

Lokale praktiseringer af den styrkede pædagogiske læreplan

Christian Aabro
ph.d., lektor
Institut for Pædagoguddannelse
Københavns Professionshøjskole
ca@kp.dk

Signe Hvid Thingstrup
ph.d., lektor
Institut for Pædagoguddannelse
Københavns Professionshøjskole
thin@kp.dk

Resume

Artiklen undersøger praktiseringen af Den styrkede pædagogiske læreplan i to daginstitutioner. Indførelsen af læreplanen var bl.a. drevet af et politisk ønske om kvalitetssikring og harmonisering af pædagogikken i daginstitutioner gennem standardiserede, detaljerede mål. Gennem analyser af empiri fra to daginstitutioner vises det imidlertid, at læreplanen praktiseres meget forskelligt. Med Balls begreb om praktisering (enactment) viser vi, at praktiseringen af læreplanen bygger på lokale fortolkninger, der især formes af diskursive konstruktioner af børn og familiers behov.¹ På den baggrund diskuterer vi læreplanens bidrag til institutionel produktion af ulighed.

Nøgleord: Den styrkede pædagogiske læreplan, dagtilbud, praktiseringer

Abstract

Local enactments of Danish ECE-curriculum

This article examines how the Danish national curriculum for early childhood education (ECE) is enacted in two nurseries. The introduction of the curriculum was, a.o., driven by political aims of quality and harmonization of pedagogy in ECE through standardized educational goals. Research indicates that this increased governance leads to instrumentalization of pedagogy, shifts in pedagogical prioritizations, and limits pedagogues' professional judgment and discretion. Through analyses of empirical material from two nurseries we show, however, that curriculum is practiced very differently. With Ball's concept of enactment, we show that pedagogues' enactments of the curriculum build on local interpretations that are shaped by discursive constructions of the needs of children and families. We discuss how this contributes to institutional production of inequity.

Keywords: curriculum, ECE, enactments

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150377

¹ Artiklens analyser har tidligere været publiceret i en engelsksproget artikel (Thingstrup et al, 2023), dog her med en kontekstualisering i lyset af to samtidige globaliseringsprocesser.

Indledning

Ser man på det danske daginstitutionsfelt, som det så ud op igennem 1980'erne og 1990'erne, var et gennemgående træk, at pædagogerne havde ganske vide beføjelser til at fastlægge det pædagogiske arbejdes indhold og fremgangsmåder. De pædagogiske mål for den institutionelle børnepasning og opdragelse var kun fastlagt i overordnede træk (Hansbøl & Kofoed, 2004; Andersen, 1995). At pædagogikkens indhold og form var et anliggende for pædagogerne, forhindrede ikke, at mange andre interessenter bød ind med intentioner, teorier og begreber. Tværtimod var der livlige udvekslinger af forskellige opfattelser af, hvad den 'rigtige' pædagogiske tilgang burde bestå af, men det var pædagogerne, der havde definitionsmagten. Ahrenkiel & Kampmann (2022) beskriver det som perioden med 'de mange pædagogikker': Strukturrettet pædagogik, frigørende pædagogik, selvforvaltningspædagogik, erfaringspædagogik, indlæringspædagogik og kompensatorisk pædagogik var blandt de mange og ganske forskellige pædagogiske principper, begreber og teorier, der var i omløb og til løbende diskussion (Ahrenkiel & Kampmann, 2022).

Omkring det nye årtusinde kan der spores forskellige former for opgør med pædagogernes faglige definitionsmagt, hvor ikke bare rammerne, men også det pædagogiske indhold i institutionerne i stigende grad udsættes for forskellige former for ydre styring og standardisering (Kampmann, 2009; Aabro, 2014). Som bl.a. Plum (2014) viser, blev daginstitutionsområdet italesat som et styringsmæssigt problem, der skulle løses. Der blev fx i en række publikationer fra KL talt om opfyldelse af mål og om vigtigheden af ledelse og udvikling, som tegn på en ny måde at styre daginstitutionsområdet på, hvor det handler om at få den enkelte institution til at beskrive sine mål, sine veje til målet og dokumentere opfyldelsen heraf. De nye initiativer taler ind i et tilsyneladende 'styringsmæssigt tomrum', hvor man fra politisk og forvaltningsmæssig side begynder at problematisere, om man har styr på området: Ved man, hvad der foregår? Får man noget for pengene? Har man et grundlag for at prioritere og træffe politiske valg? (Plum, 2014, s. 11)

De første nationale læreplaner for daginstitutionsområdet, der trådte i kraft i 2004, udgjorde et konkret tegn på den øgede politiske og administrative interesse i førskoletiden, og lignede i øvrigt udviklingen i en række andre lande. Selvom det kan betegnes som en 'blød' læreplan i den forstand, at der var stor metodefrihed og lokal fortolkningsret i udformningen af læreplansarbejdet, var det første gang, det blev pålagt alle pædagoger i Danmark at følge centralt fastsatte mål og temaer for det pædagogiske indhold.

Læreplanen blev mødt af to modsatrettede former for kritik: Den ene kritik handlede om det brud med de pædagogiske traditioner for pædagogers autonomi og fokus på børns alsidige udvikling, som

læreplanerne udgjorde, til fordel for en snæver, instrumentel risiko- og læringsfokusering, der lagde op til en umyndiggørelse af både pædagoger og børn (fx Ahrenkiel et al., 2012). Den anden kritik handlede om, at læreplanen ikke i tilstrækkelig grad havde ført til den styring og standardisering, som havde været intentionen (Aabro, 2019; Rasch-Christensen, 2019).

Den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 forsøgte at imødekomme disse modsatrettede kritikker. På den ene side øgede læreplanen detaljeringsgraden af de faglige mål for institutionernes og pædagogernes arbejde². Det må forstås som en bestræbelse på at øge styringen ved at gøre det pædagogiske arbejde mere målrettet og ensartet. På den anden side styrkede læreplanen beskrivelsen af betydningen af børns leg og et bredt læringsbegreb, hvilket må forstås som udtryk for "værdimæssige markeringer" (Togsverd et al. 2022), der rækker tilbage til nogle af de pædagogiske værdier om leg og det børneinitierede, som dansk daginstitutionspædagogik traditionelt har været baseret på. Den styrkede pædagogiske læreplan er således et dokument med dybt modsætningsfyldte pædagogiske værdiorienteringer og styringsbestræbelser (Stanek et al., 2022; Aabro, 2019).

Hvordan ser denne modsætningsfuldhed så ud i praksis? Betyder den øgede styringsbestræbelse, at pædagogiske praksisser er blevet ensrettet, forhindrer lokale variationer og udfordrer pædagogers autonomi? Eller forholder det sig snarere omvendt, at de nye værdimarkeringer i den styrkede pædagogiske læreplan giver mere plads til børns (og pædagogers) egne lokale initiativer?

I denne artikel analyserer vi pædagogers begrundelser for den pædagogiske praksis, som den udfolder sig i to daginstitutioner. Vi viser, at selv om begge institutioner begrunder deres praksis med reference til den nye læreplan, så er der meget stor forskel på institutionernes praksisser. Vi undersøger, hvilke forhold, der har betydning for, hvordan læreplanens modsætningsfulde værdimarkeringer praktiseres. Vi argumenterer for, at forskellene mellem institutionerne knytter sig til pædagogernes fortolkninger af institutionernes rammer og rekrutteringsgrundlag og til deres fortolkning af, den pædagogisk opgave, disse forhold kalder på. Indledningsvis redegør vi for vores metodadesign og vores forståelse af forholdet mellem praksis og policy. Denne forståelse er inspireret af Balls begreb om 'enactment' (Ball, 1998), som vi oversætter til praktisering. Derefter tager vi læseren med ind i først den ene, så den anden daginstitution. Afslutningsvis diskuterer vi de forskellige måder, pædagogerne og institutionerne praktiserer lærepla-

2 Udover den samlede publikation der ganske udførligt beskriver den nye læreplans fælles pædagogiske grundlag og udfolder de seks nye temaer og mål, blev der udarbejdet en ganske overvældende mængde supplerende materiale bestående af oplæg, film, øvelser, dialogkort og evalueringsskemaer til alle dele af læreplanen (se <https://www.emu.dk/dagtilbud>).

Vi viser, at selv om begge institutioner begrundet deres praksis med reference til den nye læreplan, så er der meget stor forskel på institutionernes praksisser

nen på, og vi forsøger i forlængelse af dette at give nye perspektiver på forholdet mellem national styring og lokalt råderum.

Metodedesign

I den styrkede pædagogiske læreplan står, at ligestilling skal medtænkes i det daglige pædagogiske arbejde, "så børnene oplever at have indflydelse på udformning af dagligdagen og aktiviteterne uanset baggrund, køn, alder og kultur." (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Artiklen trækker på empirisk materiale fra et forskningsprojekt, der undersøgte, hvordan pædagoger forstår ligestilling, og hvordan de forvalter ligestillingsarbejdet i daginstitutioner³. Projektets forskningsspørgsmål lød: *Hvordan udfoldes det pædagogiske arbejde med ligestilling for børn i daginstitutionen, hvilke muligheder, begrænsninger, dilemmaer og balancegange rummer dette arbejde og hvordan kan det pædagogiske arbejde med ligestilling fremadrettet understøttes, udvikles og kvalificeres?*

Vi udførte kvalitative gruppeinterviews med pædagoger i 11 daginstitutioner (Halkier, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015) og foretog etnografisk feltarbejde i fem af disse (Emerson et al., 2011). Institutionerne blev udvalgt efter både pragmatiske kriterier (de institutioner, der havde tid og interesse), geografiske/demografiske kriterier (variation), og pædagogiske kriterier (variation i pædagogisk profil). Gruppeinterviewene

handlede om pædagogernes forståelser af ligestillingsarbejde⁴. Observationerne blev gennemført på forskellige tidspunkter på dagen, for at give os indblik i forskellige aspekter af hverdagslivet i institutionerne, og de var delvist informeret af temaer fra interviewene. Denne tilgang producerede et empirisk materiale, der både indfangede pædagogernes praksisser, deres forståelser af deres arbejde, samt disses indbyrdes forbindelser (Ehn & Löfgren, 2006; Hasse, 2011). Det empiriske materiale bestod af transskriberede optagelser af interviews, feltnoter samt fotos af steder, indretning og materialer. Feltarbejdet blev udført samtidigt i de fem institutioner og forløb som en kontrasterede proces (Ehn & Löfgren, 2006), hvor ligheder og forskelle mellem institutionerne bidrog til at generere nye opmærksomheder i interviews og observationer. Desuden gav de løbende analyser anledning til uformelle samtaler med pædagogerne om forskelle og ligheder.

Vores etiske overvejelser handlede bl.a. om at begrænse feltarbejdets belastning for pædagogerne (BERA, 2011, s. 7), kontinuerligt at sikre informeret samtykke, både verbalt og nonverbalt (Klykken, 2022), og at behandle pædagogernes perspektiver loyalt og sensitivt. Projektet følger således principperne for god forskningsskik som formuleret af Uddannelses- og forskningsministeriet (2014), samt GDPR-reglerne.

I analyseprocessen fokuserede vi som nævnt på pædagogernes forståelser og praktiseringer af ligestillingsarbejde, herunder hvordan de forstod deres opgave og hvordan de konstruerede de problemer, som det pædagogiske arbejde skulle adressere. Vi fandt, at pædagoger navi-

3 Projektgruppen bag 'Ligestillingsarbejde i daginstitutioner' bestod af Karen Prins, Kira Saabye Christensen, Signe Hvid Thingstrup, Christian Aabro og Anne Leick Jepsen. Se Thingstrup et al. (2023) og Prins et al. (in press) for yderligere analyser af projektet.

4 Vi opererede med en meget bred tilgang til ligestilling, som ikke kun knyttede sig til køn, men til bredere ambitioner om lige deltagelsesmuligheder uanset både køn, alder, etnicitet og socioøkonomisk baggrund

gerede mellem komplekse og ofte modsatrettede forståelser af, hvad det pædagogiske arbejde drejer sig om, præget af spændinger mellem det individuelle og det kollektive, mellem det lærende og det frigørende, og mellem det kritiske og det instrumentelle (se også Prins et al., in press). Dette resulterede i nogle meget forskellige pædagogiske praksisser, bl.a. i forhold til ligestilling.

I denne artikel zoomer vi ud fra ligestillingsperspektivet og spørger i stedet, hvordan disse forskelle skal forstås, og hvad det i bredere forstand fortæller om, hvordan læreplanen forstås og praktiseres i dagtilbud. Vi vil i det følgende tage afsæt i to af de deltagende institutioner, Mariehønen og Bakkedal, fordi de i deres bestræbelser på ligestillingsarbejde, repræsenterer to meget forskellige måder at forstå og praktisere læreplanen på, som sætter nogle tendenser på spidsen, der i varierende grad er til stede i alle de deltagende institutioner. Begge er integrerede institutioner, og vores empiriske materiale stammer fra vuggestuedelen. Før vi beskriver institutionerne yderligere, vil vi dog først kort præsentere vores teoretiske hovedbegreb, praktisering.

Praktiseringsbegrebet

I vores analyse af, hvordan læreplanen forstås og udføres i praksis, henter vi teoretisk inspiration hos den britiske sociolog, Stephen Ball, der anskuer nationale politiske bestræbelser på at skaffe sig mere direkte kontrol med læreplaner og tests som knyttet til en globaliseringsproces, der at sammenkobler uddannelse og arbejdsmarked for at forbedre nationaløkonomien (Ball, 1998, s. 122). Ifølge Ball producerer globaliseringsdiskursen nogle uddannelsesudfordringer, samtidig med at den gør det muligt at lancere en række generiske løsninger, oftest i form af uddannelsesmæssige reformer og omstruktureringer. Policy skal dog ikke forstås som noget, der udføres eller implementeres mekanisk. Derimod realiseres policy gennem lokale fortolkninger, kampe, ignoreringer, medieringer og oversættelser. Ball siger:

"What is meant by policy will be taken as texts and 'things' (legislation and national strategies) but also as discursive processes that are complexly configured, contextually mediated and institutionally rendered. Policy is done by and done to teachers; they are actors and subjects, subjects to and objects of policy. Policy is written onto bodies and produces particular subject positions." (Ball et al., 2012, s. 3)

Ved at anvende Balls praktiseringsbegreb anlægger vi et perspektiv på policy, hvor pædagoger betragtes som udøvere. Dermed udfordrer vi den vertikale, determinerende og noget forsimplede forestilling om policy som ren tekst og som ren implementering, hvor pædagoger reduceres til enten modstandere eller lydige medløbere. Vi undersøger således, hvordan læreplanen udsættes for forskellige former for rekonstruktualisering i bevægelsen fra de officielle områder (skabt af staten)

til de praktiske områder (skabt af pædagogerne) (Ball, 1998). Det gør vi gennem en empirisk undersøgelse med et dobbelt fokus: For det første undersøger vi (gennem observationer), hvordan læreplanen materielt udfoldes i relation til objektive forhold, dvs. de konkrete steder, deres lokaliteter, deres rammer og vilkår. For det andet undersøger vi (gennem interview og uformelle samtaler med pædagoger), hvordan læreplanen udfoldes mere subjektivt, dvs. ud fra pædagogernes egne forståelser og begrundelser angående deres og institutionernes betingelser og opgaver. Vi interesserer os for kombinationen og samspillet mellem disse forhold (Braun et al., 2011, s. 588). I det følgende viser vi, hvordan læreplanen forstås og praktiseres af pædagogerne i to af de fem involverede institutioner, Mariehønen og Bakkedal.

Mariehønen

Mariehønen er en lille daginstitution, der ligger i et udsat boligområde i en forstad til en større by. Børnene kommer fra et nærliggende socialt boligbyggeri, og over halvdelen af familierne er enten uden for arbejdsmarkedet eller uden uddannelse. Pædagogerne beskriver børnene som en multikulturel gruppe, og ifølge statistikker er tre ud af fire beboere i boligkomplekset indvandrere fra ikke-vestlige lande.

Institutionen består af fire stuer: to vuggestuer (med hver 8 børn) og to børnehavestuer (med hver 16 børn). Ser vi på, hvordan læreplansarbejdet er organiseret i vuggestuen, er stuerne organiseret efter det, pædagogerne selv betegner som et 'rum-i-rum' princip, hvor der er indrettet forskellige 'læringsmiljøer' på stuerne, der alle har forskellige farver, som repræsenterer hvert sit læreplanstema. F.eks. er en af stuerne inddelt i tre farvezoner: I den røde zone er en rød madras, røde plastikkasser på en hylde og røde stykker karton på en lille opslagstavle. Dette hjørne er 'det sociale lege- og læringsmiljø' og refererer til læreplanstemaet, *social udvikling*. På en plakat står der, at vi her 'udvikler forståelsen af os selv og hinanden'. Det er også her 'vi deles om legetøjet'. Hjørnet er møbleret med dukkeseng, legekøkken og kasser med dukker, dukketøj og bleer. I det modsatte hjørne af lokalet er den grønne zone med en grøn madras, grønne hylde med bøger, stofposer med bøger i voksenhøjde, og grønne plakater, hvor der står, at dette læringsmiljø adresserer læreplanstemaet, *kommunikation og sprog*. Der står desuden: "Her øver vi rim og remser". "Her lytter vi til fortællinger og eventyr". Det markeres således, at her øves sprog i interaktion med voksne. Endeligt er den blå zone markeret med en blå madras og blå plastikkasser med legetøj. I kasserne er der biler, Lego og dinosaurer. Der er desuden en plastikgarage til biler. Læringsmiljøet i denne zone er koblet til læreplanstemaet, *alsidig personlig udvikling*. Den blå plakat uddyber: "Her kan egne interesser og grænser dyrkes og udforskes" og "Her kan vi lege alene". I de tilstødende rum er der indrettet yderligere to læringsmiljøer: Den gule zone knyttet til læreplanstemaet, *kultur, æstetik og fællesskab* (indrettet med papir, sakse, tusser, maling), og den orange zone knyttet til

temaet, krop, sanser og bevægelse (indrettet som et rytmikum med forskellige typer bolde, sandsække, trommer og små trampoliner).

Vender vi os mod de subjektive forhold knyttet til praktiseringer af læreplanen, taler pædagogerne om læring i relativt snæver og instrumental forstand som processer, der kræver de voksnes systematiserede initiativer. De taler især om vigtigheden af struktur og tydelige rammer både for voksne og børn. Som en pædagog formulerer det:

"Man kan sige, at i vuggestuen er rytme og struktur og genkendelighed alfa og omega. Og det er det, for børn har brug for, at der er en sammenhæng i ting, og der er ting der går igen. Og især ved nogen af de børn, vi har, så skaber det også en ro. Man kan sige, livet er ikke.. vi kan putte alt i kasser, men vi har i hvert fald en formodning – en pædagogisk faglighed – der siger, at hvis vi har struktur og genkendelighed, så slapper børnene også af, for der kommer ikke alle mulige faktorer. De mærker ligesom nogle voksne, der har styr på, hvad der skal ske, og nogle voksne, der slapper af i det, og ergo så smitter det af på børnene."

Når vi spørger til begrundelserne for de fysiske opdelinger efter læreplanstemaerne, svarer en pædagog:

"Man kan også sige, vi er i et område, hvor der er mange tosprogede. Og der er bare i nogle tilfælde nogle, der har brug for noget ekstra. Og det gør vi hjertens gerne, fordi vi ser, det kommer børnene til gode."

Den pædagogiske begrundelse knytter an til en beskrivelse af vuggestuens børn og en særlig konstruktion af deres behov. De tosprogede børn konstrueres diskursivt som udfordrede og mangelfulde⁵, og en af de måder, pædagogerne kan hjælpe denne gruppe børn på, er ved at installere strukturer, der hjælper dem med til at blive bedre til at fokusere, fordybe sig og finde ro, frem for hele tiden at lade sig forstyrre af de andre børn og andre aktiviteter. Som én af pædagogerne forklarer:

"Og det er simpelthen fordi, vi har nogle børn, der har brug for at lære at zoome ind og være til stede i sit eget i stedet for at stange ud og se, hvad alle andre er i gang med. Det kan vi også se en effekt i i vores andre læringsmiljøer, fordi man simpelthen har trænet den her med at være fordybet i sit eget, og det smitter af i de andre læringsmiljøer, vi har."

5 Vi forstår pædagogens brug af begrebet, tosproget, som en afspejling af den begrebsbrug, der også genfindes i mange styringsdokumenter, hvor det ikke primært refererer til børn med (fler)sproglige kompetencer, men til børn med etnisk minoritetsbaggrund og til forestillinger om kulturel andethed, dvs. en (problematiseret) sociokulturel kategori (jf fx Jacobsen, 2012; Prins, 2019)

Disse citater afspejler et gennemgående billede, hvor pædagogerne i Mariehønen forstår de farvekodede zoner i vuggestuen som konkrete praktiseringer af læreplanen. De forstår zonerne som nogle, der øger børnenes læring ved at tilbyde den orden og de (mentale) strukturer, som de mener, at de såkaldt tosprogede børn ikke har med hjemmefra. Samtidig anvender pædagogerne de fysiske læringsmiljøer som meget konkrete måder at lære børn, at tingene, dvs. legetøj osv., har sin faste plads. Alle typer af legetøj bliver hele tiden sat tilbage igen, både af børn og voksne, når det ikke længere bruges: i den rigtige zone, på det rigtige sted, i den rigtige kasse eller hylde. Biler, dinosaurer og Lego i det blå hjørne, dukker og køkkenting i det røde hjørne, bøger i det grønne hjørne, osv. På den måde konstruerer pædagogerne en tæt og meget konkret sammenhæng mellem pædagogik, læreplanstemaer, materialitet og demografi, der resulterer i et fokus på struktur og orden⁶.

Bakkedal

Bakkedal er en mellemstor daginstitution i en københavnsk forstad. Mange af daginstitutionens forældre er velhavende og højtuddannede, og børnene kommer primært fra det nærliggende villakvarter. Ifølge officielle statistikker er lige under 10 % af befolkningen i kommunen indvandrere fra ikke-vestlige lande, men der er meget få etniske minoritetsbørn i denne daginstitution, som altså mest består af etniske majoritetsbørn. Institutionen består af tre vuggestuestuer (med 8-10 børn i hver) og tre børnehavestuer (med ca. 16 børn hver). Bakkedal ligger i et område præget af smukke naturområder, og tæt på daginstitutionen er en sø, en skov og åbne marker, hvor børnene går tur. Legepladsen er stor og veludstyret, og der er træer, buske og små bakker, hvor børn kan gemme sig, lege, klatre og rutsje. Der er en køkkenhave, som børnene er med til at passe, og køkkenpersonalet bruger grønsagerne i børnenes mad. Stuerne er små, og pædagogerne fokuserer på at skabe mindre rum i rummet, hvor børnene kan fordybe sig i leg uden at forstyrre eller blive forstyrret af andre børn. Der er ergonomiske stole til pædagogerne, så de kan sidde behageligt, når de sidder på gulvet og er i øjenhøjde med børnene. På stuerne hænger fotos af børnene på tur eller i gang med hverdagsaktiviteter: at spise, fylde opvaskemaskinen, tage sko på osv.

Pædagogikken i Bakkedal ser meget anderledes ud end i Mariehønen, men vi ser, at pædagogikken også her begrundes med henvisning til læreplanen. Når pædagogerne forklarer deres indretning af daginstitutionen, fremhæver de ambitionen om at støtte børnenes initiativer, selvstændighed, sociale kompetencer og alsidige udvikling. Det handler bl.a. om at placere legetøj og genstande i børnehøjde og opfordre

6 Man kunne i øvrigt argumentere for, at der konstrueres nogle sammenhænge mellem køn og socialitet gennem disse måder at gruppere og farve-markere legetøj og kompetencer. Vi går ikke yderligere ind i denne analyse her.

børnene til at bruge dem aktivt. Under en uformel samtale på stuen fortæller personalet forskeren, hvordan de organiserer frokosten:

Laura fortæller, at der er metalkander, og så er der små glaskander, som de kan fylde op: "Så kan børnene selv hælde op i deres glas, når de er klar. Det kan de godt finde ud af, men der skal ikke være for meget i kanden, for de kan ikke finde ud af at stoppe." Maria: "Men det skal de selvfølgelig også lære, vi tager det lidt ad gangen. [...] Så kan vi også hjælpe dem med at få øje på, om de andre børn er tørstige, så man kan hælde op til hinanden, det er også dejligt at kunne. Da de startede op med kanderne [efter en pause pga Corona] var det så spændende, at nogle af børnene drak rigtig meget, en af pigerne havde tisset igennem, da hun vågnede efter sin lur. Så var det lidt for spændende. Man skal også lige lære at mærke, hvornår man egentlig har fået nok. Det lærer man med tiden"

I Bakkedal beskriver pædagogerne den styrkede pædagogiske læreplan som noget, der støtter op om den børnenetværede pædagogik, som flere af dem var optaget af allerede før læreplanen. De forklarer, at de ser læreplanen som en opbakning til deres ambitioner om at arbejde med de ressourcer, der er i børnenes erfaringer og i hverdagens rutiner. Tidligere har de arbejdet mere voksenstyret, men det har de bevæget sig væk fra, fordi det gav for mange problemer. En pædagog forklarer, hvordan læreplanen støtter dem i den nye, børnenetværede tilgang:

"Jeg var selv med til at argumentere for [den voksenstyrede tilgang] dengang, men det var for hårdt arbejde. Der var ikke tid til diskussioner i personalegruppen om andre ting, og vi brugte al tiden på at planlægge et forløb, der bare varede 1½ time. Og hvad så med alt det andet, vi lavede? Jeg sagde, at vi skulle bruge mere tid på de andre ting, men nogle af de andre pædagoger, især i børnehaven syntes, at det 'bare var hverdagspædagogik'. Så jeg er rigtig glad for de nye styrkede læreplaner, de gav mig nogle gode argumenter. Så TAK for det, det var lige det, jeg havde prøvet at sige hele tiden. Så nu taler vi mere om rutiner og om hvor meget pædagogik, de rummer."

Når vi spørger til deres pædagogiske praksis, fremhæver pædagogerne ofte det kontinuerlige koordinerings- og afvejningsarbejde, som deres børnenetværede pædagogik kalder på. Fx beskriver en pædagog, hvordan de kontinuerligt 'tager temperaturen' på deres relationer til børnene og børnenes trivsel:

Pædagog: Så kan jeg godt gå til mine kollegaer og sige: 'Åh, mig og ham, vi har faktisk... den sidste uge, synes jeg godt nok, vi er gået forbi hinanden'. Og så kan de andre sige: 'Ej, jeg føler det samme' eller 'Jeg har ikke noget, der er ikke noget problem, vi har det faktisk

godt'. Okay, bare der er super god relation et sted, så kan jeg jo sætte mig ned og arbejde på det eller...

Interviewer: Lægger I så en plan for hvad I gør, eller kommer det lidt af sig selv i sådan en situation?

Pædagog: Vi snakker om det lidt hen ad vejen, så kunne vi måske bruge legepladsen, og så siger vi: 'Okay, så observerer vi lige: har han gode venner, hvem går han til når han er ked af det?' Så det er noget med ligesom at observere på situationen når vi har været opmærksomme på noget, og så sætte os ned sammen og tale ud fra det. Og så kunne vi sagtens lave en konkret strategi, der siger: okay, nå men der er nogle legemuligheder her. Så rykker vi rundt på, hvor de spiser frokost, for så kan vi dyrke noget godt her. Eller når han er ked af det, det prøver lige at være mig i en periode, der går over i stedet for dig, for du plejer altid at gøre det, måske kan det give noget andet, eller så vi prøver forskellige ting af.

Pædagogerne beskriver, hvordan deres arbejde snarere end at lave detaljerede, voksenstyrede planer består i at respondere på børnene: De beskriver, hvordan de undersøger børnenes konkrete udfordringer og behov, og hvordan de kan bruge børnenes venskaber eller interesser som en pædagogisk løftestang, når børnene har det svært. De beskriver det også som et mål, at der skal være plads til at være, som man er. Det forstås vi som udtryk for deres børnenetværede ambition om ikke at have for specifikke, forhåndsdefinerede forestillinger om børns udvikling. En pædagog siger:

"Jeg synes succesen er der, når børnene ikke bliver udstillet, og de andre børn ikke sådan tager afstand fra dem, [...] man kan være, som man er hernede, og det synes jeg generelt... både ift. køn, men også når vi har nogle børn, som har det sværere. De er rigtig gode til at rumme hinanden, og det synes jeg virkelig er succeserne i hverdagen: At de rummer hinanden, på trods af at drenge går med kjoler eller med neglelak, eller at man er et andet sted i udvikling kontra hvor, man måske skulle have været med sin jævnaldrende, at så er man også med."

Det gennemgående billede er, at pædagogerne i Bakkedal beskriver arbejdet som kontinuerligt undersøgende og som orienteret mod børnenes (og forældrenes) erfaringer og ressourcer, hvilket kræver et pædagogisk rum præget af en åbenhed og responsivitet. De henter legitimitet til den tilgang i læreplanernes beskrivelser af rutiner, af vigtigheden i at følge børns initiativer, af den frie leg og af det brede læringsbegreb. Pædagogernes koblinger mellem pædagogikken og læreplanen trækker – lige som i Mariehønen – på en række sociale kategoriseringer af børne- og forældregruppen. De fremstår dog knap så eksplicite, fx når pædagogerne taler om børn og forældre som

nogen, hvis erfaringer det er vigtigt at knytte an til. Heri ligger en mere implicit forståelse af forældregruppen som generelt ressourcestærk og vidende.

Diskussion og konklusion

Som vi har vist, er der stor forskel på, hvordan pædagogerne begrundes og udfolder deres pædagogik i de to institutioner. I begge tilfælde begrundes pædagogikken med læreplanens formuleringer og værdimarkeringer, men institutionerne knytter an til forskellige elementer. I Mariehønen forvandler pædagogernes praktiseringer stuerne til en form for 'puttekasse', hvor børn og voksnes aktiviteter og legetøj sorteres i farvelagte læringsmiljøer knyttet til hver sit læreplanstema. I denne puttekasse-praktisering forstås læringsmiljøerne som prædefinerede og monofunktionelle steder, der inviterer børn til deltagelse på specifikke, voksenstyrede måder. Denne tilgang afspejler en vægtning af de af læreplanens elementer, der handler om styring, dokumentation, risikoforebyggelse og indlæring af færdigheder, og resulterer i en kompenserende pædagogik.

I Bakkedal udøves læreplanen derimod på en måde, der metaforisk kan beskrives som en 'prik-til-prik-tegning', hvor pædagogernes arbejde består i at fortolke børnenes behov og forbinde disse til en praksis, der tilsammen danner en meningsfuld pædagogik. Pædagogerne beskriver børnenes aktiviteter som nogle, der udfolder sig på mangfoldige måder, og at det er pædagogernes opgave at se mønstrene og potentialerne for at kunne understøtte børnenes udvikling. Det giver pædagogerne en rolle som nogle, der responderer og giver plads til børnenes erfaringer, og det er dette arbejde, der beskrives som institutionens måde at arbejde med læreplanens temaer og dens samlede intention på. Denne tilgang afspejler en vægtning af læreplanens fokus på den frie leg, børnenes egne initiativer og resulterer i en ressourceorienteret pædagogik.

I begge institutioner anvendes læreplanen således som et legitimerende dokument, der giver retning i en kompleks institutionshverdag ved at fremhæve bestemte pædagogiske værdier og diskurser. Med Ball kan man sige, at de rekontekstualiseringer, der finder sted, både tager afsæt i de konkrete objektive forhold i institutionen, men også forbindes til subjektive forhold i form af fortolkninger af børnegruppen og deres behov.

Hvad kan der udledes af dette? Vi vil her afslutningsvis pege på tre forhold:

For det første kan pædagogernes meget forskellige praktiseringer forstås som en direkte spejling af læreplanens dobbelte karakter. Den kan som nævnt både læses som udtryk for en øget styring og som udtryk for en besindelse overfor styring (Togsverd et al. 2022, s. 20). Det er sandsynligt, at det netop er læreplansmaterialets meget forskel-

lige værdimæssige markeringer, som gør det muligt for pædagoger og institutioner at foretage den læsning, der matcher deres egne behov og synspunkter bedst.

For det andet kan de forskellige praktiseringer ses som udtryk for, at læreplanen ikke fører til en styring og harmonisering i en grad, som helt tilsidesætter pædagogernes faglige råderum. Det udelukker ikke, at tilstedeværelsen af en læreplan kan binde pædagogerne til bestemte handlinger, som de før var fritaget fra, men de forskellige praktiseringer vidner om, at der stadig er plads til faglige fortolkninger og store lokale variationer.

Sidst men ikke mindst, rejser pædagogernes forskellige praktiseringer af læreplanen et spørgsmål om, hvad der former disse lokale variationer. Når vi læser på tværs af vores samlede materiale og særligt på tværs af de to institutioner, vi analyserer i denne artikel, bliver det tydeligt, at distributionen af fortolkninger og pædagogikker – og vægtninger af læreplanens værdimarkeringer – er udtryk for en særlig systematik. Denne systematik er knyttet til pædagogernes forståelser af institutionernes demografi, det vil sige vurderinger af børne- og forældregruppens socioøkonomiske situation og kulturelle ressourcer. Sagt med andre ord: Konstruktionen af det 'problem', som pædagogikken skal løse for at leve op til læreplanen, tager sig meget forskelligt ud i de to institutioner, og disse problemkonstruktioner knytter sig i høj grad til pædagogernes fortolkning af demografi. I Mariehønen konstrueres børn og forældre som mangelfulde, sårbare og i risiko. Derfor bliver børnene set som nogle, der ikke har erfaringer, man kan knytte an til, men som har brug for at få tilføjede strukturer og voksenstyring igennem institutionens pædagogik, for at den rette læring kan finde sted. I Bakkedal konstrueres børn og forældre som ressourcestærke, og børnene mødes derfor som nogle, der har erfaringer, man kan knytte an til. Derfor ses børnene i højere grad som nogle, der er i stand til at profitere af en børnecentreret pædagogik, og den pædagogiske opgave bliver dermed at arbejde erfaringsbaseret og responsivt.

Tilsammen peger disse fund på, at læreplanens modsætningsfuldhed ikke blot kan forstås som noget, der i positiv forstand åbner for professionelt råderum og lokalt tilpasset pædagogik. Modsætningsfuldheden kan også forstås som noget, der åbner for en systematisk forskelsbehandling af børn på baggrund af (konstruktionen af) deres socioøkonomiske situation og kulturelle ressourcer. Det ser vi, hvis vi læser materialet fra de to institutioner som udtryk for den samme fortolkning af forholdet mellem pædagogik og demografi, nemlig at nogle grupper børn (dem der konstrueres som ressourcetsvage og kulturelt anderledes) har behov for struktureret pædagogik, der kompenserer for deres mangler, mens andre grupper af børn (dem der konstrueres som ressourcestærke og kulturelt neutrale) har behov for en responsiv pædagogik, der bygger videre på deres ressourcer. Tidligere forskning

Læreplanens modsætningsfuldhed bidrager til at legitimere og naturalisere ulighedsskabende praksisser

viser, at dette ikke blot afspejler, men også bidrager til reproduktionen af ulige deltagelsesbetingelser (fx Holm & Ahrenkiel, 2018; Palludan, 2007; Prins, 2019).

Mens vi ikke hævder, at denne forskelsbehandling alene kan forstås som produceret af læreplanen, viser vores analyser, at læreplanens

modsætningsfuldhed bidrager til at legitimere og naturalisere ulighedsskabende praksisser. Dette kalder på, at de politiske og pædagogiske diskussioner om læreplanen i højere grad må omfatte overvejelser over, hvilke konstruktioner af børnegruppen, disse bygger på, og hvordan de bidrager til at reproducere eller udfordre systematisk forskelsbehandling i og på tværs af institutioner.

Litteratur

- Ahrenkiel, A. & Kampmann, J. (2022). Legen skal fylde, men hvorfor og hvordan? I: A. H. Stanek, L. Togsverd & T. Ellegaard (red.) (2022), *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (s. 85-105). Syddansk Universitetsforlag.
- Ahrenkiel A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Andersen, P. Ø. (1995). *Pædagogens praksis*. Munksgaard Rosinante.
- Ball, C., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education* 34(2): 119–130. DOI:10.1080/03050069828225
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, 585-596, DOI: 10.1080/01596306.2011.601555
- BERA (2011) Ethical Guidelines for Educational Research. British Educational Research Association.
<https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold*. www.emu.dk/dagtilbud
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. KLIM.
- Emerson, R.M., Fretz, R. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic field-notes*. The University of Chicago Press.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 167–184). Hans Reitzels Forlag.
- Hansbøl, G. & Kofoed, K. K. (2004). Pædagogers arbejde set i et professionsprisme. I L. Moos, J. Krejsler & P. F. Laursen (red.), *Relationsprofessioner* (s. 99-139). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hasse, C (2011) *Kulturanalyse i organisationer*. Samfundslitteratur.
- Holm, L. & Ahrenkiel, A. (2018) To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud". *Barn* 36(2), 29–46.
<https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2778>
- Jacobsen, G. H. (2012). *Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser*. Københavns Universitet.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I: S. Højlund (red.), *Barndommens organisering—i et dansk institutionsperspektiv*. (s. 149-172). Roskilde Universitetsforlag.
- Klykken, F. H. (2022). Implementing continuous consent in qualitative research. *Qualitative Research*, 22(5), 795–810.
<https://doi.org/10.1177/14687941211014366>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Palludan, C. (2007) Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood* (39), 75–91.
<https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: Læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionsområdet*. Dafolo.
- Prins, K. (2019). *På jagt efter det demokratiske. En pragmatisk kultur-analyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Prins, K., Christensen, K. S., Thingstrup, S. H. & Aabro, C. (in press). Pædagogers lighedsskabende arbejde i daginstitutionen – dilemmaer og blinde vinkler. *Barn*.
- Rasch-Christensen, A. (2019) Om baggrunden for den styrkede pædagogiske læreplan. I: Aabro, C. (red.) *Den styrkede pædagogiske læreplan. baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 27-41). Samfundslitteratur.
- Stanek, A. H., Togsverd, L. & Ellegaard, T. (red.) (2022). *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan*. Syddansk Universitetsforlag.
- Thingstrup, S. H., Aabro, C., Prins, K. & Christensen, K. S. (2023). Sorting shapes or connecting dots? Local enactments of globalization in early childhood education in Denmark. *Global Studies of Childhood*, 13(3), 261–275. DOI: 10.1177/20436106231179604
- Togsverd, L., Stanek, A. H. & Ellegaard, T. (2022) Den styrkede pædagogiske læreplan til diskussion. I A. H. Stanek, L. Togsverd & T. Ellegaard (red.), *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (s. 9-26). Syddansk Universitetsforlag.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2014). *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*.
<https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf>
- Aabro, C. (red.) (2014). *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Dafolo.
- Aabro, C. (2019). Indledning. I C. Aabro (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan – baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 9-26). Samfundslitteratur.