

Fortolkninger af daginstitutionens indhold og formål

Maja Sasser

Spørgsmålet om hvilken kerneopgave daginstitutionen løser har historisk været under forhandling og forandring. Den pædagogiske optik på daginstitutionen har været præget af forskellige pædagogteoretiske og ideologiske brydninger i synet på, hvad børn skal have ud af at gå i daginstitution. Den statslige optik på feltet er især gået fra et syn på daginstitutionen som social- og arbejdsmarkedspolitisk begrundet til også at tildele daginstitutionen en rolle som et skoleforberedende udviklingstilbud med mere målrettet læring. I denne artikel undersøges, hvordan det pædagogiske personale fortolker formålet med og indholdet af deres arbejde under indflydelse af de forskellige og skiftende optikker på daginstitutionen. Der identificeres blandt det pædagogiske personales forskellige forestillinger om mening i arbejdet og faglig identitet, som samtidig har betydning for, hvordan forandringer i arbejdet tolkes.

I en statslig optik har daginstitutionen historisk haft to primære formål: en socialpolitisk og en arbejdsmarkedspolitisk. Siden kvindernes indtog på arbejdsmarkedet fra slutningen af 1960'erne har den statslige interesse i daginstitutionen primært været arbejdsmarkedsorienteret, men i løbet af de sidste ca. 20 år er daginstitutionen i stigende grad blevet koblet til en uddannelsespolitisk dagsorden (Hansen m.fl. 2015). Denne udvikling må ses som en del af en international tendens, hvor befolkningens uddannelses- og kompetenceniveau ses som et vigtigt element i statens konkurrenceevne (Ahrenkiel & Krejsler 2014; Holm-Pedersen 2011). Samtidig er der de sidste 20 år sket internationale forandringer i den styringslogik, de offentlige institutioner underlægges. Med det formål at modernisere og effektivisere den offentlige sektor, er der siden

1980'erne gennemført forskellige reformer under den fælles betegnelse 'New Public Management' (NPM), hvis principper er hentet fra den private sektors markedsmechanismer og ledelsesmetoder. Et vigtigt element i denne styringsteknologi er kontrakt- og målstyring i forhold til indholdet af den offentlige service med dertil hørende tilsyn med, hvorvidt kommunerne indfrier de fastsatte kvalitetsmål (Andersen m.fl. 2008; Lind m.fl. 2011). Et andet vigtigt element i markedsliggørelsen er at indstifte borgeren som kunde med valgfrihed mellem forskellige serviceydelser, hvorfor den enkelte daginstitution i højre grad må se sig selv som et servicetilbud, som skal markedsføre sine varer overfor eventuelt kommende forældre (Ahrenkiel m.fl. 2012; Hjort 2002).

Begge disse forandringer i synet på daginstitutionens samfundsmæssige opgave –

fra pasningsordning til skoleforberedende læringsmiljø og fra velfærdsinstitution til servicetilbud – har skubbet på en udvikling hen imod flere krav om struktureret, læringsorienteret og dokumenterbart pædagogisk arbejde. Derved indebærer udviklingen også, at det pædagogiske indhold i daginstitutionen ikke længere alene er en sag for pædagerne selv, men er underlagt forskellige former for politisk interesse og intervention. Lov om læreplaner fra 2004 er et eksempel på, hvordan politiske målsætninger om mere målrettet og systematisk læring sætter sig igennem i daginstitutionshverdagen. Lov om læreplaner stiller krav om, at daginstitutionen foretager systematiske og dokumenterede refleksioner over, hvordan den pædagogiske praksis bidrager til børnenes læring inden for seks på forhånd definerede læreplanstemaer. Herigenem udfylder læreplaner et dobbelt formål: For det første imødekommer de et neoliberalt ideal om sammenlignelighed i de offentlige ydelser (Ahrenkiel m.fl. 2012). For det andet imødekommer de internationale anbefalinger om, at det pædagogiske arbejde i højere grad systematiseres og målorienteres læring og skoleparathed (Danmarks Evalueringsinstitut 2012; Krejsler 2013).

De forandringer daginstitutionen har gennemgået de sidste år er så gennemgribende, at der i dele af forskningen peges på, at hele daginstitutionens pædagogiske idegrundlag er under forandring. Fra at have dannelsen af demokratiske samfundsborgere som sit pædagogiske projekt, er det i stedet konkurrencestatens overlevelse igennem opdyrkelsen af skolerrelevante kompetencer, som er daginstitutionens formål (Ahrenkiel & Krejsler 2014). Og den danske børnepædagogik, som traditionelt har været karakteriseret ved et fokus på barneinitierede aktiviteter med hjemmets omsorg og frie struktur som forbillede, udfordres af en pædagogik, som har fokus på didaktik

og voksenstrukturerede læringsaktiviteter med skolens læringsrum som forbillede (Sommer 2015). Men en ting er, hvordan den samfundsmæssige italesættelse og regulering af daginstitutionen har ændret sig, og en anden ting er, hvordan disse forandringer forplanter sig på det lokale niveau – blandt det pædagogiske personale i daginstitutionerne.

I denne artikel er ambitionen at undersøge, hvordan forandringerne i forståelsen af daginstitutionens samfundsmæssige bidrag modtages og fortolkes af det pædagogiske personale i daginstitutionerne. Hvilket blik har de på, hvilken samfundsmæssig opgave de er med til at løse? Og hvilke konsekvenser har dette blik for deres valorisering af arbejdsdagens forskellige opgaver og aktiviteter og for deres forståelse af pædagogisk faglighed?

Flere forskningsprojekter har undersøgt, hvilken betydning kravet om mere målrettet og dokumenterbar læring har for den pædagogiske praksis og for de ansattes faglige identitet. I Ahrenkiel med fleres forskningsprojekt om daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed beskrives det, hvordan den målrettede læringsorientering samt dokumentationskrav skaber en opsplitning og hierarkisering af daginstitutionshverdagen, så målrettede læringsaktiviteter opprioriteres, mens en stor del af dagligdagens hverdagslige aktiviteter underkendes som pædagogisk arbejde. I den forbindelse skabes en bekymring over, at dette forarmer den pædagogiske faglighed, dels fordi udefra givne krav i højere grad er styrende for praksis, og dels fordi der sker en udgrænsning af den såkaldte upåagtede faglighed, dvs. den faglighed, som er til stede i dagligdagens alsidige og umiddelbart rutinemæssige opgaver (Ahrenkiel m.fl. 2012). Maja Plum (2011) interesserer sig i sin ph.d.-afhandling specifikt for, hvordan læreplan-kravet skaber en bestemt måde at

ordne daginstitutionshverdagen på, hvilket tilbyder bestemte muligheder for at fremstå som en faglig pædagog. Hun beskriver, at mens læreplanerne indhegner en bestemt måde at tænke pædagogisk arbejde på – som formålsbestemt facilitator af læring, så sker der en samtidig udgrænsning af andre måder at handle på som pædagogisk faglig (Plum 2011). I forskningsprojektet *Kampen om kvalitet i daginstitutioner* (Krejsler 2013; Krejsler 2011) peges der ligesom hos Ahrenkiel m.fl. (2012) på, at den større statslige regulering af det pædagogiske indhold udgør en udfordring for pædagogprofessionen, idet pædagogisk kvalitet i højere grad defineres af andre aktører end af pædagogerne selv. Dertil kommer, at den dominerende kvalitetsdiskurs, hvor daginstitutionen ses som en del af uddannelsessystemet, kolliderer med en pædagogisk selvforståelse, hvor daginstitutionen ses som adskilt fra skolen – et rum for leg og spontanitet frem for et målrettet læringsrum. Men samtidig peger forskningsprojektet på, at udviklingen har potentialer for at styrke pædagogernes professionelle status. For det første ved at deres indsats kobles til nationens uddannelsesstrategier, og for det andet fordi dokumentationskrav medvirker til en øget synlighed af en faglighed, som i høj grad er baseret på tavs viden.

Forskningen giver derved et billede af, at udviklingen hen imod krav om mere målrettet og dokumenterbar læring på den ene side udfordrer den faglige identitet, blandt andet som følge af udgrænsningen af den upåagtede faglighed; men på den anden side tilbydes pædagogerne samtidig nye muligheder for at højne deres professionelle status. På trods af at der således peges på, at konsekvenserne på medarbejderniveau af forandringerne er komplekse, så giver den beskrevne forskning samtidig et forholdsvist ensartet billede af, hvordan forandringerne sætter sig igennem på in-

stitutionsniveau. På trods af at Ahrenkiel m.fl. (2012) eksempelvis beskriver, at de neoliberale styringsformer ikke sætter sig direkte igennem i daginstitutionerne, men omdefineres på mangfoldige måder, så har deres forskningsprojektet som ærinde at beskrive, hvordan daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed generelt og markant forandres. I Andersen med fleres undersøgelse af, hvilken betydning kravet om dokumentation og evaluering har på daginstitutionsområdet, rettes fokus netop på, hvordan dokumentation og evaluering fortolkes og udføres forskelligt, afhængig af den institutionelle kontekst (Andersen m.fl. 2008). Som forklaringsramme for at forstå variationen i fortolkninger peges der alene på den enkelte institutions kultur og pædagogik. Spørgsmålet er midlertidig, hvorvidt forskellige organisatoriske kontekster alene er forklaringsramme for at forstå eksistensen af multiple fortolkninger af forandringerne, eller hvorvidt variationer i fortolkning også udspiller sig blandt pædagogisk personale inden for den samme organisatoriske kontekst?

I denne artikel undersøger jeg, hvilke forestillinger om daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed der eksisterer blandt pædagogisk personale i den samme organisatoriske kontekst, og hvilken betydning disse forestillinger har for fortolkningen af forandringerne af arbejdet. Som en del af forklaringsrammen for at forstå denne variation peges der på de forskellige og historiske forestillinger om daginstitutionens samfundsmæssige bidrag og pædagogiske indhold, som er en del af den pædagogiske professions selvforståelse. Disse forskellige forestillinger udgør fortolkningsrammer, som det pædagogiske personale kan trække på og kombinere, når de tilskriver deres arbejde mening. Jeg ser derfor på fortolkningsprocesser eller meningsskabelsesprocesser (Weick 1995; Wrzesniewski & Dut-

ton 2001), hvorigennem det pædagogiske personale fortolker det nye i deres arbejde på baggrund af eksisterende forståelser af meningen i arbejdet. Artiklen er struktureret således, at jeg først beskriver det teoretiske blik, jeg retter på mit empiriske felt. Herefter opridses jeg i grove træk de pædagogteoretiske og statslige forståelser af daginstitutionens indhold og formål, som har udspillet sig historisk, og som udgør en central fortolkningsramme for det pædagogiske personale. Efterfølgende beskriver jeg analysens empiriske grundlag og metode, hvilket fører mig frem til selve analysen, som indebærer en beskrivelse af to dominerende meningskonstruktioner i relation til arbejdet. Til sidst diskuterer jeg, hvilken betydning disse to forskellige meningstilskrivelser har for de ansattes oplevelse af mening i arbejdet og for deres muligheder for at etablere en positiv arbejdsidentitet.

Meningsskabelsesprocesser

Det teoretiske perspektiv på analysen er for det første inspireret af Karl E. Weick (1995), da han bidrager med en samlet begrebsliggørelse af meningsskabelsesprocessen i en organisatorisk sammenhæng. Weicks meningsskabelsesteori giver forståelse for, hvordan mennesket skaber mening i en verden, der som udgangspunkt er kaotisk, ved at koble enkeltelementer eller referencepunkter til et mentalt kort – det vil sige en kognitiv struktur, som er bestemmende for, hvordan vi fremadrettet fortolker og handler. I en arbejdspladssammenhæng kan dette oversættes til, at vi skaber mening i arbejdsdagens strøm af begivenheder og handlinger ved at relatere dem til en forestilling om et højere formål eller meningen med arbejdet. Uden etableringen af en sådan forsimplet struktur ville arbejdsdagen for den enkelte opleves som en lang række frakoblede enkelthandlinger uden formål og sammenhæng.

For det andet trækker analysen på 'job crafting-perspektivet' (Wrzesniewski & Dutton 2001; Wrzesniewski m.fl. 2003), fordi denne tradition har særlig fokus på meningsskabelse i forhold til arbejdet og arbejdsidentitet. Job crafting beskriver processen, hvorigennem ansatte aktivt former arbejdets mening, arbejdets indhold i form af de forskellige arbejdsopgaver samt arbejdsidentitet – det vil sige opfattelsen af egen rolle i organisationen. Meningsskabelsesprocesser er dog ikke alene en subjektiv kognitiv proces, men er samtidig intersubjektiv eller kollektiv, idet de ansatte skaber mening sammen med og under påvirkning af andre. Både job crafting-traditionen og Weick har primært fokus på mikro-processer – hvordan vi skaber mening i interaktionerne med kollegerne på arbejdspladsen eksempelvis. Selvom Weick beskriver, at processen samtidig er struktureret ved, at den enkelte trækker på kollektive fortolkningsrammer i form af fx ideologier, så peger han ikke på, hvordan denne strukturering nærmere kan forstås. Derfor inddrager jeg et kritisk 'sensemaking'-perspektiv (Mills 2003), som retter blikket mod, hvilke kollektive fortolkningsrammer individer trækker på i meningsskabelsesprocessen. Sådanne fortolkningsrammer eksisterer både på arbejdspladsniveau i form af eksempelvis arbejdspladskulturen og på samfundsplan i form af forskellige diskurser. I denne artikel udpeges professionen som en relevant kollektiv fortolkningsramme for meningstilskrivelser til arbejdet, idet denne tilbyder et sæt af normer for god arbejdspraksis og er et vigtigt omdrejningspunkt i en arbejdsidentitet (Kamp 2011). Professionen har dog ikke én men flere mulige orienteringer, idet den professionelle identitet er under udvikling (McGillivray 2008), og forskellige professionsforståelser sameksisterer (Fine 1996; Kamp 2012). Igennem historien har der været forskellige og foranderlige syn på, hvilken samfundsmæssig opgave dagin-

stitutionen skal løse og igennem hvilke aktiviteter. I nutiden udgør disse forskellige syn på daginstitutionen ressourcer, de ansatte kan trække på i deres meningsskabelsesproces. I det følgende vil jeg kort beskrive nogle af disse forskellige forståelser af daginstitutionens indhold og formål, som har udspillet sig historisk – både i en pædagogteoretisk men også statslig optik.

Udviklingen i synet på daginstitutionen

I nutidens debat fremstilles det til tider som om, at formålet med daginstitutionen alene har været pasning, blottet for pædagogiske ambitioner, indtil statens begyndende interesse i det pædagogiske indhold i 1990'erne (Fx Task Force for Fremtidens Dagtilbud 2012). Men én ting er den statslige optik på feltet, en anden er de perspektiver på daginstitutionens formål og indhold, som har udspillet sig inden for pædagogprofessionen igennem historien. I synet på daginstitutionens formål kan der med andre ord optrækkes to linjer: en pædagogisk optik, som under indflydelse af forskellige udviklingssyn, pædagogiske teorier og politiske ideologier har givet forskellige svar på, hvad formål og indhold burde være i daginstitutionen, samt en politisk optik, som indtil omkring 1990'erne primært havde en socialpolitisk og arbejdsmarkedspolitisk forståelse af daginstitutionens formål (Nielsen 2014).

De første daginstitutioner i Danmark, asylerne, havde primært et socialt formål. Deres eksistensberettigelse var, at de tilbød pasning, pleje og opdragelse til børn fra fattige familier. De første egentlige børnehaver i Danmark, som blev oprettet fra slutningen af 1800-tallet, havde til forskel fra asylerne et pædagogisk sigte, målrettet borgerskabets børn. Disse børnehaver tog udgangspunkt i de pædagogiske tanker fra den tyske Friedrich Fröbel, hvis grundide var, at barnet

skal tilbydes et passende udviklingsrum, hvor det, igennem leg og selvvirksomhed og i et miljø præget af hjemlighed og omsorg, kan udvikle og udfolde sin sande og gode natur (Hansen m.fl. 2015; Pedersen 2011). I reformpædagogikken, som tog sit indtog fra mellemkrigstiden, fik daginstitutionen tilført en ekstra begrundelse foruden den socialpædagogiske, idet demokratisk dannelse blev set som et vigtigt mål for den pædagogiske indsats (Broström 2004). Samtidig formuleredes et alternativt syn på det 'sociale' i daginstitutionens socialpædagogiske begrundelse, som ikke alene var orienteret imod forebyggelse af sociale problemer, men samtidig var orienteret imod dannelsen af sociale individer. Som følge heraf fremførtes den vision blandt reformpædagoger, at daginstitutionen burde være et tilbud til alle børn på samme måde som folkeskolen (Enoksen m.fl. 2003; Hansen m.fl. 2015). Koblingen af daginstitutionen til samfundsmæssige visioner fik fra 1960'erne en ekstra ideologisk drejning med indtoget af den strukturerende pædagogik, som tildelte daginstitutionen en vigtig rolle som opdragere af fremtidens socialistiske menneske igennem målrettet indlæring af bestemte kompetencer (Hansen 2012). I 1980'erne vendte orienteringen mod barneinitiativ imidlertid tilbage i form af selvforvaltningspædagogikken og 'det kompetente barn', som har barnets karakterdannelse og selvværd som fokus i det pædagogiske arbejde (Broström & Vejleskov 2009; Fugl 2008).

Som beskrevet i indledningen har daginstitutionen fra statslig optik primært haft to begrundelser med forskellig vægtning igennem tiden: en socialpolitisk og en arbejdsmarkedspolitisk (Nielsen 2014). Fra 1990'erne skiftede fokus fra en primær arbejdsmarkedspolitisk begrundelse, hvor daginstitutionen blev set som et nødvendigt onde for et velfungerende arbejdsmarked, til at se daginstitutionen som et vigtigt

pædagogisk tilbud (Kampmann 2009). Den reformpædagogiske ambition om at gøre daginstitutionen til ligeså vigtigt et tilbud som folkeskolen synes således at blive realiseret i den nutidige politiske optik, men fremfor at have demokratisk dannelse som sit projekt kobles daginstitutionen i stedet til statens interesse for kompetent arbejdskraft. Daginstitutionen indstiftes som et skoleforberedende læringstilbud, mens dele af den reformpædagogiske tradition, særligt vægtningen af barneinitiativ og 'den frie leg', udpeges som en hindring for, at daginstitutionen kan påtage sig sin vigtige samfundsmæssige rolle (Herskind m.fl. 2005).

Der har således igennem historien i både statslig og pædagogisk optik udspillet sig forskellige forståelser af daginstitutionens samfundsmæssige bidrag. Disse forskellige optikker har samtidig tilbudt forskellige syn på, hvilket pædagogisk indhold dagen mere konkret skulle indeholde, hvilket samtidig har indebåret en særlig optik på barnet og pædagogens rolle. På den ene side har der med især reformpædagogikken været et syn på, at hverdagen må indrettes, så der gives plads til barnets eget perspektiv, initiativ og kreative udfoldelse. Med inspiration fra Fröbel skal daginstitutionen samtidig tilbyde et miljø præget af hjemlighed og omsorg. Pædagogens rolle er for det første at gå 'bag ved' barnet, det vil sige følge dets initiativ og give rum og frihed til udforskning af verden. (Gregersen 2008; Hansen 2012). For det andet er det at sørge for, at barnet har det rette samspil med voksne og især andre børn, idet børnenes relationer med hinanden navnlig igennem den gode leg ses som den vigtigste udviklingsaktivitet (Gitz-Johansen 2009; Gregersen 2008). Barnet ses primært som et 'being' i modsætning til et 'becoming', idet barndommen i mindre grad ses som en forberedelse til voksenlivet og i højere grad ses som en livsfase med værdi i sig selv,

som må indrettes på børnenes betingelser. På den anden side er der med den strukturerede pædagogik og den nutidige statslige optik et syn på, at daginstitutionshverdagen må struktureres og indrettes med det formål at understøtte barnets udvikling og optimere dets læring. Pædagogens rolle er med andre ord at 'gå foran' barnet og, på baggrund af udviklingsteoretisk viden og didaktiske overvejelser, at målrette og indrette hverdagens aktiviteter i forhold til specifikke læringsmål. Til forskel fra synet på barnet som 'being', er der derved en større orientering imod barnet som 'becoming', hvor barndommen ses som et skridt på vejen imod voksentilværelsen, hvorfor barnet må påvirkes og stimuleres, så det tilegner sig de rigtige og nødvendige kompetencer (Gregersen 2008; Hansen 2012).

Disse forskellige syn på barn og barndom, daginstitutionens formål og indhold samt pædagogens rolle udgør i fra et meningsperspektiv stykker af fortidig erfaring, som er ordnet i sammenhængende forklaringsrammer. Disse fungerer som fortolkningsrammer for de ansatte, som også nutiden kan ordnes og forstås i relation til. Som jeg senere vil vise, kan der i det pædagogiske personales meningskonstruktioner i relation til arbejdet således spores tankegods eller argumentationer, som kan føres tilbage til disse historiske fortolkningsrammer.

Metode

Artiklen trækker på empiri fra et forskningsprojekt omhandlende kerneopgaven og mening i arbejdet på daginstitutionssområdet. Det primære fokus i projektet er de ansattes meningstilskrivninger til deres kerneopgave, og dette er undersøgt igennem både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. I projektet samarbejdes der blandt andet med to integrerede daginstitutioner i Københavns Kommune, som begge repræ-

senterer typiske kommunale daginstitutioner: Begge er store integrerede institutioner på henholdsvis 170 og 220 børn, samtidig med at de begge har tilkøbt en udflytterdel. Personalesammensætningen kan også ses som typisk med en stor overvægt af kvinder, en blanding af yngre og ældre ansatte, medhjælpere og pædagoger (oftest en pædagog og to medhjælpere på hver stue). Der er indsamlet forskellige former for kvalitativ empiri, både enkelpersoninterviews (14 stk.), gruppeinterviews i den ene institution (2 stk.) samt dialogværksteder (2 stk.) med det samlede pædagogiske personale. De forskellige metoder har alle haft til formål at få indblik i, hvordan de ansatte etablerer sammenhænge imellem arbejdets konkrete indhold og forskellige abstrakte fortolkningsrammer. Med inspiration fra snaplog (Bramming m.fl. 2009) og autofotografi (Mogensen 2014) tog dialogen i de to gruppeinterviews udgangspunkt i fotografier, respondenterne enten selv havde taget eller udvalgt fra institutionens fotoalbums. Fotografierne var af konkrete hverdagssituationer, som respondenterne mente illustrerede vigtige elementer i arbejdet. Som en del af dialogen skulle respondenterne reflektere over og forhandle om, hvordan disse billeder kunne kategoriseres. Eksempelvis hvordan en spisesituation og en morgensamling samlet kan kategoriseres som både personlig udvikling og styrkelse af sociale kompetencer. På dialogmøderne, et i hver institutionen, skulle personalet reflektere over, hvordan og i hvor høj grad enkeltopgaver og handlinger såsom bleskift, læreplaner og forældresamarbejde bidrager til en kerneopgave, hvis definition samtidig var til forhandling.

Artiklen er især baseret på empirien fra 14 enkeltpersoninterviews med pædagogisk personale (syv i hver institution), da disse i særlig grad giver indblik i de forskellige måder, hvorpå arbejdet tilskrives mening.

Respondenterne har dels frivilligt meldt sig til interviewet efter en præsentation af mit forskningsprojekt på et personalemøde, og dels er de blevet opfordret til at deltage af den pædagogiske leder, idet ikke tilstrækkeligt med personale meldte sig frivilligt. Overfor både personalet og den pædagogiske leder har jeg ytret ønske om at interviewe både ældre og yngre ansatte, både meget erfarne og nyuddannede/nyansatte, både medhjælpere og pædagoger, både kvinder og mænd, og både ansatte fra vuggestuedelen og børnehavedelen. Selvom jeg intet aktivt har gjort for at sikre denne spredning ud over min indledende opfordring, har jeg opnået den ønskede spredning hos mine respondenter på disse områder.

Interviewene var semistrukturerede (Kvale 1997). Med inspiration fra det narrative interview spurgte jeg til konkrete erfaringer frem for temaer (Jovchelovitch & Bauer 2000). Eksempelvis bad jeg dem fortælle om en konkret god arbejdsdag. Samtidig gjorde jeg brug af en hypotetisk og legende spørgeteknik for at skabe refleksion i interview-situationen. Eksempelvis gav jeg anledning til refleksion over daginstitutionens samfundsmæssige berettigelse ved blandt andet at spørge til, hvad de ville fortælle om deres arbejde til en person fra et land, hvor der ikke findes daginstitutioner. En årsag til at jeg brugte denne spørgeteknik, fremfor at spørge til konkrete temaer som eksempelvis deres syn på læreplaner, er, at en del af mit fokus er på respondentens mentale hierarkisering af arbejdets indhold, som også afspejles i, hvilke elementer i arbejdet som helholdsvis gives plads eller helt udelukkes i fortællingen om arbejdet. Ved ikke at spørge til konkrete temaer gav jeg mulighed for, at respondenterne selv kunne udvælge, hvilke temaer og elementer i arbejdet som var relevante at tale om. I interviewene har jeg således ikke spurgt eksplicit til deres syn på begreber som skoleforberedelse, doku-

mentation og læring, så analysen bygger på, hvornår og hvordan personalet selv aktiverer disse temaer.

Hvert interview er efterfølgende blevet kodet på baggrund af en række på forhånd definerede tværgående temaer: syn på kerneopgaven, den kompetente medarbejder, fremhævede og nedprioriterede elementer i arbejdet og kvalitetsmarkører i arbejdet. Disse temaer er udviklet på baggrund af en teoretisk interesse i menings-skabelsesprocessens primære elementer: identitet og koblingen mellem arbejdets konkrete indhold og forskellige fortolkningsrammer. På baggrund af disse analyser har jeg identificeret to dominerende orienteringer eller meningskonstruktioner i arbejdet, som særligt adskiller sig ved, hvilken mening eller hvilket formål arbejdet tilskrives, men som til dels også adskiller sig ved, hvad der vurderes som pædagogisk kvalitet, herunder hvilke aktiviteter, der fremhæves som særligt pædagogisk relevante. Disse to meningskonstruktioner, som jeg i det følgende vil beskrive, er dog meget forsimplede fremstillinger af, hvordan de ansatte skaber orden i deres arbejdsdag, og for langt de fleste respondenter gælder det, at menings-tilskrivelserne ikke er så sammenhængende konstruktioner, som de her fremstilles. Den forsimpning, som jeg foretager af et interviewmateriale, som er rigt på informationer, kan i sig selv beskrives som en menings-skabelsesproces, hvor jeg forsøger at ordne de mange informationer i meningsfulde konstruktioner, ved at opdage mønstre eller minimale strukturerer, som jeg herefter læser mit materiale på baggrund af.

Forskellige meningskonstruktioner i relation til arbejdet

For langt de fleste respondenter gælder det, at de beskriver, at daginstitutionen har en todelt samfundsmæssig rolle, idet de både

tilbyder pasningsmuligheder og samtidig har en pædagogisk udviklingsopgave. Men det er også tydeligt, at for alle respondenterne er der en orientering enten imod primært at se daginstitutionen som et udviklings-tilbud, med en orientering mod at tilbyde børnene en bestemt læring, eller som et pasningstilbud, hvor fokus i stedet er på at levere hjemmets kvaliteter i form af især omsorg og tryghed. Det vil sige, at der er en foretrukken orientering, som også afspejler sig i forskellige syn på barn og barndom, pædagogisk faglighed, kvalitet i arbejdet og til dels, hvad der vurderes som pædagogiske aktiviteter. Disse forskellige meningskonstruktioner har samtidig betydning for, hvordan læreplanskravet tilskrives mening.

Daginstitutionen som pasnings- og omsorgstilbud

I den første dominerende meningskonstruktion i relation til arbejdet fremhæves daginstitutionen primært som et pasningstilbud forstået som et nødvendigt onde på grund af familiestrukturerne og arbejdsmarkedet. Dette betyder ikke, at arbejdet ses som pasning uden pædagogisk indhold, men at orienteringen er imod at levere de kvaliteter, i form af nærhed, omsorg og tryghed, som hjemmet ville varetage, hvis ikke forældrene var på arbejdsmarkedet. Dette gør sig i høj grad gældende for Bente, en ung medhjælper fra en vuggestueafdeling, som i det følgende svarer på, hvad det er ved faget, hun godt kan lide:

"Jamen det er kontakten til børnene, det der med at kunne give dem omsorg og tryghed, når forældrene ikke kan være der. Og det er også det, der har været vigtigt i forhold til mine egne børn, at jeg synes, det var rigtig vigtigt, at de var et sted, hvor jeg kunne se, at pædagoger krammede mine børn, og de var glade for at komme der i det hele taget, ik. Og det er det, jeg gerne, altså jeg vil gerne støtte

de børn, der var nødt til at være lang tid i institution, fx. Og så være der tilstede for dem og give dem det, forældrene ikke havde mulighed for, fordi de var på arbejde”.

I dette citat træder det tydeligt frem, at Bente ser sin rolle som hjemmets stedfortræder, idet hun bestræber sig på at kunne yde den omsorg og nærhed, som forældrene ville yde, hvis de ikke var på arbejde. Et udtryk for god kvalitet i arbejdet inden for denne meningskonstruktion er i særlig grad, at børnene er trygge, hygger sig og er glade. De aktiviteter, der primært fremhæves som pædagogiske, er særligt dem, hvor det er muligt at etablere en tæt og omsorgsfuld relation til barnet, hvilket understreges af følgende citat fra Inge, en meget erfaren pædagog:

”Altså for mig er det alt sammen pædagogik. Det er også pædagogik, når jeg står ved puslebordet. Jeg holder faktisk meget af at skifte ble på børnene, fordi det er på badeværelset, man får dem én til én, og det er der, der bliver snakket, det er der, de små pludrer (...) Det handler ikke om et emnearbejde, eller at nu maler vi. Det er jo også pædagogisk arbejde, men for mig er alt det der omsorgsarbejde, det ligger der også pædagogik i, fordi den måde, du gør det på, den måde, du netop er i kontakt med barnet på, det er der, pædagogikken foregår (...) Men hele det her arbejde med at gøre dem så selvhjulpne som muligt, når de spiser og også lærer lidt, hvordan man opfører sig, det er jo det pædagogiske arbejde omkring frokostbordet, ikke. Og de skal tage hensyn. Det sociale, der ligger i, at de store skal lære at vente på tur”.

I denne fremhævelse af, at alle de daglige rutiner og interaktioner kan ses som pædagogisk arbejde, opponerer hun samtidig imod en forestilling om, at det pædagogiske arbejde er afgrænset til planlagte pædagogiske aktiviteter såsom emnearbejde eller et

maleprojekt. Dette kan på ingen måde ses som et fravær af pædagogiske ambitioner, men for Inge handler det pædagogiske projekt ikke om at fremme specifikke kompetencer hos barnet, men om at understøtte barnet i en personlig og social udvikling, som er spundet ind i omsorgen og de daglige rutiner.

Inden for denne meningskonstruktion fremhæves vokseninitierede aktiviteter, såsom en tur i parken, klippeklistre eller leg i sneen, som vigtige aktiviteter, men fremfor at beskrive dem som bidragende til specifikke læringsmål, synes de primært at have det formål at skabe hygge og sjov. Det betyder på den ene side, at der trækkes på en forståelse af barnet som 'being', der skal have det sjovt og rart i nuet, og de vokseninitierede aktiviteter rammesættes primært som bidragende til dette. På den anden side er der en forståelse af barnet som 'becoming', som skal tilegne sig sociale og personlige kompetencer, og dette varetages primært igennem omsorgen og de daglige gøremål. Læreplanerne synes dog at indebære den omvendte logik; at læringen primært sker i de vokseninitierede aktiviteter, mens omsorgen og de daglige gøremål er svære at fremhæve som særligt pædagogiske. For de pædagoger, som alligevel får integreret deres pædagogiske tænkning i læreplanerne, således læreplansarbejdet giver anledning til refleksion over "hvorfør vi gør, som vi gør" i de daglige gøremål, kan læreplanskravet til dels ses som en meningsfuld aktivitet. Men for andre, eksempelvis Vivi, en ældre pædagog fra en vuggestueafdeling, opleves læreplansarbejdet udelukkende som en meningsløs aktivitet:

”Joh, jeg ved da godt, hvad jeg kan undvære på mit arbejde. Alt det der skiftlige! Det hænger mig langt ud af halsen. Og når jeg så siger, 'hvem læser det?', 'Jah, men det er jo et nyttigt arbejdsredskab'. Det tager tid fra

børnene! (...) Jeg synes det er en PEST, når vi nærmer os jul, at vi skal være færdige med årshjul og evalueringer og ej (suk). Bare vi går tur i Valbyparken, jamen så kan der jo skrives en hel afhandling. Hvem er ansvarshavende, hvem er næst-ansvarshavende, hvad forventer du at få ud af det, hvad er dine pædagogiske hensigter? Vi skal bare over i Valbyparken og lege! [griner]"

I dette citat opponerer Vivi ikke alene imod kravet om skriftlig dokumentation af arbejdet, men hun opponerer samtidig imod at skulle tænke en legeaktivitet som en formaliseret læringsaktivitet med klare mål og roller. I interviewet med hende træder det tydeligt frem, at meningen i arbejdet for hende er at skabe en tryk, rar og sjov hverdag for børnene, hvorfor det er tilstrækkelig begrundelse for en vokseninitieret aktivitet, at den sjov eller hyggelig.

Den gode og kompetente pædagog eller medhjælper beskrives som en klassisk omsorgsgiver, der evner at møde barnets behov for nærhed, omsorg og tryk samt at skabe hyggelige og rare rammer. Disse evner forbindes ikke umiddelbart med en bestemt uddannelse, men beskrives som at have lyst til og være god til børn, hvorfor der ikke opstilles klare forskelle mellem pædagoger og medhjælper, bortset fra, at pædagogerne er pålagt andre ansvar og opgaver, særligt udarbejdelse af læreplaner. På trods af dette syn på, at god pædagogisk praksis kan udspringe af en nærmest intuitiv tilgang til arbejdet, så er der blandt flere af respondenterne en forestilling om, at en teoretisk tilgang til arbejdet er mere 'faglig'. Dette gør sig særligt gældende for en meget erfaren pædagog, Ditte, som tidligere har arbejdet som medhjælper. Følgende citat er et udpluk af en beskrivelse af, hvorfor hun valgte at tage uddannelsen som pædagog, fremfor at fortsætte som medhjælper, hvilket for hende handlede om, at uddannelsen

gav adgang til mere indflydelse på arbejdspladsen. Hun beskriver i den forbindelse:

Ditte: "Jeg har nok heller aldrig rigtig været den der sådan sindssyge faglige pædagog, altså jeg kører mere på noget, den praktiske og den mavefornemmelses-tingen, end jeg gør på den faglige. Selvom den er inden over. Det er den selvfølgelig, det kan man ikke undgå, så er jeg mere den der omfavnende eller favnende, eller hvad man kan sige, følelsesmæssige".

Interviewer: "Hvordan er den faglige pædagog, hvis du sådan skulle beskrive det?"

Ditte: "Jamen det er fordi, inde i min verden, der kategoriserer jeg, at det er dem, som er super gode til teori og kan få en masse teori på. Det kan jeg måske også godt, men jeg er mere den, der tager ud fra min mavefornemmelse og mine følelser og min... Altså, almene viden og... Måske knap så faglig på DEN måde, altså teoretisk faglig. Men faglig er jeg jo"

Citatet viser, at på trods af, at Ditte oplever, at hendes mavefornemmelser og følelser er gode til at guide hendes handlinger i arbejdet, så ender hun med at kategoriserer sig selv som 'ikke-faglig' på grund af en manglende teoretisk orientering.

Daginstitutionen som udviklings- og læringstilbud

I den anden dominerende meningskonstruktion i relation til arbejdet rammesættes daginstitutionen primært som et udviklings- og læringstilbud, idet det fremhæves, hvordan daginstitutionens samfundsmæssige bidrag ikke alene er at varetage pasning af børnene, men at børnene samtidig tilbydes læring og udvikling inden for forskellige områder. En primær kontrast til synet på daginstitutionen som pasningstilbud er, at der her er en klar forestilling om, at barnet i daginstitutionen modtager en anden form

for læring, end hjemmet kan tilbyde. Der trækkes således på en reformpædagogisk og også nutidig statslig fortolkningsramme, hvor daginstitutionen ikke alene ses som et nødvendigt onde på grund af forældrenes arbejde, men som et vigtigt læringstilbud, som alle børn kan yde godt af. Citatet nedenfor er et uddrag af et længere svar fra en ung medhjælper fra vuggestuedelen, Lise, på mit spørgsmål om, hvad hun vil fortælle om sit arbejde til en person fra et land, hvor der ikke er daginstitutioner:

"Børnene får en hel anden indlevelse, altså de får input fra andre børn, plus at der sidder noget uddannet personale, som har været igennem rigtig mange forskellige kurser og erfaringer som gør, at de kan hurtigt spotte, hvad det er, det enkelte barn har brug for eller er dygtig til, og så udviklede man det for barnet. Det er en af de ting, jeg synes er det gode ved institutionslivet, det er, at man udvikler børnene. Og jeg synes nogle gange, at det kan blive lidt ensporet i dagpleje eller når forældrene går hjemme (...) Jeg synes, at det vi som institutioner er gode til, det er at være med til at udvikle børnene. At være med til at give dem nogle oplevelser, som de ikke kunne få, hvis de gik hjemme hos deres mor på samme vis".

I citatet ses det, at Lise i særlig grad trækker på en reformpædagogisk fortolkningsramme, idet hun særligt fremhæver læringen igennem fællesskabet med de andre børn og muligheden for anderledes oplevelser som kvaliteter ved daginstitutionslivet. Hun fremhæver samtidig i særlig grad, at daginstitutionen kan udvikle børnene, hvilket udtrykker et syn på barnet som 'becoming'. Men samtidig tildeler hun den voksne rollen som den, der går 'bag ved' barnet og fokuserer på det, barnet har brug for og er god til, fremfor at 'gå foran' barnet og fokusere på prædefinerede læringsmål.

En vigtig kvalitetsmarkør i arbejdet er, at børnene udvikler sig på de områder, personalet har forsøgt at påvirke – eksempelvis når et barn endelig kan alle farverne, eller når der er skabt gode sociale relationer i en sammensat børnegruppe. Dette adskiller sig fra synet på daginstitutionen som et pasningstilbud, idet en arbejdsdag, som alene har imiteret hjemlig omsorg og hygge, ikke ses som særlig god, men i stedet bliver et billede på dårlig pædagogisk kvalitet. Denne forståelse af pædagogisk kvalitet understreges af Nadina, en pædagog fra vuggestuedelen, som i følgende citat beskriver, hvad en god arbejdsdag er for hende:

"Men det er, når jeg ser tilfredse forældre og børn, så bliver jeg bare så glad. Når jeg ser, vi har gjort noget i dag. Vi sad ikke bare og lavede ingenting, bare passede børn, på den måde at spille bare sådan mor og far, passe og pleje. Vi har gjort noget og udviklet børnene i dag".

De kompetencer, som inden for denne meningskonstruktion fremhæves som særligt vigtige at udvikle hos barnet, er i overvejende grad sociale og personlige kompetencer i form af at kunne være en del af et fællesskab, agere sammen med andre børn og have et godt selvværd. Dette ses eksempelvis hos Marlene, en ung pædagog i børnehavedelen, som i følgende citat beskriver, hvorfor hun arbejder i en daginstitution:

"Altså det synes jeg er enormt spændende, at man sådan kan hjælpe til en, en god overgang også til skolen og hjælpe det ud i samfundet til, at det kan blive nogle selvstændige stærke små krudtugler og have en god rygrad med sig og være sig selv"

Marlene kombinerer her en nutidig statslig fortolkningsramme, hvor daginstitutionen ses som skoleforberedende, med en pædago-

gisk fortolkningsramme fra 'det kompetente barn', hvor barnets karakter i form af selvstændighed og selvværd er i fokus. Hos andre af respondenterne, som på samme måde beskriver daginstitutionen som skoleforberedende, er der på samme måde en orientering imod barnets selvværd og selvstændighed, mens også de sociale kompetencer ses som særligt vigtige. De konkrete aktiviteter, som generelt fremhæves som vigtige for udviklingen af de personlige og sociale kompetencer, er især den gode og barneinitierede leg, den anerkendende interaktion med den voksne, eksempelvis den gode samtale, og de daglige gøremål, eksempelvis på- og afklædning, som barnet selv opfordres til at mestre. Det interessante er derved, at på trods af at arbejdet rammesættes som læring og udvikling og som til dels målrettet skolen, så er der i lille grad fokus på skolelastiske kompetencer i form af eksempelvis tal- og bogstavskendskab. Og på trods af en umiddelbar stor forskel i de to meningskonstruktioner – synet på daginstitutionen som pasningstilbud og som udviklingstilbud, så er der en høj grad af sammenfald i, hvilke konkrete aktiviteter der fremhæves som særligt pædagogiske. Kun for en enkelt af respondenterne, Mikkel, en pædagog fra storgruppen, det vil sige den gruppe af børn, som snart skal begynde i skole, fremhæves specifikt de planlagte pædagogiske aktiviteter såsom emnearbejde som særligt vigtige:

"Vores opgave i storgruppen er også at gøre dem skoleklare, dvs. bombardere dem med et hav af små koncentrationsprojekter, inden det for alvor går løs derovre (i skolen). Så de har vænnet sig til at sidde stille 10 minutter ad gangen og lytte til en fælles besked osv. (...) Min største pædagogiske opgave i storegruppen, ikke som pædagog, men som pædagog i storegruppen, er, at gøre børnene skoleklar for at give dem en chance her i livet. Kommer du ikke igennem skolen, jamen så

er du næsten dømt til at være en social taber. Det er sgu de færreste, der klarer sig uden".

Denne fremhævelse af de planlagte pædagogiske aktiviteter er samtidig knyttet til en forståelse af, at opgaven i storgruppen er anderledes end for resten af daginstitutionen, idet skoleparathed her handler om opdyrkelsen af konkrete skolerelevante kompetencer såsom koncentrationsevne og disciplin. Samtidig ses det, at Mikkel trækker på en socialpædagogisk fortolkningsramme, hvor den primære orientering er imod forebyggelse af social eksklusion.

Til forskel fra synet på daginstitutionen som pasningstilbud ses barnet inden for denne meningskonstruktion primært som en 'becoming'. Dette ses blandt andet i, at det ikke ses som legitimt at gå en tur i skoven, alene fordi det er sjovt og hyggeligt, men at en række didaktiske overvejelser skal ligge til grund for aktiviteten – hvordan turen i skoven eksempelvis styrker børnenes nysgerrighed og sociale kompetencer. Der trækkes derved på en nutidig statslig fortolkningsramme, hvor didaktik som begreb benyttes til at beskrive god pædagogisk praksis. Fra denne forståelse af meningen i arbejdet er det således lettere at se læreplansarbejdet som en meningsfuld arbejdsopgave, selvom mange af de elementer i arbejdet, der fremhæves som vigtige pædagogiske elementer, eksempelvis den gode samtale og det kærlige kram, logisk set har svært ved at få plads i en læreplan. Men læreplanernes krav om systematiske refleksioner ses til dels som en formalisering af nogle processer, som er en vigtig del af den pædagogiske praksis. Som Mikkel beskriver det:

"Evaluering er jo en del af den pædagogiske proces. Det bliver du jo nødt til. Du kan jo ikke lave noget uden også tænke dig om bagefter, gik det godt eller gik det ikke godt, og hvorfor gik det så eventuelt godt, og hvad

var overhovedet formålet med at gøre det fra start af. Det handler jo om, at vi ikke bare kigger efter børn, for så kan vi jo bare ansætte 50 studerende på 18, så behøvede vi jo ikke at have pædagoger af uddannelse, hvis det bare handlede om at kigge på børnene”.

I dette citat understreger Mikkel for det første den holdning, at refleksionen over mål og effekt af dagens forskellige aktiviteter er en vigtig del af den pædagogiske praksis, og samtidig pointerer han, at den pædagogiske uddannelse er det, som kvalificerer disse processer. Der optegnes derved et klart skel imellem uddannet og uuddannet pædagogisk personale.

Diskussion og konklusion

I de to meningskonstruktioner i relation til arbejdet fremhæves i høj grad de samme elementer i arbejdet: den gode leg, turen i skoven, det omsorgsfulde bleskift eller den gode samtale under måltidet. Hvis terminologien fra Weick benyttes, peger de ansatte således på de samme stikord i hverdagens strøm af begivenheder og handlinger. Den afgørende forskel på de ansattes meningskonstruktioner er, hvordan disse konkrete elementer eller stikord kobles til en mere abstrakt fortolkningsramme. Der er særligt forskel på, hvordan de vokseninitierede aktiviteter såsom en tur i skoven rammesættes. I forståelsen af daginstitutionen som et pasningstilbud rammesættes skovturen som en hyggelig og sjov begivenhed, mens den i forståelsen af daginstitutionen som udviklingstilbud rammesættes som en vigtig læringsaktivitet. I begge meningskonstruktioner rammesættes de daglige aktiviteter såsom måltidet som vigtige udviklingsaktiviteter, men i forståelsen af daginstitutionen som udviklingstilbud relateres denne udvikling i højere grad mod barnet videre færd i skolen og ud i samfundet.

Når personalet gør brug af en fortolkningsramme og rammesætter arbejdet som læring og skoleforberedelse, så indebærer det således ikke nødvendigvis, at hele begrebsverdenen fra denne fortolkningsramme ibrugtages, og at planlagte pædagogiske aktiviteter får forrang frem for omsorg og fri leg. I stedet kombinerer det pædagogiske personale forskellige fortolkningsrammer og oversætter begreber i lyset af eksisterende mentale kort, således at umiddelbare modsætningsforhold imellem begreber opløses, eksempelvis imellem fri leg og skoleforberedelse. At de ansatte på denne måde kombinerer forskellige fortolkningsrammer muliggør, at der kan etableres sammenhænge og kontinuitet på trods af store forandringskrav. På trods af, at de reformpædagogiske idealer om barncentrering og fri struktur umiddelbart kommer under pres i den nutidige læringsdiskurs, så muliggør lokale meningskabelsesprocesser, at fx den frie leg rummes i forestillingen om arbejdet som læring og skoleforberedelse. Jeg kan således ikke genkende, at der hos det pædagogiske personale sker en underkendelse af de hverdagslige aktiviteter, som dele af forskningen har skabt bekymring over er en risiko ved den øgede læringsorientering (bl.a. Ahrenkiel m.fl. 2012).

Jeg har fundet, at der i de to meningskonstruktioner er forskel på, hvordan læreplanerne tilskrives mening. Hvorvidt læreplanerne eksempelvis opleves som et forstyrrende element i arbejdet eller som et meningsgivende pædagogisk redskab afhænger til dels af, hvorvidt læreplanerne kan rummes i den eksisterende forståelse af meningen i arbejdet. I forståelsen af daginstitutionen som pasningstilbud synes det sværere at opleve læreplanerne som et meningsfuldt redskab, idet pædagogikken her primært udspiller sig i de daglige gøremål og i mindre grad i de vokseninitierede aktiviteter. I forståelsen af daginstitutionen

som udviklingstilbud synes det lettere at opleve læreplanerne som meningsfulde, idet de voksenplanlagte aktiviteter tildeles større pædagogisk relevans. Men for begge meningskonstruktioner gælder det, at der er en stor del af hverdagens meningsfulde aktiviteter såsom den gode snak, det kærlige kram og læringen i garderoben, som har svært ved at blive rummet i læreplanens logik. Men igen vil jeg pointere, at konsekvensen af dette ikke synes at være, at de daglige aktiviteter mister status i det pædagogiske personales mentale hierarkisering, men at læreplanerne i stedet opleves som mere eller mindre pædagogisk relevante.

På trods af, at det således er muligt for det ansatte igennem oversættelsesprocesser at koble 'det nye' i arbejdet til eksisterende mentale kort, så synes forestillingen om daginstitutionen som pasningstilbud at rumme forskellige problemstillinger. Det personale, som primært trækker på denne meningskonstruktion, er for det første i risiko for at opleve, at store dele af arbejdet opleves som forstyrrende og frustrerende elementer, som stiller sig i vejen for udførelsen af det 'rigtige' arbejde. Vivi beskriver eksempelvis, hvordan både læreplaner og virksomhedsplaner opleves som en pest, der tager tiden fra børnene. Når forandringer af arbejdet ikke kan kobles til den eksisterende praksis og ses som meningsfulde pædagogiske opgaver, udfordres derved oplevelsen af mening i arbejdet.

Det pædagogiske personale, som trækker

på forestillingen om arbejdet som pasningstilbud, er for det andet udfordret i forhold til at etablere en positiv arbejdsidentitet. De kompetencer, som tilskrives den kompetente pædagog inden for denne meningskonstruktion, handler om at kunne indleve sig i børnene og nærmest intuitivt møde deres forskellige behov, frem for målrettet at kunne igangsætte forskellige aktiviteter på baggrund af udviklingsteoretisk viden. Disse kompetencer er dog ikke lette at synliggøre igennem et didaktisk fagsprog, og ligesom det problematiseres inden for omsorgslitteraturen (Dahl 2005; Wærness 1982) og litteraturen inden for tavs viden (Andersen 2011), så underkendes disse kompetencer som 'faglige'. Eller, som Maja Plum beskriver det, så udgrænses alternative måder at agere pædagogisk faglig på (Plum 2011). For de pædagoger, som trækker på en forestilling om arbejdet som pasningstilbud, er det derved sværere at blive genkendt som en faglig og kompetent pædagog, hvilket understreges af pædagogen Ditte, som kategoriserer sig selv som 'ikke-faglig' på grund af hendes manglende teoretiske tilgang til arbejdet. Dette afspejler derved meningsskabeslitteraturens beskrivelse af, hvordan meningskonstruktion og identitetskonstruktion er to interagerende processer. For det pædagogiske personale, som beskriver deres arbejde igennem et didaktisk fagsprog og rammesætter arbejdet som læring og udvikling, synes det lettere at etablere en positiv arbejdsidentitet.

REFERENCER

- Ahrenkiel, Annegrethe & John Benedicto Krejser (2014): *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, Frederiksberg, Frydenlund.
- Ahrenkiel, Annegrethe m.fl. (2012): *Daginstitu-*

tionsarbejde og pædagogisk faglighed, Frederiksberg, Frydenlund.

- Andersen, Peter Østergaard, Katrin Hjort & Lene Skytthe Kaarsberg Schmidt (2008): *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*, Københavns Universitet.

- Andersen, Randi (2011): *Tavs viden og praktik: En diskussion af Polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen*, PhD-afhandling, Roskilde Universitet.
- Bramming, Pia, Birgitte G. Hansen & Kristian Gylling Olesen (2009): SnapLog: En performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelort fortæller om lærertrivsel, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11, 4, 24-37.
- Broström, Stig (2004): *Signalement af den danske daginstitution. Undersøgelser, resultater og refleksioner*, Emdrup, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Broström, Stig & Hans Vejleskov (2009): *Didaktik i børnehaven – planer, principper og praksis*, Frederikshavn, Dafolo.
- Dahl, Hanne Marlene (2005): A changing ideal of care in denmark: A different form of re-trenchment?, i Hanne Marlene Dahl & Tine Rask Eriksen (red.): *Dilemmas of care in the nordic welfare state*, Aldershot, Ashgate.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*, København, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Enoksen, Ivan m.fl. (2003): En pædagogisk historie, i *Børn & Unge*, 51.
- Fine, Gary Alan (1996): Justifying Work: Occupational Rhetorics as Resources in Restaurant Kitchens, i *Administrative Science Quarterly* 41, 1, 90-115.
- Fugl, Marie (2008): Mellem det kompetente barn og kollektivet, i *Børn & Unge Forskning*, 2, 16-19.
- Gitz-Johansen, Thomas (2009): Barndommens modernisering, i Susanne Højlund (red.): *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Gregersen, Thomas (2008): At være eller blive – se det er spørgsmålet, i Lotte Hedegaard-Sørensen (red.): *Pædagogik og Pædagoger*, Frederikshavn, Dafolo.
- Hansen, Christian Sandbjerg m.fl. (2015): *Kamp og status: De lange linjer i børnehavninstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 Til 2015*, Aarhus, U Press.
- Hansen, Ole Henrik (2012): Professionens selvforståelse, fra fri leg til organiseret læring, i *Paideia*, 3, 54-65.
- Herskind, Mia m.fl. (2005): *Guldguiden*, København, Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender.
- Hjort, Katrin (2002): *Moderniseringen af den offentlige sektor*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Holm-Pedersen, Peder (2011): PISA i børnehaven? (Interview med Niels Egelund), i *Børn & Unge*, 11, 3-9.
- Jovchelovitch, Sandra, & Martin W. Bauer (2000): Narrative interviewing, i Martin W. Bauer, & George Gaskell (red.): *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*, London, Sage
- Kamp, Annette (2012): Meaning of Work in Elderly Care in Denmark, i Annette Kamp & Helge Hvid (red.): *Elderly Care in Transition: Management, Meaning and Identity at Work – A Scandinavian Perspective*, København, Copenhagen Business School Press.
- Kamp, Annette (2011): Mening i arbejdet – for lidt, for meget, til forhandling? i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13, 2, 8-27.
- Kampmann, Jan (2009): Barndommens rationalisering og rationering, i Susanne Højlund (red.): *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*, Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Krejsler, John B. (2013): Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne, i John B. Krejsler, Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.): *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, Frydenlund.
- Krejsler, John B. (2011): Quality Reform and “the Learning Pre-School Child” in the Making, i *Nordic Studies in Education*, 32.
- Kvale, Steinar (1997): *InterView. en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Lind, Unni, Jan Simon Petersen & Søren Smidt (2011): *Forandring og forankring – om tilstanden på daginstitutionsområdet*, Pædagogisk sektor i FOA – Fag og Arbejde.
- McGillivray, Gill (2008): Nannies, Nursery Nurses and Early Years Professionals: Constructions of Professional Identity in

- the Early Years Workforce in England, i *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 2, 242-254.
- Mills, Jean Helms (2003): *Making Sense of Organizational Change*, London, New York, Routledge.
- Mogensen, Mette (2014): Auto-fotografi som metode, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16, 3, 8-22.
- Nielsen, Steen Baagøe (2014): Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat, i John B. Krejsler, Annegrethe Ahrenkiel & Camilla Schmidt (red.): *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, Frederiksberg, Frydenlund.
- Pedersen, Peter Møller (2011.): Når konteksten skifter – om pædagoguddannelsens historie, i *Gjallerhorn*, 14.
- Plum, Maja (2011): *Dokumenteret Faglighed*, Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.
- Sommer, Dion (2015): Tidligt i skole eller le-
- gende læring?: Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen, i Dion Sommer & Jacob Klitmøller: *Læring, dannelse og udvikling*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Task Force for Fremtidens Dagtilbud (2012): *Fremtidens dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om fremtidens dagtilbud*, Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, London, New Delhi, Sage Publications.
- Wrzesniewski, Amy, Jane E. Dutton & Gelaye Debebe (2003): Interpersonal Sensemaking and the Meaning of Work, i *Research in Organizational Behavior*, 25.
- Wrzesniewski, Amy & Jane E. Dutton (2001): Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of their Work, i *Academy of Management Review*, 26, 2.
- Wærness, K. (1982). *Kvinneperspektiver på sosialpolitikken*, Oslo-Bergen-Tromsø, Universitetsforlaget.

Maja Sasser, cand.scient.soc, ph.d.-studerende, Roskilde Universitet samt Sweco
e-mail: msasser@ruc.dk