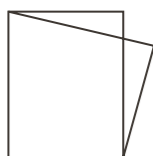


Pædagogers faglige meningsdannelser

– i lyset af en stigende konceptudbredelse



Christian Aabro,
lektor, Københavns
Professionshøjskole,
og ph.d.-studerende,
Institut for
Mennesker og
Teknologi, Roskilde
Universitet

På baggrund af de seneste årtiers markante indførelse af forskellige former for pædagogiske koncepter i de danske daginstitutioner undersøger denne artikel, hvilke faglige meningsdannelser disse koncepters stigende udbredelse giver anledning til hos pædagogerne. Dele af den kritiske professionsforskning peger på, hvordan koncepter og andre styringsværktøjer udfordrer pædagogernes historisk etablerede professionalisme ved at indskrænke deres råderum og tilsidesætte deres dømmekraft. Igennem analyser af interviews med pædagoger i 15 daginstitutioner viser artiklen, hvordan pædagoger ikke blot anskuer koncepterne som en trussel mod deres professionalisme, men at pædagogerne også tilkender koncepterne forskellige former for mening i deres praksis. Koncepterne

giver ifølge pædagogerne især mening, når formålet med dem er tydeligt, når de opleves anvendelige, når de åbner for nye muligheder, og når de bidrager til forskellige former for samspil. Koncepterne synes på den baggrund ikke kun at føre til en afprofessionalisering, men også at understøtte helt nye former for professionalisme.

Indledning

Da man tilbage i 1960'erne for alvor gik i gang med at etablere daginstitutioner i Danmark, var de primært tænkt som en arbejdsmarkedsnær foranstaltning, især foranlediget af kvinders bevægelse ud på arbejdsmarkedet (Hansen et al. 2004, s. 20). Der var tale om en ganske voldsom udbygning, som fortsatte helt frem til slut 90'erne, hvor der var opnået fuld dækning i forhold til det stigende

Når institutionerne i meget stort omfang har taget koncepterne til sig, kan man spørge, om koncepterne også tilbyder noget, som pædagogerne kan gribe på meningsfuld vis.



pasningsbehov. Det bemærkelsesværdige ved hele denne opbygning er, at der på trods af den samfundsmæssige optagethed af feltets institutionelle dækningsgrad ikke viste sig en tilsvarende øget interesse for den indholdsmæssige styring. De pædagogiske mål angående den institutionelle børnepasning og opdragelse var kun fastlagt i ganske overordnede træk (Kampmann 2004, s. 519). Den gradvise professionalisering af pædagogerne udviklede sig således primært som et normativt funderet og reguleret ærinde, der blev konstrueret inden for professionen selv (Kampmann 2014, s. 18).

I løbet af de seneste 10-15 år er denne uafhængige og selvdefinerende professionalisme kommet under pres, efterhånden som 0-5-årsområdet er rykket ind i det politiske rampelys. Flere har ambitioner med daginstitutionerne, og især de kommunale forvaltninger installerer efterhånden en lang række pædagogiske koncepter i institutionerne, som dikterer nye systematiske

metoder og arbejdsformer (Aabro 2016). Spørgsmålet er, hvad dette betyder for pædagogerne. En bekymring er, at den tiltagende styring og de mange nye registreringskrav risikerer at medføre en række uheldige forskydninger, der dels ophøjer de målbare og planlagte aktiviteter på bekostning af de mere spontane og intuitive, dels kan den implicite strukturering af pædagogernes arbejde tilsidesætte pædagogernes egne faglige skøn og kan derfor ses som en form for afprofessionalisering. Men er der hold i denne bekymring? Når institutionerne i meget stort omfang har taget koncepterne til sig, kan man spørge, om koncepterne også tilbyder noget, som pædagogerne kan gribe på meningsfuld vis. Igennem en række gruppeinterviews med pædagoger i 15 daginstitutioner undersøges det, hvordan de omtalte ændringer – og især netop ankomsten af koncepterne – gribes af pædagogerne som mere og andet end en trussel mod deres professionalisme. Artiklens forskningsspørgsmål er således:

Hvordan danner pædagogerne mening i deres arbejde i lyset af koncepternes stigende udbredelse?

Indledningsvist beskrives det, hvordan de nye krav til daginstitutionsområdet kan siges at udfordre den hidtidige professionalisme knyttet til råderum og dømmekraft. Anden del vil med afsæt i analyser af en række interviews med pædagoger tilbyde et supplerende empirisk blik, ved at vise hvordan pædagoger finder mening i koncepterne. Afslutningsvis diskuteres det forhold, at koncepter ikke bare udfordrer professionalismen, men også synes at understøtte den.

Koncepternes indtog – nye defineringer af praksis

Pædagoger synes i tiltagende grad at befinde sig i et dynamisk og foranderligt praksisfelt udspændt imellem forskellige typer af krav og efterspørgsler. Dele af professionsforskningen taler derfor det professionelle skøn frem som centralt for pædagogers faglige udøvelse (se fx Hjort 2005; Banks 2007). Praksis udfolder

Analysens hovedbegreb er meningsdannelse, forstået som det, der sætter os i stand til at forstå og håndtere vores (arbejds)liv og omverden samt engagere os i det.



sig i et komplekst møde mellem mange forskellige behov og interesser og kan derfor ikke udføres regelstyret – efter på forhånd definerede skabeloner. Det er med Grimen og Molanders ord (2013, s. 179) netop beslutningssituationernes ubestemte karakter – dvs. situationer, som kræver skønsmæssig vurdering – der sikrer pædagogerne deres legitime kontrol med arbejdsopgaverne. Og at foretage skønsmæssige vurderinger i daginstitutioner kræver i høj grad såvel kropslige som sociale færdigheder, der kun kan udvikles gennem deltagelse i praksisfællesskaber med kolleger (Wenger 2004). Det er i øvrigt erkendelsen af dette forhold, som begrunder pædagoguddannelsens veksellstruktur med indbyggede (og relativt lange) praktikforløb (Nielsen & Bøje 2018, s. 62).

Med overgangen til det nye årtusinde er der sket en række begivenheder, der markerer et opgør med den traditionelle (selv)forståelse i den pædagogiske profession. Den noget perifere institutionsregulering er afløst af en mere direkte styring, hvor såvel statslige som kommunale niveauer i stort omfang

formulerer en række mål og rationaler for børns udbytte af at opholde sig i en daginstitution. Daginstitutioner underlægges i forlængelse heraf, især fra kommunalt hold, en række skærpede krav om systematik, standardisering, dokumentation og registrering af målrettede pædagogiske indsatser (se bl.a. Andersen 2011). Som en del af disse kommunale bestræbelser på at sikre en øget systematik og en øget kvalitet i den pædagogiske indsats på 0-5-årsområdet er det blevet en meget udbredt praksis at indkøbe forskellige former for kommercielle systemer, som forvaltningerne så implementerer i kommunens daginstitutioner. Disse systemer retter sig mod forskellige områder, de har forskellige baggrunde, og de går under forskellige betegnelser, såsom manualbaserede programmer, evidensbaserede metoder, kortlægningsværktøjer og faglige redskaber. I denne artikel anvender jeg dog fællesbetegnelsen "koncepter" som et overbegreb for alle disse systemer, fordi de især deler det særlige karakteristikkum, at de kan udbredes i pædagogiske institutioner, uden at der tages hensyn til de forskellige specifikke pædagogiske

kontekster, der er gældende netop dér. Koncepter baserer sig i denne forståelse på en grundlæggende idé eller plan, som netop i kraft af sin tilsyneladende almengyldige karakter relativt nemt lader sig overføre fra én kontekst til en anden. Det kan fx være fra én kommune til en anden, fra ét område til et andet (eksempelvis fra det socialpædagogiske område eller skoleområdet til daginstitutionsområdet) eller ligefrem hentet fra andre lande, typisk Norge eller USA, til en dansk daginstitutionel kontekst. I en tidligere kortlægning i alle landets 98 kommuner viste jeg, at udbredelsen af koncepter efterhånden er ganske voldsom. Især koncepterne TRAS, ICDP, LP-modellen og De Utrolige År er vældig populære. De blev på kortlægningstidspunktet anvendt i henholdsvis 61, 42, 35 og 20 kommuner (Aabro 2016).

Udfordringer for den pædagogiske professionalisme?

En række professionsteoretiske positioner har vist, hvordan de danske daginstitutioner igennem tiden har kæmpet for – og insisteret på – deres egen faglige egenret (Kampmann 2017,

s. 412). De har især beskæftiget sig med, hvordan magtfulde fordrejninger af pædagogernes arbejde reducerer pædagogernes myndighedsfelt og udøvelsen af deres faglige dømmekraft. En af de gennemgående bekymringer er, at den tiltagende styring og de mange nye registreringskrav medfører en aflegitimering eller af-professionalisering af det pædagogiske personale. Det sker bl.a. ved, at pædagogernes situationsbestemte professionelle skøn viger til fordel for godkendte og standardiserede handlingsanvisninger (Hjort 2012, s. 50). Som bl.a. Schmidt (2018) peger på, sætter en bestemt neoliberal diskurs sig igennem i daginstitutionerne som imperativ, der skaber en favorisering og hierarkisering af læringsspecifikke og målbare videns- og praksisformer. Ud over at indskrænke pædagogernes faglige råderum indebærer det en risiko for en række uhensigtsmæssige forskydninger i den pædagogiske opgave. Det kan fx udgrænse de mere hverdagspraktiske opgaver – såsom bleskift, hjælpe med ikklædning af tøj, tørring af næser, afrydning af rulleborde, mv. – som værende ikke-faglige eller "upåagtede" (se fx Ahrenkiel et al. 2012).

Der er ingen tvivl om, at sådanne kritiske positioner både leverer overbevisende analyser af baggrunden for koncepternes vej ind i den danske daginstitutioner og en solid kritik af deres konsekvenser for pædagogerne. Jeg vil dog argumentere for, at den stigende udbredelse af koncepter rejser nogle spørgsmål, der ikke udelukkende lader sig forklare som forskellige former for afmonteringer af den pædagogfaglige professionalisme. Når pædagoger i hele 61 kommuner anvender det norske koncept TRAS (Tidlig Registrering af Sprogudvikling),

eller når pædagoger i 42 kommuner anvender det ligeledes norske koncept ICDP (International Child Development Programme) i deres daglige arbejde med børnene, gør de det så bare ufrivilligt, vel vidende at disse systemer indskrænker det faglige råderum og tilsidesætter den professionelle dømmekraft? Oplever pædagogerne koncepterne som inkompatible med det pædagogiske arbejdes mere flydende karakter? Bryder de – i pædagogernes eget perspektiv – med en række pædagogfaglige traditioner, som er udviklet gennem et halvt århundrede? Eller støtter de pædagogerne i deres arbejde ved at levere brugbare og meningsfulde værktøjer, der hjælper til at sætte kursen for det faglige arbejde? Giver koncepter med andre ord mening – når pædagogerne selv skal sige det?

Metode

Projektet undersøger, om pædagoger gør mere og andet end blot at acceptere og pligtmæssigt anvende koncepterne som konsekvens af en ydre (magt- og styrings-)agenda. Hvordan træder koncepterne ind i den pædagogiske daginstitutionshverdag, og hvilke betydninger, muligheder og dilemmaer opstår der i mødet mellem et bestemt pædagogisk koncept på den ene side og en konkret daginstitutionskontekst på den anden? Jeg undersøger, hvilke faglige meningsdannelse koncepters stigende udbredelse i daginstitutioner giver anledning til hos pædagogerne. Hvordan begrunder de deres valg og faglige prioriteringer? Opleves koncepterne entydigt som en hindring for pædagogernes professionalisme, forstået som deres refleksions- og handlemuligheder, i en form for instrumentalisering af deres arbejde? Eller kan koncepterne også – som meningsfulde kategorier – opmuntre

til en mere målrettet myndighed og et stærkere professionelt ejerskab af egen praksis i et felt med efterhånden mange interessenter?

For at indfange pædagogernes 'stemme', nærmere bestemt deres oplevelser, erfaringer og synspunkter angående koncepter, har jeg valgt fokusgruppeinterviewet som metode. Fokusgruppeinterviewet er arrangerede gruppediskussioner, der fokuserer på et særligt udvalgt emne, og hvor det i særlig grad er netop gruppedeltagernes interaktioner med hinanden, der genererer data (Barbour & Kitzinger 1999). Jeg har gennemført 15 fokusgruppeinterviews med i alt 72 pædagoger, ét i hver af i alt 15 daginstitutioner i Jylland, på Fyn, Sjælland og Bornholm. Deltagerne var alle ansat som pædagoger i de institutioner, jeg besøgte. Antallet svingede fra mellem 3-10 pædagoger. I stedet for at stille spørgsmål til hver person efter tur opfordrer jeg som interviewer deltagerne til at snakke sammen: stille spørgsmål, udveksle anekdoter og kommentere på hinandens erfaringer og synspunkter. Dette skyldes, at netop denne interaktive form giver mig en mulighed for at se på, hvordan pædagogernes syn på koncepter konstrueres, udtrykkes, forsvares og nogle gange også modificeres, gennem dialog med andre. Ideer, meninger og forståelser genereres ikke af isolerede individer, men fremkommer i interaktion med andre, i specifikke sociale kontekster. I fokusgrupper konfronteres deltagerne netop med behovet for at få deres individuelle erfaringer og opfattelser til at give mening (Wilkinson 1998, s. 193)

En bekymring angående brugen af fokusgruppeinterviews er, om bestemte

personligheder risikerer at dominere diskussionen. Det er tvivlsomt, om alle deltagere er lige involverede i emnet, og det er derfor ikke sikkert, at alle deltageres synspunkter kommer frem (Barbour & Kitzinger 1999, s. 36). Dette har jeg forsøgt at imødekomme igennem en rammesætning, hvor alle deltagere indledningsvist udarbejder hvert sit individuelle mindmap, som så præsenteres og diskuteres i plenum. Med mindmaps menes sammenhængende illustrationer med kortere tekst, ofte afgrænset fra hinanden, kategoriseret i bokse, der er sat i bestemt relation til hinanden, somme tider hierarkisk, kronologisk eller på anden vis disponeret, via forbindelseslinjer eller pile. Mindmapping forøger deltagernes respektive inputs i dialogen og medfører mere uddybende og konkrete eksempler på deres oplevelser (Wheeldon 2011).

En anden metodisk bekymring kan være, at det empiriske materiale 'trækker skævt' i den forstand, at det kan være svært at generalisere på tværs af forskellige fokusgruppeinterviews, da der ikke er nogle konstanter. Dette repræsentativitetsproblem kombineret med det relativt begrænsede antal interviews kan gøre det svært at generere generelle konklusioner. Men det er ikke dette projekts ærinde. Projektets ambition er ikke at bekræfte på forhånd definerede tematiske 'konstanter', men er derimod drevet af en mere åben interesse for, hvordan pædagogerne sammen skaber mening i arbejdet, og hvordan de gør visse emner til omdrejningspunkt for diskussion eller ligefrem faglig kontrovers – og til stadighed trækker helt nye emner og vinkler ind (Kitzinger 1994). Hvilke synspunkter og positioner løftes frem i pædagogernes interaktion med hinanden

– og på hvilke måder – når snakken falder på koncepter?

Analyselstrategi

Mit analytiske arbejde har forsøgt at finde fælles mønstre i de transskriberede interviews på tværs af institutioner, og der er således søgt efter fælles spor i de konkrete meningsudvekslinger og konstruktioner snarere end efter det særlige ved de enkelte steder, personer og koncepter. Ærindet har ikke været at sammenligne institutionernes reaktioner på koncepternes implementering, ej heller at analysere reaktioner på de enkelte koncepter, men at identificere mønstre på tværs af steder, koncepter og personer. Jeg har i mit møde med materialet tilstræbt en eksplorativ åben tilgang, inspireret af *grounded theory* (Charmaz 2015), for at give plads til det uventede i materialet og modstå "impulsen til at tilsløre plagsomme uklarheder, anomalier, uregelmæssigheder og inkonsistenser ved hjælp af *storslåede, altfavnende modeller*" (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Målet har været at søge kategorier og mønstre i materialet, at lede efter 'sensitizing concepts' (Blumer 1954), dvs. "middle-range"-begreber, der på den ene side lægger sig på linje med mine faglige selvforståelser, men på den anden side ikke forfalder til en snæver hypotese-testende tilgang, hvor jeg blot verificerer de i forvejen etablerede sammenhænge. Målet er som nævnt ikke at teste definitive begreber, men at søge empiriske kategorier, der udviser følsomhed over for udsagnetenes mangfoldighed, og som jeg derfor også justerede undervejs (Bowen 2006).

Analysens hovedbegreb er *meningsdannelse*, forstået som det, der sætter

os i stand til at forstå og håndtere vores (arbejds)liv og omverden samt engagere os i det. Begrebet har både en individuel og en kollektiv dimension, men selve processen med at skabe mening er altid social, dvs. at den foregår i en interaktion og forhandling med omverdenen (Wenger 2004). I den analytiske søgen efter pædagogernes meningsdannelse er jeg for det første optaget af pædagogernes navigeringer, forstået som de lokale meningsskabende forhandlinger, balanceringer, afvejninger og afstemninger i pædagogernes praksis, i lyset af koncepternes udbredelse. Hvordan navigerer pædagogerne for at skabe en sammenhængende, meningsfuld pædagogisk praksis med (og mod) koncepterne? Her henter jeg inspiration fra Lipsky (2010), der beskriver, hvordan pædagoger som 'frontmedarbejdere' foretager forskellige former for skøn og justeringer af de mange krav og hensyn, der omgiver deres arbejde, dvs. at de i høj grad anvender deres faglige råderum til at omforme, oversætte og konvertere og til at foretage forskellige former for aktiv indgriben, i forsøg på hele tiden at balancere og tilpasse dem til en sammenhængende og meningsfuld praksis. Og at disse navigeringer tillægges nogle betydninger af pædagogerne, som må ses i sammenhæng med, hvordan de i det hele taget forstår deres eget virke og position som pædagoger. Et andet element i min søgen efter pædagogernes meningsdannelse er at have blik for deres *legitimerende forklaringer* ("accounts"), et begreb hentet fra den interaktionistiske analysetradition (Järvinen 2005, s. 31). Legitimerende forklaringer opstår i det sociale og i interaktionerne pædagogerne imellem – og mellem pædagoger og interviewer – som oplagte måder at forklare egen handling,

Det meningsfulde forklares med, at det er en sikring af, at **pædagogerne er på vej mod de mål, de har sat sig**, og en sikring af, at der sker en udvikling, og at de gør en forskel.



praksis og navigeringer på (Scott & Lyman 1968). De legitimerende forklaringer er dem, som hjælper pædagogerne til at forklare og retfærdiggøre deres navigeringer og få disse til at fremstå meningsfulde og acceptable ud fra de givne vilkår.

Når koncepter giver mening – fire mønstre

Den mere eller mindre ufrivillige anvendelse af kommunalt initierede koncepter synes ikke kun at foranledige oplevelser af meningstab, inkonsistens og inkompatibilitet. Min analyse af pædagogers navigeringer og deres legitimerende forklaringer afslørede, at arbejdet med koncepter i mange sammenhænge synes at give mening for pædagogerne. Der tegnede sig især fire gennemgående mønstre.

For det første knytter pædagogerne meningen i koncepterne til forskellige former for *samspil*. Enten når koncep-

terne spiller sammen (dvs. at de ikke indbyrdes enten annullerer hinanden eller ligner hinanden for meget), eller når koncepternes systematik betyder, at informationerne samles ét sted og opleves som værende lettilgængelige. Koncepterne kan desuden virke samlende for institutionen. Som når en pædagog siger: "Før havde vi fire stuer, nu er vi blevet én institution". Mening kobler sig således til forskellige former for harmoniseringer, eksempelvis også hvad angår det at bruge "det samme system" på tværs af institutionsområder (vuggestue, børnehave, skole). Pædagogerne tilskriver det mening, dels fordi det opleves at være lettere, dels beskrives det som et pædagogisk fornuftigt tiltag, dvs. ud fra hensyn til børnene, som fx nedenstående pædagog, der siger:

"På den måde kan man altså gå den samme vej foran børnene, og man kan reflektere på samme måde og tale samme sprog over for børn og forældre".

Pædagogernes legitimerende forklaringer kobler sig her især til det meningsfulde i at bruge samme system som de nærmeste samarbejdspartnere. Det gælder fx i mødet med ergoterapeuter og talepædagoger, ved PPR-indstillinger osv. Som citatet viser, gælder det også i mødet med forældre. Her forbindes mening med pædagogers oplevelse af, at man qua koncepter taler samme sprog. Et andet aspekt ved meningsforbindelse til samspil findes i pædagogernes formuleringer omkring det at gøre det samme og det at tale et fælles fagsprog, der skaber en tydeliggørelse af professionen og af kerneydelsen. Det giver faglig stolthed, når pædagogerne ved, hvad de arbejder henimod som fælles bevægelse. Det betyder som sagt noget at have et fælles sprog, men også at gå i takt, og ikke bare basere det pædagogiske arbejde på individuelle erfaringer (der i materialet somme tider omtales som "synsninger"). Det begrundes i, at det sikrer en kollektiv koordi-

nering af refleksion, der dels betyder, at man 'kommer hele vejen rundt om barnet', dels betyder, at det samler faggruppen om et fælles projekt.

Et andet mønster, der synes at være gennemgående i det empiriske materiale, er, at mening er noget, der tales frem i forbindelse med pædagogernes oprettholdelse af et muligheds- eller råderum. Hvis ikke der i anvendelsen af koncepterne er plads til egne anskuelser og eget kendskab, giver koncepterne ikke mening, fordi pædagogerne ikke oplever at blive ordentligt funderet i det, de laver. Der er eksempler på, at pædagoger både oplever, at koncepterne qua systematikken kan give sandfærdige billeder af børn – og at de samtidig oplever, at koncepterne producerer nærmest det modsatte, nemlig en række ikke retvisende billeder af børn, netop fordi der ikke er plads til et råderum i form af at have plads til fortolkning, medtage sammenhænge og trække på kendskabet til barnet. Meningen knyttes i denne sammenhæng til spørgsmålet om pædagogens egen rolle og egen faglige påvirkningskraft, samtidig med at mening også knyttes til forældrenes oplevelser og reaktioner. Men det knyttes også til tid og ressourcer. Pædagogerne oplever ikke at kunne se meningen eller formålet med koncepterne, hvis der ikke er tid til at gå i dybden, til at kunne stoppe op og forstå, eller sætte sig ned og fokusere på, hvad det handler om for dem. Meningen opstår således, når pædagogerne oplever råderum, ejerskab, og når der er tid og ressourcer til at diskutere, forstå, og de ikke bare skal implementere koncepterne som det, flere pædagoger betegner som en "skal-opgave".

Et tredje gennemgående mønster, hvad meningsdannelse angår, er knyttet til *formålet*. Koncepterne giver kun mening, hvis pædagogerne ved, hvad de skal bruge dem til. Som denne pædagog siger:

"Nogle gange, når man får de her værktøjer, men ved måske ikke ... man får måske ikke en særlig god forklaring på, hvorfor det netop er de her punkter, de gerne vil have, at du sætter kryds ved, her og her. Altså jeg tænker på de her udviklingsmarkører, som vi har, nogle meget, meget specifikke ting om udviklingsstadier, som børn går igennem i de første år, ikke? Og at det betyder meget at fange det, men måske, når det kommer til de der værktøjer, så er det ikke nødvendigvis nemt at opfange, hvad visionen er, ikke?"

Her taler pædagogen dels om, at det er svært at se meningen, fordi selve formålet er uklart, dels rejser vedkommende også tvivl om det meningsfulde i selve målingen. Mening knyttes således også til formålet i betydningen målingens validitet. Pædagogerne oplever, at der måles på mange forskellige ting, uden at det ses som stringent endsige relevant i forhold til det, koncepterne skal måle. Men når først formålet er klart, så peger pædagogerne på tilstedeværelse af mening. Især hvis det er et formål, som de kan identificere sig med. Pædagogernes legitimerende forklaringer viser, hvordan et klart formål muliggør, at de kan arbejde fremadrettet og lægge energi i arbejdet. Men også en aha-oplevelse, der knytter sig til indledningsvist ikke at kunne få øje på meningen, men så i processen erkende, at formålet bliver tydeligere, og at det begynder at give mening. Og at det samtidig med-

fører en hurtigere responstid og især – som denne pædagog er inde på – en befriende ro, fordi man kender retningen og ved, hvad man skal gøre:

"Tidligere har vi gået og snakket lidt, og så har vi lige tænkt: Vi kan lige se til næste stuemøde, hvordan er det så gået. Og så er tingene sådan lidt flydt ud i sandet. Men idet vi har fået de her udviklingsplaner, der er vi bare blevet helt skarpe på, helt konkret, hvad er det vi skal arbejde med. Så det gør, at der sker en hurtigere handling ift. nogle bekymringer, vi har omkring nogle børn. Og det der med, at vi har fået nogle gode redskaber og værktøjer, som vi kan bruge, altså til alle mulige forskellige ting, det gør, at det giver noget mere ro i vores hoveder, at vi har nogle konkrete ting, vi kan tage afsæt i".

Her gemmer sig et fjerde mønster, nemlig en kategori omkring *anvendelighed*. Ser man igen på pædagogernes navigeringer, tilskriver de noget mening, når det kan bruges til noget, og når de får fornemmelsen af, at det 'rykker', at noget flytter sig. Og når det løser et erkendt eksisterende problem. Som en pædagog siger:

"Så har jeg også prøvet lidt af trivsels-skemaerne i Københavns Kommune. Men det er jo også til at skærpe opmærksomheden, hvis der er noget, der stikker ud, det er jo også inden for motorik og sprog og individet eller det sociale. Og dér oplevede jeg faktisk at kunne se en udvikling fra det ene til det andet trivselsskema. Så det giver enormt god mening. Det var så også en vuggestue, hvor vi lavede dem, lige så snart de startede, kort tid efter. Og så igen, en tre måneders tid efter kunne

Koncepterne fremstår som åbne kategorier, der godt nok fungerer som styringsteknologier, der bringer en række uhensigtsmæssigheder med sig, men som også gør meget mere end det.



man lave et nyt for at se udviklingen fra da de startede til tre måneder efter, ikke? Hvor man tjekkede, om barnet var kørt ind og sådan nogle ting".

Mening forbindes således til oplevelsen af koncepternes anvendelighed; at de flytter noget, eller at det kan konstateres, at barnet udvikler sig. Det meningsfulde forklares med, at det er en sikring af, at pædagogerne er på vej mod de mål, de har sat sig, og en sikring af, at der sker en udvikling, og at de gør en forskel. Men også at pædagogerne derigennem erhverver sig mere viden om børnene – og vænner sig til at blive mere undersøgende i deres tilgang.

Konklusion

Artiklens ærinde har været at vise, hvordan der med indførelsen af forskellige former for koncepter er sket en ganske voldsom ændring af det pædagogiske arbejde, men at denne ændring ikke kun kan forklares i et oppefra-og-ned-

perspektiv med vægt på målingens og styringens uhensigtsmæssige forskydninger af det pædagogiske arbejdes autonomi, dvs. som led i en afprofessionalisering. Ifølge de adspurgte pædagoger virker koncepterne i høj grad som noget betydningsfuldt men også som en uundgåelig del af det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne, dvs. noget, som pædagogerne ikke oplever, at de kan komme udenom. Men koncepterne siver ikke uberørt ned i pædagogisk praksis. De gribes aktivt af pædagogerne, i et tilsyneladende gensidigt påvirkningsforhold. Når pædagogerne forklarer deres handlinger i konceptarbejdet, legitimeres det ofte af rationaler om bl.a. institutionelle betingelser, om faglighed, om børn og især om mening. Her giver pædagogerne udtryk for, at koncept og kontekst opleves at indeholde forskellige logikker, som resulterer i en række sammenstød. Det gælder sammenstød i tilgange til børnesyn, til faglighed og troen på objektive vurderinger. Koncep-

terne positionerer således pædagogerne på bestemte måder, men pædagogerne positionerer også koncepterne på særlige måder. Pædagogerne foretager hele tiden komplekse situerede vurderinger og fortolkninger af koncepterne, og det bliver tydeligt, at koncepterne ikke kan fungere hensigtsmæssigt i praksis, hvis de ikke giver mening i forhold til dels de institutionelle værdier og logikker, dels pædagogens eget muligheds- og erfaringsrum. Pædagogerne giver på trods af disse udfordringer udtryk for, at koncepterne kan *gøres* meningsfulde, især i de tilfælde hvor det overordnede formål med et givent koncept er klart, og hvor det opleves at tillade pædagogerne råderum og (med)ejerskab. Her virker koncepterne samlende for institutionens og personalets virke, og koncepterne medvirker til en følelse af effekt, især i den forstand at noget 'flytter sig' eller udvikler sig. Men også at de øger pædagogernes fornemmelse for et kollektivt handlerum, frem for at praksis styres

af 'synsninger', dvs. mere individuelt medbragte forestillinger.

Der synes således at tegne sig et billede af, at pædagogerne griber koncepterne aktivt, som andet og mere end blot policy og styring. Koncepterne ses ikke kun som udtryk for en forvaltningsmæssig installering af ensidige måle- og registreringsbestræbelser, påduttet et skeptisk arbejdsfelt, der forsøger at værne om deres historisk oparbejdede professionalisme. Koncepterne markerer et brud med en lang daginstitutionstradition, men det er omvendt – som jeg har vist – ikke et fænomen, der synes at underlægge sig alting. De kan ikke kun anskues som modstandsskabende instrumentaliseringer. Koncepterne

fremstår som åbne kategorier, der godt nok fungerer som styringsteknologier, der bringer en række uhensigtsmæssigheder med sig, men som også gør meget mere end det. De synes at give mening for pædagogerne, som medierings- eller retfærdiggørelseskategorier, i et pædagogisk arbejdsfelt, der netop i stigende grad bliver udspændt mellem det relationelle, det professionelle, det effektive og det regulerende. Koncepterne skaber visse problemer for pædagogerne, men de synes samtidig i høj grad at tillade pædagogerne at etablere en række 'praktiske synteser' (Grimen 2008) mellem det, man med Stronach et al. (2002) på den ene side må betegne som den nye 'performanceøkonomi', og på den anden side forskellige former

for lokale praksisser. Disse pragmatiske medieringer bryder med forestillingen om professionalisme som en essentiel, afgrænset og historisk betinget størrelse. Pædagogernes professionalisme bør snarere anskues som en dynamisk, medierende størrelse karakteriseret ved pædagogernes aktive søgen efter bevægelse, handling og råderum. Koncepterne udgør en udfordring på linje med mange andre udfordringer. Men de trækkes aktivt ind – som kategorier, der tilbyder nye systemer og nye begreber til pædagogerne. De indgår med andre ord i de pragmatiske synteser, hvor de gøres til kollektive omdrejningspunkter for pædagogernes arbejde. På godt og ondt.

REFERENCER

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Banks, S. (2007). Between equity and empathy: social professions and the new accountability. *Social Work and Society*, (5), 11-22.
- Barbour, R. & Kitzinger, J. (red.) (1999). *Developing Focus Group Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1).
- Bowen, G. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3).
- Charmaz, K. (2015). Grounded theory. I: J.A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (3. udg.). London: Sage.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2013). Profesjon og skjønn. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, A.D., Bech, S.L. & Plum, M. (2004). Spillet om læring: en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet. København: Learning Lab Denmark.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. København: Samfundslitteratur.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn. *Psyke & Logos*, 25, 516-536.

Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I: Aabro, C. (red.), *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.

Kampmann, J. (2017). Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.

Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy – dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage.

Nielsen, S.B. & Bøje, J. (red.) (2018). *Attraktiv på papiret*. Roskilde: Velpro.

Schmidt, C.H. (2018). Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17(1), 1-14.

Scott, M. & Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33(1), 46-62.

Stronach, I., Corbin, B., Mcnamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002). Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identities in Flux. *Journal of Education Policy*, 17(2), 109-138.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wheeldon, J. (2011). Is a Picture Worth a Thousand Words? Using mind maps to facilitate participant recall in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 16(2), 509-522.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*. 1(3), 181-203.

Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.