvor perspektivet udvides fra det enkelte barn til børn som repræsentanter for en fælles barndom. Endvidere foreslår hun øget ret til at være aktiv deltager i tilværelsen, dvs. at give muligheder for at det, som børn tænker, mener og vurderer, tilskrives en ligestillet position med, hvad voksne tænker, mener og vurderer. Hun foreslår også et intergenerationelt perspektiv, hvor der ikke alene træffes beslutninger ud fra den nuværende tilværelse og den voksne generations børn, men et længere perspektiv på tværs af kommende generationer. Endelig berører hun diskussioner om rettigheder til klodens ressourcer, om hensynet til natur, dyr og levende væsener, hvad der efterlades og gives videre til kommende generationer som et yderligere forhold, diskussioner der benævnes at handle om biocentriske rettigheder. Ved at knytte diskussioner om bæredygtighed til barndoms- og rettighedsperspektiver sigtes der efter, at forsøg på at knytte bæredygtighedstemaet til småbørnsområdet ikke primært forstås som et didaktisk anliggende, dvs. at det blot forstærker den vægt, der allerede ligger på læreplaner og undervisningsindhold, men at etiske, moralske og sociologiske perspektiver om, hvordan børn skal forstås, beskrives og behandles, forudsætter en bevidsthed om de strukturer, omstændigheder og værdier, der er gældende. Ambitionen er at give børn bedre muligheder for at blive inddraget og hørt ud fra deres mening, *fordi* den kan udtrykke andre synspunkter og vurderinger end de voksnes.

På et lidt mere konkret plan peger Hägglund & Johansson (2014) på, at når temaerne småbørn og bæredygtighed skal bringes sammen, er børns oplevelse af at høre til, muligheder for at håndtere værdikonflikter og børns rettigheder vigtige deldiskussioner. Det er vigtigt, at børn har mulighed for at opbygge en fornemmelse af at høre til et sted, hvis de skal have mulighed for at forstå og værdsætte de omgivelser, som de har. Det er i en stadig mere flygtig og fleksibel tilværelse ikke længere en selvfølge, at børn har disse muligheder for mere varig tilknytning, og her tænkes ikke alene på moderen og familien, men i videre forstand hvad der konstituerer et barns omverden. Hägglund & Johansson peger på de muligheder, små børn har for at konstruere og forsvare deres egne steder, deres selvproducerede sociale steder, hvor de indbyrdes skaber mening og vurderinger, der er anderledes og systematisk afviger fra de vurderinger, der typisk kendetegner voksnes forståelse og vurdering. Sådanne børnekulturelle steder betragtes som vigtige, når børn skal have muligheder for at have steder, som de kan opleve tilknytning til, og hvor de kan have muligheder

for at udtrykke sig som aktive meningsskabere. Der må heri forventes konflikter mellem børnene, idet tilvalg og fravalg af foretrukne kammerater og venner er afgørende for at opbygge sådanne værdifulde og meningsfulde steder og sammenhænge. Og også potentielle konflikter med voksne, der ofte vil have andre meninger og vurderinger af en række forhold, både praktiske og etiske. Konflikter skal her ikke forstås som noget, der er præget af negative følelser, men at håndtere uoverensstemmelser på en ordentlig måde som aspekter af tilværelsen, der er uundgåelige, som kan være positivt afgørende for fremtiden, og dermed noget børn lærer af hinanden og med passende voksenstøtte. På denne måde argumenterer Hägglund & Johansson for, at bæredygtighed, hvis det skal styrkes som tema i småbørns liv, ikke blot skal inddrages eller styrkes som et didaktisk tema i form af, at børn skal lære om genbrug, økologi eller lære om naturbeskyttelse, at værdsætte ture eller ophold i naturen, men at forudsætningerne for at en bæredygtig menneskelig holdning baserer sig på, at børnene har muligheder for at blive respekteret som aktive deltagere med egne forudsætninger, rettigheder, meninger og vurderinger, der evt. kan afvige fra andre generationers, men som må værdsættes og tillægges betydning. Hvor betoning af natur, holistiske og bæredygtige perspektiver måske kan give anledning til frygt for, at det primært er 'den gode vilje', 'de gode intentioner' og et lettere romantisk og bagstræberisk naturperspektiv, der kan komme til at præge projektet, afslutter Hägglund & Johansson med at citere den polske pædiater Janusz Korczak for at fremhæve, at børn ikke forberedes godt til tilværelsen ved kun at lære om det retfærdige, smukke og velbegrundede, men også må stifte bekendtskab med had, lære også at afvise, at sige nej, være på tværs osv., fordi det kan være berettiget og det bedste at gøre (Hägglund & Johansson 2014:46).

Børns trivsel

Et andet beslægtet tematisk perspektiv, der allerede har fået en vis bevågenhed, handler om 'børns velbefindende' ('children's well-being'). Også her knyttes der an til FNs konvention om børns rettigheder, hvor det relateres til kvaliteten af børns liv, både økonomisk og følelsesmæssigt, til deres psykologiske tilstand, sociale og kulturelle omstændigheder, udvikling og muligheder for at realisere deres potentialer (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin 2014: 1). Dette perspektiv forbindes også med helbred og sundhed, hvor WHO slår fast, at sundhed er en tilstand præget af fysisk, mentalt og socialt velbefindende, og ikke blot af fravær af sygdom (Ibid.:3). Der er tale om et kompliceret begreb, og der er ikke enighed om, hvordan det skal forstås, og hvilken betydning det skal tillægges, alt efter hvilke perspektiver det anskues ud fra. Når det skal nævnes i denne sammenhæng, har det baggrund i, at det giver mulighed for at stille spørgsmål om, hvad der

karakteriserer kvalitet i børns liv, og ud fra hvilke perspektiver, de stilles (Ibid.:10). Perspektivet giver altså anledning til at spørge om, hvad det er for livsomstændigheder, børn lever under, hvilke værdier der handles ud fra, hvad der tilsigtes, og hvad det er for normative og værdimæssige forudsætninger, der bygges op. Også her er der tale om at anlægge perspektiver, der ikke alene giver mulighed for rent didaktiske svar – og det er helt centralt at anlægge disse bredere og mere grundlæggende perspektiver for så vidt at mulige forandringer, der har fundet sted, og brudfelter, der har muligheder for at træde tydeligere frem, skal kunne indkredses. Også i forbindelse med studier af børns velbefindende peges der på vigtigheden af at inddrage generationsperspektiver, og at tillægge børns egne opfattelser af velbefindende væsentlig betydning (Ibid.:16). Og også her bliver der således lagt vægt på de materielle, sociale, kulturelle betingelser, der præger menneskers liv, dvs. sociologiske perspektiver, og på de måder hvorunder og hvorpå mennesker tilskriver tilværelsen betydning, vurderer og værdsætter den, og de forhindringer de løber ind i. I den forstand er det ambitionen at forstå disse forhold, og ikke blot at 'løse' eventuelle trivselsvanskeligheder uden at have forstået deres egentlige karakter, deres forudsætninger og nuancer.

Fokus på børns miljø og omgivelser bl.a. i de skandinaviske og nordiske lande er internationalt rapporteret i Kuh (2014). Børn og unge undersøges tilbagevendende herhjemme med henblik på at beskrive deres velfærd og trivsel. SFI beskriver undersøgelsens formål som at tilvejebringe "vidensgrundlag om den danske børnebefolknings velfærd og trivsel i almindelighed" (Ottesen m.fl. 2014:10), at kunne fungere som "platform for det børnesociale arbejde" (ibid.), og at kunne følge børnebefolkningen over tid, for dermed at kunne få viden om forandringer. Undersøgelsen baserer sig på 133 udvalgte indikatorer, der belyser børn og unges velfærd og trivsel, hvor velfærd henviser til økonomiske og politiske forhold, og trivsel henviser til sociale og psykologiske forhold. Når sådanne undersøgelser af børn og unge igangsættes, skal det ses på bagrund af en række forhold, dels at børns rettigheder generelt nyder større historisk bevågenhed, dels en øget tilslutning til børneøkologiske forståelser, dels at barndommen tillægges værdi i sin egen ret, dels at betragte børns opvækst og udvikling ud fra ikke primært negative faktorer, dvs. et risikoperspektiv, og endelig at der er øget interesse for en børneorienteret tilgang frem for en familieorienteret. Undersøgelsen kan ses i forlængelse af en øget international interesse for 'child indicators research' med et multifaceteret begreb om børns velbefindende ('child well being') og som forsøg på at udvikle en bred og kompleks forståelse af, hvad kvalitet er i børns liv (jvf. Ben-Arieh m.fl. 2014). Den aktuelle danske undersøgelse viser, at børnevelfærden generelt ikke er blevet påvirket negativt efter finanskrisen. De mest fattige er dog blevet ringere stillet, der er

fremover også udsigt til fortsat social polarisering (Ottosen m.fl. 2014:9), og generelt kan der iagttages en øget psykisk mistrivsel, især for piger i skolealderen. Med hensyn til daginstitutionsområdet er der kun foregået ganske små forandringer inden for de senere år. Noget af det mest bemærkelsesværdige, som imidlertid ikke er nyt, handler om forskellene mellem børns deltagelse i fremmedpasning som 3-årige. Her viser undersøgelsen, at det er 99% af alle de 3-årige, der passes uden for hjemmet, mens det for ”børn med efterkommer- og indvandrerbaggrund” kun er 94%. Et andet interessant forhold er, at børn der får udsat skolestarten et år er faldet voldsomt inden for de sidste årtier, fra 23% i 2002, over 18% i 2008, til 9% i 2011 og 2013 (Ibid.:82), hvilket vidner om et stærkt pres i retning af tidligere skolestart for alle børn.

Tema F: Evidens og forskning

Sommer, Samuelson & Hundeide (2013) fastslår, at forskning viser, at børn lærer mere og er bedre forberedt til skolen, når de har deltaget i et legeorienteret og socialpædagogisk præget miljø frem for i akademisk orienterede miljøer med vægt på mere formaliseret læring (Sommer, Samuelson & Hundeide 2013:472). De konkluderer ligeledes, at børnene skal betragtes som aktive individer, der selv konstruerer, hvad der for dem er meningsfuldt. Vægten på børns egne initiativer betyder dog ikke, at de voksne skal forholde sig passivt og afventende, men at de skal afpasse deres indspil i forhold til, hvad der er meningsfuldt for børnene (Ibid.:473).

På samme måde sammenligner Sommer forskellige pædagogiske tilgange ud fra, hvilken langtidsbetydning de har i anden sammenhæng. Han spørger til ”tidlig start-skoleforberedelse med indlæring af tal og begreber” (Sommer 2015:75) over for en pædagogik med udgangspunkt i ”det hele barn” og ”legende læring”. Sommer finder evidens for, at en tidlig start med vægt på målstyret didaktik ikke fører til senere gevinst, tværtimod. Det fører til forringede kompetencer i matematik-, natur- og sprogforståelse, konkluderer han. Samtidig risikerer denne tilgang at bidrage til ”præstationsangst, forværret selv- og impulskontrol, hyperaktivitet, aggression og urolig adfærd.” (ibid.). Hvis pædagogikken derimod tager udgangspunkt i ”det hele barn” og ”legende læring”, hvor barnets aktiviteter og perspektiver sættes i centrum, og hvor der tilsigtes gode betingelser for både fri og vejledt leg, bliver børnene bedre til at kontrollere sig selv, lige som deres sociale adfærd er bedre. Også de faglige færdigheder er forbedrede i denne tilgang.

Sommer gør opmærksom på, at den tidlige indlæringstilgang ikke er udbredt herhjemme, men at den risikerer at blive det, hvis ikke der oplyses om dens skadelige indflydelse på børnenes læring.

Den snævre kognitive tilgang er der evidensbaserede grunde til at advare imod og afvise som en rigtig vej at gå. Tværtimod finder Sommer, at der i børnenes lege findes et stort potentiale for deres læring og dannelse, vel at mærke leg, som voksne ikke holder en overdreven afstand fra, men forholder sig til som børnenes meningsskabende aktivitet. På denne måde forsøger Sommer at benytte sig af nutidens stærke argument 'evidens'. Han anvender det her bredt og i kontrast til mange evidensfortaleres langt snævre evidensopfattelse.

Der er især på det politiske niveau magtfulde tendenser i nutiden i retning af, at pædagogisk arbejde skal være baseret på 'sikker viden' og 'effektivitet'. Politisk besluttede reformer, evaluering og et ideal om evidens er sammenvævede diskurser. Der er her fokus på det, som hævdes at kunne anvendes umiddelbart og føre til klare og målelige resultater.

Evidens er imidlertid ikke et begreb, der er enighed om (Lindström m.fl. 2013; Andersen 2015). Ordet 'evident' forklares i 'Den Store Danske' som 'indlysende, soleklart, åbenbart og øjensynligt'. Inden for sundhedsområdet og det sociale område har et ideal om evidensbaseret forskning været udbredt gennem en længere årrække, og inden for de senere år har det også spredt sig til uddannelsesområdet og pædagogikken. Det kan betragtes som en del af en uddannelsespolitisk orienteret styring, primært med henblik på at frembringe viden, der kan vejlede beslutningstagere og praktikere med hensyn til hvilke pædagogiske aktiviteter, der bedst opfylder givne formål mest effektivt.

Hammersley (2014) beskriver evidensbevægelsens opståen og historiske udvikling fra 1980-erne og 1990-erne primært i England og inden for det medicinske område, hvorfra det siden hen har bredt sig til andre talrige områder, herunder det pædagogiske. Krogstrup (2011:132) redegør for, at der er konflikt og uenighed om, hvad evidensbaseret viden overhovedet er, og hvordan den evt. tilvejebringes. Det er hovedsagelig politik og ledelse, der efterspørger evidensbasering. Baggrunden er, at der eksisterer meget store mængder af evalueringer, der ikke er lette at overskue, og derfor efterlyses metaevalueringer, dvs. systematiske forskningsoversigter, hvor det er hensigten at syntetisere tidligere forskningsresultater med henblik på at tydeliggøre sammenhænge mellem indsats og effekt (Krogstrup 2011:150). Krogstrup konstaterer, at der i mange tilfælde tages afsæt i, at det er enkle årsag-virkningskæder, der søges afdækket (Ibid.:151), og kritiserer hvordan dette bygger på forenklede forestillinger om entydige sammenhænge.

Krogstrup anfører endvidere en meget vigtig pointe, nemlig at en snæver opfattelse af evidensbegrebet med det randomiserede kontrollerede forsøg som den ypperste standard samtidig betyder, at alle andre videnskabelige fremgangsmåder tillægges en ringere videnskabelig værdi. Der

forsøges indført et såkaldt 'evidenshieraki' med det randomiserede kontrollerede forsøg placeret øverst, og andre metoder til vidensskabelse, som fx 'brugervurderinger', som det nederste og dermed det mindst troværdige, og 'viden fra professionelle og ekspertvurderinger' som det næst-nederste[1] (Ibid.:135).

Bevægelsernes og reformers tilbagevendende fremkomst (uden at have lært noget)

Men er evidensbevægelsen en varig tilstand? Her peger Hammersley (2014) på, at den på nogle områder i England er blevet mindre restriktiv i de senere år. Om end det ikke er en entydig tendens, er der dog tale om ændringer. Den historiske erfaring er i øvrigt, at bevægelser inden for det uddannelsespolitiske område går relativt hurtigt. De amerikanske uddannelsesforskere Lavigne & Good (2014) beskriver, hvordan pædagogikken er præget af en kombination af nyt og gammelt, af nye betingelser og sammenhænge, begreber, betegnelser og fremgangsmåder, *og* af gammelkendte problematikker, der med års eller årtiers mellemrum vender tilbage iklædt nye gevandter. I pædagogikken er der tendens til at begynde forfra - hver gang - indtil man opdager, at heller ikke 'dette nye' virker som lovet. Lavigne & Good beskriver fx evalueringers placering og betydning i USAs skolesystem historisk og aktuelt. I europæiske og nordiske sammenhænge kan det være relevant, idet også dansk uddannelsespolitik aktuelt orienterer sig imod de reformer og tendenser, der bliver besluttet og søgt gennemført i lande som USA, England og Australien.

Lavigne & Good beskæftiger sig med det forhold, at nye uddannelsesreformer jævnligt fødes, besluttes og søges implementeret, og lige så jævnligt konstateres det efterfølgende, at reformerne fejler. Det væsentligste i denne sammenhæng er, at reformerne konstrueres som løsninger på hver deres hævdede og konstruerede problemkompleks, dvs. at der ses bort fra, hvor komplekse uddannelsesforhold er i den enkelte reform, som kun afgrænser nogle enkle og i mange tilfælde forenklede sammenhænge. Reformerne sigter entydigt efter at afhjælpe de hævdede problemer og sammenhænge snarere end at forstå dem. Der bliver kun gjort lidt ud af at analysere de hævdede problemer og deres sammenhænge med andre forhold i uddannelsesfeltet. Det resulterer i ringe vidensakkumulation og systematisk erfaringsopsamling imellem de enkelte reformer. Hver gang begynder man forfra, og hver gang bliver der argumenteret for, at der *nu* foreligger helt ny og

[1] For en mere dybtgående diskussion se Andersen (2015)

entydig viden til grund for reformen. Der bliver endog gjort en pointe ud af at lægge afstand til tidligere reformerfaringer for netop at kunne understrege det nye og 'nødvendige'. Lavigne & Good viser, at reformerne systematisk fejler. Alligevel (eller måske i kraft af dette) fortsætter reformarbejdet ufortrødent.

For tiden er det hovedsageligt et spørgsmål om præstationer og effektivitet, der står i centrum. Lavigne & Good viser, hvordan dette fokus egentlig ikke er så nyt, men er en tilbagevenden til noget, der tidligere har domineret, og er blevet forladt, fordi det har mødt alvorlig kritik eller ikke virkede. Allerede i forbindelse med industrialiseringen i begyndelsen af 1900-tallet skete der afsmitning til skolesystemet fra den fremvoksende 'scientific management'. Og udbredelsen af test i forbindelse med militærets udvælgelse af personale til deltagelse i 1. Verdenskrig fik betydning for en række andre sektorer, bl.a. i form af udbredelse af intelligenstest. Lavigne & Good viser, at fokus på effektivisering, og evalueringer der skal støtte den, har været dominerende i flere omgange i løbet af det 20. århundrede, er blevet kritiseret og blevet forladt, men er genopstået efter nogle årtier i forbindelse med nye reformer. På den måde beskriver de, hvordan historien på en vis måde gentager sig selv og anfører at allerede for over 30 år siden, i 1981, blev også selve denne erkendelse af gentagelse formuleret (Ibid.:17).

H.K. Krogstrup skelner også imellem forskellige historiske perioder, der præges af visse gentagelser. Hun sondrer mellem fire større historiske evalueringsbølger. Først 'den klassiske evalueringsbølge' fra slutningen af 1960-erne, præget af det eksperimentelle design og det randomiserede kontrollerede forsøg, så 'den responsive evalueringsbølge', bl.a. ud fra kritik af det eksperimentelle design. (Krogstrup 2011:21). Den tredje bølge benævner hun 'monitorering og evaluering'. Aktuelt dominerer en bølge, hvor det randomiserede og kontrollerede forsøg udnævnes til "Golden Standard". I denne sidste bølge lægges der igen, som i den først omtalte bølge, vægt på det randomiserede kontrollerede forsøg. Forhåbningerne til hvordan de forskellige former for evalueringer kan hjælpe praktikere og beslutningstagere skuffes uanset de prioriterede former (se Krogstrup 2011:21-38).

Pædagogisk forskning er mangfoldig

Pædagogisk forskning er meget andet end den, der lægger vægt på at være snævert evidensbaseret. Forskning har siden 1950-erne fået en stadig større betydning for den samfundsmæssige udvikling. Forskning, eksperter og viden indgår i højere grad mere åbenlyst og direkte i nutidens samfund,

hvor ny viden betragtes som en vigtig forudsætning for samfundets udvikling og vækst. De her benyttede sondringer bygger på tidligere og mere omfattende fremstillinger (se Andersen 2011:139-160).

Grundforskning (fri forskning) handler primært om at beskrive, forklare og forstå. Hvad den fremkomne viden kan anvendes til betyder mindre. Tidshorisonten er lang, og det er næppe muligt at forudsige noget velbegrundet om, hvilken betydning en potentielt grundlæggende ny erkendelse kan få. Idealet for grundforskning kan tilsigtes, men langtfra altid realiseres i sit fulde omfang. Alligevel fastholdes det netop som ideal. Forskersamfundet prioriterer i princippet, hvad der skal forskes i, og hvordan det skal foregå - uden politisk indblanding.

Anvendt og strategisk forskning retter sig mod at kunne anvendes umiddelbart og/eller i strategiske ærinder. Hensigten med denne forskning er at skabe viden, der skal kunne anvendes umiddelbart, og som kan påvirke udviklingen. De emner og problemer, der undersøges, vil i vidt omfang blive udpeget og afgrænset af opdragelsessgiverne. Anvendt og strategisk forskning forventes at kunne lykkes. Den skal kunne opvise tydelige resultater. Det betyder modsat, at det ikke nytter noget, at forskerne undervejs i forskningsprocessen opdager, at forskningsspørgsmålene er stillet på måder, der viser sig at være videnskabeligt ubegrundede.

Udviklingsprojekter og aktionsforskning har oprindeligt været præget af demokratiske intentioner og har repræsenteret et opgør med især grundforskningens ideal om ikke-anvendelse og ikke-indblanding i det, der undersøges. Aktionsforskningen udspringer oprindelig fra traditioner i USA, hvor socialvidenskaben fra et tidligt tidspunkt har forholdt sig aktivt til forskellige former for sociale integrationsprocesser og -problemer og set sig som del af en demokratisk bevægelse. Med velfærdsstatens omstilling i 1980'erne får udviklingsprojekter dog en grundlæggende anden placering og betydning. Den offentlige sektor bliver moderniseret og effektiviseret, og udviklingsprojekter bliver målrettede redskaber til at oparbejde nye måder at løse opgaverne og styre velfærdsstaten på. Under gunstige betingelser kan aktionsforskning og udviklingsprojekter skabe nuancerede indblik i nogle af de sociale processer, der undersøges. En typisk kritik vil dog være, at denne forskning ikke skaber tilstrækkelig analytisk distance til det udforskede, og at den viden, der fremkommer, er lokalt bundet og kan være vanskelig at generalisere ud fra. En interessant kritik af aktionsforskningens indre modsætninger og de problemstillinger, der skabes her ud fra, er formuleret af Hammersley (2014:85-97).

Evalueringsarbejde og –forskning har primært til hensigt at kontrollere og vurdere politiske reformer, den politiske styring af forskellige områder, samt give beslutningstagere og forvaltere

adgang til viden på decentrale niveauer. Denne form for vidensproduktion befinder sig i et område mellem forskning og politik. Den orienterer sig på samme tid mod videnskabelige metoder og politisk anvendelighed. Evalueringsarbejder tillægges ofte udviklingsformål, men Dahler-Larsen (1998) har hævdet, at evalueringer primært har konstitutiv betydning, dvs. at de virker gennem at påvirke det som undersøges, og at de medvirker til, at vi tænker på bestemte måder. Evalueringsopgaver udføres i mange tilfælde på baggrund af politisk besluttede kommissorier. Også evalueringsopgaver skal kunne løses i første omgang. Der er sjældent mulighed for at opdage radikalt nye perspektiver undervejs.

Generelt og betragtet i et forandringsperspektiv er det væsentligt at forholde sig kritisk til, under hvilke betingelser ny viden er fremkommet. Betingelserne for forskningen, herunder hvilken slags pædagogisk forskning, har betydning for dens kvalitet, og hvordan den skal vurderes.

Vidensopfattelser

Uddannelsesforskeren G.J. Biesta kritiserer bl.a. forestillingen om 'sikker viden', læringsdiskursens dominans inden for pædagogikken, den betydning, den giver markedstænkningens fremvækst og demokratiets indskrænkning i kraft af komplekse former for selvstyring, selvansvarlighed og selvkontrol. Vi skal i det følgende ganske kort nævne et enkelt af hans forslag til at tænke alternativt[2]. Biesta argumenterer for, at der altid er knyttet en vis risiko til det at lære noget. Man kan risikere at lære noget, man ikke vidste, man kunne lære, eller noget man ikke har ønsket at lære. Der er også risiko for, at det, man lærer, påvirker og forandrer én. Der er ikke garanti for, at man lærer noget, som man på forhånd har ønsket eller besluttet at lære. Læring kan altså ikke adskilles fra en vis risiko, hvilket betyder, at tillid indtager en central position i undervisning og læring. Tillid er nødvendig i situationer, hvor man ikke ved, hvad der vil ske. Biesta taler om 'tillid uden grund', på baggrund af, "at hvis man *vidste,* hvad der skulle ske, eller hvordan den person man var nødt til at vise tillid til ville agere og reagere, ville der slet ikke være brug for tillid. I det tilfælde kunne tillid erstattes af beregninger" (ibid.:36). Betragtet i dette perspektiv er 'sikker viden' et kritisabelt

[2] Biesta foreslår tre sammenkædede begreber for at bringe noget af det mest centrale vedrørende uddannelse og undervisning i fokus. Det drejer sig om "tillid uden grund, transcendental vold og ansvar uden viden" (Biesta 2009:35)

og for pædagogik og uddannelse begrænset og begrænsende ideal. Derimod er 'tillid' af afgørende betydning for at kunne håndtere usikkerheden, og 'risiko' er et vigtigt og centralt begreb[3].
"Man kunne sige, at det pædagogiske "arbejde" først for alvor begynder med erfaringen af modstand. Det er trods alt først, når børn eller elever yder modstand, at de fremstår som subjekter i den pædagogiske relation og ikke som (viljesløse) genstande for pædagogiske tiltag." (Biesta 2015: 115-116). Biesta beskriver, hvordan samfundet generelt anstiller sig utålmodigt over for uddannelsessystemet. Det er et forhold, der også i stigende grad gælder for daginstitutionsområdet. Han argumenterer for, at den store vægt på målelige præstationer og resultater er farlige, fordi det i sidste ende udsletter den "ufuldkommenhed", der overhovedet gør uddannelse til uddannelse (forudsat at uddannelse handler om fremkomsten af menneskelige subjekter og ikke-produktionen af ikke-menneskelige objekter). At betragte skolen som en kappestrid er en grundlæggende misforståelse af, hvad uddannelse går ud på. Vægten må derimod ligge på dialogen, der kan yde alle involverede retfærdighed. Derfor er alle former for hierakiske opgørelser, lister og test, der skal måle vindere og tabere, nedbrydende for at uddannelse kan lykkes. Biesta argumenterer for en langsom skole, hvor langsomheden kan give forudsætninger for at give modstanden en central placering. Derfor må den modsætte sig forenklende krav om individualisering, fleksibilitet og kundeorientering, skriver han. Skolen skal yde modstand over for, hvad samfundet forventer af den, men være åben over for verden, over for forskelligheden og over for "Andethedens verden" (Biesta 2015:121). Skolen skal være et fristed, hvor dialogen mellem barn og verden kan blive til, derfor skal skolen være verdensåben, og ikke fastholdes i en dikotomi imellem enten at være indholdscentreret eller børnecentreret. Det er i øvrigt en argumentationen, der ligger nær den, som J. Frykman giver i sin bog 'Den lysende fremtid'.

Pædagoger og viden

Vandenbroeck m.fl. (2012) kritiserer, at den evidensinformerede forskning inden for daginstitutionsområdet er 'lukket', idet den stiller spørgsmålene for snævert (ud fra hvad 'der virker') og dermed ud fra mål, der er fastlagt, men ikke diskuteres. Tilgangen kritiseres for at blive

[3] En af hans seneste bøger bærer titlen "Den smukke risiko" (Biesta 2014)

selvreferentiel, dvs. at den ikke giver mulighed for at spørge til sit eget grundlag, og dermed afskæres mulighederne samtidig for at etablere egentlig ny viden (Vandenbroeck m.fl.:548). Daginstitutionsområdet har tidligere været præget af, at pædagoger i deres arbejde i høj grad har haft mulighed for, og har fundet det både meningsfuldt og nødvendigt, at benytte deres professionelle skøn i hverdagen. Især fra politisk side og fra arbejdsgiverne er der dog blevet stillet øgede krav om at agere målrettet, struktureret, og at dokumentere og evaluere resultaterne. Disse krav kommer bl.a. til udtryk igennem lov om pædagogiske læreplaner, børnemiljøvurderinger og tilbud om sprogvurderinger af børn. Det giver på den ene side pædagoger muligheder for en øget formel status igennem øgede beføjelser og retten til at benytte magtfulde definitioner, der kan styrke den faglige identitet i forhold til både arbejdsgivere og forældre. Resultatet af en sprogtest fremtræder i mange tilfælde mere magtfuldt og fagligt uangribeligt end mindre systematisk indsamlede erfaringer fra hverdagen. På den anden side fjerner pædagogerne sig, når de anvender test og skemaer udarbejdet af eksperter og konsulenter, fra de erfaringer, vurderinger og skøn, der har stor betydning for deres daglige arbejde. Det anskueliggør en mulig brudflade i pædagogers vidensgrundlag, en brudflade mellem dagligdagens handleorienterede vurderinger og skøn på den ene side og modeller, vurderinger og test opbygget ud fra såkaldte eksperters benævnelser, kategorier og sammenhænge på den anden side.

Inden for daginstitutionsområdet er en af konsekvenserne af de større forhåbninger om evidens tilsyneladende, at der på kommunalt niveau besluttes, at institutionerne kan eller skal benytte bestemte sociale eller pædagogiske programmer eller modeller. Tankegangen er tilsyneladende den, at når de programmer, der prioriteres, hævdes at repræsentere evident viden, så vil det pædagogiske arbejde i institutionerne også blive mere evident. Programmerne kan være fx PALS: Positiv Adfærd i Læring og Samspil, DUÅ: De Utrolige År, LP-modellen[4].
Der rejser sig en meget vigtig problematik omkring sådanne redskaber, som handler om de økonomiske aspekter. Programmer og modeller sælges og købes på markedet, hvorfor der er stærke økonomiske interesser på spil. De økonomiske forhold får altså ikke kun betydning som baggrundsforhold, som personalenormeringer og driftsbudgetter, men influerer direkte det pædagogiske hverdagsliv i form af pædagogiske programmer, der er med til at indholdsdefinere

[4] Der er tale om et ganske bredt udvalg, viser en opgørelse foretaget af C. Aabro, Professionshøjskolen UCC i en endnu ikke publiceret undersøgelse.

hvad der sker. Det betyder at det pædagogiske handlerum risikerer at indskrænkes. Og det kan betyde at stærke selskaber, virksomheder og centre, der udvikler disse modeller og programmer, i stigende grad afgrænser det pædagogiske mulighedsunivers.

Et interessant spørgsmål er, hvordan disse værktøjer og modeller benyttes i praksis, og hvilke betydninger de får for den pædagogiske virksomhed, som børnene møder den, og for det pædagogiske personales opfattelse af arbejde og børn. Alle redskaber og værktøjer influerer på den virksomhed, der udøves, og på den der udøver den (Andersen 2013:177-206). Hvordan et bestemt redskab fungerer i praksis afhænger af en række konkrete sammenhænge, fx. hvad det er det for et redskab, hvad der forventes af det, hvem der benytter det og i hvilke sammenhænge. Anderschou & Harrits (2014) konstaterer, at det næsten ikke er undersøgt, hvad der sker, når fx pædagoger og lærere benytter pædagogiske redskaber og programmer[5]. De opstiller på denne baggrund en række overvejelser over, hvordan redskaber mere generelt kan tænkes at fungere, når evidensbaserede programmer betragtes som styringsteknologier.

Der er i talrige sammenhænge blevet opstillet en modsætning mellem det professionelle skøn på den ene side og evidensinformerede programmer på den anden side. Hvor sidstnævnte repræsenterer en række begreber, kategorier og sammenhænge, der er definerede og som ligger fast, beskrives det professionelle skøn modsat som præget af konkrete erfaringer fra faget og tilværelsen i øvrigt, erfaringer som udtrykkes gennem de begreber og kategorier, der i den konkrete sammenhæng giver den bedste mening med henblik på at favne problematikkens kompleksitet. Prøver man at tænke disse to opfattelser sammen, kan man skelne imellem for det første den såkaldte *identifikation* af, hvad der fastlægges, udnævnes og besluttes at udgøre det, som skal lægges til grund for et givent arbejde, virksomhed eller problematik, dvs. hvad det er, som man vælger at rette opmærksomheden på. Og for det andet den form for *intervention,* der (efterfølgende) prioriteres som værende den bedste måde at handle på. Det er ofte blevet hævdet, at de evidensbaserede redskaber vil reducere eller udslette de professionelles skøn, der betragtes som alfa og omega i den faglighed, som relationsprofessionerne bygger på. Modsat kan det hævdes, at redskaber og programmer kan være med til at tilvejebringe et fælles sprog, dvs. fælles begreber at beskrive ud fra og klare handleforskrifter for, hvad man skal gøre og ikke skal gøre.

---

[5] En enkelt undtagelse er Buus m.fl. 2010, der beskæftiger sig med implementering af evidensbaseret viden.

Anderschou & Harrits sondrer som nævnt mellem identifikation og intervention, og i forlængelse heraf mellem det, som de kalder 'identifikationsmagt' og 'interventionsmagt'. Begge er aktive i skønnet. I førstnævnte beskrives og vurderes "den situation, problematik eller borger som den professionelle står over for" (Ibid.:241), og sidstnævnte handler om en processuel og relationel skønsudøvelse, der gør sig gældende i relation til eventuel praktisk handlen. I det daglige samvær på 'rød stue' skal identifikationsmagten forstås som det, der foregår, når pædagogen hæfter sig ved eller udnævner noget afgrænset. Når først denne identifikation har fundet sted, er noget blevet afgrænset og fremhævet frem for alt muligt andet, der evt. også kunne have været prioriteret. Denne udvælgelse, prioritering og fokusering er udtryk for magt. I anden omgang reflekteres og besluttes i hvilken udstrækning, der skal gøres noget aktivt, eller også prioriterer pædagogen ikke at gøre noget særligt. Det er i sidstnævnte forbindelse, at interventionsmagten ligger, nærmere bestemt eksempelvis at beslutte enten at gøre noget aktivt synligt med det samme, at følge op gennem skærpet opmærksomhed og observationer, eller blot observere barnet på lige fod med de andre. I praksis vil der ofte være glidende overgange mellem identifikation og intervention, men som analytiske begreber kan det være værdifuldt at holde dem adskilte.

Det er interessant at undersøge og nuancere, hvordan programmerne indvirker på skønnet, dvs. hvordan pædagogernes skøn påvirkes og udvikles af at skulle inddrage og tage afsæt i programmer og redskaber. Ethvert program vil indvirke på, hvordan pædagogen vil tænke og handle. Det kan forventes at kun visse dele af det, som pædagogen konfronteres med i programmet og redskabet, tildeles opmærksomhed. Andre dele vil blive negligeret eller afvist. Nogle dele omformes og smelter sammen med noget af det, som karakteriserer den pågældende pædagogs allerede eksisterende erfaringer og professionelle skøn. Hvordan modeller og programmer påvirker, udgør altså en aktiv og dynamisk proces. Anderschou & Harrits benytter Bourdieus begreb om 'praktisk sans' til at indkredse det grundlag, som pædagogen opfatter, tænker og handler ud fra, dvs. hvad der giver mening for pædagogen at fastholde, afvise, transformere, revidere m.v. Det er alt sammen processer, der ikke skal forstås som bevidste og velovervejede forløb, men noget som i høj grad fungerer socialt og kropsligt. At man pålægges at arbejde med evidensbaserede programmer og redskaber resulterer således ud fra denne forståelse ikke i, at pædagogen får destrueret eller mekaniseret sin analyse- og handleevne, men dog til at den forandres i større eller mindre grad. Og disse forandringer afhænger af pædagogens praktiske sans, der er opbygget på baggrund af det hidtidige livsforløb. Evidensbaserede programmer vil således *ikke* slå igennem hos pædagogen direkte og som 'sikker viden', men vil påvirke pædagogen gennem dennes aktive meningssøgende

fortolkningsarbejde og influere på karakteren af praktiske professionelle skøn. Hvordan det nærmere foregår, er tilsyneladende ikke undersøgt på nuværende tidspunkt.

Børne- og forskningspolitik

Som tidligere nævnt beskriver Urban (2012) den dominerende pædagogiske forskning inden for EU som præget af evidensperspektivet som udtryk for demokratisk underskud, i form af kun at spørge om 'hvad der virker', men ikke om hvad der er ønskeligt for hvem og hvordan – spørgsmål som hurtigt vil vise, at problematikken om viden om andre og pædagogiske relationer er betydelig mere kompleks (Urban 2012:499). Urban citerer endvidere Lenz-Taguchi for iagttagelsen af, at jo mere vi ved om læringskompleksitet, børns forskellige strategier og mangfoldigheden af forskellige teorier, jo mere søges der tilsyneladende implementeret læringsstrategier og curriculum-mål, der reducerer disse kompleksiteter og forskelligheder. Jo mere komplekst omstændighederne, processerne og forståelsen af dem udfolder sig, jo mere ønskes der reduktion og kontrol.

Selv om Lissabon-strategien kan siges at være slået fejl, som erkendt af flere af de implicerede inden for EU, konstaterer Urban (2014), at politikken for børneområdet stort set videreføres i den nuværende strategi frem til 2020 kaldet 'A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth'. Der er fortsat tale om en grundlæggende økonomisk tilgang, hvor uddannelse betragtes som investering, og hvor der tænkes i uddannelsespolitik som bidrag til øget lighed. Der er fortsat vægt på virkemidler som indsatsområder, målstyring, dokumentation og evaluering efter standarder, der kan muliggøre enkle sammenligninger mellem præstationer. Urban kritiserer, at der ikke stilles mere grundlæggende spørgsmål, fx *om* uddannelse kan skabe lighed, *om* målrettede indsatser overhovedet kan løse noget, eller snarere er med til at skabe eller forværre problemerne. Mere alment kritiserer han, at enhver form for kompleksitet ikke undersøges, og at der slet ikke spørges til de præmisser, som politikken er baseret på. Urban har ikke tillid til, at denne politik vil undergå ændringer aktuelt. Det har også konsekvenser for den forskning, der udføres, for det er udelukkende forskning, der accepterer dette snævre regime, som tildeles støttemidler. Derfor står et stort arbejde tilbage i forhold til at skabe grundlag for pædagogisk forskning, der stiller mere grundlæggende spørgsmål, snarere end forenklende programmer for effektive indsatser i ny-positivistiske versioner og ud fra opfattelser af evidens som spørgsmål om, hvad der alene kan måles at virke på kort sigt. Urban fosøger at opstille nogle retningslinjer for en anden udvikling for pædagogisk forskning, og heri indgår i høj grad et opgør med den udemokratiske forskning og

forskningspolitik, der har præget EU, og dermed også i stigende grad de enkelte landes forskningsprioriteringer. Urban lægger derfor vægt på de demokratiske islæt i forskningen. Han foreslår, at forskningen skal tage udgangspunkt børns, familiers og fællesskabers levede oplevelser og erfaringer med uddannelsessystemer og –virksomhed, at den for det andet interesserer sig for, hvad det er for meningsskabende livsopfattelser, som marginaliserede og undertrykte grupper orienterer sig ud fra, som er anderledes end de dominerendes verdenssyn, og for det tredje at undersøge hvilke potentialer der kunne ligge i disse alternative syn, hvis mulighederne for deres eksistens og udbredelse blev forbedret. Urban peger imidlertid også på, at der ud over en sådan form for demokratisering af forskningen er behov for at tage mere radikale skridt, idet en række problematikker og spørgsmål må genbeskrives og opstilles på andre måder, der ikke afspejler herredømmeforhold mellem dem, der er inden for og uden for, stærke over for dem, der beskrives som svage og utilstrækkelige.

Opsamlende synes der at tegne sig mindst to forskellige beskrivelser og opfattelser af forskningen inden for det småbørnspædagogiske område. Det første består af konglomeratet af inspiration fra nyliberalisme, markedsgørelse, NPM, en snæver og hovedsageligt kvantitativ målelig evidens, snæver målrettet didaktik, test, dokumentation og evaluering i standarder, der gør det muligt at opstille lister og hierarkier, samt opsamle 'viden' i databaser, som andre end de der måles har adgang og relativt omfattende fortolkningsret til. Det er et regime, der er knyttet tæt til statens, kommunernes og myndighedernes videnspolitikker og –styring. Professionerne kan have interesser i at understøtte disse regimer, idet de dels kan søge at forbedre professionernes direkte indflydelse på politik og betingelser, dels kan de håbe, at professionerne ved at lægge sig tæt op ad de dominerende regimer i sig selv vil blive styrket. Modsat risikerer de at møde kritik fra dele af den pædagogiske forskning og professionsrepræsentanter, der betragter det nyliberale vidensregime som alt for ensidigt, reducerende og skadeligt, og på mange måder i modstrid med den pædagogiske opgave som professionen egentlig er sat i verden for at bære, dvs. at der bliver tale om en udhuling og nedbrydning af kernen i den pædagogiske professions virke.

Det andet etablerer sig i opposition til det førnævnte og spreder sig over en betydelig variation. Et enkelt eksempel på forsøg på ikke blot at kritisere privatisering, nyliberalisme etc., men at foreslå alternative veje i pædagogik og uddannelse med baggrund i amerikanske forhold, er Ravitch (2014). Et andet eksempel på alternativer, dvs. pege på hvad der udgør kernen i alternativerne, kunne være N. Frasers begreber om 'distribution', 'recognition' og 'representation' (Trimmer, Black & Riddle: 2015). Det første omhandler de materielle ressourcer, det andet

anerkendelse og værdsættelse af forskelle, og det tredje at børns, unges, og studenters stemmer høres. Tilsammen skal disse perspektiver og prioriteringer medvirke til, at det overhovedet bliver muligt for børn og elever at skabe subjektivitet, og ikke blot er henvist til at skabe sig i de snævre former for ensidige forventninger, som konsekvensfulde målinger og evalueringer giver muligheder for. Pædagogernes og lærernes arbejde er med dette sigte at indgå i løbende dialoger med de involverede, og det er dette, der karakteriserer professionernes faglighed og kompetencer. Fremgangsmåderne kan af gode grunde ikke fastlægges, men må derimod udvikles løbende, de må nyskabes ud fra erfaringer og får dermed eksperimentel karakter. Det er her muligt at henvise til fx G. Deleuze og F. Guattaris (se Carlin & Wallin 2014) opfordring til at eksperimentere, ligesom Reggio Emilia, pædagogikkens påpegning af at lytte til børnenes stemme, værdsætte deres kreative udtryk og interessere sig for deres opfattelser af omverden kan udgøre konkretiseringer af sådanne alternativer. Det skal understreges, at henvisningerne i beskrivelsen af den oppositionelle bestræbelse kun er udtryk for ret så hastige og måske lidt tilfældige eksempler, og ikke på nogen måde er resultat af en nærmere analyse.

Afslutning

Vi har i dette kapitel peget på seks temaer, der hver især rummer betydningsfulde forandringer. Børns, forældres og pædagogers livsbetingelser er på ingen måde uforandrede, selv om de foregår inden for institutionelle rammer. De er heller ikke uforanderlige. Et centralt spørgsmål er snarere hvem og hvad, der bestemmer forandringerne.

På tværs af temaerne har det været et tilbagevendende tema at forandringer i ringe udstrækning præges af de personer, de først og fremmest rammer. Mindst indflydelse har børnene. Forældre og pædagoger har individuelt og kollektivt en vis indflydelse. Strukturelle betingelser samt nationale og internationale politikker betyder dog, at indflydelsen holdes inden for snævre rammer, der sjældent udfordres eller søges brudt. Den pædagogiske forskning underlægges også strammere krav og forventninger, der øger mulighederne for, at den primært får legitimerende frem for udfordrende karakter.

Vi har i det foregående lagt vægt på at vise, at udviklingstendenserne ikke er entydige, men er åbne for fortolkning. De kan i mange tilfælde være modstridende. Vi har peget på, hvordan dele af den nyere pædagogiske forskning beskriver og vurderer en række temaer og tendenser. Herigennem har vi søgt at optegne flere perspektiver og en større mulighedshorisont. Læseren kan gå i dybden

med enkelte af temaerne eller perspektiverne og selv læse videre i udvalgte og foreslåede dele af forskningen, eller prøve at spørge sig selv på hvilke områder forskningen evt. udfordrer læserens egen umiddelbare forståelse. Under alle omstændigheder lægger vi op til forhåbentlig aktiv involvering og stillingtagen.

Opsummering

Tema A: På det politiske niveau betragtes familien i nutiden som en institution, der konsekvent er indrettet efter arbejdsmarkedet. Det kan betyde, at hensyn til forældre som forældre, og til børn som børn, betragtet som selvstændige begrundelser for politikudformning, er blevet ganske svækkede. I den forstand får forældre og børn kun relevans ud fra en arbejdsmarkedsbetragtning.

Med samfundets og statens stigende intervention i barndommen nedbrydes de tidligere tydeligere grænser mellem familie og børneinstitutioner, og der lægges op til såkaldte partnerskaber mellem forældre og institutionsmedarbejdere. Det kan betyde, at forældre inddrages i institutionernes hverdag, og at socialiseringen af børnene betragtes som en fælles opgave. Det forventes, at forældrene bidrager med den viden, som de har om børnene, og selv om det på papiret kan tage sig ud som et demokratisk projekt om medinddragelse, er der i realiteten tale om en marginal inddragelse, som først og fremmest bidrager til at sikre, at forældrene udvikler 'den rette holdning' til barnets socialisation, og hvor de professionelle har afgørende ansvar for denne. Der er i undersøgelser af dette bl.a. blevet fokuseret på, hvad der ikke eller kun sjældent diskuteres, og som tilsyneladende ikke kan eller skal diskuteres eller forhandles. Forældresamarbejdets udviklingssamtale beskrives som en institutionel magtudøvelse, som ved den ret ensidige kategoriserings- og dokumentationsvirksomhed medvirker til, at institutionelle normer og anskuelser omkring 'det rigtige barn' og 'den rigtige forældrestøtte' til det institutionaliserede barn udøves, som om der var tale om et ligeværdigt samarbejde.

Hjemmepasning og fravælgelse af institutioner har i Danmark kun et ganske lille omfang. Næsten alle danske børn går i institutioner, og selv om enkelte forældregrupper argumenterer imod institutionsopdragelse, synes der indtil videre ikke at kunne spores mere omfattende mistillid til institutionslivet.

Tema B: Indføringen af nye teknologier kan give anledning til at undersøge, om de etablerede og dominerende læringsopfattelser kan rumme de nye medier og nye muligheder. Måske skal hele

læringssynet tages op til revision? Der kan være tendens til at betragte digitaliseringsspørgsmål, som om de kan beskrives som nogle, der føjer sig til de allerede kendte problematikker, vi kender i pædagogikken, og som nu suppleres med yderligere spørgsmål. Her over for kan der argumenteres for, at øget digitalisering snarere skal betragtes som udtryk for nye situationer og betingelser, der ikke - eller kun vanskeligt - kan begribes ud fra det forhåndenværende begrebsapparat og teorier. Snarere at der er brug for at forstå situationen som grundlæggende forandret og ny, og dermed kalde på nye beskrivelser, nye teorier og begreber, eller i det mindste grundige reformuleringer af de hidtidige. Der argumenteres for, at selve læringsforståelsen, læringsbegrebet og læringsteorierne må forandres for bedre at kunne beskrive de nye forhold. Der er brug for en langt mere åben, undersøgende og kreativ tilgang til at begribe menneskers læring. Ved ikke i udgangspunktet at tillægge skriftlighed og traditionelle former for mundtlighed dominerende betydning kan man tilstræbe at forholde sig mere åbent til, hvilke former for meningsfuld repræsentation og symboldannelse forskellige individer benytter. Det kan pædagoger og lærere være opmærksomme på, når de skaber læringsmiljøer, der gør brug af flere forskellige medier.

Undersøgelser viser, at daginstitutionens medarbejdere i store træk er fraværende, når børnene spiller computerspil, og i de tilfælde hvor de faktisk medvirker sammen med børnene, finder de det vanskeligt at benytte og fastholde de dominerende sociokulturelt og socialkonstruktivistisk orienterede didaktiske tilgange, som præger institutionerne, med vægt på barnets individualitet og dialoger med børnene.

Det beskrives, hvordan en affektivt orienteret tilgang til læring kan være meningsfuld og skabe glæde hos selv helt små børn. Det beskrives i modsætning til målstyret indlæring, der ofte vil underprioritere eller se bort fra, hvad der forekommer børnene meningsfuldt og livgivende, sjovt og med mulighed for intensive undersøgelser og oplevelser. Digitale redskaber har gode potentialer i denne sammenhæng. De kan også anvendes af ganske små børn og skabe intense oplevelser og læring.

Tema C: Det er vigtigt at kunne forholde sig til det pædagogiske miljø, ofte kaldet læringsmiljøet, dvs. hvordan institutioner og stuer er indrettede, hvilke materialer der findes, hvilken adgang der er til dem, hvordan børnene og personalet bliver grupperet og opdelt, og hvilke regler der gælder, såvel skrevne som uskrevne, dvs. hvad børnene må, skal bestemme og tage ansvar for m.v. Personalet fungerer her som forvaltere af historisk oparbejdede læringsmiljøer, som repræsenterer kulturelle sammenhænge og krav til børnene om bestemte former for medleven.

Institutionerne anvendes ganske ofte på andre og anderledes måder end arkitekterne har planlagt institutionerne ud fra. Det kan bl.a. have at gøre med, at de trufne valg ifht. pædagogisk praksis viser sig mindre hensigtsmæssige, end man havde forestillet sig. Det kan fx også handle om, at der tages flere børn ind i institutionen, end den oprindeligt har været projekteret til, hvormed rum, der oprindeligt var tiltænkt bestemte formål, omdefineres.

Der kan skelnes mellem tre hovedformer for organisering af børnene i institutioner, nemlig i 'afdelingsbørnehaver', 'basebørnehaver' og ' zonebørnehaver', som indikerer, i hvilken grad børn er knyttet til en bestemt lokalitet. Det vises endvidere, hvordan institutioner kan forandres sammen med børnene, dvs. at man kan lade børnene tage billeder af de steder, der ønskes forandret. Naturinstitutioner har eksisteret i henved 70 år, og der eksisterer nu et højt stabilt antal af naturbørnehaver. Udendørs modtager børnene yderligere sanseindtryk, fx en fugl der synger, vinden der blæser, solen der varmer huden. På den anden side kan 'naturen' som rammesætter og læringsmiljø have tendens til at være konservativ, bl.a. ifht. kønsroller. Der kan også være tendens til, at det nordiske natursyn går i retning af 'idyl', forstået som noget, der er uspoleret og godt i sig selv.

Der savnes generelt større opmærksomhed omkring teoretiske refleksioner, der handler om, hvordan børn (og mennesker i øvrigt) oplever deres omgivelser.

Tema D: Dokumentation fremstilles i mange tilfælde som aktiviteter, der skal synliggøre et givent arbejde. Så enkelt er det imidlertid ikke, der findes ingen neutrale former for synliggørelse, idet dokumentationsvirksomhed påvirker det, som søges dokumenteret. Samtidig er formodningen om at kunne 'synliggøre' komplekse forhold som læring, opdragelse og undervisning diskutabel. Dokumentation og evaluering er i den nuværende børne- og uddannelsespolitik og -forvaltning nærmest uadskillelige fænomener.

Når man arbejder med evaluering og dokumentation, må man stille sig spørgsmål om hvorfor, hvad, hvordan, hvem og hvor: Hvad er hensigten og begrundelsen for at dokumentere og evaluere? Hvad er det, der evt. skal udvælges, og hvad skal på denne måde samtidig fravælges? Hvilke fremgangsmåder og metoder er hensigtsmæssige? Hvilke kategorier skal prioriteres som de bærende? I hvilken udstrækning skal eksperter, konsulenter, administratorer og ledere, pædagoger, forældre og børn involveres i aktiviteterne? Hvor skal det finde sted, fx i hverdagssituationer, i testsammenhænge eller andetsteds? De professionelle pædagoger skal gerne kunne identificere og

begrunde sine vurderinger og valg af dokumentationsformer samt kritisk reflektere over vurderingernes kundskabsgrundlag. Det er imidlertid sjældent muligt i nutiden.

Der spørges endvidere til, om børnene får støtte til at udvikle en nysgerrig og kritisk holdning til at blive systematisk dokumenteret og evalueret. Det er påfaldende, i hvor ringe grad børnenes opfattelser af at blive dokumenteret er blevet undersøgt, og det beskrives, at de ganske få undersøgelser, der foreligger, peger på, at det som børn prioriterer som vigtigt, er noget andet end det, som oftest indgår i personalets dokumentation af børnene.

Et allerede kendt og udbredt eksempel på dokumentation, der tilsigter at være pædagogisk relevant, er den såkaldte 'pædagogiske dokumentation', en pædagogisk filosofi der oprindeligt er udviklet i Norditalien. Den præges af et socialkonstruktivistisk læringssyn og søger at tilgodese børns principielt mange og forskelligartede 'sprog', aktivitets- og udtryksformer. Samtidig placeres dokumentationsvirksomhed her meget centralt, idet den betragtes ud fra sin erkendelsesskabende og -ledende betydning. Den foretages ikke kun af pædagogerne, men også af børnene. Her er det, hvad børnene finder meningsfuldt, der skal fokuseres på. Disse former for dokumentations- og evalueringsaktiviteter tilstræber at være åbne for subjektivitet, kompleksitet og flertydighed, og at ville være aktuelle og foreløbige i relation til de sociale og historiske omstændigheder. I denne forbindelse (og i øvrigt) kan der argumenteres for vigtigheden af at inddrage 'tvivlen' som drivkraft i pædagogisk arbejde med småbørn, ikke mindst fordi det kan skabe energi og dynamik.

Tema E: FNs konvention om børns menneskerettigheder i 1989 er et afgørende skridt i udviklingen af barndommens historie. Her betragtes barnet som et subjekt med rettigheder, og de generationsvise forskelle bliver problematiseret. Vi ved dog ikke særlig meget om, hvordan børnekonventionen får betydning og praktiseres i hverdagen.

Der eksisterer ikke i øjeblikket en markant dagsorden inden for småbørnsområdet eller pædagogikken i det hele taget, hvad angår 'bæredygtighed', men der er tiltag til en sammentænkning af børns rettigheder, barndomssociologi og bæredygtighed. Den nuværende konvention om børns rettigheder kan kritiseres for i for høj grad alene at fokusere på det individuelle barns situation og rettigheder frem for at omhandle børns kollektive rettigheder, hvor perspektivet udvides fra det enkelte barn til børn som repræsentanter for en fælles barndom. Endvidere foreslås øget ret til, at børn kan blive aktive deltagere i tilværelsen, dvs. at der gives muligheder for, at det, som børn tænker, mener og vurderer, tilskrives en ligestillet position med, hvad voksne tænker, mener og vurderer.

Ud fra denne tankegang er det vigtigt, at børn har mulighed for at opbygge en fornemmelse af at høre til et sted - hvis de skal have mulighed for at forstå og værdsætte de omgivelser, de har. Det er i en stadig mere flygtig og fleksibel tilværelse ikke længere en selvfølge, at børn har disse muligheder for mere varig tilknytning, og her tænkes på alt, hvad der konstituerer et barns omverden, herunder at kunne konstruere og forsvare deres egne steder, der systematisk afviger fra voksnes steder.

Den historisk øgede opmærksomhed på 'børns velbefindende' ('children's well-being') giver mulighed for at stille spørgsmål om, hvad der karakteriserer kvalitet i børns liv, og ud fra hvilke perspektiver de stilles.

Tema F: Evidensbevægelsen beskrives ofte som at være opstået i 1980-erne og 1990-erne primært i England og inden for det medicinske område, hvorfra det siden hen har bredt sig til talrige andre områder, herunder det pædagogiske. Der kan konstateres betydelige konflikter og uenigheder om, hvad evidensbaseret viden overhovedet er, og hvordan den evt. tilvejebringes. Det er hovedsageligt politik og ledelse, der efterspørger evidensbasering.

En snæver opfattelse af evidensbegrebet, med det randomiserede kontrollerede forsøg som den ypperste standard, betyder, at alle andre videnskabelige fremgangsmåder tillægges en ringere videnskabelig værdi. Der forsøges indført et såkaldt 'evidenshierarki' med det randomiserede kontrollerede forsøg placeret øverst, og andre metoder til vidensskabelse som fx 'brugervurderinger' som det nederste og dermed det mindst troværdige, og 'viden fra professionelle og ekspertvurderinger' som det næst-nederste.

Pædagogisk forskning er meget andet end den, der lægger vægt på at være snævert evidensbaseret. Generelt og betragtet i et forandringsperspektiv er det væsentligt at forholde sig kritisk til, under hvilke betingelser ny viden er fremkommet. Betingelserne for forskningen, herunder hvilken slags pædagogisk forskning, har betydning for dens kvalitet, og hvordan den skal vurderes.

Forestillinger om 'sikker viden', læringsdiskursens dominans inden for pædagogikken, og den betydning den giver markedstænkningen, samt indskrænkning af og demokratiet i kraft af komplekse former for selvstyring, selvansvarlighed og selvkontrol, kritiseres. At betragte skoler og institutioner som steder for kappestrid kan beskrives som en grundlæggende misforståelse af, hvad uddannelse går ud på.

Inden for daginstitutionsområdet er en af konsekvenserne af de større forhåbninger om evidens tilsyneladende, at der på kommunalt niveau besluttes, at institutionerne kan eller skal benytte bestemte sociale eller pædagogiske programmer eller modeller. Tankegangen er tilsyneladende den, at når de programmer, der prioriteres, hævdes at repræsentere evident viden, så vil det pædagogiske arbejde i institutionerne også blive mere evident.

Der er i talrige sammenhænge blevet opstillet en modsætning mellem det professionelle skøn på den ene side og evidensinformerede programmer på den anden side. Hvor sidstnævnte repræsenterer en række begreber, kategorier og sammenhænge, der er definerede og som ligger fast, beskrives det professionelle skøn modsat som præget af konkrete erfaringer fra faget og tilværelsen i øvrigt, erfaringer som udtrykkes gennem de begreber og kategorier, der i den konkrete sammenhæng giver den bedste mening med henblik på at favne problematikkens kompleksitet. Hvordan modeller og programmer spiller sammen med faglige professionelle skøn, ved vi ikke meget om, men det skal betragtes som en aktiv og dynamisk proces.

5. Tendenser som de opfattes af forskellige interessenter

I det følgende gøres der rede for en lang række forhold og forandringstendenser. Det er resultater fra interview med repræsentanter fra BUPLs lokalafdelinger. Dette valg er begrundet i forventninger om, at man i lokalafdelingerne sidder inde med relevant viden om, hvordan forholdene tager sig ud, og hvilke tendenser der dominerer rundt om i landet. Lokalafdelingerne spænder sædvanligvis over flere kommuner, hvorfor man har et vist sammenligningsgrundlag mellem kommuner. Igennem valget af repræsentanter fra lokalafdelingerne er det tilstræbt at afdække de forskelle, der eksisterer fra landsdel til landsdel og på denne måde at kunne tegne et nuanceret billede af forholdene og tendenserne. Det er indlysende, at det forhold at de interviewede er repræsentanter for en fagforening, vil komme til udtryk i de perspektiver, de vil anlægge i samtalerne.

Der er blevet etableret kontakt til alle lokalafdelinger, og det er lykkedes at gennemføre informantinterview med repræsentanter for alle undtagen en enkelt, hvor det ikke var muligt at få en interviewaftale i stand. Lokalafdelingerne har selv udpeget, hvem der skulle repræsentere dem. I nogle tilfælde blev formanden udpeget, i andre tilfælde medarbejdere der specielt arbejdede med professionsudvikling og lignende, i tredje tilfælde grupper sammensat af flere repræsentanter. Interviewene er blevet gennemført ud fra en interviewguide, der blev tilsendt de interviewede forinden med henblik på at forberede sig bedst muligt, finde relevante materialer m.v. Interviewene er blevet optaget på diktafon.

Der er også blevet gennemført interview med andre organisationsrepræsentanter, konkretiseret i interview med repræsentanter for bl.a. FOA, Forældre & Samfund, BUPL centralt, ligesom der har været kontakt til KL. Disse interview har fungeret som baggrunde for interview med repræsentanter for BUPLs lokalafdelinger. De medvirkede til at tydeliggøre de forskellige organisationers politiske interesser og holdninger, som det også kan læses ud af organisationernes hjemmesider, men gav kun i ringe grad indsigt i tendenser i det pædagogiske hverdagsliv. Derfor inddrages disse interview ikke i det følgende.

Interviewene har haft til formål at kunne identificere mangfoldigheden i det pædagogiske landskab, ligesom det tilsigtes at pege på fællesheder i tendenserne, hvor det er muligt. Det har ikke

kunnet undgås, at interviewene har givet anledning til en række vurderinger af de forhold, der er blevet gjort rede for. Det er forventeligt, når de interviewede er repræsentanter for en faglig organisation, der arbejder politisk. Interviewene har dog primært fokuseret på beskrivelser af lokale forhold, og de tendenser der præger dem.

Svarene er efterfølgende blevet sammenfattet med henblik på at vise både forskelle og ligheder. Informanterne er anonymiserede. Svarene er ikke blevet problematiseret eller analyseret med henblik på at fremdrage anden viden fra interviewene end den, som eksplicit fremgår af det allerede sprogligt artikulerede, dog bortset fra ganske få videre fortolkninger i dette kapitels afsluttende opsummering.

Generelle tendenser

I det følgende vil en række tendenser blevet gennemgået. De mange tendenser, der peges på, afspejler mangfoldigheden inden for området, som det betragtes af lokalafdelingerne. Hvor de samme tendenser er blevet fremhævet flere steder og/eller i flere sammenhænge, bliver det bemærket i det følgende. Tendenserne vedrører i første omgang en række forholdsvis grundlæggende forhold, tendenser der strukturerer fremstillingen. Herefter beskrives svarene i relation til nogle temaer, som i højere grad kan tænkes at præge nutidens tendenser.

Økonomi, normeringer og arbejdsmiljø

Det fortælles mange steder, at kommunernes politik i høj grad er styret af en økonomisk dagsorden, og at den er stram. Det fremhæves, at der er store forskelle mellem store og små kommuner, og i flere sammenhænge berøres den såkaldte udkantsproblematik, dvs. at en række kommuner, der befinder sig på betydelig afstand til væksten i de større byer, præges af ringe økonomi, fraflytning og stagnation. Institutionernes normeringer, som der blev bevilget penge til i forbindelse med en tidligere finanslovsaftale, er ikke i praksis blevet forbedret. Det er imidlertid ikke sådan, at det nødvendigvis er de såkaldte udkantskommuner, der har de ringeste normeringer, fx hævdes det at en af landets største provinsbyer har landets dårligste normering: ”Der er læring om formiddagen og kaos om eftermiddagen.”, fortælles det.

Det vurderes mange steder, at der er kommet mindre tid sammen med børnene, samtidig med at andelen af pædagoguddannede fortsat er for lav. Der udtrykkes bekymring for, at der ikke er

tilstrækkelig tid og opmærksomhed omkring det spontane hverdagsliv, fx at følge børnenes spor og deres udvikling eller problemer i denne i det hele taget.

Fremkomsten af nye politiske målsætninger i kommunerne, kombineret med at der i mange kommuner er blevet introduceret en række nye pædagogiske redskaber og metoder, som søges implementeret, frygtes at betyde, at der ikke er tilstrækkelig tid til omsorgsarbejdet. Nogle af disse redskaber og modeller har pædagogiske begrundelser, mens andre primært har til formål at effektivisere, fx nævnes indførelse af LEAN i nogle kommuner.

Enkelte steder nævnes det, at pædagoger oplever deres psykiske arbejdsmiljø forværret, fordi de føler sig foranlediget til at skulle give forældre et andet og bedre indtryk af institutionernes tilstand og tilbud til børnene, end de egentlig selv er overbeviste om, er tilfældet, og denne form for 'laden som om' kan virke som en daglig psykisk anstrengelse, der i længden kan skabe et forringet psykisk arbejdsmiljø.

Der henvises endvidere næsten alle steder til den overvejende negative indflydelse NPM menes at have haft på arbejdsmiljøet. Hertil kommer den stigende udbredelse af resultatløn og en mere almen konstatering af en tiltagende såkaldt 'djøfisering'.
Endelig peges der enkelte steder på at vedligeholdelsen af bygninger, inventar etc. ikke altid er i orden og kan klares inden for de gældende økonomiske rammer. Det giver anledning til, at forældre i stigende grad inddrages heri. Forældreinddragelse i øvrigt vender jeg tilbage til senere i dette kapitel.

Dog skal det her med, at der nogle steder berettes om, at der inddrages frivillige, fx i forældre og andre, der skønnes kvalificerede i institutionernes ydertimer, fx nævnes pensionerede lærere, der arbejder med børnene i forbindelse med såkaldt 'dialogisk læsning'. Det nævnes samtidig, at det ikke nødvendigvis er noget nyt, betragtet som et supplement til daginstitutionernes virke, men at det nu i højere grad også retter sig imod det, som kaldes institutionernes 'kerneydelse'. I en enkelt lokalafdeling har forholdet givet anledning til mere systematiske refleksioner om, hvordan problematikken kan håndteres mest hensigtsmæssigt.

Børnetal, profiler og institutionsstørrelser

Der berettes om faldende børnetal i næsten alle kommuner. Det er et vigtigt forhold, fortælles det, ikke mindst fordi det i mange tilfælde giver anledning til nedlæggelse af de små eller mindre institutioner, hvor børn og personale sammenlægges i større og evt. nybyggede enheder. Det skaber

betydelig usikkerhed og turbulens, foruden at det let giver anledning til defensive forsvarsstrategier for de allerede bestående forhold.

Når der i de senere år er fremvokset en hel række institutioner med en tydelig profil, skal det også ses på denne baggrund. At man altså ved at skærpe institutionens profil håber på at kunne stå sig bedre i den indbyrdes konkurrence institutionerne imellem om at tiltrække sig forældrenes gunst, når de vælger institutioner til deres børn. Der er måske tale om lidt forskellige dybder i profileringerne, således vurderer nogen, at profileringsbestræbelserne gennemsyrer hele institutionen, mens andre giver udtryk for, at profileringerne snarere er noget, der mere eller mindre udvendigt "føjes til", fx "vi tilbyder også 'børneyoga' og 'mindfullness'", som det formuleres i et interview.

I et enkelt interview konstateres det, at nye institutioner typisk bygges til omkring 30 medarbejdere som standard, og at det foregår på baggrund af, hvad der tilsyneladende menes at være passende ud fra en administrativ betragtning, hvorimod pædagogiske begrundelser for institutionsstørrelser ikke indgår. Dette menes at ligge bag den helt gennemgående strukturforandring, nemlig den generelle bevægelse fra små til større institutionsenheder. Jeg skal senere i dette kapitel vende tilbage til institutionernes størrelse i relation til deres arkitektur og organisering.

Ledelse, styring og medarbejderindflydelse

Der er indført 'områdeledelse' i meget vidt omfang. Det beskrives generelt som at have medvirket til ringere medarbejderindflydelse, men der er derudover ganske forskelligartede erfaringer med det. Omstillingen til områdeledelse beskrives som resulterende i tilbagevendende omstruktureringer, der fortsat anvendes mange ressourcer på. Det skaber også fortsat uro og usikkerhed blandt medarbejdere. Nogle institutionssammenlægninger har skabt en uigennemskuelig struktur og kompliceret samarbejde. Områdeledelse kan også betyde, at det er usikkert, hvem man som medarbejder skal henvende sig til i den nye struktur.

Et par steder fremhæves det, at der er sket det paradoksale, at samarbejdsfladerne mellem institutionerne er blevet mindre efter institutionssammenlægninger og områdeledelse. Hvor man tidligere kunne prioritere at samarbejde med institutioner ud fra interesser og relevante temaer, er institutionerne nu så store, kombineret med at områdeledelser betyder, at institutioner er bundtet på

forhånd, at mulighederne for og ressourcerne til selvskabt samarbejde med andre institutioner er blevet formindsket.

Der er forskellige udformninger af ledelseshierarkierne med varierende lag af ledere under områdelederen. Et enkelt sted fortælles det, at der kun eksisterer 1 institution med 1 leder, og 21 børnehuse med hver sin daglige faglige leder. Her er nu etableret en såkaldt 'centermodel', hvor der er en centerleder øverst i hierarkiet over institutionslederen, der så er over de daglige faglige ledere. Ledelseshierarkierne er under fortsat forandring for at komme til at virke bedre rigtig mange steder, men det er vanskeligt at pege på fælles tendenser i disse forandringer, udover at det tilsyneladende kun er få steder, at det er lykkedes at finde frem til stabile og fuldt tilfredsstillende løsninger.

Det er en gennemgående oplevelse, at ledelsesudøvelse og -kompetencer er rykket længere væk fra den enkelte institution. Den større afstand medfører i en række tilfælde, at medarbejdere i højere grad kan flyttes rundt mellem de enkelte institutioner. De større institutionsenheder betyder også bedre muligheder for at kunne bruge specialkompetencer, der kan eksistere blandt de store institutioners mange medarbejdere, ligesom adgangen til hurtig kontakt er forbedret.

Den generelt større afstand til ledelsesrepræsentanter beskrives nogle steder som 'fravær af klar lokal ledelse', og har skabt krav om øget selvledelse, hvilket også indvirker på medarbejdernes måder at planlægge, disponere og samarbejde på. Især ældre medarbejdere menes at være udfordret af disse ændrede krav.

Betragtet i et historisk perspektiv fastsætter kommunerne nu i langt højere grad pædagogikken ud fra statens forskrifter, fx typisk med hensyn til temaerne sprog, trivsel og pædagogiske læreplaner. Det er det helt gennemgående indtryk, at kommunerne udarbejder planer for eventuelle udviklingsprojekter og forandringer i øvrigt. Medarbejderne inddrages kun, når nogen gør meget tydeligt opmærksom på denne mulighed. Kommunerne bestemmer endvidere, hvilke opgaver der skal løses, og hvilke uddannelser der skal prioriteres. Det er kun i ganske få tilfælde, at de interviewede kan pege på projekter, der er skabt på initiativ af institutionsmedarbejdere og institutionsønsker. Generelt beskrives det, at der på mange måder er kommet mere styring fra centralt hold. Den siges, at 'den egentlige pædagogiske debat', også af mere kritisk karakter, fortsat finder sted blandt især ældre medarbejdere, men den tilkendes ikke længere stor status.

’Forvaltningen’ og udviklingsinitiativer

Det beskrives, at forvaltningen nogle steder er blevet mere påpasselig med ikke at sætte for mange projekter i gang. Projektbegejstringen er nok blevet mindre, tilsyneladende især i de større byer, hvorimod denne tendens er mindre udtalt eller helt fraværende i mindre byer.

Der er generelt styrkede forvaltninger og bestræbelser på kraftigere styring fra dem, fx forskellige tiltag der i øget grad forventes at skulle implementeres. Generelt kommer så godt som alle initiativer nu ’oppefra’, ”kommuner trækker kontrol til sig”, siges det. Det udtrykkes, at ”der går meget tabt ved at faget ikke længere tager initiativer til at udvikle sig, det bliver vanskeligt at være en profession med egne refleksioner, egen etik, at komme ind i opgaverne og fornemme dem med den kropslige fornemmelse og sanselighed, som præger det pædagogiske skøn. Det nedbrydes, hvis det fortsætter, og projekter som ’Fremtidens dagtilbud’ udbredes.” Det sidstnævnte projekt vender jeg tilbage til lidt senere.

Pædagogiske konsulenter

Det er bemærkelsesværdigt, at de pædagogiske konsulenter tildeles en relativt stor opmærksomhed. En hel del steder vurderer man, at de har fået en lidt anden placering, idet de er blevet tættere knyttet til kommunernes forvaltninger. Måske er også grænsefladerne imellem pædagogiske konsulenter og andre kommunale forvaltningsmedarbejdere blevet mere slørede. Og måske kaldes de også noget andet end pædagogiske konsulenter. De har dog fortsat stor indflydelse på kommunernes projektplanlægning, indsatsområder m.v.

Der er imidlertid tale om nogle divergerende, søgende og usikre beskrivelser af konsulenternes nye placering og betydning. Der tegner sig et billede af en gruppe, hvis placering og betydning er under forandring, og at de søges indplaceret forskelligt i de kommunale forvaltningshierarkier.

Enkelte steder nævnes det, at de pædagogiske konsulenter fungerer som en slags forsvarsmur imod medarbejderne, forstået på den måde, at de skal udvikle og lede medarbejderne, når de stiller krav, at de således opsamler utilfredshed og mere eller mindre spontane ønsker og kanaliserer dem ind i formaliserede sammenhænge.

Flere steder vurderes det, at der kommer flere pædagogiske konsulenter i nogle af kommunerne. Der henvises her til, at embedsværket i kommunerne måske ikke kender daginstitutionsområdet særlig godt, og derfor har brug for konsulenter til at informere dem og

varetage kontakten til institutionerne på en for kommunerne hensigtsmæssig måde. Enkelte steder bemærkes det, at de pædagogiske konsulenter ikke altid fremtræder tilstrækkeligt afklarede i forhold til deres egne positioner. Det skaber lejlighedsvis en vis usikkerhed blandt medarbejderne. Et enkelt sted beskrives det, at når konsulenterne lægger vægt på processerne i hverdagen, baserer deres virke på informationer fra medarbejderne, og tages deres udviklingsbehov formuleret 'nedefra' seriøst, bliver det vurderet positivt. Det virker imidlertid ikke som om, at det er hovedregelen.

Pædagogiske tendenser

Det er helt dominerende, at de betydende pædagogiske tendenser initieres af kommunerne. I flere eller en del sammenhænge er der udbredt fokus på viden a la John Hattie, på 'synlighed', på effektmålinger og test som del af hverdagen. Der er også tendens til at opprioritere vigtigheden af såkaldt 'evidensbaseret viden' - et forhold der især tilskrives djøf-laget i forvaltningerne. Kommunerne har i øvrigt mange steder besluttet ikke blot den generelle børne- og institutionspolitik, men også fastlagt hvilke pædagogiske programmer og modeller, der skal anvendes af personalet – se neden for for en selvstændig uddybning af dette vigtige forhold.
Der beskrives en generelt øget opmærksomhed omkring skoleparathed, ligesom der gennemgående konstateres, at der eksisterer en alment udbredt læringsdagsorden, der gennemtrænger hverdagen. Der er en del kommuner, der prioriterer 'bæredygtige institutioner', uden at det dog er ganske klart, hvad det indebærer. Der er ligeledes institutioner, der generelt arbejder imod større ro og mindre stress. Flere steder udtrykkes det, at der foreligger en øget (tidlig) diagnosticeringstendens af børn, og at der har udviklet sig en (for) stor opmærksomhed omkring 'output' og resultater frem for processer og forløb.

Pædagogiske metoder og efteruddannelse

En del kommuner pålægger eller forventer, at institutioner arbejder ud fra en eller flere bestemte pædagogiske metoder. Mange kommuner vælger typisk en enkelt metode eller to forskellige metoder, som institutionerne kan vælge imellem. I enkelte kommuner tilbydes en større 'værktøjskasse', som medarbejderne kan vælge fra. Tendensen er dog tydeligvis, at der udpeges

færre og specifikke pædagogiske metoder, og at valget i højere grad træffes af de enkelte kommuner.

Pædagogerne har generelt i første omgang modstand imod metoderne, efterfølgende er de tilbøjelige til at inddrage dem på måder, der også kan kombineres med deres egen faglige dømmekraft. Det bliver nogle steder beskrevet på den måde, at metoderne rammesætter diskussionerne, men de er egentlig i sig selv mindre vigtige, det er derimod det forhold, at de repræsenterer en fælleshed, der er det centrale. Metodens specifikke indhold betyder tilsyneladende ikke det helt store, blot den kan medvirke til at skabe en vis fælles forståelse, som derfor også gerne skal ligge i rimelig klar forlængelse af opfattelser og fremgangsmåder, der i forvejen gør sig gældende. Enkelte steder er der erfaringer med at italesætte, hvordan de pædagogiske metoder inddrages i hverdagen. Her fortælles det, at "koncepterne modtages relativt selvstændigt af pædagogerne", det lykkes oftest "at det er faget, der anvender metoden, frem for metoden der overtager faget." Her er erfaringen i øvrigt, at der generelt er blevet bremset lidt op fra kommunernes side ifht. troen på "at en metode kan klare alt". Der henvises her til kommuner, der fra et tidligt tidspunkt har sat pædagogiske redskaber centralt, og hvis tiltro til metodernes entydigt positive udviklende betydning har toppet. På landsplan er der dog tale om et langt mere broget billede, hvor tiltroen til metoderne fra mange af kommunernes side fortsat er stor, og sandsynligvis også er tiltagende.

De pædagogiske metoder, der peges på, er DUÅ (de utrolige år), PALS, SMTTE, Barnets Kuffert, Kompetencehjulet, ICDP, LP-modellen, sprogscreening m.v. Nogle kommuner forsøger at udvikle eller kombinere egne lokale metoder, fordi de skønner, at udgifterne til de ofte licenserede pædagogiske metoder er for store. ICDP omtales et enkelt sted specifikt som reelt konfliktreducerende og effektiviserende, mens andre af koncepterne i højere grad synes at "stjæle tiden fra andre gøremål."

Ofte har metoderne fokus på en eller anden form for evidens. De evidensorienterede forventninger til det pædagogiske arbejde søges tilsyneladende imødekommet ved at inddrage evidensbaserede metoder snarere end ved at stille krav om, at selve arbejdet skal evidens-orienteres. Kommunernes fokus på de mange modeller og de mere eller mindre stærke krav til institutionerne om at inddrage dem i hverdagen betyder, at der nogle steder udtrykkes en stigende tendens til, at 'faget tager imod'. Det er blevet langt mere sjældent at se 'faget', dvs. institutioner og medarbejdere, selv tage initiativer til at udvikle eller skabe noget nyt eller tage offensive initiativer i det hele taget.

Der foreligger kun sporadisk viden om, hvad fokus på de mange modeller fører med sig, og hvordan de anvendes i hverdagen. Et måske typisk eksempel er en interviewet, der fortæller, at "LP modellen er blevet implementeret med gennemført kursusforløb for alle medarbejdere fra 2009, og efterfølgende med temaaftener til videre inspiration." Alle børnehusene forventes at bruge denne model, men der er tilsyneladende ingen, der har undersøgt, om det gøres og evt. hvordan.

Senere gennemførtes et nyt projekt om 'inklusion', hvor een pædagog fra hvert børnehus gennemfører et enkelt modul i social inklusion i diplomuddannelsesregi. Her er vikardækning for de medarbejdere, der efteruddannes. Det beskrives som udbytterigt, pædagogerne er glade for det, der finder en stor udvikling sted. Men hvordan dette projekt hænger sammen med LP modellen vides ikke. Kommunen giver udtryk for, at det fortsat er LP modellen, der skal bruges, men medarbejderne opfatter ikke, at de to modeller nødvendigvis kan sameksistere.

Der er tendens til større interesse for pædagogers efteruddannelse, specielt diplomuddannelsesmoduler. Disse moduler 'skræddersyes' i et ikke helt lille omfang ud fra kommunernes specifikke ønsker. Det resulterer i en øget ensretning af efteruddannelse. Det kan også gøre det vanskeligere for medarbejderne at finde den optimale interesse for den tilbudte efteruddannelse, idet den enkelte medarbejders indflydelse og valg er blevet reduceret til fordel for det indhold og den undervisning, som kommunen har bestilt og betalt Professionshøjskoleafdelingen for at levere. I nogle kommuner inddrages BUPL i prioriteringen af uddannelsernes indhold. Det vurderes, ikke overraskende, af de interviewede som positivt, og at det giver bedre og mere vellykkede kurser. Det er plausibelt, men det er ikke forhold, der tilsyneladende er blevet systematisk undersøgt eller på anden måde dokumenteret.

Øvrige temaer

En række øvrige forhold og temaer er blevet mere sporadisk belyst: Det gælder bl.a. *udlægningen af specialområdet og inklusion,* som er forhold, der igennem længere tid og fortsat fylder ganske meget. "Specialpædagoger bliver til ressourcepædagoger og inklusionspædagoger og tager sig af flere slags børn end førhen". Det vurderes, at den nye placering kan medføre, at disse pædagogers viden ikke 'sparres' og vedligeholdes så godt som førhen, fordi de nu i højere grad arbejder adskilt fra andre medarbejdere med specialkompetencer. Omvendt vurderes det, at det kan betyde, at specialiserede pædagoger med relevante kompetencer i højere grad allerede er til stede i de enkelte institutioner med det samme, når der er behov for dem.

Der nævnes ganske enkelte steder eksistensen af *private institutioner*, uden at det dog bedømmes at være et fænomen, der er i vækst. Et enkelt sted beskrives de som ”overvejende ideologisk begrundede fx fokuseret på en høj prioritering af udeliv”, eller fordi den kommunale institution bliver nedlagt, fordi børnetallet falder, eller det er blevet besluttet, at større institutioner skaber bedre kvalitet eller økonomiske besparelser. Der eksisterer også fortsat ældre kristne og andre institutioner. Der peges på undersøgelser, der har vist, at forskellene mellem offentlige og private institutioner er mindre end de udbredte forventninger til forskellene.

Som tidligere beskrevet gives der flere steder udtryk for bekymring over for projektet *’Fremtidens Dagtilbud’*. Det menes især at gælde ældre pædagoger. Men også mere alment beskrives det, at institutioner, der medvirker i projektet, beretter om en meget omfattende ’læringsfokusering’, på stor tidsanvendelse på test og indberetninger og på en stramt styret struktureret hverdag, der virker som en form for undertrykkelse af det, som mange pædagoger har opfattet som deres faglighed.

Flere steder beskrives det, at *pædagogers reaktioner* ikke er tilstrækkeligt markante, at alt for mange ikke reagerer tilstrækkeligt imod de mange bestræbelser, der fremkommer med henblik på at styre dem og deres faglighed udefra. Det knyttes sammen med forestillinger om en kløft mellem de ældre erfarne pædagoger på den ene side, og de nyuddannede, der er mere ’teoretisk orienterede’ på den anden side. Der er også en enkelt interviewet, der argumenterer for, at pædagogfaget skal udvikle sig konsekvent i retning af større vægt på evidens, ”nedbrydelse af søjlerne i de kommunale forvaltninger”, skal tage tilbagevendende initiativer til selv at fremkomme med nye udviklingsprojekter, søge midler til at igangsætte dem etc., dvs. at følge de udbredte nationale og kommunale børnepolitikker tæt og søge at påvirke dem til fagets egen fordel snarere end at kæmpe imod og kritisere disse politikker og det, som de giver anledning til.

Prioriterede temaer og tendenser

I det følgende redegøres der for en række temaer, som der er i interviewene er blevet spurgt direkte til. Det er således usikkert, om disse emner var blevet inddraget og i hvilket omfang, hvis ikke der var blevet eksplicit opfordret til det.

Profileringer

Det forklares, at baggrunden for en del profileringsbestræbelser fra institutionernes side er, at børnetallet er faldende i næsten alle kommuner, samtidig med at konkurrencen imellem de enkelte institutioner er vokset. Der er således anledning til at styrke institutionernes markedsføring, og det er især i den forbindelse, at profileringer prioriteres.

Det gælder muligvis også de mange institutioner, der hævdes at være blevet DGI-certificerede inden for de senere år, så de nu kan kalde sig idrætsinstitutioner. Det kan endvidere gælde en del 'naturbørnehaver', der kan certificeres med det 'grønne flag'. I øvrigt peges der i flere og forskellige sammenhænge på, at en del forældre tilsyneladende værdsætter børnenes adgang til naturen højt, så det er et forhold, der vil blive omtalt igen senere i andre sammenhænge.
Der peges på flere eksempler på 'udvidede vuggestuer', hvor moderen og evt. hele barnets familie inddrages og forberedes som 'svage mødre' eller 'svage familier', allerede før moderen føder, dvs. regelmæssigt tilbagevendende støtte både før og efter fødsel.

Børn med særlige behov kan også give anledning til nye profileringer. Her vurderes det, at der måske ofte er tale om en form for 'tilføjelse' af specialaktiviteter, dvs. en øget indsats på et afgrænset specialområde eller specialkompetence snarere end om en direkte og gennemgribende profilering.

Det bemærkes et enkelt sted, at en kommune opfører en såkaldt 'vidensinstitution' i tilknytning til en professionshøjskoleafdeling. Endelig nævnes det, at der inden for de senere år er opstået en del institutioner, der lægger vægt på yoga, 'wellness' og 'mindfullness' rettet imod børn ud over musik og som allerede nævnt natur og idræt.

Nogle af de interviewede peger på, at profilinstitutioner måske i en ikke ringe udstrækning også motiveres af medarbejderne, fordi en del især yngre pædagoger finder det identitetsunderstøttende at kunne henvise til profilområder. Trods dette fortælles det også flere steder, at der ikke længere er den store ekspansion og udvikling i profileringer, og at mulighederne måske ikke udnyttes tilstrækkeligt.

Arkitektur, indretning og pædagogisk organisering

Det vurderes, at der i mange kommuner er bygget og fortsat planlægges ganske store institutioner. Der er en del eksempler på dette, men der er også enkelte interviewede, der mener, at det er en tendens, der i dag er mindre fremtrædende end førhen. I nogle tilfælde afspejler tendensen til større

institutioner et større børnetal inden for et afgrænset område, men det kan også handle om det modsatte, nemlig færre børn og tomme institutionspladser. Således fortælles det et sted, at ”fornylig er et nyt børnehus blevet færdiggjort i (..), som har erstattet tre institutioner der blev nedlagt.” Der er en gennemgående tendens til, at der nedlægges mindre institutioner, og at der i et vist omfang bygges nye og større som erstatning. Som det tidligere er blevet berørt, oprettes der nogle steder private institutioner, når de offentlige institutioner gøres større. Nogle kommuner bygger især større institutioner med henblik på at blive mere fleksible. Det er omdiskuteret, om større institutioner er en fordel, eller om de mindre institutioners større overskuelighed er et væsentligt tab.

Et sted berettes det, at byens byggelegepladser er blevet lukket inden for de senere år. Samtidig er der oprettet nye og flere skovbørnehaver, der nyder stor interesse. Også andre steder nævnes det, at natur- og skovinstitutioner efterspørges af forældrene. ”De vælger gerne private naturinstitutioner – hvis det er med køer”, som det siges et sted, og der henvises til de stærke ’fortællinger’ om ’det naturlige’ som det centrale i tiden, fortællinger som menes at skulle (over)kompensere alt det ikke-naturlige, der karakteriserer moderne institutionsliv og barndom, lidt som om at alt det såkaldt naturlige i naturnære institutioner skal berettige institutionslivets grundlæggende unaturlighed. Der er også interviewede, der fremhæver samarbejdet med forskellige naturinteresseorganisationer og oplysende og undervisende instanser for måske at kunne medvirke til, at der kan tildeles børnene færre diagnoser, hvis udemiljøerne forbedres.

En del steder fremhæves institutioner, der er lykkedes med at skabe store, velfungerende udemiljøer, præget af legemuligheder og med vægt på børns muligheder for at skabe et ”frit børneliv”, som det siges, et sted med egne kulturelle udtryk og samværsformer, kreativitet. Det virker som om, at dette tilsyneladende bedst fremmes udenfor på legeområder og i eller nær naturen, hvorimod der kun i interviewene er få eksempler på, at dette i nutiden søges fremmet indenfor i institutionerne.

Også andre former for tyngdepunkter i institutionerne nævnes, fx idrætsbørnehaver, vægt på design, kunst og kreativitet (en maler og en skulptør deltager), inspiration fra Marte Meo, Reggio Emilia, Montessori, institutioner der især sigter efter ro og nærvær, børneyoga og mindfullness. Et par steder har man søgt at bygge og indrette institutioner på baggrund af de måder, de pædagogiske læreplaner er udformet på, forstået på den måde at der er gode muligheder for at arbejde med alle læreplanens temaer. Endvidere berettes der om en noget mere omfattende tendens til at bygge eller indrette daginstitutioner ganske nær skolematriklen, på samme matrikel eller direkte sammenbygget med en skole. Det vurderes, at dette dels kan være økonomisk begrundet, og

at det er den primære grund, men at det også handler om, at de pædagogiske opgaver i stigende grad forventes at blive løst tværprofessionelt. Oftest omtales denne tendens i positive vendinger.

I forbindelse med forholdsvis mange af de nævnte eksempler på nye institutionsbyggerier, der i øvrigt for det meste beskrives som arkitektonisk interessante og kreative, fortælles det, at der er vanskeligheder med at få dem til at fungere. Det er ikke helt tydeligt i interviewene, hvad der ligger til grund for disse problemer, og hvor omfattende de er. Der peges forholdsvis alment på mangelfuld koordinering mellem arkitektur og pædagogik som noget af det tætteste, vi kommer på en forklaring. Der er eksempler på problematisk lysindfald, uhensigtsmæssig indretning af, hvor man kan opholde sig, varme og kulde, muligheder for fordybelse henholdsvis adspredelse og oversigt, men også fortællinger om ikke helt små vanskeligheder i forbindelse med at bemande dem, både på ledelses- og medarbejderniveau.

Hvad angår måderne, hvorpå børnene organiseres internt i institutionerne, tildeles 'stuen' nu en mindre betydningsfuld placering i dag end førhen, den tilstræbte 'hjemlighed' er reduceret, og hvis institutionen rummer et alrum, er det sandsynligvis i højere grad udgangspunktet for en mulig mere fleksibel indretning af børnegrupperne. Denne tendens kan selvfølgelig ikke komme til udtryk alle steder, ligesom den næppe altid vil være den, der prioriteres.

Der peges på særlige enkeltstående institutioner, der er lykkedes med at skabe særligt dynamiske læringsmiljøer, hvor det pædagogiske personales positioner, placeringer og roller er beskrevet og følges meget bevidst, hvor der gøres forsøg og erfaringer med at indrette institutionerne anderledes rettet imod både børn og familier. Der arbejdes således både med nye strukturer og samarbejdsforhold. Det er forhold, der tilskrives konstellationer af særligt engagerede og dygtige pædagoger og ledere.

Det menes, at der i en del af de store institutioner indrettes 'øer', så de ikke virker så uoverskuelige og lægger op til hele tiden at skulle forholde sig til mange og nye børn og medarbejdere. Der hersker dog en vis tvivl om, hvordan sådanne opdelinger fungerer i praksis. Der er endvidere kommet en øget tendens til at organisere børnene i forskelligt sammensatte grupper eller stuer, som bliver udgangspunkter for at gennemføre mere intensive forløb, end man hidtil har prioriteret.

Forældrerelationer

Generelt beskrives pædagogernes og institutionernes forhold til forældrene som præget af en vanskelig balance imellem kontrol og støtte, dvs. at omhandle en tilbagevendende og etisk problematik. Det er næppe ensbetydende med at pædagogers forældrelationer er problematiske, men er snarere udtryk for hvordan informanterne oplever tendenserne.

Forældrene beskrives i nogle (velstillede) lokalmiljøer som generelt mere og bedre uddannede i dag og økonomisk stærke. De har tendens til at individualisere deres egne børn, de vil gerne gøre op med traditionelle kønskategorier, og de lærer børnene tidligt at læse og regne. Derimod har de tendens til at glemme betydningen af børnenes venskaber og lege.

Generelt menes forældrene dog, samtidig med at de stiller store krav til institutionerne, at være relativt usikre på deres rolle. Forældre bliver inspireret af bl.a. blade og bøger og er påvirket af, hvad der kaldes 'vækst-paradigmet', dvs. at børnene skal kunne 'præstere'. "Forældre vil generelt gerne have at pædagoger gør det som de selv gerne ville have kunnet gøre." Der bliver lagt vægt på målopnåelse, læreplanstemaer, teknik, matematik og skoleforberedelse. Der bliver fulgt med i forhold til "hvad der gennemgås i institutionen." Legen er fortsat vigtig, måske især i pædagogernes univers, men tilskrives ikke i så høj grad den store status.

Forældre-pædagog-relationerne beskrives alle steder som udfordrende. Forældrene menes i højere grad at kræve, at det enkelte barn 'ses', og pædagoger er usikre over for, hvordan de skal håndtere forældrenes forventninger. Pædagogerne er tilbøjelige til at tro, at de skal svare entydigt frem for at diskutere med forældrene.

Når institutioner i stigende grad bliver markedsorienterede, møder pædagogerne også øgede krav om at 'gøre noget ved' de børn, der ikke umiddelbart passer så godt ind, dvs. at de afviger på en eller anden måde. Det vurderes at finde sted af hensyn til at sikre institutionens gode omdømme i forældreøjne.

Generelt er der kommet mere fokus på 'udsatte børn', hvor det fremhæves, at familien skal med i arbejdet, dvs. det forsøges at styrke bevidstheden hos alle forældre om at 'gøre noget for børnene' ud over børnehaven, der tales således meget om udvidet forældresamarbejde, forældrearrangementer og om at engagere forældrene – primært i forbindelse med det politisk bestemte inklusionstema.

IT og digitale medier

Generelt er det et ret begrænset kendskab, de interviewede har til, hvordan IT og digitale medier anvendes. Der er tilsyneladende tale om et noget uoverskueligt område, hvor både initiativer, regulering og kontrol virker vanskelige at overskue. Det fortælles, at der i nogle kommuner udleveres en såkaldt 'IT-kuffert' uden nærmere vejledning. Andre kommuner har indgået samarbejder med eksempelvis professionshøjskoleafdelinger med henblik på at kvalificere medarbejderne. Nogle kommuner og institutioner arbejder for at mediernes pædagogiske dimension skal styrkes, således fremkommer sloganet 'fra forbruger til medskaber', som dækker over bestræbelser over at gøre børnene til ikke blot overvejende passive forbrugere, men derimod til aktive skabere.

Nogle interviewede er af den opfattelse, at beslutninger omkring IT i høj grad handler om enkeltpersoners mere eller mindre spontane beslutninger, snarere end at være udtryk for prioriterede, systematiske, gennemtænkte beslutninger.

De interviewede har i mange tilfælde en åben tilgang til øget digitalisering. Det nævnes, at det er vigtigt at huske både de positive og problematiske sider. Det vurderes, at en del, især ældre medarbejdere, kan være usikre på, hvordan de nye medier skal betjenes og anvendes. Generelt skal mange pædagoger udfordres, idet der ikke er særlig mange, der kender tilstrækkeligt meget til tematikken. Der menes at være store potentialer i spil, men der udtrykkes også enkelte steder frygt for, at fx tablets kan få uhensigtsmæssig betydning, forstået på den måde at det tænkes at kunne være problematisk for børn fra hjem uden tablet-kendskab, dvs. især socialt svage børn og familier, som tænkes at blive stillet vanskeligt i relation til andre børn, der har kendskab til mediet samt daglig adgang til det i hjemmemiljøet.

Der er også interviewede, der vurderer, at IT-relaterede projekter allerede nu har fundet et mere roligt leje og integreres tilfredsstillende i hverdagen. Men mange fremhæver, at der er behov for mere bevidst mediepædagogik. En enkelt udtrykker, at "pædagoger er bagud inden for dette felt i forhold til lærerne." Et enkelt sted bliver der peget på, at IT-indsatsernes betydning er blevet evalueret lokalt som led i et forskningsmæssigt samarbejde.

Evaluering og dokumentation

Næsten alle svarene, der handler om evaluering og dokumentation, indeholder vurderende elementer, dvs. det pointeres uopfordret, hvad informanterne skønner positivt og negativt. Det

ligger sandsynligvis i forlængelse af, at diskussioner og debatter om evaluering og dokumentation igennem en årrække har været omfattende og holdningsprægede.

Dokumentation tager tid og er vanskeligt at gøre meningsfuldt, siges det et par steder. Der udtrykkes en del forskelligrettede vurderinger. Det udtrykkes mange steder, at evaluering og dokumentation skal være meningsfuldt. Hvad der præcist menes med det uddybes ikke nærmere, og sandsynligvis ligger der blot det indlysende forhold heri, at det skal opleves som noget, der kan bruges, uden at dette bliver mere konkret.

Et par af de interviewede 'indrømmer' (deres egne ord), at både læreplansprojektet og sprogvurderinger af børn betragtes en del mere positivt i dag, end da initiativerne i sin tid blev indført. Alligevel synes meget evaluering og dokumentation i vidt omfang på et principielt plan at blive betragtet som overvejende præget af kontrol. Der er ofte en del udtalelser om, at der er tendens til, at pædagogers viden ikke medinddrages i mange projekter, men derimod holdes uden for.

Flere forskellige konkrete projekter, der menes at være meningsfulde, fremhæves som gode måder at evaluere og dokumentere på. Det er projekter, der lægger vægt på det, der kaldes 'dialog', og på at de indgår i en større offentlighed, fx en årligt tilbagevendende fælles fremlæggelse sammen med andre institutioner, som forældre og myndigheder kan overvære.

Her kan godt anvendes modeller og skabeloner, selv om en del faktisk er negative over for sådanne 'standarder'. Det betyder tilsyneladende mindre eller intet, hvis modeller og standarder har tilstrækkelig stærkt præg af at indeholde og lægge vægt på dialoger. På den måde kan man få det indtryk, at det er potentialet for dialog og en større offentlighed, der ser og lytter, der måske er medvirkende til at gøre, at nogle projekter bliver betragtet som mere positive end andre. Om det også skulle gælde de medarbejdere, der deltager, vides dog ikke ud fra disse interviews. Et enkelt sted formuleres det på den måde, at evaluering og dokumentation "afhænger af den politiske velvilje."

Enkelte steder sammenknyttes evaluering og dokumentation med 'aktionslæring', uden det dog fremgår klart, hvordan dette finder sted. Vi skal senere genoptage spørgsmålet om den måde, hvorpå 'aktionslæring' indgår i hverdagen.

Flere steder udtrykkes der oplevelser af, at yderligere og mere standardiserede krav om evaluering og dokumentation også fremover trænger sig på som kommunale og måske også centrale efterlysninger. Sammen med efterlysninger om øget evidensbasering kan det blive stadig mere vigtigt, at "finde et sprog, der kan indfange og italesætte det bredere mere meningsfuldt.", og det

nævnes, at man inden for de faglige organisationer har vanskeligt ved at nå til enighed om, hvordan man skal forholde sig til problematikkerne.

Projekter

De interviewede er blevet bedt om at pege på projekter, som de har kendskab til, og som efter deres vurdering er interessante og vigtige projekter. Hensigten er dels at få indsigt i, hvilke projekter der eksisterer rundt om i landet, hvilke tendenser der evt. kan indkredses, men også at få kendskab til hvad netop interesseorganisationsrepræsentanter vurderer som afgørende. Der er blevet spurgt til, hvem der har taget initiativ til projekterne, og i langt de fleste tilfælde er det taget 'oppefra'. På denne baggrund er en længere række af projekter blevet trukket frem. Her nævnes de, selv om de i flere tilfælde allerede er blevet berørt i det foregående:

- De såkaldte 'dialog-projekter' der tilsigter et mere ligeværdigt dokumentations, -evaluerings- og måske også udviklingsarbejde eller som "faciliteter pædagogisk faglighed".
- Projekter der lægger vægt på at gøre erfaringer med 'science' og 'matematisk opmærksomhed'.
- Der udtrykkes også et sted en vis imødekommenhed over for allerede gennemførte projekter (der tilsyneladende tidligere er blevet mødt med en vis form for modstand, fx inklusionsprojekter.)
- En (hel) del steder nævnes forskellige aktionslæringsprojekter.
- Inklusionsprojekter.
- En specifik daginstitution har gode, positive erfaringer med selv at initiere og få økonomisk støtte til forskellige udviklingsorienterede projekter.
- Reggio Emilia netværk, der selvorganiseret og selvfinansieret har eksisteret igennem en længere årrække og som fortsat mødes et par gange årligt med henblik på faglig udvikling.
- Netværk med henblik på musikaktiviteter blandt en række institutioner i storby.
- En del institutioner arbejder med 'mindfullness' og –yoga til børn.
- Flere eksempler på institutioner der arbejder sammen om temaet 'etik'.
- Kreativitet i forbindelse med børns livsduelighed og 'virketrang', henholdsvis dans og teater, og leg og dannelse.
- Flere eksempler på såkaldt 'job swap' - som del af udviklingsarbejde.
- Designbørnehus
- Samarbejder imellem skole og pædagoger og overgange mellem SFO og skole – videndeling og kulturmøder mellem institutioner
- Samarbejder imellem kommune og erhvervsliv
- En hel del idræt-temaer og idrætsinstitutioner.
- Skovbørnehaver
- Deltagelse i ministeriernes projekt 'Fremtidens dagtilbud'.

- Projekt der søger at støtte de pædagogiske ledere, der til dels har oplevet 'deres område' er blevet dem frataget.

Forslag til nye projekter

De interviewede er blevet spurgt åbent om, hvilke projekter der efter deres vurdering er behov for i fremtiden. Her modtog vi de følgende svar:

- Pædagogers arbejde med egen faglighed.
- Teknologien som støtte.
- Forskningsprojekt der undersøger 'Hvad er god skolestart?'
- At skabe 'Fremtidens daginstitution' inden for kontrollerede rammer, gerne ved brug af et laboratorium.
- At arbejde for at faget og institutionerne selv tager flere initiativer og ikke optræder som 'ofre'.
- Bidrage til at måle det kvalitative i arbejdet, jvf. Hattie oversat til pædagoger.
- Flere steder nævnes det, at udviklingsprojekter og institutionsforandringer bedst initieres 'nedefra'.
- Pædagogers tværfaglige arbejde.
- Samarbejde med det lokale foreningsliv.
- Udvikling af de pædagogiske lederes arbejde.
- At skabe historier om at institutionerne kan andet og mere end det formelle og forudsigelige
- Betydningen af at beslutninger træffes andre steder end der, hvor pædagoger og børn færdes.
- En mere aktiv didaktisk forholden sig.
- Udviklingsprojekt om børns opfindsomhed, kreativitet og leg.
- Skabe forum for udvekslinger af nye ideer og praksis 'fra neden'.

Afsluttende opsamling - nogle fælles tendenser

Af hensyn til at skabe et vist overblik skal vi nu pege på nogle af de fælles tendenser, som vi har mødt:

Generelt kan der konstateres stærkere kommunal styring og kontrol, hvad angår økonomi, hvilke projekter og indsatser, pædagogiske metoder og koncepter der prioriteres.

Det opleves, at der er færre ledere, der er tætte på den enkelte institution, og der er kommet flere lag i ledelseshierarkiet.

De nye ledelsesstrukturer beskrives generelt som problematiske – de har skabt uklare henvendelses- og beslutningsstrukturer, større lokal afstand til beslutningstagerne, større hierarki og

bureaukrati. Beskrivelserne modstilles ikke noget andet præcist eller entydigt – måske var ledelsesstrukturerne også tidligere problematiske? Eller det er de lokale institutionsledere fra før verden gik af lave, i form af områdeledelser m.v., der savnes? Eller det er måske ledelsernes nye, stærkere forvaltningspræg, der er utilfredshed med?

Pædagogiske konsulenter knyttes tættere på forvaltningerne, agerer mere entydigt i forvaltningernes interesser frem for i institutionspersonalets, og deres position som kontrollører synes i en del tilfælde at øges. Der er dog meget forskelligartede beskrivelser og vurderinger af konsulenternes placering og betydning.

Der skabes større institutioner, der skal tilsigte større fleksibilitet. Der er tilsyneladende en vis mangfoldighed i nyere institutionsbyggeri, men der antydes tvivl om, hvorvidt arkitekturen understøtter pædagogikken særlig godt.

Projekter om inklusion og afspecialisering/ny specialisering i de enkelte institutioner er indsatsområder, som meget uddannelse har været rettet imod.

Profilinstitutioner synes at være blevet konsoliderede i de senere år, måske snarere end at være i fortsat kvantitativ vækst. Senest har institutioner med vægt på mindfullness, yoga etc. påkaldt sig interesse. Der er ingen kritiske ord om natur- skovinstitutioner, idrætsinstitutioner og andre profilinstitutioner. De naturorienterede institutioner omtales generelt mest positivt.

Udviklingsprojekter beskrives helt gennemgående som 'bedst', hvis de skabes 'nedefra'. Der er dog eksempler på, at de godt kan vurderes positivt, selv om de er skabt 'oppefra', især hvis de giver muligheder for en vis indflydelse undervejs 'nedefra'. Mønsteret 'oppefra' – 'nedefra' udgør nærmest en selvfølge hos informanterne.

Modeller og koncepter konstateres at være centrale styringsredskaber af pædagogikken næsten alle steder. Disse modeller og koncepter omtales typisk i flertal, og uden at der sondres imellem nogle som 'bedre' end andre. De fleste er ganske kritiske over for disse modeller. Det iagttages samtidig flere steder som noget positivt, at pædagoger ikke overtager modellerne, men snarere håndterer og mestrer dem på deres egne måder. Mønsteret er dog typisk at 'model/koncept' som en selvfølge modstilles 'pædagogisk faglighed'.

Øget læring, skoleforberedelse, didaktik og synlighed sammenbindes til en helhed over for leg, kreativitet etc. som ikke længere nyder høj status. Enkelte argumenterer for mere af det første, flere beklager mangel på det andet. Mønsteret er 'læring' over for 'leg og kreativitet'. Det er et mønster, der er diskuteret til hudløshed gennem årene, det repræsenterer således ikke en ureflekteret selvfølgelighed, men dog en selvfølgelighed, der sjældent problematiseres eller overskrides.

IT og digitalisering betragtes som et vigtigt tema, som der ikke tages tilstrækkeligt hånd om. Det betragtes som *potentielt* vigtigt (og positivt), selv om der gives ingen eller meget få konkrete eksempler på, hvori det vigtige nærmere består.

Socialministeriets 'Fremtidens Dagtilbud' fremstår tilsyneladende som et nærmest truende projekt, hvor man har konkret kendskab til det – som et projekt der næsten alene opprioriterer meget målrettet læring, dokumentation og test, samt vanskeliggør medarbejdernes og institutionernes øvrige arbejde.

6. Hvordan 'forandringer' opfattes og praktiseres i tre forskellige institutioner

Introduktion af denne del af undersøgelsen

Formålet med denne del af undersøgelsen er at belyse, hvordan pædagoger forstår, opfatter og håndterer forandringer og udvikling i det pædagogiske arbejde i institutionerne. Ved at spørge ind til hvordan pædagogers rutiner og vaner i det pædagogiske arbejde kan ændre sig i institutionerne, kan vi få øje på de måder, hvorpå strukturer, organisering og arbejdsmønstre i institutionerne forandres. Dette gøres med afsæt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

> *Hvordan forstår, opfatter og håndterer pædagogiske medarbejdere forandring og udvikling i det pædagogiske arbejde i daginstitutioner?*

Sigtet med denne del af undersøgelsen er at nå frem til de kategorier, som er meningsskabende for medarbejderens opfattelse af institutionen og dens mulighed for forandringer. Dette kan opnås ved at rette blikket på, hvornår en bestemt gøren og handling ses som en selvfølgelighed - og modsat – hvornår en anden gøren og handling ses som udfordrende og/eller ikke meningsfuld i pædagogens arbejde. Herigennem kan vi spore os ind på, hvilke muligheder/potentialer for forandringer der kan skabes i de danske daginstitutioner.

Det metodiske

For at kunne gribe om pædagogers opfattelse af institutionsforandringer blev der anvendt deltagerobservationer, fokusgruppeinterview, rundvisning i institutionerne, uformelle samtaler og

materiale/artefakter som en del af fokusgruppeinterviewene. Deltagerobservationer, rundvisninger og de uformelle samtaler skulle indfange det, som er sket, og det som sker - mens fokusgruppeinterviewet skulle have fokus på medarbejderes ønsker om forandringer; det, de ønsker, skal ske fremadrettet.

Overordnet tænktes det, at der ikke nødvendigvis skulle være en helt fast procedure for de forskellige institutioner, der skulle besøges. Nedenstående var en struktur for besøget, der blev tilpasset til medarbejdernes tid og rytme i de enkelte institutioner. Strukturen blev fulgt nogenlunde ens i de forskellige institutioner.

Deltagerobservationer blev brugt som udgangspunkt til at få en fornemmelse for institutionens gang og rutiner, da deltagerobservation handler om observation blandt mennesker i deres egne naturlige omgivelser. Dette dog med en bevidsthed om, at forskeren ikke kan undgå at deltage i feltet, og dermed også er medvirkende til, at feltets sociale organisation ændres, da man som observatør taler og interagerer med de mennesker, man forsøger at forstå nærmere (Kristiansen og Krogstrup 1999). De naturlige omgivelser er i dette tilfælde institutionen. Ved at være tilstede i subjekternes eget sociale miljø fik vi adgang til at vurdere de dynamikker og kræfter, som eksempelvis blev synlige gennem konflikter og forandringer. Dermed fik vi som observatører mulighed for at studere institutionerne ud fra et procesperspektiv, modsat et mere fastlåst og statisk perspektiv. På grund af den begrænsede tid (ca. 1 uge pr. institution) søgtes det, at observationerne, som allerede nævnt i denne del af undersøgelsen, skulle give nogle fornemmelser for de dynamikker, der udspiller sig i institutionernes gang og rutiner, snarere end at skulle vurdere de dynamikker i feltet, der ændres over tid. Desuden bad vi om at få en rundvisning på institutionerne af en medarbejder, hvor vi spurgte ind til stedets forandringer for på den ene side at indfange fornemmelserne for, hvordan relationen mellem *stedet* og forandringer opfattes i den konkrete institution og hos medarbejderen, og på den anden side for at forstå/fortolke medarbejdernes opfattelse af stedets logik og historik.

Fornemmelserne for disse dynamikker blev også et afsæt for de informanter, der blev spurgt om i de efterfølgende interviews. Det konkrete forslag til hvordan observationen kunne udføres var, at observatøren fulgte en stues rytme og gang, og dermed ikke kun havde fokus på én pædagog - men på pædagogernes samspil, dynamikker og konflikter i deres daglige arbejde. Dette var dog ikke altid muligt, da stuerne i institutionerne blev brudt af en anden organisering af børnegruppen på forskellige tidspunkter. Fx blev organiseringen på en aldersintegreret stue brudt om formiddagen på

grund af at børnene skulle aldersopdeles. Her søgte vi at følge de pædagoger og pædagogmedarbejdere, som primært var knyttet til stuen.

I observationerne søgte vi at kigge efter det, der virkede forstyrrende for rutinen og rytmen i dagligdagen – dog med bevidstheden om, at det som virker forstyrrende, netop er en del af deres rutine. Her gjorde vi brug af *uformelle samtaler* med medarbejderne for at spore os ind på, hvilke tematikker i relation til institutionsforandringer, der aktuelt optog medarbejderne, og forberedte dem på, hvad vi skulle diskutere under fokusgruppeinterviewene. Når vi talte om, hvilke emner vi skulle snakke om til interviewet, fik vi allerede meget at vide om, hvordan forandringer tidligere havde fundet sted.

Desuden mødte vi en af dagene tidligt ind sammen med den pædagog, der åbner institutionen. Her skulle den uformelle samtale have fokus på, hvordan dagen planlægges i den enkelte institution, og hvordan det historisk har forandret sig. Dette for at indfange hvordan *tid,* set som strukturerende i det pædagogiske arbejde, har forandret sig. Det har taget sig forskelligt ud i de institutioner, vi har besøgt. Det var ikke altid, at samtalerne kom til at dreje sig om 'tid'. Men det viste det sig at være en rigtig god anledning til at kunne snakke mere uddybende med medarbejdere om de tematikker, vi havde observeret dagene forinden, da der ikke var så mange børn, der var mødt ind så tidligt. I det hele taget har de medarbejdere, vi mødte på de forskellige besøg, været meget interesserede i emnet og engagerede i at fortælle om deres egen institution og dens forandring.

Materialet i interview

Forud for fokusgruppeinterviewet blev pædagogerne bedt om at udvælge en genstand/materiale, der for dem var forbundet med forandring i det pædagogiske arbejde. I samtalerne om dette sagde de, at det var en sjov lille udfordring. Alle medarbejdere, vi interviewede, accepterede udfordringen, men de fleste havde svært ved at finde på noget. De henvendte sig og spurgte ind til, hvad vi mente med genstand og materiale. Til det svarede vi, at det skulle være noget, der for dem blev forbundet med forandringer i deres arbejdsliv eller forandringer i deres institutioner. Derudover fik vi også nogle gode samtaler omkring forandringerne. Så udfordringen med materialet viste sig at invitere til, at de, der skulle interviewes, begyndte at reflektere over forandringer, inden de kom til selve interviewet. Materialet i interviewsituationen skal her forstås som det, Taguchi kalder for en 'maskine', der er en aktiv del af et '*kundskabsapparat'.* Et kundskabsapparat er en slags abstrakt maskine i pædagogers dokumentationsarbejde, som har en slags kraft i sig selv, noget som er

dynamisk snarere end stillestående, som kan identificeres gennem det, som det formår at producere. Her er fotografier et godt eksempel, da det ofte anvendes som en del af det pædagogiske dokumentationsarbejde: ”*Som en del i dokumentationen har fotografiet inga begränsningar för hur det kan anknyta till (samhandla med) andra saker, ord, fantasier osv. Fotografiet som en del av den pedagogiska dokumentationen utgör fotografiet i stället ett konstruerat snitt av en pedagogisk händelse som kan förstås på många olika sätt och som kan generera många olika nya fenomen och händelser. På detta sätt fungerar fotot som en maskin (Colebrook 2002b s.56-57). Det är del i en aktiv kundskabsapparat.”* (Taguchi 2012: 62). Her bliver fotografier brugt til at generere nye fænomener og hændelser snarere end at kunne indfange det, som er sket. I vores interview med pædagoger viste denne anskuelse af materiale, som kundskabsmaskinen bibringer, sig at være produktiv. Det materiale vi beder pædagoger medbringe - og selve handlingen ved at bede dem om at tage materiale med - kan betragtes som en slags kundskabsmaskine, der relaterer til forandringer i deres arbejde. På den måde kan talen/fortællingen og diskussionen, med afsæt i materiale fra interviewsituationen, blive anskuet som noget, der genererer ny viden om medarbejdernes opfattelse af forandringer. Og det viste sig også for to af gruppeinterviewene, at interaktionerne mellem medarbejderne, når de forholdt sig til materialet og forandringerne i interviewet, skabte nye måder at forholde sig til det på. De evt. nygenererede opfattelser af fænomener bliver således produceret sammen med os i selve interviewsituationen.

Fokusgruppeinterview

Samspillet mellem at bruge materiale i selve interviewet og fokusgruppeinterview er valgt for at kunne overskride dikotomien om talen og gøren i det sociale liv. På den måde er det ikke alene den enkelte medarbejders selvopfattelse af forandringer, som indfanges, da fokusgruppeinterview netop har den fokuserede socialitet i fokus. Med den fokuserede socialitet refereres der til, at der kan ses nærmere på, hvordan det sociale liv udspiller sig i den konkrete interaktion (Halkier 2010). De konkrete interaktioner finder sted under interviewet, hvor de forskellige medarbejderes opfattelser kommer i spil. Dette viser, på hvilken måde de konstruerer deres verden, hvordan de opbygger en forståelse af, hvad der er foranderligt, og hvad de ønsker at forandre i selve den institution, de arbejder i. Af interaktionen under interviewet aflæste vi også, hvordan medarbejderne indbyrdes tænker og forhandler om, hvad der er muligt at forandre i deres pædagogiske arbejde som en måde at positionere sig selv på. For at fremkalde disse positioner blev der i selve interviewet spurgt ind

til, hvilke vanskelige situationer de har været i, hvordan de blev håndteret, samt hvad de ønsker at forandre.

Desuden var det også tænkt, at der skulle spørges ind til, hvordan medarbejderne forstår og fortolker forandringerne i den kontekst, som institutionen indgår i; altså det der ligger udenom institutionen, som fx områdeledelse, netværk og selve den fysiske beliggenhed. På den måde kunne det belyses, hvordan pædagogerne tænker om deres udviklingspotentiale i det pædagogiske arbejde i relation til den *kontekst,* som institutionen indgår i. Disse var imidlertid ofte unødvendigt at spørge eksplicit til, da medarbejderne selv kom ind på konteksten som en del af den måde, hvorpå de beskrev forandringer i det pædagogiske felt eller forandringer, som har betydning for deres konkrete arbejde.

Interview med lederen

Undersøgelsen var planlagt sådan, at der en af de sidste dage skulle gennemføres et interview med lederen for at få dennes syn på, hvordan rutinerne for institutionen forandres, og hvilken betydning det får for det pædagogiske arbejde. Vi ville således kunne forstå fokusgruppeinterviewet ud fra den kontekst, som det pædagogiske arbejde er indlejret i. Via lederens fortælling om historiske begivenheder blev den historiske ramme udfoldet. Men hvad vi også fik ud af at tale med lederen, var kendskab til dennes måde at tænke den ideale pædagogiske faglighed for institutionen på, og hvordan medarbejderne i den konkrete institution arbejdede i relation til opfyldelse af dette ideal.

Afgrænsning/ nedslag

Tid og struktur pr. institution:

Dag 1 og 2: Observation: Følger en stue eller nogle pædagoger, har uformelle samtaler, rundvisning på institutionen.
Dag 3 og 4: Fortsatte observationer. Fokusgruppeinterview hvor alle bliver bedt om at tage et materiale med, som relaterer sig til ønske om forandring i det pædagogiske arbejde
Dag 4 og 5: Fortsatte observationer. Interview med lederen

Udvælgelse af medarbejdergrupper:

Denne undersøgelse er ikke afgrænset til kun at omfatte medarbejdere, som er uddannede pædagoger som professionsbachelor eller udfylder pædagogstillinger, selvom pædagogerne for de fleste institutioners vedkommende udgør den største andel af medarbejderne, og selvom de blandt personalegruppen anses som havende den højeste vidensautoritet qua deres uddannelsesgrad. Afgrænsningen er begrundet i projektets interesse for at indfange medarbejderopfattelser af rutiner og forandringer. Disse rutiner og forandringer antages at have fundet sted i samspil med alle andre kollegaer uanset deres uddannelsesbaggrund, og det er derfor også afgørende for, hvordan rammen for det pædagogiske arbejde sættes op, og hvordan den kan ændres og udvikles. Af de interviewede er de 6 pædagoger og 1 er pædagogmedhjælper.

Udvælgelse af institutioner:

Selve arbejdet med at udvælge institutioner hænger sammen med, hvordan kategorisering og typeinddeling af institutionerne er blevet gjort. Dette kan gøres ud fra mange forskellige kriterier: fx størrelsen på institutioner, deres geografiske placering, ud fra en særlig profil og om det er en integreret institution. De to kriterier, vi har valgt at udvælge vores institutioner ud fra, er en kombination af institutionstype og geografisk placering på baggrund af forskellig urbaniseringsgrad.

At konstruere kategoriseringer af institutioner ud fra nogle bestemte kriterier bygger på antagelser om, at nogle institutioner har nogle fælles præmisser for deres arbejde, der gør dem forskellige fra andre grupper af institutioner. Hvilket kriterium, der vælges, har således en afgørende betydning for den undersøgelse, der foretages, idet der er indbygget antagelser om, hvad der er fælles præmisser for institutionerne. Disse antagelser skal synliggøres og diskuteres i analysen for at skabe gennemsigtighed i undersøgelsen. I dette projekt, hvor fokus er på forandringer i institutionen, har vi valgt at anvende kategorisering ud fra graden af, hvor vant til forandringer institutionen er, set ud fra hvordan de præsenterer sig selv på deres hjemmesider. Institutionerne er i denne henseende overordnet set inddelt i tre kategoriseringer:

1) Projektinstitutioner, der laver projekter for at udvikle det pædagogiske arbejde i en begrænset periode. Disse kan anses som at forholde sig eksplicit aktivt til forandringer, da institutionen løbende laver projekter i nogle begrænsede perioder.
2) Profilinstitutioner, som profilerer sig med, at det pædagogiske arbejde tager afsæt i nogle ganske bestemte former eller under ganske bestemte omgivelser. Disse kan anses som at

forholde sig delvis aktivt til forandringer, da de på et tidspunkt har valgt at arbejde ud fra en særlig profil.

3) Rutinerede institutioner, som er institutioner, der ikke er optaget af lave projekter eller af at have en særlig profil, men indskriver sig selv som en ”almindelig institution”, der bedriver det pædagogiske arbejde uden at skulle satse på en særlig form eller et særligt projekt. Disse institutioner kan umiddelbart anskues som at forholde sig mindst aktivt eksplicit til større strukturelle eller substantielle forandringer.

Disse kategoriseringer, som danner rammen for vores selektion af institutioner, er dog teoretiske konstruktioner og ikke empiriske underbyggede, hvorfor de analytisk må behandles med omhu, når der skal laves sammenligninger mellem medarbejderes opfattelser af forandringer på tværs af institutionerne. Det er ikke projektets formål at kunne finde frem til, hvilke typer af institutioner der er mest ’forandringsparate’, og hvordan det giver mest mening at kategorisere disse institutioner for at måle forandringsparathed. Men disse tre forskellige typer af institutioner skal nærmere anskues som nogle forskellige ’nøglehuller’, hvor igennem vi kan kigge på de institutionaliseringsprocesser, som tager sig forskelligt ud i de forskellige typer af institutioner.

Projektet laver derfor nedslag i tre institutioner, som hver især repræsenterer en af de tre typer af institutioner ud fra en forestilling om, at det kan skabe en vis spredning. De tre nedslag er ikke nødvendigvis repræsentative for hele feltet, men skal ses som en slags fokusering på forskellige institutioner, hvor det antages, at der på en eller anden måde kunne være forskelle i deres måder at forholde sig til forandringer og udvikling. At arbejde med disse tre nedslag handler ikke om at kunne skabe viden, som kan generaliseres, men snarere om at skabe viden om, hvordan medarbejdere i tre forskellige typer af institutioner forstår og opfatter institutionsforandringer. Den konkrete udvælgelse af institutionerne vil som sagt baseres på research på forskellige institutioners hjemmesider og spredning af geografien.

Kategorisering af urbaniseringsgraden af byrummet er en problematik, der diskuteres inden for de geografiske studier. Der argmenteres bl.a. for at land-by distinktionen er forældet i de tilfælde, hvor 85 % af befolkningen er urbaniseret, som det er i Danmark. Man skal snarere tale om graden af urbanisering eller bymæssighed ud fra forskellige faktorer som fx antallet af indbyggere, og hvor langt der er til uddannelse og arbejde (Andersen, Møller-Jensen og Engelstoft 2011). I selve udvælgelsen af institutioner søger vi derfor at skabe en geografisk spredning via graden af bymæssighed på baggrund af indbyggertallet. Der søges en varierethed gennem den geografiske

spredning ud fra befolkningstallet i byen. Vi vælger en institution i stor by, en i en mellemstørrelse by og en i en mindre by. En stor by bliver defineret ud fra, at der bor mere end 100.000 indbyggere, mens en mellemstørrelse by bliver defineret ud fra, at der bor mellem 20.000 og 99.999 indbyggere, mens en lille by bliver defineret ud fra, at der bor under 20.000 indbyggere. Den konkrete udvælgelse fungerede på den måde, at vi kiggede på tre forskellige størrelser af byer i forskellige landsdele samt på byernes udbud af daginstitutioner, som de er beskrevet på deres hjemmesider. Dernæst prøvede vi at få puslespillet til at gå op, sådan at der skulle være en institution i hver sin størrelse af byer samtidig med, at hver institution, skulle repræsentere de tre nævnte kategoriseringer. Vi er bevidste, at vi ikke har en stor institution repræsenteret i vores valg af institutioner, dette har ikke været hensigten. Vi har været i kontakt med to store institutioner, hvor vi fik afslag på at besøge dem, og for at 'kabalen' med de tre typer af institutioner kombineret med bystørrelser skulle gå op, endte vi med disse tre institutioner. På den måde kan der argumenteres for, at det har været ret tilfældigt, hvilke institutioner vi fik fat i, da kombinationen skulle gå op. Dette betyder selvfølgelig, at vores analyse er lavet på baggrund af besøg på mindre institutioner, som ikke nødvendigvis kan udtale sig om, hvordan betingelserne for forandringer er på de større institutioner.

Præsentation af de tre udvalgte institutioner

Fjorden repræsenterer en rutineret institution. Det er en lille børnehave med ca. 40 børn fordelt på 2 stuer. Børnehaven ligger i centrum af en mellemstor by. Den har byens hovedbibliotek og en institution med mange kulturelle aktiviteter på gåafstand. Dette bliver der gjort brug af ind imellem. Der er ansat en pædagogisk leder (Ellen), tre pædagoger (Ulla, Karin, Sebastian), en pædagogmedhjælper (Gitte), en indsatspædagog (Nanna), en pædagogstuderende (Omar), en køkkenassistent (Aida) og en madperson (Ida, som kommer og laver frokosten). Det er en gammel institution, siger medarbejderne selv, men hvor gammel institutionen er, får jeg ikke at vide. Børnehaven er præget af en personaleudskiftning, der fandt sted i forbindelse med indføring af områdeledelse i år 2011. Næsten alle pædagoger er blevet skiftet ud.

Institutionen har siden marts i år arbejdet med en aldersopdeling af børnene, de er opdelt i to grupper; de ældste og de yngste. Førhen har man arbejdet stueopdelt/aldersintegreret. I dag er børnene primært opdelt i tidsperioden fra efter der er spist formiddagsmad (9.45), til efter der er

spist eftermiddagsmad (ca. 14.30). De yngste børn er på legepladsen efter formiddagsmaden, og de ældste er på legepladsen efter frokost. Ellers kan børnene lege frit. Stuerne er ikke som sådan inddelt efter grupperne, men grupperne spiser frokost og eftermiddagsmad på hver 'deres' stue, og fx hører tegninger på stuerne til de børn, som spiser der. På den måde er der lidt opdeling af rum efter grupperne. Vi følger primært gruppen med de yngste børn og deres pædagoger (Sebastian og Ulla).

Månehuset repræsenterer en projektinstitution og ligger i en lille by. Det er en mellemstor børnehave med ca. 80 børn fordelt på tre stuer. Institutionen er bygget i 60'erne. Børnehaven ligger ca. 2 km fra en havnen og i gåafstand til en strand, som bruges nogle gange. Der er ansat en leder (Lise), en souschef og pædagog (Marie), 4 almindelige pædagoger (Tine, Hilda, Britta, Lars), 3 medhjælpere (Christian (ung, været der 1 år), Andreas (ung, været der 3 mdr.), Anna (fast, været der mange år)), 3 vikarer (Agnete, Sille og Egil). Institutionen er kommunalt en enhed for sig selv, som ikke deler ledelse eller økonomi med andre institutioner. Mange af de faste og ældre medarbejdere har arbejdet i institution i ca. 17-20 år. Medarbejderne bor i lokalområdet, og nogle af dem har selv haft børn i institutionen. I de sidste 3 års tid har institutionen arbejdet med kropsbevidsthed og sanseintegration. Man arbejder på at få børnehaven certificeret som profilbørnehave. Der arbejdes systematisk med at træne børns sansemotorik. Dette ses i dagligdagen ved, at medarbejderne blandt andet laver sansemotoriske screeninger af børnene, og at medarbejderne indbyrdes diskuterer, hvilke sanser de skal træne hos børnene.

Der er i de sidste 3 år blevet arbejdet med aldersintegreret opdeling af børnene. Førhen var børnene opdelt i tre grupper. De ældste (1 stue) og de yngste (2 stuer); to stuer med små børn og en stue med skole-parate børn. Nu arbejder personalet i projektperioderne med aldersopdeling i tre aldersgrupper (2 gange om året i et par uger, og ellers hver onsdag formiddag - undtagen om sommeren fra maj- september). Grunden til reorganiseringen er, ifølge pædagogerne, at det var for hårdt for de to stuer med de små børn hele tiden at få nye børn samtidig med, at de store børn blev nogle 'små konger'. Vi følger primært en stue, som hedder Bjørnestuen, hvor Anna, Britta og Christian er tilknyttet. Vi følger også de ældste af børnegruppen, som Anna og Britta også står for, da det er Anna og Britta, vi følger og interviewer.

Træstubben repræsenterer en profilinstitution. Det er en meget lille 'udflytterbørnehave', som er en del af en større selvejende institution i en mellemstørrelse by. Børnehaven har plads til 20 børn, men pt. er der kun indskrevet 13 børn. Institutionens leder er primært i den større institution i byen. Børnehaven ligger 5 km. fra byen i udkanten af en skov. Der er ikke mulighed for offentlig

transport til institutionen. Børnehaven består af 4 medarbejdere: Vivian er den pædagogiske leder, Kristian er pædagog, Malene er medhjælper, og Steen er i virksomhedspraktik. Det er kun Vivian og Kristian som er faste medarbejdere. Rikke er foreløbigt kun ansat i to måneder, og har tidligere været i virksomhedspraktik i børnehaven. Vivian har arbejdet i institutionen fra dens begyndelse i år 1988, mens Kristian har arbejdet i institutionen i ca. 12 år. Børnehaven har ofte tilknyttet medarbejdere i forskellige ordninger; enten i praktik eller med løntilskud. Vivian og Kristian siger, at de oftest har gode erfaringer med det.

Da institution startede op i ca. 1988, havde de en bus, som kørte børnene derud fra byen, men nu må forældrene selv sørge for at hente og bringe deres børn. Konsekvensen er, at børnehaven nogle gange bliver valgt fra, fordi forældrene ikke kan overskue det, eller fordi de ikke har mulighed for det. De fleste forældre, som vælger institutionen, får kendskab til den gennem mund-til-mund-metoden.

Aktuelt er Vivian og Jytte (den overordnede leder for Træstubben og Solstrålen) meget optaget af det faldende børnetal, og at de skal kæmpe for børnehavens fortsatte eksistens. Det har betydet, at de faste medarbejdere er blevet fleksible med timerne, altså at Vivian og Kristian begge er gået ned i arbejdstid for at kunne beholde institutionen.

Børnene er opdelt i to grupper noget af dagen, de er opdelt efter alder: de ældste og de yngste. Børnene er primært opdelt fra efter, at de har spist formiddagsmad (9.30), til efter de har spist frokost (ca. 12.20). Ellers kan børnene lege frit. Børnene har ikke nogen fysiske stuer, de er tilknyttede. Sådan har man altid arbejdet i børnehaven. I de fem dage, hvor vi observerede, var der kun en dag, hvor børnene deltes op efter formiddagsmaden.

Tabel 1: Forskellene mellem institutionerne

	Fjorden	Månehuset	Træstubben
Type	Rutinerede	Projekt	Profil
Geografisk placering	I en stor by	I en mindre by	I en mellem størrelse by
Antal børn	40	80	13
Ledelses-organisering	Områdeledelse	Egen leder	En del af en større institution

Analysens opbygning

Analysen er opdelt i tre dele i besvarelsen af det overordnede undersøgelsesspørgsmål, som bliver gjort operationelt gennem tre underspørgsmål:

1. Hvordan opfatter pædagogiske medarbejdere forandringer?
2. Hvad er deres indstillinger til og håndtering af forandringer i praksis?
3. Hvilke konkrete forandringer skabes der i deres arbejde?

Til analysen af de tre spørgsmål vil de forskellige empiriske materialer blive anvendt forskelligt, da det i høj grad er interviewmaterialet, hvor opfattelsen (underspørgsmål 1) af forandringer kan belyses igennem, hvorimod spørgsmål om hvordan medarbejdere håndterer forandringer (underspørgsmål 2 og 3) kan belyses ved at sammenholde observationerne og interview. Dog skal det siges, at interviewet er påvirket af de gjorte observationer, da interviewene i høj grad er optagede af at spørge ind til de logikker og rytmer, som vi har iagttaget og fornemmet i de observationer og uformelle samtaler, som er fortaget forud for interviewene. På den måde kan de forskellige empiriske materialer ikke holdes skarpt adskilt.

Opfattelser af forandring blandt pædagogiske medarbejdere

Igennem interviewene med pædagogiske medarbejdere og de uformelle samtaler om deres arbejdsgange i tre forskellige institutioner kan der tegnes forskellige billeder af, hvordan medarbejderne forstår og opfatter forandringer i deres pædagogiske arbejde.

Der er to overordnede perspektiver, som medarbejdere italesætter, nemlig 1) forandring som nogle udefrakommende krav, som ofte kobles med unødvendighed og 2) forandring om noget indefrakommende, som kobles med nødvendighed og selvfølgelighed. Dog er der, som vi skal se, en dobbelthed i deres måder at skelne mellem indefra og udefra på, da det, som anses som værende udefrakommende krav, ikke altid bliver fortolket som unødvendige krav for deres arbejde, og det, der anses som kommende indefra, ikke altid er fri for påvirkninger fra forandringer, der sker udenfor institutionerne. I det følgende vil det blive belyst, hvordan medarbejderne i de forskellige institutioner anskuer og forstår forandringer i deres arbejde. Herefter diskuteres det, hvilke fællestræk der ligger indlejret i de forskellige opfattelser af forandringer.

Fjorden: Vilkårlige forandringskrav

Nedenstående citat er fra interview med tre pædagoger i Fjorden. Situationen er den, at den ene pædagog fortæller om den genstand/det materiale, som de har fået til opgave at tage med til interviewet. Materialet bliver af pædagogen relateret til vilkårligheden i de forandringer, der initieres af andre end dem selv i det pædagogiske arbejde:

> *K: jeg har taget sådan en flaske med, den, som flaskehalsen peger på ik' også, et lykkehjul, hvor der er sådan nogle overskrifter, som peger på noget. Det kommer til os ik', fra kommunale politikere, landspolitikere og øhmm ledelse, konsulenter og hvad ved jeg, sådan alle grupper som er inde over børnehaveliv. Og jeg synes, at det er meget oppe i tiden med udvikling og selvudvikling, det skal vi bare så meget af, og jeg synes det er blevet meget med, nåå ja det kan vi da også, gud ja det lyder da spændende og hold da op, skulle vi ikke det og jeg har hørt. Altså vi har meget sådan, den der ja-hat på synes jeg, jamen det sidste nye er, at man skal have yoga og mindfullness i børnehave. Jamen så selvfølgelig, når man bliver præsentereret for det, kan det godt lyde lyksaligt og godt. Men sammen med alt muligt andet, så tænker jeg, det er simpelthen også hårdt arbejde. Altså jeg tænker, hvor bliver forandringer af genkendeligheden, ejerskab, hvor vi står frem i verden og siger det er det her vi står for? Altså, det er noget sådan jeg tænker på, noget basalt. Så tror jeg børn har brug for gentagelse og langsommelighed, men vi propper alt mulig ind, mere noget nej end ja. (Interview med Karin, Ulla og Sebastian, 13.11.14)*

I det ovenstående citat påpeger pædagogen Karin flere ting ift. forandringer. Der er kommet en større vilkårlighed og en større uvidenhed om, hvad det er, der skal forandres som et grundvilkår i deres arbejde. Vilkårligheden er ifølge Karin opstået, da der politisk er kommet flere aktører i spillet om, hvilke forandringer der skal på dagsordenen i det pædagogiske arbejde. Disse aktører (politikere og konsulenter) er andre end det pædagogiske personale selv. Hun forholder sig på den ene side kritisk til den vilkårlighed og uvidenhed om, hvad der kan komme af ændringer for og i deres arbejde - og på den anden side taler hun om det som at blive kortvarigt forført af de forskellige tiltag, som kommer udefra. Karin fremstiller her, at faggruppen er nysgerrig på input om nye pædagogiske initiativer, men at denne nysgerrighed er skadelig, fordi den udfordrer dens autonomi. Hun taler om, hvordan at pædagogerne bliver forført af nye tiltag, som umiddelbart lyder godt, men at de i praksis ikke kan få tid til at presse dem ind i deres program. Hun taler derfor for, at pædagogerne skal lære at sige fra over for de stigende udefrakommende krav om mere forandring

i deres arbejde. På den måde kan der argumenteres for, at Karin kunne tale for, at pædagogerne skal være mere afgrænsede og skære ned for deres nysgerrighed for at undgå at blive forført af de andre aktører.

For hendes kollegaer Sebastian og Ulla, som er enige med Karin, handler det også om, at vilkårligheden består i, at de ikke bliver inddraget i omformning af tiltagene og de retninger, som de skal forandre deres daglige praksis hen imod:

> *S: der kommer sådan måske hver 10. år, der kommer der et nyt buzzword, som man skal tage til sig, nu har det været inklusion, der har været på programmet i et stykke tid. Så kommer der nok noget andet, det kan være, det bliver mindfullness eller noget andet næste gang, jeg synes ikke det (rutiner red.) er svært, men fordi man skal jo dirigere hele sin pædagogik indenom det her hver gang der kommer et eller andet oppefra de gerne ser at vi skal arbejde med, en retning man skal bevæge sig i.*
> *U: jeg tror faktisk, for mig er det for meget, på et overordnet plan at både forandring og rutiner er sværest for mig, nogle gang altså det der, at der er noget der bliver bestemt længere oppe i systemet, som skal forplantes ned i dagligdagen, hvor jeg tænker nogle gange, at vi kan ikke løbe stærkere end vi gør, hvad med lige at få afstemt, det er der jeg har sværest ved forandring at få afstemt. Hvor jeg nogle gange tænker, at jeg kunne godt ønske mig, at der var lidt mere indblik i, altså inklusion er jo rigtig godt, ikke, så det kan vi alle sammen blive enige om, men det kræver bare tid, det kræver ressourcer, ekstra hænder, som vi ikke får, og altså det tænker jeg, at vi er rigtig gode til at tage imod forandringer, fordi det er noget vi skal og vi synes alle sammen det er vigtigt, men vi er måske ikke så gode til at stoppe op og sige, prøv at høre her, tankerne er gode, men..*
> *(Interview med Karin, Ulla og Sebastian, 13.11.14)*

Sebastian omtaler, at det pædagogiske arbejde er præget af, at der med jævne mellemrum kommer et nyt buzzword, som prøver at styre deres arbejde. Det nye ord anses som et populært politisk ord, og pædagogerne skal dirigere deres pædagogik indenom det. Desuden er det ikke helt til at regne med, hvad det næste så bliver. Når Sebastian taler om de politiske tiltag som buzzwords, skal det forstås som mere flygtige og gennemstrømmende tiltag end de forandringer, som vil forblive permanente. På den måde fremstår det politiske system med en vis useriøsitet. Sebastian synes ikke, at rutiner i det pædagogiske arbejde er svære, men det der er svært for ham, er snarere at se logikken bag valget af de nye populistiske ord. Og Ulla siger, at det netop er manglen på indblik i,

hvordan der politisk tænkes nye tiltag som fx inklusion, som umiddelbart ikke er gennemskueligt for dem. De skal derfor bruge tid og ressourcer på at få det til at give mening. At Ulla efterspørger tid og ressourcer kan tyde på, at medarbejderne indirekte tror og accepterer, at politiske slogans kan overføres til den pædagogiske hverdag. På den måde bliver det også accepteret, at 'implementering' er en realistisk mulighed, som man tilsyneladende skal efterleve. Endvidere pointerer Ulla også, at de som pædagoger er for gode til at agere som dirigent, og at de snarere hellere skulle tage at kigge på det stykke, som komponisten har skrevet og vurdere, hvorvidt det er værd at dirigere efter. Heri kan vi udlæse, at pædagoger tegner en distance til 'det politiske', ved at skitsere, at der er to logikker på spil; det politiske, som søger at forandre det pædagogiske arbejde, men kun er gennemstrømmende og ikke vedvarende - og det pædagogiske, som søger at navigere ifht. det politiske. På den måde kan man sige, at pædagogerne tillægger de forskellige forandringstiltag noget flygtigt og ikke som en vedvarende del af deres pædagogiske praksis. Trods bevidsthed om det flygtige i det politiske system, ser de sig nødsaget til at indordne sig under disse strukturer for at kunne overleve i deres fag. Forandring bliver således opfattet som noget, som de pædagogiske medarbejdere skal tage imod og dirigere sig igennem - på lignende måde som en dirigent, der skal lede en forsamling af musikere gennem et allerede komponeret stykke. Her ses foranderlighed i pædagogisk arbejde som noget, der skabes via pædagogernes dirigering gennem politiske styringer. De mange skiftende krav til det pædagogiske arbejde udfordrer pædagogens autonomi om, hvad der er nødvendigt at forandre, da vurderinger om hvad der er godt at forandre, allerede er bestemt oppefra.

I interviewet taler medarbejderne i Fjorden i begyndelsen slet ikke om de forandringer, som er initieret af dem selv. Dette kommer først i spil, da vi spørger ind til noget om reorganisering af børn, som vi fik at vide på første observationsdag af den pædagogiske leder. Lederen fortæller, at de har omorganiseret deres opdeling af børn for ca. 6 måneder siden. Hvor børnene før var organiseret i to aldersintegrerede stuer, hvor hvert barn havde en primærpædagog tilknyttet, er de nu opdelt efter alder i to grupper; de ældste børn i een gruppe og de yngste børn i en anden gruppe. Der er tilknyttet to pædagogiske medarbejdere i hver gruppe. Med viden om denne reorganisering spørger vi de pædagogiske medarbejdere, om denne nye form for opdeling får/har betydning for rutiner i deres arbejde. Dette gør vi på baggrund af en undren over, at medarbejdere kun kobler forandringer til de udefrakommende krav.

> *I: hvad med de her små forandringer, i det år der er gået, at I også har reorganiseret og omstruktureret både rummene og aldersopdelingerne, hvad tænker I om det? For de er jo*

også forandringer, I skulle også, som jeg kunne fornemme på jer, finde nye rutiner i de nye teams?
S: det er kommet selvfølgelig af, at vi havde en børnegruppe, som vi blev nødt til at kigge på, der er et eller andet der ikke fungerer optimalt, og hvordan gør vi at det her bliver godt for børnene, hvordan sikrer vi, at børnene har det godt, at de har mulighed for at lave det, de skal. Og så må man omstrukturere sig, hvordan gør vi det her, så det bliver ordentligt for os, men særligt for børnene. Så børnegruppen, den er hele tiden dynamisk, de forandrer sig altid, det gør de måske også, når 90'er børnene begynder at få børn, selvfølgelig måske er der nogle andre værdier, der i spil
I: så i forhold til det, så det er altid foranderligt i forhold til den del af jeres arbejde?
S: jo, fordi opdragelse, det kan man sige, det er jo fordi generationer og den autoritære opdragelse, er måske ikke gældende blandt forældre
K: men vi er også, når vi er i det felt, så kan vi ikke bare tænke i vores lille ramme, vi er en del af det omgivende samfund, der er faktisk rigtig rigtig mange familierelationer i dag i forhold til engang, hvad er en rigtig familie i dag, ik' også? Jamen det skal vi forholde os til, også arbejdstider og det kan forældrene ikke gøre for, det er vi også nødt til at se på, så hele tiden vil der være en forandring.
(Interview med Karin, Ulla og Sebastian, 13.11.14)

Her ses det, at medarbejdere taler om den 'nye' reorganisering som frivillig og nødvendig for deres arbejde, da det handler om at børnene skal have det godt. Og grunden til reorganisering er, at der er opstået et behov i kraft af den børnegruppe, de har fået. De er enige om, at børnegruppen er dynamisk og foranderlig. Dette bliver anskuet af pædagogerne som en grundlæggende præmis for deres arbejde. Pædagogerne anser her ønsket om reorganisering som en indefrakommende forandring, som derfor giver god mening for pædagogerne. De må holde sig åbne over for, at de med jævne mellemrum kan blive nødt til at reorganisere børnegruppen, og at de dermed også må reorganisere deres opgaver og opgavefordelinger. Deres forklaring på hvorfor børn, betragtet som en overordnet kategori, ændrer sig begrundes i, at de får nogle andre typer børn i takt med, at familieformerne ændrer sig. I dag er de nødt til at forholde sig til de ekstra familierelationer (som børn indgår i qua høj skilsmisseprocent) og anderledes arbejdstider for forældre pga. det ændrede arbejdsmarked - samt forældrenes krav til institutionsliv qua at forældrene selv har erfaringer fra institutionerne. Der er to interessante ting på spil her. Den ene er, at medarbejdernes måde at skelne

mellem oppefra/udefra og nedefra/indefra ikke helt er så skarp alligevel, da det indefrakommende ønske om, at reorganisering af børn er stærkt påvirket af ydre faktorer som ændrede familieformer og arbejdsmarked. Altså at forandringer, der anses at komme indefra, ikke nødvendigvis er knyttet til, at det kommer fra pædagogerne. Dette tyder på, at medarbejdernes sondring mellem oppefra/udefra og nedefra/indefra snarere er relateret til, at udefra/oppefra konnoteres negativt, hvorimod indefra er konnoteret positivt. Det andet interessante er at den forklaring, som pædagogerne kommer med i forhold til behovet for at ændre deres praksis, kan ses som en slags sociologiske analyse af ændringer i betingelser for at være familie og børn. Denne analyse er ikke nødvendigvis nyskabende i sig selv. Men selve det, at medarbejderne er i stand til at foretage analysen, viser noget om, at de pædagogiske medarbejdere har kompetencer til at forholde sig analytisk til de samfundsmæssige sammenhænge, som deres hverdag er en del af. Her demonstrerer de et eksempel på, at de fint kan analysere og identificere de hverdagslige problemer, de arbejder med, som en del af de samfundsmæssige forandringer det pædagogiske arbejde indgår i, og at de ikke mindst kan opstille løsninger hertil uden 'hjælp udefra'.

Månehuset: Forandringer/det nye er forstyrrende

Medarbejderne i Månehuset peger på forandringer som noget, der primært knytter sig til deres eget arbejde med at forandre deres praksis, og hvor de udefrakommende tiltag betragtes som at forstyrre denne proces. I interviewet spørger vi de pædagogiske medarbejdere om, hvordan samspillet mellem perioderne med og uden projektarbejde er. Dette spørgsmål udsprang af, at vi ved rundvisningen, som vi fik af Marie (souschef), spurgte ind til, hvordan rummenes brug har ændret sig over tid (dette spurgte vi om i alle tre institutioner ved rundvisning). Marie fortæller, at de i deres institution har struktureret det således, at der er tre aldersintegrerede stuer. Til gengæld har de projektarbejde to gange om året, i 4 -5 uger hver gang, hvor stuerne brydes op og børnene i stedet bliver grupperet efter aldersopdeling i tre grupper. De rum, som normalt er stuer, bliver i disse perioder lavet om til projektrum. De pædagogiske medarbejdere taler om, at de godt kan lide vekselvirkningen mellem projektarbejdet og de andre perioder, men at de seneste krav fra kommunen om, at de skal have sprogstimulering ind i deres arbejde, opleves som forstyrrende:

> *B: projektarbejde bliver taget ud fra en gå-i-dybde-tilgang med ting fra vores hverdag*
> *I: så det kommer ikke til at være ekstraordinært eller?*

A: jo, det kan også være som her den sidste, hvor der skal tjekkes sprog ind, nu må vi lige, det synes jeg var forstyrrende
B: det var sjovere da vi lavede teater, det var sjovere
A: det var sjovere, da vi lavede teater, det var sjovere, da vi havde projektuger sidste år, hvor vi havde natur, natursprog, dyr og skov og alt sådan noget. Det kan man selvfølgelig lave med sproget, det var bare for mit vedkommende enormt nyt, og jeg synes ikke, eller jeg følte ikke, jeg levede op til det, ikke fordi jeg skal leve op til noget. Det er nok mere bare med mig selv
…
B: så skal vi sprogteste børnene
I: ja, de krav om hvordan, hvor kommer de fra og virker de meningsfulde eller?
A: ja, jeg synes jo, det her vi har været omkring sprog, der har jeg fået det godt med og blevet bevidst om og det er det samme med det kropslige, blive bevidst om nogle ting og gøre nogle ting. Det er derfor, da vi sad og spiste, at jeg spørger ind til Marius (et barn red.), kan du fortælle, hvordan bor du derhjemme? For at få dem til at fortælle. Fortælle for at udvide deres sprog og få dem til at tænke over. Ja men Marius, hvad så når I går ind, jamen så går vi op ad trappen og så sover vi derinde og sover mor og far derinde, så får du også et billede af det, og Emilie hun sad, hans søster, vågnede helt op, så får du en god dialog og en samtale til at ligesom..
(Interview med Britta og Anna 05.12.14)

Heri ses det, at de pædagogiske medarbejdere anser kravet om at indføre sprogfokus som en del af deres projektarbejde som et forstyrrende element. Det forstyrrer deres proces med at gå i dybden med et tema, som de havde planlagt et par måneder inden forløbet. Og på den måde ændrer det deres planlægning, da de havde planlagt arbejdet inden de fik at vide, at de skulle arbejde med sprogfokus. Det kan bemærkes at Anna på den side synes, at sprogfokus forstyrrer deres egne processer, men på den anden side har hun også taget det til sig og måler sine præstationer i projektperioden i forhold til, hvor godt hun har kunnet arbejde med sprogfokus i den sidste projektperiode. Således viser Annas fortælling om processen, at det umiddelbart forstyrrende element kommer til at blive styrende for hendes vurdering og evaluering af, hvordan hendes projektarbejde er forløbet. Noget, som også er interessant i hendes fortælling, er, at den vurdering hun giver af, hvordan projektperioden forløber, bliver meget personlig, da der ikke er nogen

eksterne bedømmere af processen, men det snarere er hendes egne kriterier om succes, hun ikke lever op til. På den måde kan det ses, at den pædagogiske medarbejder bliver ret påvirket af det forstyrrende element, da det bliver til en indre evalueringsmekanisme hos medarbejderen. Dette viser noget om, at hvis man skal dirigere rundt i et forudbestemt pædagogisk tema, så kræver det en omstilling og bearbejdelse af temaet - både som indhold og som evalueringskriterie. Her ses det at medarbejderen på den ene side taler om, at elementet forstyrrer den planlagte orden, og på den anden side bliver en hurtig omstilling til det pålagte krav omtalt i en positiv valeur. Dette kan både tyde på, at der er tale om en gradvis overtagelse, men det kan også ses som et eksempel på konkret hverdagslivsforandringsduelighed hos medarbejdere (dette skal diskuteres i forhold til de varierede grader af indstillinger til forandringer under afsnittet håndteringsstrategier). Denne hverdagslivsforandringsduelighed skal ses i relation til institutionens transformation, som medarbejderne omtaler som den største forandring, der er sket i deres arbejde. Det er forandringer i institutionens omlægning af deres pædagogiske arbejde gennem en ændring af deres grundlæggende opfattelser af og teorier om, hvordan børn udvikler sig kropsligt og sansemæssigt. Altså det som handler om, at institutionen 'frivilligt' og indefra arbejder sig hen imod en profil-institution, som har fokus på sanser. Nedenstående citat viser, hvordan de pædagogiske medarbejdere forholder sig til den grundlæggende omlægning af deres arbejde. Udklippet er taget ud fra den sammenhæng, hvor vi taler om, hvilken genstand de pædagogiske medarbejdere har taget med til interviewet, der relaterer sig til forandringer i deres arbejde:

> *A: jeg har massagebolden. Det er fordi, den bruger vi jo til at give børnemassage, og det er det nye, vi indfører her i børnehaven, at der skal være tid og rum til massage, og de her bolde er jo med til at give massage, de masserer hinanden med dem, når de ligger oppe på et bord og øhh, det er ikke kun os, der giver massagen, de er nemme at have med at gøre, de er med til at stimulere kropsbevidsthed og afslapning, det er godt for de børn, der har brug for, at der er ro*
>
> *B: ja, det er som den, du kan se, hvor vi laver screeninger af dem, hvor der er de forskellige sanser, hvor man kan opdage der, hvor der er umodne sanser, der kan styrkes, og det er også det, som er fascinerede med dem, at de kan styrkes, det er ikke sådan, at de sådan, at okay, så er de tabt bag en vogn, det kan de ikke.*
>
> *...*
>
> *B: og hvad er styrkerne ved den enkelte, ik?*
>
> *A: ja, ved det enkelte barn også*

B: fordi i vores, sådan som vi øh, sådan vi arbejder, i det hele taget er, at se det enkelte barn og øhh, vi går bag om barnet, konfliktsituationer eller han eller hun er ked af det, de er ude i udfordringer
I: Tænker I, at denne her måde at arbejde på, styrker jeres måde at se på det enkelte barn på?
B: det udvider vores arbejde kan man sige ik?
A: det giver meget mere
B: det giver endnu større forståelse af det enkelte barn
A: Ja, også det det, jeg ved ikke om jeg sagde til dig der med hensyn til, at når du sidder i garderoben, når børn ikke kan finde ud af tage deres tøj på, hvor du siger, ej come on du er, hvor gammel er det nu du er, det kan man godt sige til dem, man godt ved at de kan tage det tøj på, ik' osse, men et barn du reelt ikke kender, eller hvis man som før i tiden sagde, se nu at blive færdig, nu kan du ikke ligge der og rode mere, så kan det være at der er noget der ikke, det kan da godt være, at hvis man har sådan en meget løs fod er det ikke nemt at få flyverdragt på, at man slet ikke kan styre sine ben eller fod, og det ville jo være et svigt at fuldstændigt 'bare køre på barnet' og ikke sætte sig ned og hjælpe foden igennem. Og det er vi meget mere opmærksomme på.
(Interview med Britta og Anna, Månehuset, d.5.12.14)

Her viser Britta og Anna, at de er enige om, at de største forandringer for deres arbejde har været at indføre nye arbejdsformer, som fx at skabe ro for børn gennem massage og andre aktiviteter som fokuserer på screening og træning af børns sansemotorik. De opfatter, at forandringerne i deres arbejde medfører en opløftende kvalificering af deres grundlæggende blik for at kunne aflæse og udvikle børnene. Altså, at de gennem disse forandringsprocesser er blevet bedre i stand til at kunne forstå børnenes udvikling og afkode deres reaktioner i dagligdagen.

De pædagogiske medarbejdere ser på ændringerne i et retrospektivt perspektiv ved at sammenligne, hvordan de (mis)forstod og aflæste børn før og nu. I deres nuværende tilgang oplever de et større match mellem deres tilgang til børnene og børnenes gøren. På den måde argumenterer de for, at det har været nødvendigt for deres arbejde, at de har ændret deres syn på, hvad børn kan og vil. Og at de er og har været villige til at foretage ændringerne, som både grundlæggende har ændret deres syn på børn og deres metoder til at stimulere udvikling hos børnene. Denne opfattelse deler deres kollegaer og ledere med dem – dette fornemmer vi i samtalerne med de andre

pædagogiske medarbejdere, når de spørger nysgerrigt ind til, hvorfor vi er tilstede. Mange af medarbejderne nævner deres omstilling til sansearbejdet som noget af det første, når vi fortæller om projektets overordnede formål om at undersøge forandringer i daginstitutioner. Det ses, at de i de forskellige stuer indenfor institutionen både anvender de samme, men også forskellige måder til at arbejde med sanselighed. For eksempel så vi den første observationsdag, at Lars (pædagog på en anden stue) var i gang med at lave sansescreening med 7 børn fra hans stue i gymnastiksalen, hvilket Anna også gjorde på vores anden observationsdag med 6 børn fra hendes stue. På dag 4 viser Britta os en mappe og fortæller os, at hver stue har sådan en mappe til screeningsarbejdet. Her skrives børns sanseudvikling ind i en skabelon. Den skal udfyldes for hver gang, der har været screening eller træning. Dette materiale har de fået af den børnefysioterapeut, som er tilknyttet institutionen. Et eksempel på hvordan stuerne arbejder forskelligt kunne være, da vi på dag 3 i institutionen observerede, at Anna til frokost spørger to børn, som er søskende, om hvordan de bor derhjemme. Hun spørger dem meget konkret om, hvordan der ser ud, hvilke farver der er på væggene, hvilke møbler de har derhjemme, og hvordan rummene i huset er fordelt - fx hvilket rum der hænger sammen med køkkenet. Børnene svarer stille og roligt skiftevis på Annas spørgsmål. Anna får de andre børn ved bordet til at være stille og lytte. De andre børn vil undervejs også gerne fortælle, hvordan de bor. Men Anna siger, at i dag er de bare på besøg hos de to børn, og i morgen kan besøget være hos nogle andre børn. Selve samtalen varer det meste af frokosttiden (ca. 20 min). Anna fortæller mig efterfølgende til interviewet, at det var første gang, hun prøvede metoden, og at hun har hørt om den fra Tine (pædagog på en tredje stue). Hun fortæller, at den måde at lege på - hvor man siger, at de er på besøg hos børnene - er en samtaleform, som fremmer børns rumslige forståelse, og at det er noget særligt, der arbejdes med på den stue, hvor Tine er pædagog. Dette viser, at selvom medarbejderne er enige om, at de grundlæggende teorier om og metoder til at arbejde med børn og udvikling må udskiftes med nye tilgange, som er mere aktuelle, er der stadig plads til, at de på forskellig vis kan arbejde med den nye grundlæggende tilgang.

Ovenstående illustrerer, at de pædagogiske medarbejdere er i stand til at være motorer for forandringsprocesser, selvom det er noget af det mest fundamentale i deres arbejde, der ændres. Her bliver forandringer italesat af de pædagogiske medarbejdere i graduerede former, da forandringer i det pædagogiske arbejde ikke kun anses som noget udefrakommende, men som noget de pædagogiske medarbejdere selv i høj grad er initiativtagere til. Det, der forandres, er den helt grundlæggende opfattelse af barnets udvikling, som forrykkes og stadig bliver forrykket i arbejdet. Det viser desuden, at rummet for foranderlighed inden for institutionen er stort, og at

forandringsviljen og -kraften er stærk. Medarbejdernes fortælling om forandringer kan ses som en slags institutionel selvudviklingsfortælling, da de alle i institutionen gennem de sidste par år (siden institutionen i fælleskab har besluttet at arbejde med sansemotorik) har udviklet sig rigtig meget. Det er noget, de kæmper for i fællesskab. Det er et eksempel på, hvordan der tales meget eksplicit om, hvordan de pædagogiske medarbejdere indefra kan forandre og forrykke deres arbejde.

Træstubben: Medarbejdere skal have forandringskompetencer

Når pædagogerne i Træstubben taler om forandringer, kobler de dem til et mere personligt plan. Nedenstående citat er et godt eksempel på, hvordan dette kommer til udtryk. Situationen er den, at vi spørger ind til, hvilke genstande pædagogerne har taget med til interviewet, som relaterer sig til forandringer i deres arbejde.

> *K: jeg kunne have taget en handleplan med, eller læreplan som det så fint hedder fordi, og det er bare en ud af de mange ting, der lige, som jeg har tænkt over. Jeg synes, at der er kontinuerlige krav om forandringer, nu er det bare et spørgsmål, er det en kompetence at kunne mestre alle de her forandringer, eller kalder man det fleksibilitet, så kommer forandringer på forandringer, hvornår er det tid til forankring?*
> *I: hvad tænker du, altså det her med at kunne mestre?*
> *K: selvfølgelig det er et vilkår for os, for man skal ikke bare lade ting stå i stampe, selvfølgelig skal vi udvikle os og vi skal da også være bevidste om, hvad vi vil udvikle os imod*
> *I: og hvad tænker du at udviklingen peger hen imod?*
> *K: hvis vi ser på samfundet, så synes jeg, hvor vi førhen skulle skabe civiliserede mennesker skal vi nu til at skabe konkurrencedygtige mennesker, lege og læring og de skal nærmest kunne IT, inden de går ud af børnehaven, inklusion, der skal være i kvalitet i vores dagtilbud, i vores pædagogisk arbejde og vi skal kunne dokumentere det, men får vi afsat midler og ressourcer og tid til at dokumentere?*
> *…*
> *K: som sagt at det er da også en kompetence at kunne bevæge sig rundt og mestre forandringerne og være fleksible*
> *I: er det selve kompetencen, der kommer til, eller er det tingene, der kræves, tænker du?*

K: det er en ting, der kræves mere og mere i hvert fald i forhold til spørgsmålet om, hvordan det var før og nu. Vi skal være meget mere fleksible nu end før
V: det hedder omstillingsparat i det moderne sprog
(Interview med Vivian (pædagogisk leder) og Kristian (pædagog), 13.01.15)

For Kristian og Vivian handler det om, at der er krav til pædagoger om at kunne mestre en omskiftlighed i forhold til de nye politiske tiltag, som de skal indarbejde i deres arbejde. Ved at skelne mellem før og nu italesætter de denne omskiftlighed som værende et historisk skift. Dog kommer de ikke nærmere ind på, hvornår 'før' er placeret historisk set, men de giver deres bud på, at kravet om omskiftlighed handler om at kunne håndtere de stigende forandringer. For at kunne håndtere forandringerne skal de have en slags formel forandringskompetence. Kristian bruger ordet at *mestre* for at pointere, at det ikke er en let opgave, men noget der kræver stor træning. Men der er ikke sat ressourcer og midler af til "at træne". De, som er pædagogiske medarbejdere, er således afkrævet fleksibilitet og omstillingsparathed som en del af deres personlighed for at kunne arbejde som pædagog. Dette kræves fra dag ét og er ikke noget, der er afsat tid til at lære, når man først er blevet ansat. Den udvikling, der påpeges, er knyttet til udviklingen af samfundets krav om, hvilke slags borgere der ønskes, og dermed hvilke idealer de skal være med til at forme børnene efter i deres pædagogiske arbejde. Kristian italesætter udvikling som et skift i borgeridealet i vores samfund, som har bevæget sig fra, at vi tidligere skulle forme civiliserede mennesker, til at vi nu skal forme konkurrencedygtige mennesker.

Her bliver forandring forstået i relation til flere parallelle samfundsmæssige bevægelser: 1) politiske bestemte arbejdsformer eller indhold, fx krav om at arbejde med dokumentation, læreplaner og inklusion 2) et skift i borgeridealet 3) skift i kravet til lønarbejderen. Forandring er primært relateret til de udefrakommende forandringer; altså forandringer i form af krav der stilles til institutionerne, og de bevægelser som institutioner også er indlejret i. De interviewede, særligt Kristian, giver altså udtryk for en samfundsmæssig analyse, som giver ham mulighed for at forstå den større kontekst, som institutionen er indlejret i.

Dog taler pædagogerne om en kontrast mellem de politiske bestemte arbejdsformer og deres daglige arbejde. I en uformel samtale vi havde med Kristian på dag 3, bliver det tydeligt, at pædagoger tænker, at de kan deres arbejde på rygraden:

I: Kristian, til interviewet på tirsdag tænkte jeg på en lille udfordring. Du skal tage en genstand med, som relaterer sig til forandringer. Vivian har også fået udfordringen.

Kristian: Det er lidt svært med forandringer. Når jeg tænker, at jeg var uddannet på den sidste årgang, som ikke blev bachelor. Men det har jo ikke rigtig indflydelse på arbejdet her. Der kom krav om dokumentationsarbejde, og vi fik lavet et kompetence-/aktivitetsskema, hvor vi krydsede af, hvilke af de ting børnene havde lært og lavet i løbet af den dag, og kompetencerne er dikteret fra kommunen ud fra Gardners 7½ intelligenser, man kan sige, at vi kunne sige, at alle børnene blev dækket ind, bortset fra det musiske, da vi ikke havde nogle pædagoger, som kunne det musiske. I dag hænger det ikke mere på væggen, vi har gået lidt væk fra det igen. Vi lavede ikke meget om på praksis, da vi faktisk gjorde det, som der blev krævet. Det eneste, som det gjorde, er at det skabte en større bevidsthed om vores eget arbejde, at vi faktisk lavede disse ting, for det sad jo bare på rygmarven, at vi ikke tænkte over det. For eksempel med sprogudvikling, vi lytter jo til børnenes sprogudvikling og faktisk er vi i gang med det pædagogiske arbejde hele tiden, fx til frokost der kigger vi på børnenes væremåde over for hinanden, og vurderer om den er hensigtsmæssig eller ej, og hvis den ikke er hensigtsmæssig, så tænker jeg over, hvad jeg kan gøre for at den bliver det. (Noter fra dag 3 i Træstubben, d. 9.1.15)

Kristian påpeger her, at det er svært at sige, hvad der reelt har forandret sig i deres praksis, siden han blev færdiguddannet og begyndte at arbejde i Træstubben. Han taler om, at der var nogle forskellige udefrakommende strømninger af krav, og fremhæver at de skulle arbejde med dokumentationskravet ud fra Gardners 7½ intelligenser. Han tydeliggør, at de allerede i forvejen opfyldte kravene bortset fra det musiske, da de ikke havde en pædagog, som var særlig musisk orienteret. Men det forekom ikke problematisk. Kravet om dokumentation fortolkede de som et registerringskrav, og de fandt det ikke særligt givende for deres praksis, hvorfor de er holdt op med det igen. Dog fremdrager han, at han via disse krav er blevet mere bevidst om det arbejde, som han rent faktiske lavede – altså det arbejde som sad i rygmarven. Det er arbejde, som han beskriver som hele tiden at reflektere over børnenes udvikling i forhold til fx væremåde og sprog. Han giver udtryk for, at man ikke bare kan beslutte, at nu arbejder man fx med sprogudvikling, og så sker det, da det faktisk er et arbejde, der hele tiden foregår i hans bevidsthed. Og dette er han med tiden blevet mere bevidst om. Det kan ses som et eksempel på måder, hvorpå der er en dobbelthed i pædagogers forholden sig til forandringer: at forandringer opfattes som udefrakommende (pålæg), men at de med tiden går ind og ændrer medarbejdernes (indre) refleksionspraksis. Og det sidste

forekommer at være frivilligt.

Opfattelser af forandringer i et komparativt perspektiv

I de ovenstående tre delanalyser ses det, at de pædagogiske medarbejdere opfatter forandring som noget stort: enten som nye vilkårlige krav, der stilles både til det indholdsmæssige i deres arbejde og til udvikling af mere personlige kompetencer eller som omlægning af deres fundamentale pædagogiske tilgange. Forandringer er, set ud fra de pædagogiske medarbejderes perspektiv, de større skift i måder og tilgange deres konkrete arbejde har været nødsaget til at ændre sig på. Disse skift er, ifølge pædagogerne, sket i takt med de stigende samfundsmæssige krav: for Fjorden og Træstubben er det dét, der foreskrives af politikere, mens det for Månehuset er et krav, som medarbejderne selv fremanalyserer som værende hensigtsmæssige. Her bliver forandringer i de små tiltag, så som omstrukturering af børnegruppen, rummene eller ændring i madordningen, derimod først 'synlige' for dem i vores samtaler om, hvordan institutionen historisk har ændret sig i den tid, de har arbejdet i den. Medarbejderne kobler altså ikke umiddelbart forandringer til de små dagligdagsændringer, der forekommer, eller rummet for forandringspotentiale fx omstruktureringer af børnegruppen eller at lave det planlagte om. Når der tales om forandringer, er det, som fremhæves, således først og fremmest større og andre forandringer end de ændringer, der vedrører større og mindre korrektioner i dagligdagen. Ud fra det kan der argumenteres for, at det, som opfattes som forandringer blandt pædagogiske medarbejdere, er ændringer, som på en eller anden måde er 'officielt markeret'. Markeringen kan muligvis kobles til, at der er kommet konkrete nye fysiske materialer/artefakter, som er blevet inddraget i deres arbejde (fx brug og udvikling af læreplaner, screeningskemaer for sansemotorik eller multiple intelligenser, brug af massagebolde). Noget andet, som bliver tydeligt, når der sammenlignes på tværs af institutionerne, er, at medarbejdere laver en klar opdeling mellem oppefra/udefra krav og de nedefra/indefra initiativer, de selv finder på. De udefrakommende krav bliver umiddelbart anset som værende unødvendige og forstyrrende for deres arbejde, mens de indefrakommende umiddelbart bliver anset som værende fundamentale og livsnødvendige for at kunne arbejde optimalt. De udefrakommende krav italesættes af medarbejderne som værende *stigende* i forhold til intensiteten og *skiftende* i forhold til, hvilke temaer der er fokus på, mens de indefrakommende krav italesættes som værende i deres eget tempo og efter institutionens behov. Som det ses i de ovenstående analyser tyder det dog på, at denne opdeling mellem oppefra/udefra krav og de nedefra/indefra initiativer, som institutionerne

selv finder på, er en forsimplet opdeling af, hvordan medarbejdere forstår de forandringer, der finder sted i deres pædagogiske arbejde. Den klare opdeling bliver nemlig brudt, når der spørges uddybende ind til, hvorvidt og evt. hvordan det udefrakommende kun fungerer som forstyrrende samt spørges til bevæggrundene for de initiativer, der igangsættes nedefra. De forandringer, der anses som udefrakommende krav, bliver umiddelbart koblet til noget negativt og meningsløst. Men det er ikke alle krav, som kommer udefra, der bliver kategoriseret og forvaltet som værende meningsløse, fx når Anna fra Månehuset fortæller om, hvordan krav om sprogstimulering bliver en slags intern evalueringsmekanisme for hende, eller når Kristian taler om, at kravet om at indføre læreplaner har gjort ham mere bevidst om hans egen rolle i forhold til børns udvikling. Når de uformelle samtaler og interviewene læses på tværs af institutionerne, bliver det også synligt, at det, som bliver italesat som kommende indefra, ikke nødvendigvis kommer entydigt fra de pædagogiske medarbejdere selv. Nogle af eksemplerne viser nemlig, at det, der anses at være kommet indefra, er opstået på baggrund af medarbejderes analyser af, hvordan de historiske betingelser for familier, børn og borgere har ændret sig. Disse analyser foretaget af de pædagogiske medarbejdere er foretaget på baggrund af refleksioner over, hvorvidt de skal ændre eller opretholde deres praksis i forhold til de ydre ændrende faktorer. Dvs. at de laver vurderinger af forandringsbehovet for deres praksis ud fra de ydre faktorer, som deres institutioner er indlejret i. Således er den italesatte opdeling i udefrakommende og indefrakommende krav en forenkling af, hvordan der i en række tilfælde reflekteres mere dialektisk og dynamisk blandt medarbejderne.

Medarbejdernes opfattelser vil i det næste kapitel blive koblet til - og suppleret med - deres måder, hvorpå de håndterer forandringer i dagligdagen ud fra observationerne. Vi skal her se nærmere på, hvordan de forandringskrav, der stilles oppefra, sammenflettes med den daglige fortolkning og håndtering af kravene.

Håndteringsstrategier af forandringer i de forskellige institutioner

I dette afsnit skal vi kigge på, hvordan de forskellige institutioner griber de strukturelle ændringer an, som medarbejderne har påpeget. Overordnet set er de pædagogiske medarbejdere ret enige om, at vilkårene for deres arbejde er ændrede. Fordi der er stigende og skiftende politiske krav til deres arbejde, og fordi de samfundsmæssige betingelser for at være familie og barn også er under forandring. Vores interviews og observationer viser, at medarbejdere har forskellige indstillinger og strategier til at håndtere kravene i de forskellige institutioner. De tre institutioners måder at forvalte

og fortolke vilkårene på er meget varierende. Der kan på baggrund af både observationer og interviews identificeres tre forskellige institutionelle håndteringsstrategier. Betegnelsen institutionelle håndteringsstrategier skal her forstås som, at det er fremanalyserede strategier, der i høj grad bærer præg af, at medarbejdere begrunder deres handlinger gennem den måde, de tænker om arbejdet i relation til deres institution, snarere end de taler om strategierne som personlige strategier. I det følgende vil de tre håndteringsstrategier blive belyst. De kan betegnes som henholdsvis en *adopteringsstrategi, selektionsstrategi og afprøvningsstrategi*. I Fjorden kan det ses, at medarbejdere opfatter forandring, som noget de skal tilpasse deres praksis efter – en slags adopteringsstrategi, hvor institutionen søger at tilpasse sig de politiske krav. Dette gør de i høj grad uden at stoppe op og reflektere over det. I Månehuset gøres der brug af en slags selektionsstrategi i forhold til de krav, de anser som forstyrrende i forhold til den selvinitierede transformationsproces. De ser sig selv som værende meget aktive og ambitiøse spillere i denne proces. I Træstubben håndterer de de udefrakommende krav om forandringer ved at afprøve de nye ting. Men hvis det ikke tilfører deres praksis noget væsentligt, så fastholder de, hvad de anser som værende deres gamle rutiner – det vil sige en afprøvningsstrategi. Dette er selvfølgelig en simplificering af de udsnit fra de pædagogiske dagligdage, vi har observeret og spurgt ind til. Dog er det et forsøg på at fremanalysere de betingelser for at arbejde med forandringer, der tager sig forskelligt ud afhængigt af de forskellige institutioners historie og kultur. Samtidig viser de også mangfoldige håndteringer og forvaltninger af den pædagogiske dagligdag i de pædagogiske daginstitutioner, der eksisterer.
I arbejdet med at fremanalysere de mangfoldige måder at håndtere og forvalte den pædagogiske hverdag i forhold til forandringer, vil det i det følgende blive diskuteret, hvordan der kan fremskrives forskellige institutionelle identiteter for institutionerne. Altså spørgsmål om hvordan medarbejderne i institutionerne identificerer og kategoriserer deres egen institution i relation til de forandringer, de arbejder med og er indlejrede i. Endvidere vil spørgsmålene om, hvordan medarbejderne bruger den optegnede institutionelle identitet til at argumentere og forsvare de måder, de håndterer forandringer på, også blive diskuteret. Til dette vil begreberne offensivt/defensivt anvendes analytisk i forhold til de bestående indenfor/udenfor og nødvendigt/unødvendigt i et forsøg på at klassificere og diskutere medarbejdernes håndteringsstartegier på tværs af institutionerne. Offensivt og defensivt er et begrebssæt, der skal bruges til at fremanalysere, hvordan medarbejdere legitimerer deres måder at bedrive deres pædagogiske virksomhed på. Desuden vil et Bernsteininspireret begreb om 'rammesætning' blive anvendt til at diskutere institutionernes potentiale for forandringer i deres dagligdag. Begrebet

rammesætning henviser til den indre logik/regler i den pædagogiske praksis. Det drejer sig om *hvem*, der kontrollerer *hvad*. Det drejer sig om, hvor strenge reglerne er, og hvem og hvad der er styrende (Bernstein 2001). Ved rammesætning menes der her, hvilken grad af kontrol eller mulighed for kontrol medarbejdere og børn har for sætte den pædagogiske dagsorden; dvs. vælge aktiviteter, vælge de tidsmæssige længder af aktiviteterne, rækkefølgen af aktiviteter, hvilke rum aktiviteter er knyttet til etc. Ved brug af rammesætningsbegrebet kan der diskuteres, hvor stort et potentiale der er for forandringer i de pædagogiske rum ud fra spørgsmålet om: hvor stærkt eller svagt rammen/rummet for de pædagogiske aktiviteter er forudbestemt.

Adopteringsstrategien: Vi er for gode til at tage imod forandringer

For den ene institution kan der fremanalyseres en strategi i forhold til forandring, som her kaldes adopteringsstrategien. I forrige kapitel blev det tydeligt, at medarbejdere i institutionen opfattede forandringer primært som noget, der kommer udefra, og som noget medarbejderne ikke har meget indflydelse på. I dette afsnit undersøges det nærmere, hvordan de håndterer de vilkårlige forandringskrav, og hvordan det institutionelle rum for 'lokale' forandringer ser ud, når de iagttages af en udefrakommende. Altså spørgsmålet om graden af rammesætning i institutionen. Håndteringen af forandringer bliver italesat hos medarbejderne som "modtagelse af forandringer". Altså at de i vidt omfang er nødsaget til at tage imod forandringerne, og at de ikke aktivt forholder sig til, hvorvidt de konkrete krav er meningsgivende for deres hverdag. Dette ses i interviewsituationen ved, at medarbejderne blev tavse i ret lang tid, da vi spurgte, om de kunne pege på nogle svære og udfordrende forandringer i institutionen:

> *I: ja. Kan I fortælle om en forandring, som har været svær eller udfordrende for institutionen?*
> *K: altså der har været svært?*
> *I: eller måske særlig udfordrende?*
> *(stilhed)*
> *K: så skal man lige dvæle ved det der (K sukker)*
> *I: ja*
> *K: når vi nu er så tavse, er det så, fordi vi er rigtig rigtig gode til at tage mod forandringer?*
> *I: ja, det kunne da godt være*
> *K: puhh jeg sidder lige og tænker*

U: jeg sidder også lige og tænker, at vi er gode til at tage imod forandringer, og så er vi måske ikke så gode til at råbe op, når der er nogle forandringer, vi ikke synes om. Vi er ikke måske ikke så oprørske, altså det der med at det her vil vi ikke være med til, altså det tror jeg, vi har, jeg har været ved, altså det tror jeg da
K: hvorfor kan vi ikke sige noget, er det fordi, vi er sådan på hele tiden, fordi der er jo sådan noget, så blev vi fusionereret, så var det rigtig svært, eller så var der lige 20 medarbejdere, der lige blev fyret, eller hvad ved jeg. Vi har det dut, dut, dut
(Interview med Karin, Ulla og Sebastian, 13.11.14)

At Karin og Ulla har en spørgende tilgang til, at de ikke kan svare på, hvilke forandringer der er udfordrende, viser en vis usikkerhed omkring, hvordan de egentlig forholder sig til forandringer. Her når de frem til i fællesskab, at de som medarbejdere er gode til at 'tage imod' forandringer og knap så gode til at protestere imod dem. Spørgsmålet i interviewet åbner op, så de aktivt forholder sig til forandringerne og bliver bevidste om, at de måske bør gøre mere protest mod de udefrakommende forandringer. Citatet viser også, at medarbejderne er i stand til at tilpasse deres praksis i forhold til de forandringer, der kræves udefra. På den måde ser de sig selv som nogle tilpasningsdygtige medarbejdere. I interviewsituationen kommer det frem, at de reflekterer over, om graden af deres tilpasning måske er for stor. Den store grad af deres tilpasning er ikke nødvendigvis til deres fordel, da de fremhæver det som værende opslidende for deres praksis, at de ikke ind imellem stopper op og reflekterer over, hvilke forandringsprocesser de er en del af, og om den reelt er meningsfuld for dem. At spørgsmålet om, hvilke forandringer der er svære, næsten lammede dem verbalt kan vise, at et rum for refleksion omkring forandringer i deres praksis ikke er noget, som er så gængs for dem. Dette kunne tyde på, at der ikke i deres dagligdag er tid til sådanne refleksioner. I de fem dage vi fulgte institutionen, observerede vi ikke, at der var indlagt tid og rum til sådanne kollektive refleksioner og diskussioner i dagligdagen.

Dog så vi i observationerne, at der til personalemødet blev lagt op til diskussioner om, hvordan medarbejdere kan blive endnu bedre til at arbejde målorienteret i deres praksis. Nedenstående noter fra personalemødet viser et udsnit af det:

Personalemødet ligger på et tidpunkt (kl. 17.30-20.30), hvor personalet er trætte, og ikke har så meget energi. Ellen (pædagogiske leder) er meget styrende og siger flere gange under mødet, at hun gerne vil have, at medarbejderne tænker mere målrettethed ind i deres arbejde. Fx siger pædagogisk leder, at Ulla og Sebastian bør

opstille mål for, hvad de vil opnå med yngstegruppen. Ulla virker til at være enig. De andre protesterer heller ikke imod det. Pædagogmedhjælperen siger ikke ret meget under mødet. Ulla er den, som taler allermest… Men det virker til, at alle er interesserede og engagerede i, hvordan de bruger rummene, da de alle deltager i diskussionen. De snakker også om, hvordan det virker, at de har aldersopdelt mere end funktionsopdelt rummene. Her diskuterer de hvilke fordele de allerede kan se at dette tiltag har medført, efter de er begyndt at dele børnene op i forhold til deres alder. Medarbejderne bakker hinanden op til mødet og det virker til, at de har meget tillid til kollegernes arbejde, og de roser hinanden, når de taler om, at de arbejder meget struktureret og er klar til at lave tingene om.
(Feltnoter fra dag 2, i Fjorden, 11.11.14)

Noter fra observationer af personalemødet viser vores fornemmelser for, at der er visse forandringer, som det ikke diskuteres, hvorvidt man skal arbejde videre med eller ej. Her handler den overordnede ramme for deres arbejde konkret om, at de skal arbejde på at blive mere målrettede i deres praksis. De gange, hvor lederen Ellen påpeger, at medarbejderne skal arbejde mere målorienteret, er der ingen medarbejdere, der protesterer. Og der er heller ingen, som kommer med supplerende ideer eller kommentarer. Her spiller lederen en meget central position i forhold til at rammesætte personalets måder at tænke på, hvad der er muligt at forandre, og hvad der ikke er muligt at forandre. Hvis man sammenholder medarbejdernes udsagn fra interviewet omkring, hvordan de forstår forandringer med interaktionerne på personalemødet, tyder det på, at medarbejderne sandsynligvis ikke er enige med lederen i, hvordan de skal arbejde med de forandringer, der kommer udefra. Men det virker til, at der ikke er plads til at komme med indvendinger mod eller revidere rammesætningen for arbejdet. Dvs. at rammesætningen her kan anses som værende stærk, mens graden af kontrol og muligheder er lav for medarbejderne, når vi taler om at sætte den pædagogiske dagsorden i forhold til de udefrakommende forandringer. Til gengæld er rammesætningen omkring de lokalt initierede initiativer ikke så stærk, da de er til diskussion på personalemødet. Konkret drejer det sig om de fornyligt besluttede forandringer omkring fordeling af børnegrupperne og brug af rummet blandt grupperne. Her deltager medarbejderne meget mere aktivt i diskussionerne, på trods af at tidspunktet ligger senere på mødet. Her ses det, at det i højere grad er muligt for medarbejderne at sætte den pædagogiske dagsorden. Hvis dette sammenkobles med en sammenligning af observationer fra de forskellige dage, bliver det

tydeligt, at forandringer på den ene side bliver opfattet som noget udefrakommende blandt medarbejderne - som noget de skal tilpasse sig efter (her er rammesætningen stærk). På den anden side ses det i praksis, at der er plads til, at de konkret kan lave forandringer selv (her er rammesætningen svag). I de dage vi var tilstede i institutionen, observerede vi, at medarbejderne gjorde tingene anderledes fra dag til dag. Fx på dag 2 hvor den pædagogiske leder finder på at rykke udenfor og spise formiddagsmad på trods af, at vejret ikke indbyder til det. Her agerer hun mere som en medarbejder end som leder, da hun vikarierer for en medarbejder, som er syg. Dette bliver italesat både af børnene og af medarbejderne som noget helt andet end det, de plejer at gøre, men som er sjovt. Og på dag 3 hvor køkkenpersonalet bliver syg, hvor en af pædagogerne, Ulla, overtager hendes plads og laver mad i køkkenet sammen med børnene. På den måde finder hun på pædagogiske aktiviteter, som ikke var planlagte. Det virker til, at både børnene og Ulla er meget engagerede i køkkenaktiviteterne og har det sjovt. Ulla giver dog udtryk for, at det er hårdt, når de skal lægge deres planlægning om, og at det er heldigt, at hun godt kan lide at stå i køkkenet og lave mad sammen med børnene. Selvom der er plads til, at de laver om på deres rutiner, observerede vi også, at den overordnede indre logik ikke brydes – dvs. tidsopdeling og gruppeinddeling mellem de ældre og de yngre børn. Og desuden observerede vi, at når de planlagte aktiviteter ændres, så bevirker det en vis usikkerhed blandt medarbejderne omkring, hvem der så skal gøre hvad. Konkret viser det sig i form af, at medarbejderne taler mere med hinanden om, hvad de skal gøre, og at de rent fysisk også leder efter hinanden i de forskellige rum for at give hinanden beskeder. Flere gange snakker de om, at de er trætte. Medarbejderne giver udtryk for, at de helst vil følge de planlagte ting, men det ser ud til, at de er gode til at tilpasse sig, når der sker noget uforudset. Det kunne tyde på, at de er vant til en stærk rammesætning i deres arbejde – dvs. de følger det planlagte for at kunne implementere de udefrakommende krav. Samtidig ses det, at når der sker noget uforudseet, så er rammesætningen for de lokale forandringer svag, da medarbejderne har store muligheder for at sætte den pædagogiske dagsorden. Selvom 'rummet' for lokale forandringer her ses som svagt rammesat, således at medarbejderne har stor kontrol og mulighed for at lave lokale forandringer, så giver de alligevel udtryk for, at der ikke er tid og plads til at lave lokale og hverdagslige forandringer. De beskriver de hverdagslige forandringer, som måder at tackle hverdagens uforudsigeligheder på – som måder at "overleve" på.

Dette kan tyde på at rummet for, hvordan de lokale forandringer kan tage sig ud, er styret af rummet for tilpasning af de udefrakommende krav. Så selvom det er fremanalyseret, at rummet for lokale forandringer er svagt rammesat, så er der alligevel ikke i så høj grad mulighed for

medarbejderne til at sætte den pædagogiske dagsorden, da denne rammesætning i høj grad er styret af de udefrakommende forandringer. Her spiller lederen en vigtig rolle i den stærke rammsætning for arbejdet med at implementere de forandringer, der bliver anset som at komme udefra. På den måde kan man argumentere for, at Fjorden som institution har en defensiv tilgang til at tackle de forskellige forandringskrav, da de sådan set agerer efter, at forandringer er noget som kommer udefra, og som de positivt skal tage imod.

Selektionsstrategien: Vi skal få det til at fungere i forhold til vores eget projekt

For den anden institution har vi i det foregående fremanalyseret, at institutionens medarbejdere opfatter forandringer som krav, der kommer udefra, og som noget forstyrrende i deres arbejde i at transformere deres praksis fra en normal børnehave til en profilinstitution med fokus på sansemotorik. I dette afsnit skal der kigges nærmere på følgende: på den ene side hvordan medarbejderne håndterer forandringskrav udefra, og på anden side hvilke muligheder medarbejderne har for at sætte den pædagogiske dagsorden i forhold til forandringer i deres dagligdag qua deres institutions transformation. Gennem uformelle samtaler og interviews med medarbejderne, souschefen og lederen, bliver det tydeligt, at de har nogle håndteringsstrategier, som går ud på, at personalet vurderer, hvordan de kan se muligheder i de forandringskrav, der påføres dem. Altså at medarbejderne er bekendte med kravene om forandringer, men i højere grad sorterer imellem disse krav og vælger dem ud, der giver mening for dem rent ressourcemæssigt og fagligt indholdsmæssigt. Deres tilgang til kravene er at kunne se det mulige frem for det umulige, når der stilles forandringskrav til dem:

> *A: jo, også fordi man her i institutionen, har en fælles vilje til at få tingene til at fungere, det nytter ikke noget, at man siger, puha hvor er det svært, det får jeg aldrig til at lykkes, ej så må man da tage fra, så man i stedet for, man hele tiden ser det umulige så se nogle muligheder, og det er lige som i hvert fald, det er ligesom grundholdningen blandt det faste personale på institutionen, vi skal sgu få det her til at fungere, fordi det nytter ikke noget, at man render rundt og hænger med mulen og siger, puh hvor det er det svært, og puh hvor er det hårdt, det kan man godt sige en gang imellem, jeg har jo lige selv gået sukket lidt. Men sådan overordnet så er det jo, B: vi skal få det til at fungere, hvis der er sådan noget med. Derfor er der også skal- og kan-opgaver. Okay, vi har nogle ting, vi skal gøre. Og så har vi hel masse andre*

ting, vi også gør, de ting vi også gør. Det er nogle kan-opgaver, og dem kan du sige, det kan jeg sgu ikke i dag, så kan det godt være jeg gerne ville det, men det kan jeg ikke, det holder jeg ikke til, fordi.

Det tales frem, at der er en fælles overordnet indstilling på institutionen: at man skal se muligheder frem for begrænsninger. Denne indstilling bygger på en fælles vilje, som nogle gange udfordres af de konkrete situationer i dagligdagen. Men som Anna fremhæver, er den indstilling så grundlæggende i arbejdet, at den er svær at bryde med. Britta supplerer med, at der også er en vilje til, at de skal få tingene til at fungere. Denne vilje er funderet i at kunne gøre tingene med en vis faglig autonomi, da det ses, at medarbejderne kan sortere i kan- og skal-opgaver. Der er samtidig et pres tilstede. Dette ses blandt andet i, at Britta taler om, at hun gerne ville gøre mere, end hun har ressourcer til. På den måde kan man tale om, at der er en kollektiv bevidsthed og accept blandt medarbejderne om, at man ikke altid kan nå alt det, man ønsker at gøre. Dette er noget, som bakkes op af ledelsen på institutionen. I en samtale i personalerummet, hvor der holdes pauser, fortæller Lise (lederen) om ledelsesorganisering og de krav, som kommer fra kommunen:

Lise: jeg er leder og Marie er souschefen. Vi sparrer rigtig meget, men det er mig, der skriver det meste af vores arbejde ned. Marie står primært for kommunikation til forældrene, nye børn, og laver ugeplaner. Vi laver BMV (børnemiljø vurdering red.), årets hjul og dagsorden til personalemøder sammen. Det er os, som sætter læringsmålene. Vi tager dem, som kommer fra kommunen, og tilpasser dem til vores egne. Kommunen har mange visioner, så der kommer noget fra dem hvert år. Vi er også et ambitiøst hus, så det er noget med at sige til os selv, at vi gør vores bedste, og at det ikke altid at vi når det, vi gerne ville, men sådan er det.
I: kan der komme noget fra kommunen, som er modstridende med det, I arbejder med?
Lise: Ja, og oftest er det sådan, at der ikke følger ressourcer med de krav, der stilles. Og vi føler, at vi ikke har tid til det. Og det kræver en nøje planlægning. Men vi har en ledelseskultur, som er inddragende, en demokratisk form. Det giver folk ansvar, som jeg synes, at folk her på institutionen tager.
(Observationsnoter fra dag 1 i Månehuset, 1.12.14)

Her ses at det, at ledelsen på institutionen både varetager den pædagogiske og økonomiske ledelse, således at denne institution udgør en enhed i sig selv - og ikke ligesom Fjorden, som indgår i en

områdeledelse. Lederen anser institutionen som en selvstændig, ambitiøs og udviklende enhed. Institutionen tager imod kravene om ændringer af læringsmål fra kommunen og får dem tilpasset de læringsmål, der passer deres egen institution. Det tales frem, at kommunen har mange visioner, og at de årligt kommer med nye visioner. I lederens fremstilling er der ikke noget paradoksalt i både at være ambitiøs og realistisk i forhold til, hvad de kan nå at lave i dagligdagen. På den måde får hun fremhævet, at de er i institutionen er udviklingsorienterede, men samtidig også har et realistisk billede af, at de ikke kan nå alt det, de gerne ville. Desuden fremdrager hun, at de arbejder med demokratisk ledelse. Derfor er det ikke kun hende, som er ansvarlig for udviklingen i institutionen, men det er et ansvar, som medarbejderne i meget høj grad også tager del i. Her ses det umiddelbart, at rammesætningen for de udefrakommende forandringer ses som svag. Både medarbejderne og lederen ser, at institutionens medarbejdere har store muligheder for at sætte den pædagogiske dagsorden via selektioner af, hvad de synes er vigtigt at prioritere i deres arbejde ud fra deres egen institutionelle transformation.

Dog er der noget, der tyder på, at deres arbejde med de udefrakommende forandringer ikke er så svagt rammesat alligevel. For eksempel fortæller medarbejderne, at udover de overordnede krav om læringsmål, så er alt fast personale i institutionen blevet sendt på kursus om sprogfokus samt et implementeringskursus som krav fra kommunen. Dette har presset personalets egen planlægning af deres dagligdag. Dette bliver tydeligt i en samtale i personalestuen, hvor medarbejderne orienterer hinanden om resultaterne af de børn, som de har sprogscreenet.

> *I: hvem screener dem?*
> *Anna: det gør vi, pædagoger, og vi har alle været på kursus i efteråret. Gudskelov at det er overstået, for der var ikke en dag, hvor vi ikke manglede en pædagog her i huset. Og det her sprogscreening er en del af et kommunalt forskningsprojekt, hvor vi skal afrapportere til Socialstyrelsen. Det er et af fokusområderne lige nu, sprog og inklusion.*
> *Marie: det materiale vi har nu er anderledes end det, vi brugte før. Materialet er bedre, men det er jo lidt spild af tid, at jeg skal sidde og afrapportere på sådan en som Kristian. Jeg vidste jo godt, at han var god nok.*
> *I: hvor langt har kurset været?*
> *Anna: det et dobbeltkursus, et om sprog og et om implementering.*
> *Marie: det er 8 gange på 5 mdr. Hvor der både har været teori og praksis.*

Anna: det er jo interessant, fordi jeg får sådan nogle 'aha'-oplevelser, og vi kan se, at efter vi har fået skærpet synet på nogle ting, så opfanger vi også noget, som vi før havde skøjtet over.
Marie: Det øgede fokus er jo positivt. Men når det kommer så forceret og oven i alt andet, er det ikke så fedt. For mig, som har været på et toårigt lederkursus, har der været en del gentagelse, og jeg keder mig. Men det kan godt være, at det fungerer for andre på den måde, at de får gentaget ting. Jeg synes i det hele taget, at den måde man holder møder i Danmark, er meget ineffektiv. Nu har kommunen langt om længe forstået, at det tager 2-4 år at implementere noget, så derfor sender de os på implementeringskursus. Men det er svært at presse noget ind i rutiner. Altså nu har vi været sansehuse i 2 år, men vi falder stadig ind og ud af vores gamle rutiner. I 80'erne og 90'erne var der jo ikke noget som ændrede sig, og det er jo de fastgroede rutiner, som stadig sidder fast.
(Observationsnoter fra dag 2 i Månehuset, 2.12.14)

Her ses det, at der er krav om, at medarbejderne skal lave vurderinger og indrapportere dem. De taler om, at det ikke giver nogen mening for dem i praksis, at alle børn skal igennem screening - når der fx er tale om et barn, hvor de i forvejen kunne vurdere sprogudviklingen uden at skulle gøre det i gennem den fastlagte procedure. Ovenstående viser et udsnit af deres hverdag, hvor deres praksis er blevet ændret - ikke via deres eget ønske, men via nogle kommunale diktater. Her ses det, at en pædagog giver udtryk for, at selvom hun vurderer, at materialet til screeningen er blevet bedre end det, som de brugte før, er det stadig meningsløst for hende at lave screeningen, når hun på forhånd kender resultatet. Det vidner om, at selvom både medarbejdere og ledelse udtrykker, at de kan selektere og tilpasse de krav, der stilles, så de forstyrrer deres egne ønsker om transformation mindst muligt, så er der stadig krav om at ændre deres praksis, som de er nødt til at følge, på trods af at det ikke giver mening for dem. Dog viser situationen også, at der er plads i institutionen til, at de mere uformelt deler erfaringer og kritik med hinanden omkring de nye forandringer. Det ses som en del af deres daglige rutiner. Noget andet, som situationen også viser, er deres fornemmelse af relationen mellem forandringsprocesser og tid. Ved at kritisere at de er blevet sendt på implementeringskursus, viser Marie, at kommunen først nu gør en indsats for noget, de i institutionen allerede har arbejdet med længe. Det viser, at rammesætningen for de udefrakommende krav ikke er så svag, som det umiddelbar så ud, men er middel stærk, og graden af

muligheden for at sætte en pædagogisk dagsorden for medarbejdere er ret god, da der er plads til refleksioner og erfaringsudviklinger i forhold til disse forandringer.

Desuden fremhæves det her, at det at gennemføre forandringer kræver mere end vilje, da rutinerne er så godt indlejrede i institutionens dagligdag. Det er rutiner, som går flere årtier tilbage. Dette tyder på, at medarbejderne er meget bevidste om, at de er i en forvandlingsproces, og at det tager tid. Men det viser også, at der er et refleksions- og forhandlingsrum for det, medarbejderne laver, og det de gerne vil lave om på. Dette rum for refleksion og forhandling ses der mange eksempler på i dagligdagen. Dette kan understøttes ved at sammenligne observationer på tværs af dage. Et mønster som tegner sig er, at medarbejderne taler rigtig meget sammen - både i forhold til hvordan de skal gøre tingene i løbet af dagen, og i forhold til at orientere hinanden om, hvordan forskellige aktiviteter har fundet sted, fx de metoder de anvender til screening (både sprogligt og sansemotorisk), og fx hvad der konkret ikke giver mening. Disse forhandlingsrum viser, at rammesætningen for de hverdagslige forandringer er svag, da der er skabt rum for, at medarbejdere ikke alene har mulighed for at diskutere og forhandle de pædagogiske aktiviteters længde og rækkefølge, men også selve aktiviteternes karakter.

Det ovenstående tyder på, at både medarbejdere og ledelsen i Månehuset er meget bevidste og refleksive omkring forandringsprocesser. De ser sig selv som meget aktive og ambitiøse spillere i den tranformation, som institutionen gennemgår. Det er en meget velovervejet og omhyggelig forandringsproces, der kræver inddragelse af alle medarbejderes erfaringer og refleksioner. De krav, der stilles udefra, forstyrrer processen, men de anser dog sig selv som at have en høj grad af autonomi, da de er i stand til at selektere i de krav, der kommer udefra. Dog viser observationerne også, at medarbejderne stadig er ret pressede i deres praksis, da de også er nødt til at underlægge sig nogle forandringer i deres praksis i forhold til det, som kommunen sætter fokus på. Måder, de håndterer det politiske forandringsfokus på, viser således noget om, at rammesætningen ikke er så svag, som det umiddelbart så ud til at være. Observationer og de uformelle samtaler om de politiske krav vidner om, at en rammesætning for de politiske krav er middel stærk, hvor graden af muligheden for at sætte en pædagogisk dagsorden for medarbejdere er ret god, da der ses et veletableret kollektivt rum for refleksioner og erfaringsudvekslinger i forhold til disse forandringer. I forhold til de hverdagslige forandringer er rammesætningen svag, da der er rum for, at medarbejderne har mulighed for at diskutere og forhandle om de pædagogiske aktiviteter.

På den måde kan man argumentere for, at Månehuset har en offensiv tilgang til de politiske forandringskrav, da de henter legitimitet for den selektive strategi gennem den stærke selvfortælling

om deres egne udviklingslinjer. Selvfortællingen er ret solid, da både ledelsen og medarbejderne viser en stor refleksiv bevidsthed omkring deres transformation. Medarbejdernes fornemmelse for den høje grad af autonomi kan ses som følge af den stærke selvfortælling om institutionens selvinitierede udviklingslinje. Dette tyder på, at Månehusets egne udviklingslinjer skaber en fælles institutionsidentitet, som de anser kan modstå og være selektiv omkring de nye krav.

Afprøvningsstrategien: Vi tager det, vi kan bruge, og lader resten være inde i skabet

For den tredje institution er det i det foregående blevet fremanalyseret, at institutionens medarbejdere opfatter forandringer som omstillingskrav, der stilles til pædagogerne, og som kommer udefra. Altså hvordan og hvor meget plads der er til at gøre tingene anderledes fra dag til dag. I Træstubben er der som nævnt kun to faste ansatte: en pædagogisk leder (Vivian) og en medarbejder (Kristian). Vivian foreslog, at vi skulle lave et fælles interview af praktiske årsager. Men som det viser sig i observationerne og de uformelle samtaler med Vivian, så ser hun sig selv mere som en medarbejder end som en leder, der skal gå forrest. Når der i det følgende derfor tales om medarbejdere, er lederen også en af dem.

Pædagogerne forstår det som, at håndteringen af forandringerne kræver, at de har en slags formel forandringskompetence. Vi vil i dette afsnit se nærmere på, hvordan de i deres institution manøvrerer med en anden slags forandringskompetence i deres daglige arbejde. Gennem observationer og uformelle samtaler samt interviewet viser det sig, at medarbejderne på nuværende tidspunkt i institutionen i meget høj grad forholder sig afprøvende til de krav, der stilles udefra. De taler om, at de har afprøvet det, og at det ikke har været meningsfuldt for dem. Det ses i fx interviewet, hvor vi taler om det, der er svære rutiner i deres arbejde:

> *K: nu behøver rutiner heller ikke at være svære eller uvæsentlige, nogle gange er det meget rart, og nogle gange kan man gå op i forandring, forandring, forandring, hvornår bliver det til gode rutiner, når det overhovedet at blive til gode rutiner, så lige 14 dage, så kommer der noget nyt man skal forholde sig til.*
> *I: det der nye man forholde sig til som løbende, er der noget særligt, kan man slå ned på nogle bestemte ting, hvor I tænkte, nu har vi prøvet at lave det her, lige pludselig så skifter vi nu?*
> *K: inklusion, hvad er der egentlig blevet af det?*

V: jamen det eksisterer i bedste velgående, vi har bare ikke de der, som de har inden i Solstrålen
K: hvad kaldte man dem, kaldte man det læreplaner, hvor er de blevet af?
V: det er derinde i skabet, jeg har viste dem til Hui
I: bliver de fulgt?
V: det gør de, jeg lavede jo statistik i en halvt års tid, hvis jeg ikke gjorde det i et helt år, hver dag blev der krydset af, dem i Solstrålen [deres moderinstitution red.] synes det var spændende
K: så det ligger implicit på vores rygrad eller?
V: ja, jeg lod være at gøre det til sidst, for i løbet af det hele år havde vi haft alle 6 områder i vores hverdag
I: så det gav ikke mening at blive ved at krydse dem af?
V: ja det var bare spild af tid
K: det var egentlig bare en registrering jo
V: ja, det var simpelthen, om vi har været igennem, det sociale, det matematiske osv.
I: er I enige med de ting der står der skal ligesom registreres, eller?
V: det var så bredt omfavnende, så det kunne man ikke være uenige i
(Interview med Vivian og Kristian 13.01.15)

Som det fremgår af citatet, er medarbejderne i Træstubben optaget af at skabe nogle gode rutiner for deres arbejde fremfor at være optagede af de nye krav, der jævnligt stilles til dem. På den ene side har de oplevet, at de skulle indarbejde nye rutiner i deres arbejde i forhold til fx et inklusionsfokus, som deres kommune kræver, men på den anden side er det deres erfaringer, at det som de ikke finder relevant for deres institution, ikke forbliver længe. På den måde taler de om at afprøve nye ting, men at det ikke har tilført deres praksis noget væsentligt, og derfor fastholder de, hvad de anser som værende deres gamle rutiner. Deres strategi for håndteringen af de ydre forandringskrav bærer meget stort præg af, at de afprøver det. Men hvis de ikke ser relevansen af det for deres praksis, så lægges det i 'skabet', og de forsætter deres praksis, som før de fik pålagt kravet. Dette fremsættes af medarbejderne som muligt, da de kan deres arbejde på rygraden – altså at de rent faktisk gør de ting, der foreslås/foreskrives af kommunen som nyere tiltag, som del af deres daglige rutiner allerede.

På den måde kan man argumentere for, at på trods af at udefrakommende krav er steget, er medarbejdernes praksis i høj grad baseret på rutiner, som de synes giver mening, og ikke så meget på det, der politisk kræves af dem. Spørgsmålet er, hvordan pædagogerne i institutionen finder legitimitet til selv at kunne afgøre relevansen af de forskellige forandringskrav. I en samtale med Vivian om, hvilke aktiviteter de typisk laver i institutionens såkaldte 'børnetid' (dvs. om formiddagen ca. 9.30-11.30), bliver det tydeligt, at institutionen ikke behøver at lave de samme aktiviteter som deres moderinstitution i byen:

> *Vivian, Anton og jeg sidder ved bordet i køkkenet og spiser boller. Det er meget tidligt morgen, Anton er det eneste barn, som er mødt ind. Vivian fortæller om en typisk dag på institutionen. Jeg spørger ind til, hvilke aktiviteter der er i børnetiden. Vivian tager en håndskrevet A3-planche ned, de har hængende, som hun kalder for årshjul. Årshjulet har de udarbejdet i fælleskab, og der er kommet flere og flere ting på undervejs. De har vist den til moderinstitutionen, men ikke strømlinet den med den de benytter. De forskellige måneder, fokus og aktiviteter er indtegnet i en stor cirkel. Og Vivian siger, at aktiviteter er noget som de gør, men planchen er ikke en tjekliste over, om de har gjort det, for de kan ikke planlægge sig til alt i den her institution. Der opstår altid noget med vejret. Grunden til, at det ikke er strømlinet med moderinstitutionen, er fordi, at de har en helt anden rytme her. Træstubben er meget mere afhængig af vejret og naturen. Jeg spørger om, hvornår de er begyndt at arbejde på den måde. Vivian fortæller, at det er kommet af, at kommunen havde lavet en pjece som læringsguide for 5-10 år siden, hvor der er krav om, at børn havde forskellige kompetencer: kognitiv, matematisk, indre social osv. Det er en del af skoleforberedelsen. De havde i den forbindelse opmærksomheden på, at de ting, som kommunen bad om, var noget de allerede gjorde. Vivian fortæller videre, at nogle gange skal de selv mindes om, at de har gang i noget udviklingsmæssigt, som for dem er blevet helt naturligt. Vivian giver et eksempel på konflikthåndtering fra dagen før mellem to børn. Hun siger, at det letteste for pædagogen var at sige stop, men det handler om at lære børnene at sige fra på en acceptabel måde overfor hinanden, og det lærer man ikke ved at sige stop til dem, men ved at forklare dem hvorfor de ikke har lyst til at blevet slået på og det at kunne sige det til modparten.*
> *(Noter fra Træstubben, dag 2 d. 8.1.15)*

Her ses det, at Træstubben får stillet de samme krav som deres moderinstitution omkring at arbejde med fokus på skoleforberedelse. Men de to institutioner gør tingene forskelligt og er ikke afhængige af at skulle koordinere det, som de gør, således at de får 'strømlinet' planerne. Så selvom Træstubben organisatorisk set er en del af en moderinstitution, er der ifølge pædagogerne en stor diversitet imellem, hvordan de arbejder i de to institutioner. Og det er værd at bemærke, at dette ikke gøres til genstand for problematiseringer, men snarere til et spørgsmål om at sikre de bedste betingelser for det pædagogiske arbejde ud fra institutionens placering. Legitimiteten for at gøre det anderledes i Træstubben end i deres moderinstitution, begrunder Vivian med, at de er en skovbørnehave, som er mere afhængig af vejret og naturen. På den måde kan der tales om, at rammesætningen for de politiske krav er svag, og graden af mulighed for at medarbejderne kan sætte den pædagogiske dagsorden er høj, da medarbejderne i Træstubben i udstrakt grad selv finder ud af, om de politiske krav er relevante for deres praksis.

Ved at fortælle om aktiviteter og organisering viser Vivian os en konkret forandring, som har fundet sted i deres praksis. En forandring, der tyder på, at medarbejderne i institutionen er blevet mere bevidste om, hvad de gør i deres praksis, er fx teorier om multiple-intelligenser eller forskellige kompetencer. Selvom både Vivian og Kristian taler om, at deres praksis ikke har ændret sig særlig meget i de sidste mange år, de har arbejdet i Træstubben, bliver det alligevel påpeget af dem begge, at de blevet mere bevidste om, at de er i færd med at lave et 'udviklingsarbejde' for børnene. Det viser, at der er en forandring i behovet for, at pædagogerne skal tillære sig et refleksionsrum for, hvordan børn udvikler sig i deres praksis. Desuden fremkommer det, at medarbejderne i institutionen føler et behov for at sige, 'at de ikke kan planlægge sig til alt' i deres praksis.

'At de ikke kan planlægge sig til alt' bliver ret tydeligt, når vi for eksempel kigger på, hvordan deres planer, som er blevet lagt, eller som er en del af dagligdagens rutiner, kan blive ændret i løbet af dagen. I vores observationer iagttog vi dagligt, at de planlagte ting ikke nødvendigvis fastholdes, hvis der opstår situationer, hvor enten børn eller voksne siger, at de vil have det på andre måder. Her fremdrager vi bare et enkelt eksempel på, hvordan eftermiddagsaktiviteter bliver lavet om efter, hvad børnene har lyst til:

> *Vivian sidder ved bordet i køkkenet. Hun er i gang med at notere noget i sine papirer, og jeg sidder ved siden af og drikker te og kigger i mit kladdehæfte. Julius kommer ind i køkkenet og siger til Vivian, at han gerne vil være indenfor. Vivian siger til ham, at der ikke er så mange børn indenfor lige nu, men at når de har spist eftermiddagsmad i*

bålhuset, så kan de måske komme ind. Hun siger til ham, at hun kommer ud til dem nu. Julius nikker og går ud igen. Vivian pakker sine papirer sammen og vasker hænder. Der kommet to børn indenfor for at tisse. De kommer ud fra toilettet og ind i køkkenet og spørger, hvad det er for noget mad, de skal have. Vivian fortæller, at de skal have pølsehorn, og at Rikke allerede har taget dem med i bålhuset. Vivian går ud, og børnene løber efter hende. Vivian råber til børnene i gården, at de skal komme hen til vasken og vaske hænder. Hun stiller sig ved vasken og guider dem i at vaske hænder. Steen kommer ud og siger tak for i dag. Vivian svarer i lige måde. Da alle børnene har vasket hænder, går Vivian i bålhuset, og jeg følger efter hende. Vivian siger grinende: "sikke en ro der er, og I har da fået livretten". Nogle af børnene svarer med sige, at de meget godt kan lide pølsehorn. Vivian sætter sig for bordenden og tager et pølsehorn. Børnene spiser og de snakker om, hvem der har taget maden med. Efter noget tid klapper Vivian med hænderne i et bestemt rytme, og der bliver stille. Og Vivian siger: "Prøv at høre her alle sammen. Jeg var i køkkenet, og Julius kom og spurgte, om han må være indenfor. Hvis alle vil det, så skal vi hjælpes med at rydde op i gården. Hvor mange vil det? Ræk hånden op, så jeg kan se det." De fleste af børnene rækker hånden op. Lærke siger, at hun vil lege udenfor. Vivian siger, det er okay, og spørger hende, hvad hun vil lege med. Lærke siger, hun vil lege med det hele, og at hun nok selv skal rydde op. Vivian siger, at de rydder det hele op nu, men at hun kan tage de ting, hun har lyst til at lege med, ud igen. Og så spiser de videre. Efter et par minutter går nogle af børnene ud på legepladsen.
(Noter fra Træstubben, dag 1 d. 7.1.15).

Dette viser, at børnene kan komme med forslag, som bryder med de planlagte aktiviteter. At børnene også kan komme med forslag til aktiviteter viser, at der er stor fleksibilitet i de forskellige pædagogiske aktiviteter. I løbet af de fem dage vi var i Træstubben, iagttog vi, at der er stor forskel på de lege, der leges indenfor, sammenlignet med dem udenfor. Dette gjaldt faktisk også i de to andre institutioner, vi besøgte. Men på ingen af de to andre institutioner var det til diskussion, at der er perioder, hvor børn skal være udenfor. Således er spørgsmålet om, hvorvidt de skal være inde eller ude og lege meget afgørende for, hvilke aktiviteter og lege der kan finde sted. På den måde bliver børnene i høj grad også inddraget i at bestemme deres lege og aktiviteter. Dette er et godt eksempel på, hvordan det daglige forandringsrum kan siges at være svagt rammesat, således at der

er meget stor mulighed for, at både pædagoger og børn kan sætte den pædagogiske dagsorden i forhold til at gøre tingene anderledes fra dag til dag. Dog skal det siges, at der også i Træstubben er en overordnet tidstruktur, som man søger at overholde: der er spisetidspunkter: formiddagsfrugt, hvor der også er samling, frokost og eftermiddagsmad, men disse tider var dog heller ikke særlig stramt fulgt. De fem dage vi var der, observerede vi, at medarbejderne stilede efter at overholde disse tidspunkter, men at de ofte blev forskudt. Dette oplever medarbejderne ikke om stressende. Tidsrummene imellem disse spisetider var heller ikke helt fastsatte, der var meget plads til, at både børn og voksne kunne komme med forslag til, hvad de skulle lave. Så på den måde kan man diskutere, at når medarbejdere taler om, at de kan deres arbejde på rygraden, så er der altså ikke nødvendigvis tale om at arbejde i en helt fastlåst rytme hver dag, men snarere en rytme, der er båret af en meget overordnet tidsstruktur med relativ meget plads til spontane aktiviteter. At kunne det på rygraden er her forstået som at kunne rumme, at der laves om på tingene. Måske kan man tale om en anden slags 'hverdagslig forandringskompetence' der er anderledes end den, som kan benævnes som 'formel forandringskompetence'. At kunne tingene på rygraden blive således talt frem som et af de grundkarakteristika, som institutionen kan identificeres ved. Således kan der argumenteres for, at den pædagogiske praksis i Træstubben er meget svagt rammesat; både hvad angår forandringer udefra og de hverdagslige forandringer, da der i høj grad er mulighed for og plads til, at pædagoger og børn kan forandre deres daglige praksis.

Ud fra ovenstående kan det konstateres, at medarbejderne (inkl. lederen) i Træstubben har en offensiv tilgang til at håndtere de udefrakommende forandringer: de afprøver, hvorvidt de giver mening for deres praksis. Legitimiteten til at kunne forholde sig afprøvende til kravene udefra henter de fra en stærk institutionsidentitet. Medarbejderen og lederen identificerer institutionen som en rutineret institution, hvor de kan deres arbejde på rygraden, og som en anderledes institution qua at de er en skovbørnehave, som derfor kan virke på andre vilkår.

Opsummering

Hvis man sammenligner strategier for, hvordan de tre institutioner håndterer forandringskravene udefra og sammenholder det med rummet for forandringer i deres daglige arbejde, som vi har kunne observere, viser det sig, at forandringsrummet i dagligdagen for den institution (Fjorden), som forsøger at indarbejde de politiske krav så meget som muligt (defensiv strategi), er stærkt rammesat, og at der kun er en lav grad af mulighed for medarbejderne for at sætte den pædagogiske dagsorden.

For institutionen (Månehuset), som forsøger at selektere mellem de politiske krav via deres egne udviklingslinjer (offensiv strategi), ser forandringsrummet i hverdagen mindre stærkt rammesat ud, og medarbejdere oplever, at de har en god mulighed for at være med til at sætte den pædagogiske dagsorden. For institutionen (Træstubben), som i høj grad afviser de meningsløse politiske krav efter afprøvninger, er forandringsrummet i dagligdagen svagt rammesat og ret fleksibelt, og der er plads til at gøre tingene på andre måder end dagen før.

Sammenholdes disse analyser med vores fornemmelser for graden af travlhed og stress i de dage, vi besøgte institutionerne, virker det til, at institutionen, hvor rammesætningen er stærkest, også har den største grad af travlhed og stress. Vi fik via observationerne fornemmelser af, at Fjorden var den institution, som var mest spændt for, og at medarbejderne virkede stressede og trætte. Og her talte de tit om, at de var bagud i forhold til det planlagte. I Månehuset virkede medarbejderne til tider også trætte, men det var som om, at deres pauser (som også fungerede som rum for erfaringsudveksling og refleksioner) virkede som en fornyelse af energi. Pauserne blev i øvrigt ikke altid overholdt i Fjorden, da der pga. sygdom ofte var pædagoger, som sprang deres pauser over. I Træstubben virkede medarbejderne til at tage tingene meget roligt; de virkede slet ikke stressede eller travle, selvom de tider, de stilede efter, ikke overholdtes. Her er pauserne heller ikke længere formaliserede og skemalagte (som i de to andre steder), pædagogerne gav hinanden tegn, når de havde brug for en pause. Dog skal det siges, at der ikke kan generaliseres på denne baggrund, da der skal tages forbehold for flere faktorer: for det første at vi efter fem dages besøg ikke ved, om hverdage i ugen efter også ser sådan ud. For det andet skal det også påpeges, at Fjorden havde mest sygemeldt personale af de tre institutioner, og for det tredje at Træstubben havde færrest børn pr. voksen.

Et yderligere forhold, som de forskellige rammesætninger for institutionerne kan diskuteres i forhold til, er medarbejdernes anciennitet og samarbejdsrutiner i de forskellige institutioner. For Fjorden kan man forstå rammesætningen som stærk, da tre ud af de fire faste medarbejdere er relativt nye (ansat siden år 2011). Derfor kunne man antage, at institutionen endnu ikke har fået etableret et mere rutineret samarbejde mellem medarbejderne. For Månehuset har de fleste faste medarbejdere været ansat i ca. 17-20 år. At rammesætningen er relativt stærk kan i stedet begrundes i, at de er i gang med en ny transformationsproces, og at det derfor rykker ved deres rutinerede samarbejder. Det rum for kollektive refleksioner, som vi observerede i Månehuset (som slet ikke var tilstede i Fjorden), kan betragtes som en måde, institutionen prøver at skabe plads til at diskutere forandringer. Dette gør – på trods af at rammesætningen er relativ stærk – at medarbejderne stadig

har mulighed for at sætte den pædagogiske dagsorden. Træstubbens svage rammesætning af hverdagens forandringsrum kan forstås ud fra, at to medarbejdere har været ansat i relativt lang tid sammen, og at de på den måde har arbejdet sig igennem nogle fælles rutiner. Vivian har været ansat siden institutionens start, mens Kristian har været ansat i ca. 10 år.

Analyserne i de to ovenstående kapitler viser, at de måder, hvorpå medarbejderne i de forskellige institutioner opfatter og håndterer forandringer på, tager sig forskelligt ud. Måder hvorpå medarbejdere i de to institutioner, som kan klassificeres som projekt- og profilinstitutioner (Månehuset og Træstubben), finder rationaler for deres arbejdsgange i relation til forandringer i deres praksis, kan i høj grad kobles til deres institutionstyper, da der i begge institutioner tales en meget stærk institutionsidentitet frem. Altså spørgsmålet om at de skal strukturere sig efter forandringskrav bliver talt frem i relation til deres institutionstype. Hvorimod den almindelige/rutinerede institution (Fjorden) i højere grad forholder sig til forandringer som et generelt pres, der lægges på faget - og dermed også på deres institution - med en følelse af, at de 'bare' prøver at følge med så godt, de kan. På den måde kan man tale om, at der i Fjorden ikke på samme måde tales en fælles institutionsidentitet frem.

Her har vi kigget på, hvordan de forskellige institutioner har taklet kravene om forandringer. Det næste kapitel skal vise, hvilke konkrete forandringer medarbejder peger på har fundet sted i deres arbejde. Det er forandringer, der udpeges på tværs af institutionernes medarbejdere.

Konkrete forandringer

I dette kapitel vil der blive samlet op på de forandringer, som medarbejderne på tværs af institutionerne har påpeget som ændrende for deres praksis. Der kan identificeres tre grundlæggende tematikker, som medarbejderne har giver udtryk for, og/eller vi har observeret i deres daglige rutiner. Det er: 1) en tendens til at arbejde med børn som individer, 2) et øget pres fra skoleregi, 3) en usikkerhed omkring deres institutions økonomiske overlevelse. Disse tematikker vil blive udfoldet i den nævnte rækkefølge.

Fokus på det enkelte barn

I alle tre institutioner fik vi enten fortalt eller observerede noget relevant i relation til at arbejde med barnet som individ. Det tager sig forskelligt ud i institutionerne. I Fjorden ses det fx i form af, at der

bliver lavet en såkaldt barnets bog og et relation-positionsskema for det enkelte barn. Barnets bog får forældrene med hjem, når barnet stopper i institutionen. Mappen indeholder både billeder og skrivelser, som pædagogerne med jævne mellemrum udfylder. Her er det meningen, at forældrene kan se barnets udvikling gennem den tid, det har været i institutionen. Relation-positionsskemaet er et skema, hvor pædagogerne i fællesskab forholder sig til et barns position i institutionen via vurderinger af barnets relation til andre børn og til pædagogerne. Det er en systematisk måde at kortlægge, om barnet har gode relationer til andre børn og voksne. På den baggrund kan personalet så vælge at sætte ind med initiativer over for barnet, hvis der er tale om 'dårlige relationer'. I Månehuset bliver det for eksempel tydeligt, at det enkelte barn er i fokus gennem de forskellige typer af systematiske screeninger, der (bl.a.) går på det sansemotoriske og sproglige. Her bliver det enkelte barns kunnen testet efter et skema og nedskrevet i en gradueret form. Og pædagogerne skriver ned, hvordan de fx kan træne det enkelte barn i at blive bedre til sprog eller udvikle nogle bestemte sanser med afsæt i testen. Disse forskellige slags skemaer, som ses i anvendelse i to af institutionerne, er noget som personalegrupperne inden for de sidste fem års tid har taget ind i deres arbejde efter at have deltaget i forskellige kurser. Hos Træstubben er det ikke så fysisk tydeligt, hvilke bestemte metoder og artefakter der bruges til at få øget fokus på det enkelte barn. Men i interviewet med Vivian og Kristian, fortæller Vivian om et kursus, som har ændret hendes og institutionens måde at arbejde med børn på i praksis:

> *V: Jeg har lige siddet og lavet noget her. Det var faktisk en rigtig god tanke, jeg kom til at tænke på. I 90'erne hvor jeg også var ansat her, ja. Der var et kursus der hed 'stil skarpt', øhh her i ...[red.] kommune. Det var en øjenåbner på den måde, det er derfor, jeg har tegnet dem lige (et stykke pap med nogle streger på - lavet med forskellige farver af garn, som er flettet ind i hinanden), hvor alle børn går igennem deres børnehaveliv uden, med mindre de selv bad om kontakt, så kunne de risikere at være alene uden en voksen, forstået på den måde at relationen til en voksen, fordi hvis vi havde et barn som var lidt svær at være i stue sammen med, så tænker man, at der er en anden, som tager sig af det, og den anden voksne tænker, at det er der en tredje voksen, som tager sig af. Så rent faktisk kunne børn med problemer gå i hele børnehaven uden at blive rettet til, uden at man lavede en relation til dem. Så var vi på det der 'stille skarpt' projekt og lige siden det der 'stille skarpt' projekt har været, oplevede vi, at det var overhovedet ikke finmasket det her. De strøg igennem de der børn, som ingen gad være sammen med, så lavede man det der, at man lavede en relation, og det betød jo, at man simpelthen sørgede for, at det blev sådan,*

at hvert barn har sin voksen i førsteprioritet og den voksen, der har den opgave og gør sig fortjent til den kontakt. Det vil sige, at der ikke er noget med at sidde på den flade røv og vente på, at det kommer af sig selv. Man er forpligtet til at skabe den relation til det barn, man er blevet tildelt. Går det fuldstændig i hårknude, så må man tale om, skal barnet bytte en voksen, eller handler det om, at man samlet kan have fokus på, hvad er det der går galt. Men resultatet er, at alle børn er tilknyttet en voksen, så vi er sikre på, at der bliver taget hånd om det. Og det har vi arbejdet på lige siden og det er derfor jeg har skrevet 1996 plus [på pappet red.], for jeg kan ikke huske om det var i 96 eller 97, at kurset var, men det blev en radikal ændring, og jeg siger dig, vi har arbejdet med det lige siden, og jeg er hamrende glad for det. Og det betyder også, at barnelivet fra at have været set som en del af en helhed, så ser man på den enkelte i gruppen, altså man får simpelthen øjne på den enkelte i gruppen. Og det er en gave både for barnet og den voksne. Og det er selve den forandring, som jeg synes at være barn [i institutionen som har ændret sig red.], igennem al den tid, jeg har været uddannet [for ca. 25 år siden red.].
(Interview med Vivian og Kristian 13.01.15)

Her italesætter Vivian klart og tydeligt den ændring, som også ses som grundlæggende for de andre institutioner, vi har besøgt. Ændringen består i, at man fra at se barnet som en del af en helhed er gået over til at se barnet som en enhed i sig selv. Dette ændrede konkret også den måde, som Træstubben arbejder på: fra at børnene var en del af børnehaven og i princippet tilknyttet alle voksne til at hvert enkelt barn fik tilknyttet en bestemt voksen. Dette bliver omtalt som værende positivt, idet børn 'med problemer' på den måde ikke bliver overset, men at der i stedet bliver taget hånd om dem. Hos Træstubben bliver denne ændring en måde at håndtere og sikre, at alle børn bliver omfavnet i institutionen, mens det hos Månehuset og Fjorden mere handler om at se og følge det enkelte barns udvikling gennem mere systematiske vurderinger. Det virker til, at alle medarbejdere i de forskellige institutioner konnoterer forandringen som værende positiv. Det har en overordnet positiv indflydelse på deres arbejde, særligt når det handler om ikke at komme til at overse bestemte børn. Men som tidligere nævnt er der også medarbejdere, som påpeger, at fx systematisk sprogvurdering ikke giver mening at foretage for alle børn, og at pædagogerne i høj grad er i stand til at vurdere nogle børn ud fra deres daglige samvær og interaktioner med dem. Dette kan anses som en måde at kritisere denne systematisering af individualiseringsfokuseringen på. Her er det værd at lægge mærke til, at det ikke er selve individualiseringsfokuseringen, der

udsættes for kritik, men snarere metoden til at vurdere børn individuelt. En anden tematik som kan kobles til individualiseringsfokuseringen, er det pres, som medarbejdere oplever at få fra skolen på deres arbejde. Dette blev som oftest bragt op af medarbejdere i de forskellige institutioner under 'kritisk stemmeføring'.

Presset fra skolen og forældrene: De skal italesætte deres faglighed

Her fremdrages et eksempel på, hvordan medarbejdere giver udtryk for, hvordan de oplever et tiltagende pres fra skole-regi, og hvordan det konkret har ændret deres praksis. Kritikken fra medarbejderne i en af institutionerne er her verbaliseret:

> *K: Ja, altså før, det var ikke så lang tid siden. At man går i børnehaven for at få venner fx, at man går i børnehaven for at have det sjovt og lege, vi var fantastisk gode til at skrive om legens betydning, det gør vi ikke så meget mere, gør vi det? Det er sådan noget, der er gået tabt, nu er det sådan nogle ord, som vi skal sikre os at, det synes jeg godt nok, det er, uha inden du kommer i storgruppen, har du også rørt en saks, det ligger sådan i luften, i stedet for måske, kan de det sociale, hvordan er trivsel osv.*
>
> *S: Men der kommer også pres fra, fra folkeskolen som også skal, det kommer fra samfundet kan man sige, hvor børn skal kunne flere ting, de skal kunne måles på i en tidligere alder end før, nu skal man lære bogstaverne, når man går i børnehaveklasse, da jeg selv gik i skole, skulle man lære det i 1. klasse, der er også nogle børnehaver, hvor de begynder og lave noget mere undervisning decideret undervisning for ligesom at forberede dem til det, det er også kommet krav fra folkeskolen om, at vi har lært dem nogle ting, der hvor de skulle have lært det i børnehaveklasse, det har lige rykket sig.*
>
> *K: jamen det er rigtigt, fordi til forældremøde i storgruppen, der har jeg i de sidste to år sagt, jamen vi skal nok lære dem at skrive deres navn, vi skal lære dem, hvis der er nogle, som ikke kan klippe, så håber vi, at de kan det, når de skal starte 0.klase. Det har jeg da stået og sagt, det har forældrene hørt på, men det er jo, fordi de kommer ind over det uhha, tænk, hvis de ikke kan det. Så er det rigtig nok, det du siger Sebastian, nåå ja, det har pædagogen sagt i børnehaven, det skal hun nok sørge for.*
>
> *(Interview med Karin, Ulla og Sebastian, 13.11.14)*

Pædagogerne påpeger her, at der er et skift i, hvad børnene skal i børnehaven. Nu skal børnene kunne noget bestemt inden de starter i børnehaveklasse. Dette er på bekostning af at have det sjovt og få venner, som pædagogerne selv vægter som værende vigtigst. Den sociale dimension bliver talt frem som værende i fare for at blive udvandet. Og det gælder ikke kun for overgangen fra børnehaven til børnehaveklasse, men også internt i børnehaven fra den lille aldersgruppe til den store aldersgruppe. Det bliver anset som at være noget, der skal læres trinvis. Således bliver børnehavetiden delt over små trin, fremfor at se den som en helhed. Pædagogerne påpeger, at det er problematisk, at deres arbejde på den måde kommer til at minde om undervisning. Det tyder på, at deres ramme for arbejde ikke længere kun er deres egen, men i høj grad er anfægtet af andre professioner, som tilhører skoleregi. Som det ses i citatet, oplever nogle af medarbejderne sig presset, selvom de fagligt set er uenige. Dette skyldes, at de frygter, at børnene fra deres institution ikke lever op til kravene, som der stilles til børnene fra skolen. På den måde er de bange for, at 'deres' børn vil få nederlag fra start af i skolen. Og at forældre vil vælge dem fra, hvis de ikke giver børnene de redskaber og kompetencer, som kræves for at være skoleparate. På den måde forstærkes tendensen til, at der er et mærkbart pres på at gøre børnehaven til et mere skolastisk læringsrum. Det ovenstående citat vidner om, at pædagoger ikke bare vil overgive sig, samtidig med at de alligevel har overtaget det, som de ser som krav fra skolen, og at de selv er begyndt at indrette sig ud fra dem i praksis. Det skal dog nævnes, at selvom alle institutioner giver udtryk for at denne fiksering af en bestemt type læring, så er der dog samtidig tale om forskellige grader af kritik. I Fjorden giver pædagogerne udtryk for, at de føler sig meget pressede, nærmest dikterede af skole-folkene, mens de to andre institutioner udtrykker, at deres forældre har fået større interesse for, hvad børnene op til skolestart har af kompetencer, som betragtes som væsentlige i skolen. Selvom institutionerne mærker presset i forskellige grader, viser dette alligevel noget om, hvordan medarbejderne oplever nogle stigende faglige kampe mellem deres profession og lærerprofessionen, hvad angår hvordan børn skal opdrages, og hvad de skal lære.

Usikkerhed omkring økonomisk overlevelse

Det sidste tema handler om den usikkerhed, medarbejderne har omkring deres institutions overlevelse på grund af økonomien. Dette er noget, som medarbejderne i Fjorden og Træstubben taler om, mens medarbejdere i Månehuset slet ikke nævnte det. For medarbejderne i Fjorden

handler det om, at usikkerheden er centreret om reformer inden for institutionsledelsen og effektiviseringslogikken, som de mærker fra politiske side. De frygter, at de ikke overlever næste gang, der kommer en ny reform. Her er et udsnit af interviewet, hvor vi spørger ind til, hvad de gerne ser uforandret i deres arbejde:

> *S: Jeg tænker på, at jeg helst ser ikke forandret, vi er trods alt en mindre institution, vi har et lille børnetal ift. institutioner, der er omkring os, og det synes jeg, er vigtigt at bevare, altså hver gang der bliver bygget noget, så bygger de kæmpe stort med glas og med rigtig mange børn i, og det synes jeg godt kan være farligt, for det er jo på en eller anden måde at lave en besparelse ift., hvor mange ressourcer man skal fordele på ledelsesopgaver, og ressourcer man skal bruge på planlægning og sådan noget, det der med at være en lille institution, det er synes jeg er vejen frem for børn, for hvordan er det for lille Nikolaj blandt 129 andre børn, og hvordan får man en fællesskabsfølelse eller en idé om, jeg er en del af det her. Her, der synes jeg, der kan børnene trods alt godt sætte deres fingeraftryk på tilværelsen og deres børnehaveliv og så komme ud herfra og tænke, her har jeg har været, og jeg har været en del af det her, og det har ikke været det samme uden mig*
> *U: men man holder jo vejret hver gang, der er noget i spil, for de små institutioner er ikke dem man tænker på politisk, det er stort man tænker*
> *K: ja. Jeg ved det ikke, jo jeg er helt enig i at de små institutioner har i hvert fald noget af det, jeg tror på, at det er livet i institution. Og ledelse det handler om, hvordan får vi metoder til.. Det tror jeg virkelig meget på, men selvfølgelig, Ja. (Interview med Karin, Ulla og Sebastian, 13.11.14)*

Her ses det, at pædagogerne i institutionen deler den samme og alvorlige bekymring om, hvorvidt deres institution vil overleve i de politiske effektiviserings- og besparelsesrunder. Pædagogerne påpeger, at der er en tendens til, at når der bygges nye institutioner i deres kommune, så bliver der bygget nogle rigtig store institutioner. De føler sig på den baggrund truet af, at der politisk set prioriteres store institutioner. Deres argument for, at deres institution bør bestå, er ikke kun baseret på deres personlige motivationer, men i høj grad også baseret på et børneperspektiv. Ud fra dette tales der en bekymring frem omkring, at børnene bliver fremmedgjorte og overset i de store institutioner, og at de ikke vil kunne etablere en fællesskabsfølelse i de store institutioner. På den måde henter argumentet hjemmel ud fra børnenes tarv, som rækker ud over den specifikke

institution. Man kan se, at personalets daglige arbejde er præget af to slags bekymringer: en bekymring over, om deres egen institution overlever i de politiske kampe om effektiviseringer af daginstitutioner, og en bekymring for at børn ikke får de bedste betingelser for udvikling i de store institutioner.

For medarbejdere i Træstubben handler det om usikkerhed i forhold til det svindende børnetal i deres kommune. Det er den forandring, som er særligt udfordrende for dem:

> *I: kan I fortælle om en forandring, som har været særligt udfordrende eller svær?*
> *V: det er det svindende børnetal, der er ikke ret mange børn på landsplan, heller ikke i … [red.] kommune, jeg synes, at det er svært at konkurrere om de samme børn, især når vi ikke må gøre opmærksomhed på vores egen eksistens i dagbladene, det får vi at vide, at det er konkurrenceforvridende, det synes jeg er rigtig svært, for det giver både usikkerhed, om vi eksisterer, og om vi har de stillinger, vi har, eller om de lukker den og hvad så?*
> *I: Ja*
> *V: Altså, det kommer rigtig til mig lige inden vi gik på juleferie, og jeg sagde at jeg skulle gå ned på 26 timer for at det kommer til at løbe rundt. Sådan som situationen ser ud lige nu, så vil jeg op på mine 31 timer, som jeg havde i september, for hvis jeg skal fyres herfra, vil jeg være sikker på, at jeg får fuldtidsunderstøttelse. Og så kunne Jytte have sagt to ting, hun kunne have sagt, at det kommer ikke på tale Vivian, det gjorde hun ikke. Hun sagde, det kan jeg godt forstå, den planter sig i mig, som ja, det er noget der reelt kan ske, jeg er ikke mere garderet end nogen helst anden, så det er, vil jeg sige, der sniger sig en usikkerhed ind og den bliver jeg nødt til og placere uden for børnehaven, for mens vi er her, så skal vi have det oppe og køre, det skal bare funke, og samtidig arbejder man med den der i fritiden*
> *(Interview med Vivian og Kristian 13.01.15)*

I Træstubbens tilfælde oplever medarbejderne, at de på det tidspunkt reelt er lukningstruede, da de ikke har nok børn til at kunne dække driften af institutionen. De har på det tidspunkt det laveste børnetal siden institutionen blev etableret for ca. 25 år siden. Derfor er både Kristian og Vivian frivilligt gået ned i arbejdstid for at kunne holde institutionen kørende. Og det virker til, at de har kørt sådan i noget tid. Vivian fortæller her, at hun er meget påvirket af situationen og forsøger at holde bekymringerne til fritiden, således det ikke påvirker hendes humør i arbejdet med børnene.

Dog kæmper begge medarbejdere for at holde institutionen kørende, selvom det kommer til at gå ud over deres privatøkonomi. Dette engagement observerede vi også til deres møde med deres overordnede leder omkring situationen. Her havde både Vivian og Kristian nogle forskellige forslag til, hvordan de kunne få flere børn i børnehaven. Blandt andet snakkede de om, at de skulle tale med dagplejere inde i byen og få dem på besøg for at udbrede kendskabet til børnehaven. Til mødet fandt de ingen konkrete løsninger, men Vivian sagde flere gange, at så længe de har åbent, ville hun forsøge at udbrede kendskabet til dem. Samlet set kan det fremskrives, at begge institutioner påpeger en forandring, som skaber en usikkerhed i deres arbejdsforhold, da medarbejderne frygter, at deres institution skal lukke. Selvom institutionerne har forskellige bevæggrunde for bekymringerne, viser det alligevel, at de fornemmer, at deres arbejdsbetingelser er blevet mere usikre, end de har været hidtil.

Opsummering

I dette kapitel har vi set på, hvilke konkrete forandringer medarbejderne har påpeget, og hvilke vi har observeret på tværs af institutionerne. Det, som kommer tydeligst til udtryk, er det større fokus på det enkelte barn i de pædagogiske praksisser. De forskellige skemaer som Fjorden og Månehuset gør brug af, er tydelige materielle markeringer af dette fokus - mens det hos Træstubben, ifølge pædagogerne, er en indre markering hos pædagogerne selv. En anden forandring, som pædagogerne på tværs af institutionerne er enige om, er det pres, som skoleregi stiller børnehaven. På den ene side opponerer medarbejderne mod presset, da de mener, at børnehaven ikke kun skal være skoleforberedende. På den anden side kan de også se, at de faktiske fokuserer på det, som de tror, der bliver forventet at børn skal kunne, når de starter i skolen. En tredje grundlæggende forandring, som medarbejderne i to af institutionerne påpeger, er, at deres arbejdsvilkår er blevet mere usikre, da pædagogerne frygter, at deres institution vil lukke. Grundene hertil er forskellige, men deres bekymringer for lukning præger deres arbejde, selvom de forsøger at holde dem til deres fritid.

7. Afslutning

Formålet med dette projekt har været at undersøge aktuelle og vigtige tendenser og problematikker i institutioner og institutionaliseringsprocesser, hvor ud fra forandringspotentialer for udvikling af det pædagogiske arbejde kan identificeres og diskuteres.
I projektet spørges der om

- Hvilke vigtige tendenser af betydning for det pædagogiske arbejde præger aktuelle institutioner for børn set i lyset af institutionaliseringsbetingelser som fx arbejdsmarkedets historiske udvikling, ændringer i politiske formulerede kompetencekrav, kontrol- og styreformer? Hvilke temaer, problematikker og brudflader kan fremanalyseres af betydning for det pædagogisk arbejde?
- Hvordan indgår disse centrale temaer, problematikker og brudflader i pædagogiske medarbejderes forestillinger om det pædagogiske arbejde? Hvordan forstår og håndterer pædagogiske medarbejdere disse tendenser, og hvordan forholder de sig til deres potentielle udviklings- og forandringsmuligheder?

Undersøgelsen har bestået af tre adskilte dele. Den første del har handlet om, hvordan vigtige tendenser er blevet beskrevet i national og international forskningslitteratur. Den anden del af indkredsninger af hvilke tendenser der kan iagttages nationalt, sådan som de beskrives af en række repræsentanter for BUPLS lokalafdelinger. Den tredje del har undersøgt, hvordan 'forandringer' opfattes og håndteres i tre forskellige daginstitutioner rundt om i landet.

Projektet har været orienteret imod at indkredse væsentlige tendenser, og ikke at søge at tegne et landskab over nuværende positioner. Det har endvidere været orienteret imod at kunne fungere som indspil til diskussioner blandt pædagoger og ledere. Nogle af projektets resultater, specielt dem, som er mest relevante for pædagoger at få kendskab til og kunne diskutere med henblik på stillingtagen, publiceres i en særskilt pjece.

Litteraturliste

- Ahrenkiel, A.G. m.fl. (2012): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed.* Frederiksberg: Frydenlund.
- Alanen, L. (2009): Generational Order. I: Qvortrup, J.; Corsaro, W.A. & Honig, M.H. (Eds): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* London & New York: Palgrave Macmillan
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. (2011): The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol 55, No 5, 517-535*
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A- C. (2014) (eds.): *Assessment and Documentation in Early Childhood Education.* London & New York: Routledge
- Alasuutari, M. (2009): What is so funny about children? Laughter in parent-practitioner interaction. *International Journal of Early Years Education Vol 17, no 2, 105-118*
- Alasuutari, P. & Alasuutari, M. (2012): The domestication of early childhood education plans in Finland. *Global Social Policy 12 129-148*
- Anderschou, S.B. & Harrits, G.S. (2014): Mellem viden og styring: En analyse af teknologiske forandringer i relationen mellem stat og profession. I: Harrits, G.S., m.fl. (red.): *Professioner under pres.* Aarhus: VIA Systime
- Andersen, H. T., Møller-Jensen, L., & Engelstoft, S. (2011). The end of Urbanisation? Towards a new Urban Concept or Rethinking Urbanisation. *European Planning Studies*, *19*(4).
- Andersen, P.Ø. (2007): *Pædagogens praksis. 2. udg.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2011): *Pædagogikken i evalueringssamfundet.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2012): Om at anvende beskrivelser og beskrive anvendelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 3*
- Andersen, P.Ø. (2013): *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2015): En diskusion af ”sikker viden”, ”effektivitet” og ”evidens” i et usikkert og komplekst videnssamfund. : Næsby, T. (red.): *Evidens i pædagogens praksis.* Frederikshavn: Dafolo

- Andersen, R. & Krab, J. (2014): Læringslandskaber I daginstitutionen. I: Aabro, C.: *Læring i daginstitutioner – et erobringsforsøg.* Frederikshavn: Dafolo.
- Bae, B. (2010): Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years, 30:3, 205-218*
- Ball, S.J. (2012): *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary.* London and New York: Routledge
- Ben-Arieh, A. m.fl., (2014): Multifaceted Concept of Child Well-Being. I: A. Ben-Arieh et al (eds.): *Handbook of Child Well-Being.* Dordrecht: Springer
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Kbh.: Akademisk.
- Biesta, G.J. (2009): *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid.* København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G.J. (2014): *Den smukke risiko.* Århus: Klim
- Biesta, G.J. (2015): Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. I: J. Klitmøller & D. Sommer (red.): *Læring, dannelse og udvikling.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørgen, K. (2012): Fysisk lek i barnehagens uterom. *Nordisk Barnehageforskning Vol 5, nr. 2, s 1-15*
- Bourbour, M. & Björklund, C. (2014): Preschool teachers' reasoning about interactive whiteboard embedded in mathematics education in Swedish preschools. *Journal of Nordic early childhood education research. Vol 7. Nr. 2, 1-16*
- Bower, J. & Thomas, P.L. (eds.)(2013): *de-testing + de-grading schools.* New York: Peter Lang
- Bowers, C.A. (2014): *The false promises of the digital revolution.* New York: Peter Lang
- Buus, A.M. m.fl. (2010): *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport.* Aalborg: VIA University College og Aalborg Universitet
- Bühler-Niederberger, D. (2010): Childhood Sociology in Ten Countries: Current Outcomes and Future Directions. *Current Sociology 58:369-384*
- Carlin, M. & Wallin, J. (Eds.)(2014): *Deleuze & Guattari, Politics and Education: For a People-Yet-to-Come.* New York: Bloomsbury.
- Choudry, A., and Kapoor, D. (Eds.). (2010): *Learning from the ground up: Global Perspectives on social movements and knowledge production*. New York: Palgrave MacMillan.

- De Coninck-Smith, N. (2011): *Barndom og arkitektur. Rum til danske børn igennem 300 år.* Århus:Klim
- Dahl, B. & Evenstad, R. (2012): Arkitektur og pedagogikk. I: Krogstad, A. m.fl. (red.): *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* Oxfordshire & New York: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014): Pedagogisk dokumentation i tilblivelse. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige. Årgang 19, nr. 4-5.*
- Dahler-Larsen, P. (1998): *Den rituelle refleksion.* Odense: Odense Universitetsforlag
- Davis, J. (2014): Examing early childhood education through the lens of education for sustainability: Revisioning rights. I: J. Davis & S. Elliott (eds): *Research in Early Childhood Education for Sustainability. International perspectives and provocations.* Oxon & New York: Routledge
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1988): *Barnens två världar.* Falköping: Esselte Studium.
- Dencik, L. (1999): Postmoderne børneliv. I: L. Dencik & P.S. Jørgensen (red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Drotner, K. (2009): Children and Digital Media: Online, On Site, On the Go. I: Qvortrup, J.; Corsaro, W.A. & Honig, M.H. (Eds): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* London & New York: Palgrave Macmillan
- Dudek, M. (2000): *Kindergarten architecture: space for imagination.* London: Spoon Press.
- Dudek, M. m.fl. (red.)(2007): *Schools and kindergartens: a design manual.* Basel: Birkhäuser.
- Edwards, S. (2013): Digital play in the early years: a contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curiculum. *European Early Childhood Education Research Journal 21:2, 199-212*
- Ehn, B. (1983): *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synsvinkel.* Stockholm: Liber Förlag
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2007): *Når ingenting särskilt händer.* Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion

- Ejby-Ernst, N. (2014): Pionerer I naturpædagogik. Formidling af naturen for små børn. *VERA, No 66*
- Emilson, A. & Samuelsson, I.P. (2012): Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning Vol 5, nr 21, 1-16*
- English, R. (2015): Too cool for homeschool? Accessing underground unschoolers with Web 2.0. I: K. Trimmer, A.L. Black & S. Riddle (2015): *Mainstreams, Margins and the Spaces In-between. New possibilities for education research.* Oxon and New York: Routledge.
- European Commission (2011): *Early Childhood Education and Care: providing all our children with the best start for the world tomorrow.* Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture
- EVA (2012): *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner.* København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Ferraris, M. (2013): *Documentality. Why it is necessary to leave traces.* New York: Fordham University Press.
- Fielding, M. & Moss, P. (2011): *Radical Education and the Common School.* London: Routledge.
- Frykman, J. (1998): *Den lysande framtid!. Skola, social mobilitet och kulturell identitet.* Lund: Historiska Media
- Fønnebø, B. & Rolfsen, C.R. (2014): Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning Vol 7, nr 1, sid 1-11*
- Gammelby, M.L. (2013): *Plads til barndommen.* Ph.d.-afhandling. SBI & Aalborg Universitet
- Greve, C. (2012): *Reformanalyse, hvordan den offentlige sektor grundlæggende er blevet forandret i 00'erne.* København: Jurist- og økonomiforbundet
- Grumløse, S.P. (2014): *Den gode barndom – dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv.* Ph.d.-afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning.* København: Gyldendal
- Gulløv, E., Gilliam. L, (2012): *Civiliserende Institutioner: Om Idealer Og Distinktioner I Opdragelse*. Antropologiske Studier, nr. 1. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I L. Tanggaard Pedersen & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (1. udgave,). Kbh: Hans Reitzel.
- Hammersley, M. (2014): *The myth of research-based policy & practice.* London: Sage
- Hansen, H. F. (2003): *Evaluering i staten.* København: Samfundslitteratur.
- Hviid, P. & Plotnikof, M. (2012): *Nye muligheder for Samarbejde og Organisering af Dagtilbud?* Københavns Universitet & CBS Handelshøjskolen København.
- Hägglund, S. & Johansson, E. (2014): Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood. I: J. Davis & S. Elliott (eds): *Research in Early Childhood Education for Sustainability. International perspectives and provocations.* Oxon & New York: Routledge
- Ifversen, K.R.S. (2015): Nøj, det' for børn – eller er det mest for voksne? *Dagbladet Politiken d. 21. 2.2015.*
- Iversen, O.S.; Kirkeby, I.M. & Martinussen M. (2009): *Fremtidens hybride læringsrum.* SBI & Aalborg Universitet SBi 2009:13
- Jacobsen, M.H. (2012): Liquid Modern 'Utopia' – Zygmunt Bauman on the Transformation of Utopia. I: Jacobsen, M.H. & Tester, K. (Eds.): *Utopia: Social Theory and the Future.* Surrey: Ashgate
- James, M.E. (2013): *Educational Assessment, Evaluation and Research. The selected works of Mary E. James.* New York: Routledge.
- Jensen, M.E.G. (2014): *Mødet med verden – en kvalitativ undersøgelse af fænomenet hjemmepasning.* Kandidatspeciale. Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.
- Johannesen, N. (2013): Tvil som drivkraft. *Nordisk Barnehageforskning Vol 6, nr 11, sid 1-17*
- Johansen, B. (2012): Daycare, Flexible Workers and the Combination of Work and Childcare. I; A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.): *The Modern Child and the Flexible Labour Market.* Hampshire & New York: Palgrave Macmillan
- Johansen, L. S. (2014): *Børns liv og leg med medier.* Frederikshavn: Dafolo
- Jönsson, L.-E.; Persson, A. & Sahlin, K. (2011): *Institution.* Liber: Malmö
- Karila, K. (2012): A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education, Vol 47, No. 4*

- Kirkeby, I.M., Gammelby, M.L., Elle, S.D. (2013) *Plads til trivsel og udvikling.* SBI & Aalborg Universitet. SBi 2013:11
- Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (2012a): Childhood and Social Investments. Concluding Thoughts. I A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.): *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (2012b) Qvortrup, J. (2012): Users and Interested Parties. A Concluding Essay on Children's Institutionalization. I: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.): *The Modern Child and the Flexible Labour Market.* Hampshire & New York: Palgrave Macmillan
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation, introduktion til en samfundsvidenskabelig metode* (1. udgave,). Kbh: Hans Reitzel.
- Krogstrup, H. K. (2004): *Evalueringsmodeller.* København: Academic Systime.
- Krogstrup, H.M. (2011): *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens.* København: Hans Reitzels Forlag
- Krogstad, A. m.fl. (red.)(2012): *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuh, L.P. (Ed.)(2014): *Thinking Critically About Environments for Young Children.* New York: Teachers College.
- Lavigne, A.L. & Good, T.L. (2014): *Teacher and Student Evaluation: Moving beyond the Failure of School Reform.* New York and London: Routledge
- Leijon, K. & Lindstrand, F. (2012): Socialsemiotik och design för lärande. *Pedagogisk Forskning I Sverige. Årg. 17 Nr. 3-4, 171-192.*
- Lim, E.M. (2013): The factors influencing young children's social interaction in technology integration. *European Early Childhood Education Research Journal*
- Lindgren, A.-L. (2012): Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *IJEC 44:327-340*
- Lindstrøm, M., Dyssegaard, C.B. & Larsen, M.S. (2013): Evidens og praksis. I: Johannsen, C.G. & Pors, N.O. (red.): *Evidens og systematiske reviews. En introduktion.* Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Löfdahl, A. & Prieto, H. P. (2009): Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education Policy, 24:4, 393-408*

- Löfdahl, A. & Prieto, H. P. (2010): Den synliggjorda förskolan. I: C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.): *Bedömning i og av skolan – praktik, principer, politik.* Lund: Studenterlitteratur
- Melhuus, E.C. (2012): Outdoor day-care centres – a culturalization of nature: how do children relate to nature as educational practice? *European Early Childhood Education Research Journal 20:3, 455-467*
- Melhuus, E. C. (2013): Utebarnehager – et sted for demokratisk praksis. *Nordisk Barnehageforskning Vol 6, nr. 14, s 1-18*
- Moser, T. (2012): Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt. I: Krogstad, A. m.fl. (red.): *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Moss, P. (2014): Interview. I: Smith, C. & Greene, S.: *Key thinkers in childhood studies.* Bristol & Chicago: Policy Press
- Møller, J.Ø. (2015): På kanten i en ny middelalder. *Dagbladet Information 2. maj 2015*
- Nagbøl, S. (2014): *Oplevelsesanalyse og arkitektur.* Nykøbing Sj: Bogværket.
- Nielsen, K. (2015): Ikke daginstitutionens og skolens patent. I: J. Klitmøller & D. Sommer (red.): *Læring, dannelse og udvikling.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Olk, T. & Wintersberger, H. (2007): Welfare States and Generational Order. I: Wintersberger, H., Alanen, L., Olk, T. & Qvortrup, J. (Eds.): *Childhood, Generational Order and the Welfare State. Exploring Children's Social and Economic Welfare.* London: Sage
- Olsson, L. M. & Theorell (2014): Affective/Effective Reading and Writing Through Real Virtualities in a Digitized Society. I: M.N. Bloch, B.B. Swadener & G. S. Canella (eds.): *Reconceptualizing early childhood care & education.* New York: Peter Lang.
- Ottosen, M. H. m.fl. (2014): *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel. Rapport 14:30.* København: Socialforskningsinstituttet
- Pachler, N., Bachmair, B. & Cook, J. (2010): *Mobile Learning.* New York: Springer
- Pedersen, O.K. (2011): *Konkurrencestaten.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Penn, H. (2013): The business of childcare in Europe. European Early Childhood Education Research Journal

- Petersen, A. & Jacobsen, M.H. (2012): Mod metermålssamfundet – afstandardisering som samfundsanalytik. I: H. Wadskjær (red.): *Metermålssamfundet.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Plum, M. (2011): *Dokumenteret faglighed.* Ph.d. afhandling. Københavns Universitet; Det Humanistiske Fakultet.
- Putnam, R.D. (2015): *Our Kids. The American Dream in Crisis.* New York; Simon & Schuster.
- Qvortrup, J. (2012): Users and Interested Parties. A Concluding Essay on Children's Institutionalization. I: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.): *The Modern Child and the Flexible Labour Market.* Hampshire & New York: Palgrave Macmillan
- Raustorp, A. m.fl. (2012): Accelerometer Measured Level of Physical Activity Indoors and Outdoors During Preschool Time in Sweden and the United States. *Journal of Physical Activity and Health. 9, 801-808.*
- Ravitch, D. (2014): *Reign of error.* New York: Knopf
- Roth, A.-C.V: (2014): Bedömning I förskolors dokumentation – fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk Forskning i Sverige. Årgang 19, nr. 4-5.*
- Schadler, C. (2014): Key practices of the transition to parenthood: The everyday figurations of parents' and children's bodies and personalities through the lens of a new materialist ethnography. *Current Sociology, Vol 61 (1), 114-131*
- Seland, M. (2011): *Livet i den fleksible barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Selander, S. & Kress, G. (2012): *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv.* Frederiksberg: Frydenlund
- Simonsen, M. & Markström, A.-M. (2013): Utvecklingssamtal som uppgift och verktyg i förskollärares proessionssträvanden i interaktion med föräldrar. *Nordisk Barnehageforskning Vol 6, nr. 12, s 1-18*
- Sjølund, A. (1969): *Børnehavens og vuggestuens betydning for børns udvikling. En analyse af foreliggende undersøgelser.* Socialforskningsinstituttets Publikationer nr. 38. København: Socialforskningsinstituttet.
- Sommer, D.; Samuelson, I.P. Hundeide, K. (2013): Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal 21:4, 459-475*

- Sommer, D. (2015): Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I: J. Klitmøller & D. Sommer (red.): *Læring, dannelse og udvikling.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Strandell, H. (1994): *Sociala möteplatser för barn.* Helsinki: Gaudeamus
- Strandell, H. (2010): From Structure Action to Politics of Childhood. Sociological Childhood Research in Finland. *Current Sociology Vol. 58 (2): 165-185*
- Strandell, H. (2012): Policies of Early Childhood Education and Care: Partnerships and individualization. I: A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.): *The Modern Child and the Flexible Labour Market.* Hampshire & New York: Palgrave Macmillan
- Svendsen, S. (2012): Retur Lopperud. En casestudie. Krogstad, A. m.fl. (red.): *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Taguchi, H.L. (2007): Deconstructing and Transgressing the Theory-Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory, Vol. 39, No. 3, 275-290*
- Taguchi, H.L. (2012): *Pedagogisk documentation som aktiv agent. Introduktion til intra-aktiv pedagogic.* Malmö: Gleerups
- Taguchi, H.L. (2013): Images of thinking in feminist materialisms: ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education. 26:6, 706-716*
- Taguchi, H.L. & Palmer, A. (2013): A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education Vol 25, No 6, 671-687.*
- Trimmer, K., Black, A.L. & Riddle, S. (2015): *Mainstreams, Margins and the Spaces In-between. New possibilities for education research.* Oxon and New York: Routledge.
- Urban, M. (2012): Researching Early Childhood Policy and Practice. A Critical Ecology. *European Journal of Education,* 47 (4), 494-507.
- Urban, M. (2014): Learning From the Margins: Early Childhood Imaginaries, "Normal Science", and the Case for a Radical Reconceptualization of Research and Practice. I: M.N.
- Valberg- Roth, A.-C.V. (2010): Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I: C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.): *Bedömning i og av skolan – praktik, principer, politik.* Lund: Studenterlitteratur
- Valberg-Roth, Ann-Christine (2012): Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk Barnehageforskning Vol 5, nr 23, sid 1-18*

- Vallberg Roth, A.-C. (2014): Bedömning i förskolors documentation – fenomen, begrepp och reglering. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige. Årgang 19, nr. 4-5.*
- Vandenbroeck, M. Laera & K.v., Peeters, J. (2012): The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education,* 47 (4): 527-541
- Vangsnes, V.; Økland, N.T.G. Krumsvik, R. (2012): Computer games in pre-schoolsettings: Didactical challenges when commercial educational computer games are implemented in kindergartens. *Computers & Education 58 1138-1148*
- Østrem, S. m.fl. (2009): *Alle teller mer.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Barnehagecenteret.
- Änggård, E. (2012): Att skapa platser i naturmiljöer. *Nordisk Barnehageforskning Vol 5, nr 10, sid 1-16*