

Christina Haandbæk Schmidt

Originale pædagoger

– daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden

Denne artikel handler om, hvordan pædagoger skaber faglighed(er) udspændt mellem egne faglige idealer, etiske og pædagogiske ståsteder og en uddannelsespolitisk læringsdagsorden, der rammesætter, hvad den 'gode' pædagogik er i daginstitutionen. Artiklen er en lettere redigeret udgave af mit ph.d.-forsvar over afhandlingen "Originale pædagoger – Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden". Forsvaret fandt sted fredag den 19. maj 2017 på Aarhus Universitet (DPU). Omdrejningspunktet for ph.d.-projektet har været at undersøge, hvordan daginstitutionspædagoger gøres til politiske subjekter, som er ansvarlige for at få læringsstrategier ud at virke i pædagogisk praksis.

Nøgleord: Ph.d.-forsvar, læringsdagsorden, daginstitutioner, pædagogisk faglighed.

Originale pædagoger

Artiklen er en lettere redigeret udgave af mit ph.d.-forsvar over afhandlingen "Originale pædagoger – Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden". Forsvaret fandt sted fredag den 19. maj 2017 på Aarhus Universitet (DPU). Omdrejningspunktet for ph.d.-projektet har været at undersøge, hvordan pædagogisk faglighed

bliver til i en tid og i en organisation præget af en uddannelsespolitisk læringsdagsorden. Og at undersøge hvordan daginstitutionspædagoger gøres til politiske subjekter, som er ansvarlige for at få læringsstrategier ud at virke i pædagogisk praksis.

Faglighed er et gennemgående begreb i afhandlingsarbejdet. Og jeg lod følgende forskningsspørgsmål guide mine analyser:

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

Ved at sætte flertalsformen i parentes lod jeg mit analytiske afsæt stå åbent for at kunne bestemme faglighed – Ikke blot som en kollektiv norm, som den optræder i bekendtgørelser, kompetenceprofiler og i den aktuelle policyproces om en styrket pædagogiske læreplan, men også som 'noget' individuelt, som den optræder hos pædagoger i pædagogisk praksis.

For at kunne besvare *forskningsspørgsmålet* fandt jeg det nødvendigt at belyse faglighed gennem tre relaterede empiriske analyser og perspektiver på pædagogisk faglighed hhv. et uddannelsespolitisk, et organisatorisk og et individorienteret perspektiv.

1. Et uddannelsespolitisk perspektiv

Gennem det uddannelsespolitiske perspektiv fik jeg blik for, hvordan læring er blevet en samfundsskabt selvfølgelighed. Og et 'nødvendigt' svar og løsning på de samfundsmæssige udfordringer i relation til kvalitet, sammenhængskraft, inklusion og tidlig indsats. Med udgangspunkt i en genealogi (Foucault 2002, Andersen 1999), over hvad jeg i afhandlingen kalder en *insisterende uddannelsespolitisk læringsdagsorden*, har jeg synliggjort hvordan læring er blevet gjort selvfølgeligt på daginstitutionens område op gennem 00'erne og 10'erne (Schmidt 2017).

Hvor der i policyprocessen i 2003 om indførelse af de første pædagogiske læreplaner var relativ stor modstand mod læring som et professions- og praksisdefinerende begreb, ser det ud til, at læring i dag er blevet indlemmet i den pædagogiske fagterminologi. Der tales i dag helt selvfølgeligt om børns læring. Daginstitutionen forstås som barnets første læringsarena og omtales som et læringsmiljø, der laves kommunale læringsmiljøvurderinger og fra nationalt hold er der taget initiativ til en styrket pædagogisk læreplan med indførelse af fælles læringsmål. Og i relation til børn i udsatte positioner giver det nu også mening at tale om læringsulighed (Rådet for Børns Læring 2016).

Hvor kampen i 2003 stod om *hvorfor* læring og hvorfor læreplan, står kampen i den aktuelle policyproces om *hvordan* læring. Hvordan forstås og defineres læring? Det er blevet en definitionskamp, hvor forskellige aktører kæmper om at indholdsbestemme læring og dermed bestemme i hvilken retning daginstitutionens område skal bevæge sig og hvad der kan bestemmes som god pædagogisk faglighed.

Gennem en policyanalyse, en aktøranalyse og en samtidsdiagnostisk kortlægning har jeg påvist, hvordan denne definitionskamp aktuelt udspiller sig i policy-processen om en styrket pædagogisk læreplan. Og hvordan der er forskellige aktører på spil, der artikulerer

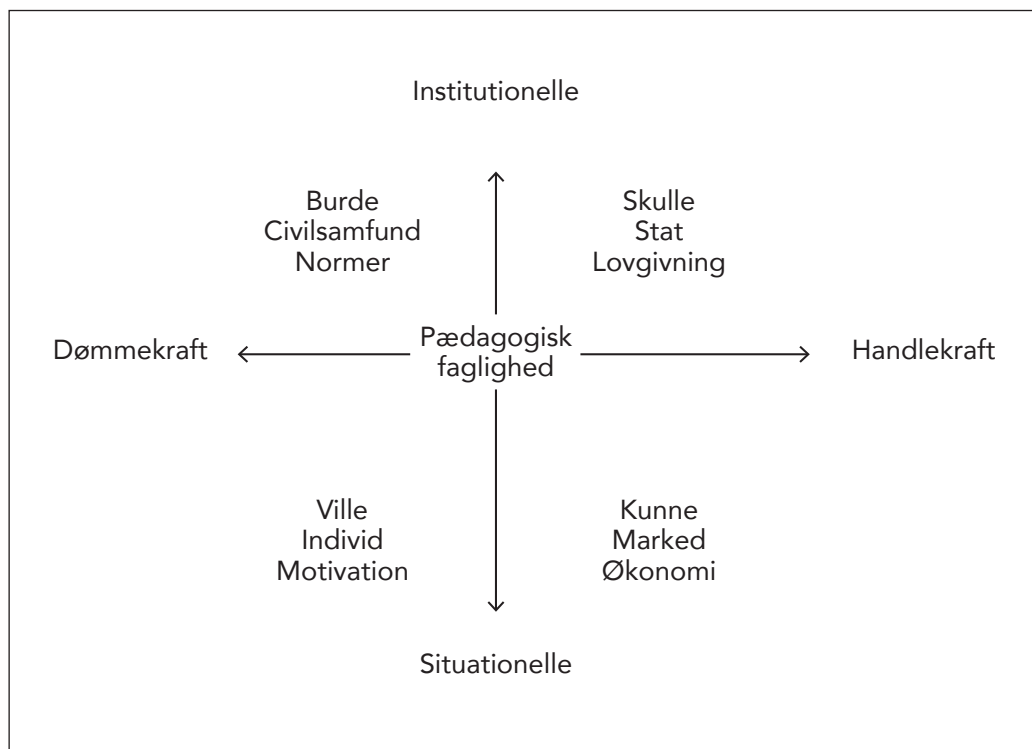
forskellige opfattelser af, hvad læring i daginstitutioner er og bør være (Schmidt 2017).

Og her ser det ud til at to fora er særligt toneangivende i definitionskampen, nemlig den ministerielt nedsatte *Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan* (Mastergruppe 2016, MBUL 2016a, 2016b) og det uafhængige *Rådet for Børns Læring* (RBL 2015, 2016a, 2016b, 2016c). Hvor Mastergruppen har fokus på læringsmiljø, et helhedsorienteret børneperspektiv og hvad BUPL kalder *daginstitutionstraditionen* (BUPL 2017) forstået som leg, demokrati, dannelse og fællesskab, har Rådet en tydelig kvalitetsagenda om evidens, målstyring, kvalitetssikring og bekæmpelse af læringsulighed.

Umiddelbart ser det ud til at Rådets kvalitetsagenda er fraværende i Mastergruppens udspil og dermed i regeringens dagtilbudspakke. Men ved en nærmere granskning af hvordan de to fora er forbundet i komplicerede samspil med andre uddannelsespolitiske tiltag som fx udviklingsprojektet *Fremtidens Dagtilbud* (2013-2017), reformprojektet *Ny Nordisk skole* (2012-2015) og *Task Force om Fremtidens Dagtilbud* (2011-2013), fandt jeg hvordan de alle er en del af – hvad vi med Foucault termer vil kunne forstå som et uddannelsespolitisk sandhedsregime (Foucault 1991a, 1991b, 1994).

Et sandhedsregime som baserer sig på en fælles sandhed om kvalitet og læring, og som er produceret af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i forbindelse med evalueringer af de eksisterende læreplaner (EVA 2006, 2008, 2012) og som udsiger behovet for at styrke den pædagogiske kvalitet i daginstitutionerne gennem udvikling af en systematisk evalueringskultur, et målrettet forældresamarbejde, professionelt lederskab samt at bryde negativ social arv.

Når det her er interessant at synliggøre, hvordan sandhedsregimet bliver til gennem EVA's udpegning af udfordringer og løsninger for den nationale uddannelsespolitik, er det fordi, denne udpegning sætter rammerne



Figur 1: Uddannelsespolitikens spændingsfelt af konfliktuerende rationaler (Schmidt 2017).

for, hvad der overhovedet kan forhandles om i de pågældende råd og arbejdsgrupper. Og dermed hvordan læring, kvalitet og pædagogisk faglighed kan bestemmes i relation til daginstitutionsområdet, og hvorfor indførelse af læringsmål nu synes som en selvfølgelig forlængelse af den førte daginstitutionspolitik.

Ved første øjekast ser det således ud som om, at sandhedsregimet er fraværende i Mastergruppens arbejde, men ved nærmere eftersyn bliver det tydeligt, hvordan sandhedsregimet fungerer som en underliggende præmis, der understøtter 'nødvendigheden' og 'selvfølgeligheden' af læringsmål, dokumentation, forældresamarbejde og systematisk evaluering. Samtidig bliver det synligt, hvordan Mastergruppens anbefalinger er udtryk for forhandlingskompromisser mellem flere stærke aktører fx Kommunernes Landsforening, BUPL og forældreorganisationen FOLA og hvordan

der modsatrettede interesser på spil i disse forhandlinger.

Gennem en afselvfølgeliggørelse af læringsdagsordenen og dens indbyggede sandheder har jeg i afhandlingen demonstreret, hvordan læringsdagsordenen på ingen måde er entydig, men snarere er kompleks, modsætningsfuld og uigennemskuelig for pædagogerne at navigere indenfor. For at synliggøre de forskellige rationaler som er på spil i forhandlingerne om læring og hvordan disse påvirker, hvordan vi kan forstå pædagogisk faglighed, har jeg valgt at gå samtidsdiagnostisk (Kristensen 2008, Kristensen og Pildal Hansen 2006/2014) til værks og skabt dette kort:

Det samtidsdiagnostiske kort har fungeret som et analyseværktøj, hvor igennem jeg har identificeret fire dominerende rationaler i uddannelsespolitikken hhv. statens, markedets, civilsamfundets og individets rationaler. Som

jeg inspireret af idéhistoriker Jens Erik Kristensen har valgt at benævne med modalverber. Jeg har valgt modalverberne *skulle*, *kunne*, *burde* og *ville*, der angiver, hvordan pædagogisk faglighed er spændt ud mellem det, pædagogen *skal* i kraft af lovgivning og politiske strategier; det, som pædagogen *kan* grundet pædagogens særlige professionelle viden og praktiske færdigheder; det, som pædagogen *bør* gøre jf. professionens etiske kodeks; og det, som pædagogen *vil* gøre.

Således skal læseren altså forestille sig, hvordan kortet er opdelt i hhv. en systemisk side med *skulle* og *kunne*, og en menneskelig side med *burde* og *ville*.

Jeg vender løbende tilbage til kortet i artiklen.

2. Et organisatorisk perspektiv

Det andet aspekt af pædagogisk faglighed som afhandlingen har bidraget med, er en analyse af de organisatoriske styringskæder og en synliggørelse af den subjektivering af pædagogisk faglighed, der sker som følge af ledelse.

I afhandlingen undersøger jeg en kommunal ledelsescase¹ for at kunne følge, hvordan transnational og national uddannelsespolitik omsættes til kommunal ledelsespraksis. Og jeg valgte en kommune, hvor der hersker stor tiltro til og forhåbninger om, at stadigt strammere styringskæder og dygtigere ledere mere effektivt vil kunne få de kommunale strategier ud at virke i pædagogisk praksis bl.a. formuleret i idealet om *lederen som et pædagogisk fyrtårn*. Et ideal der også optræder i den nationale ud-

dannelsespolitik og den nuværende regerings sammenhængsreform (Regeringen 2017).

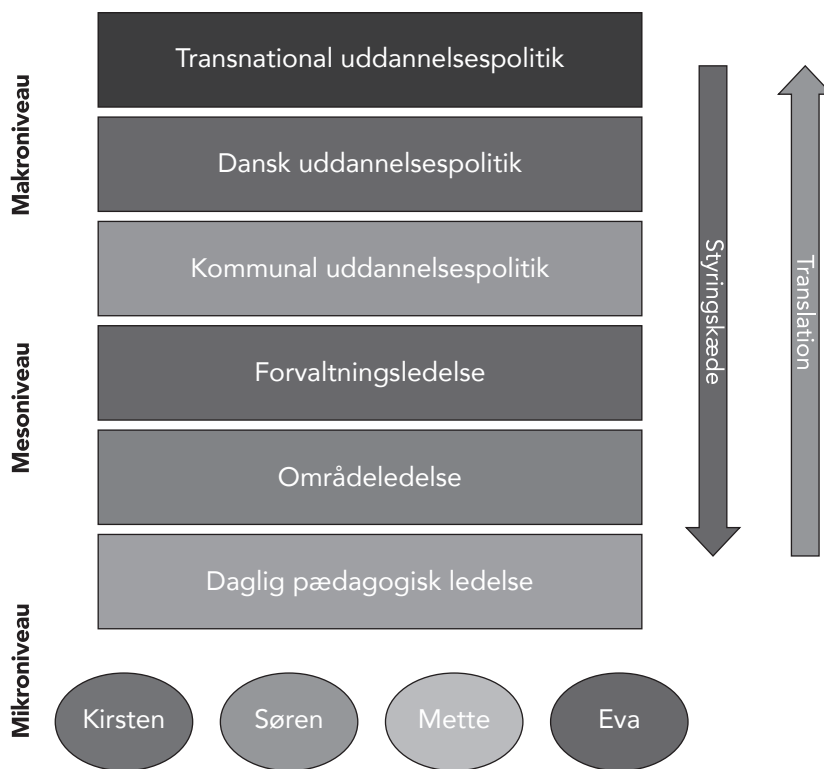
Casen er baseret på dokumentanalyse og interview med hhv. en forvaltningsleder² Rikke, en områdeleder Susanne og en daglig pædagogisk leder Søs. Ved at give lederne navne og gengive empirien som tre selvstændige lederportrætter var min strategi at forstyrre og udfordre styringskæde-optimismen bl.a. gennem en tænketeknologi³ om diskursive spillerum. Og at undersøge hvordan den enkelte leders translationer og selvfortolkninger medvirker til at skabe potentielle 'kortslutninger' i styringskæden. Altså at politiske strategier ikke bare så let og uhindret kan glide ned gennem leddene i styringskæden, men at disse er afhængige af de enkelte ledes translationer og diskursive handlinger.

På trods af denne kritiske *forstyrrelse* fandt jeg ikke egentlige styringskædekortslutninger i leddene mellem de tre ledere. Faktisk blev jeg overrasket over, i hvor høj grad de tre ledes hierarkiske placering i styringskæden determinerer deres narrativer, og hvordan det får dem til at fremstå som en relativ homogen

1 I afhandlingen har jeg valgt at anonymisere Kommunen for at kunne styre læserens blik. I princippet bør en kommune altid kunne stå på mål for sine prioriteringer og strategier, men i dette tilfælde har jeg vurderet, at et kendskab til den pågældende kommune vil kunne stå i vejen for mit forskningsærinde om eksemplariskhed. Det har været afgørende for mig at holde læserens blik åbent for en eksemplarisk analyse af styringskæder, ledelsesrationaler og diskursive spillerum og ikke at lade det påvirke af eventuelt kendskab eller holdning til Kommunen (Schmidt 2017).

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

3 En tænketeknologi er et analyseredskab, der kan assistere mine analyser i en systematisk og selvfølghedsnedbrydende retning (Lykke et al. 2004, Bjerg og Staunæs 2014, 2015). Anvendelse af en tænketeknologi om diskursive spillerum betyder således en bestemt retthed i det analytiske blik, der kan hjælpe mig med at se på mit empiriske materiale på en bestemt måde og fra et bestemt sted. Når tænketeknologien anvendes til empiriske analyser, indgår det i en forbundethed mellem at udforske et materiale og være medproducerende af nye virkelighedsopfattelser (Bjerg og Staunæs 2014).



Figur 2: Organisatoriske styringskæder (Schmidt 2017).

og sammenhængende enhed, der trækker på de samme styringslogikker og er loyale overfor Kommunens politik og strategier.

Som eksempel er forvaltningslederen Rikke qua sin stilling optaget af at få lærings- og inklusionsdagsordnerne effektivt ud at virke i børnehuse, hvorfor hendes primære fokus er på databaseret ledelse og faglig udvikling. I forlængelse heraf er områdelederen Susanne optaget af at opbygge en fælles institution på tværs af de fem tidligere selvstændige børnehuse og personalegrupper, og at sikre kvalitet i pædagogernes arbejde fx gennem udvikling af lokale styringsteknologier og en fælles diskurs. Og den daglige pædagogiske leder Søs, som er den, der er tættest på børnene og pædagogerne, er optaget af, at pædagogerne kan gøre en forskel; at de kan skabe relationer og udvikling.

Gennem det samtididiagnostiske kort analyserede jeg lederens narrativer og fandt, at de i overvejende grad var orienteret mod den systemiske side dvs. mellem det statslige rationale *skulle* og markedets rationale *kunne*, men samtidig hvordan de tre ledere anvender rationale fra den menneskelige side om *ville* og *burde* til at lede pædagogerne på rette vej.

Som eksempel når den daglige pædagogiske leder Søs taler om anderkendelse, mening og at kunne gøre en forskel og samtidig betoner, at der er en rette måde at handle anerkendende på og som pædagogerne må øve sig på fx gennem rollespil.

Qua sin uddannelse som pædagog anvender Søs et pædagogisk sprog, som er genkendeligt for pædagogerne og som harmonerer med deres forestillinger om god pædagogik og børneperspektiv. Men som samtidig risikerer

at sløre, hvordan hun som leder er placeret et andet sted i faglighedslandskabet – at hun qua sin hierarkiske placering i ledelseskæden også har ledelsesfaglige motiver og forpligtelser i relation til kommunens strategier. Med brugen af pædagogiske narrativer og rationaler fra den menneskelige side af kortet sløres det således for pædagogerne, hvordan de subjektiveres og ledes på rette vej.

I afhandlingen berører jeg nogle af de dilemmaer og udfordringer, de tre ledere står overfor, når de skal fungere i den sammenhængende styringskæde fx hvordan forvaltningslederen er optaget af at få politikerne til at prioritere området eller hvordan den daglige pædagogiske leder sorterer i de krav, der kommer oppefra for at kunne skabe tryghed og arbejdsro for pædagogerne. Mit forskningsærinde har været at synliggøre ledelsens betydning for pædagogers praksis og faglighedsdannelse, hvorfor jeg har fravalgt at gå nærmere ind i de udfordringer, som de tre ledere står overfor, når de skal omsætte kommunens politik til konkret ledelsespraksis.

Man kan altid diskutere antallet og omfanget af cases og deres udsigelseskraft. Men med et eksplorativt og kritisk mistænksomt afsæt vil jeg hævde, at den valgte case har udsigelseskraft til at forstyrre styringslogikkerne om *stadigt strammere styringskæder og ledere som pædagogiske fyrstårne*. Jeg har ledt efter pædagogisk faglighed et sted, hvor man med styringskæde-optimismen måtte kunne forvente at finde mere stringens og ensartethed i kultivering af pædagogisk faglighed. Næmlig i enden af den sammenhængende styringskæde hos pædagogerne i Børnehuset. Men som jeg om lidt vil komme ind på, fandt jeg ikke ensartethed – tværtimod fandt jeg forskellighed i form af individuelle translationer og balance-ringer af konflikterende rationaler.

Gennem casen med den sammenhængende styringskæde kan jeg således påvise, at på trods af stramme og homogene ledelseskæder så kan der alligevel ske brud i translationskæ-

den – nemlig i leddet fra ledelse til pædagoger.

Og det er betydningsfulde brud, der ikke nødvendigvis kan henføres til en bevidsthed hos den enkelte pædagog eller som opleves som egentlige brud eller opgør med ledelsen, men som nok snarere skyldes at pædagogerne evner at lytte til de mange rationaler, der er på spil i læringsdagsordenen, og at de søger at balancere og afveje rationalerne i en søgen efter autentisk faglighed.

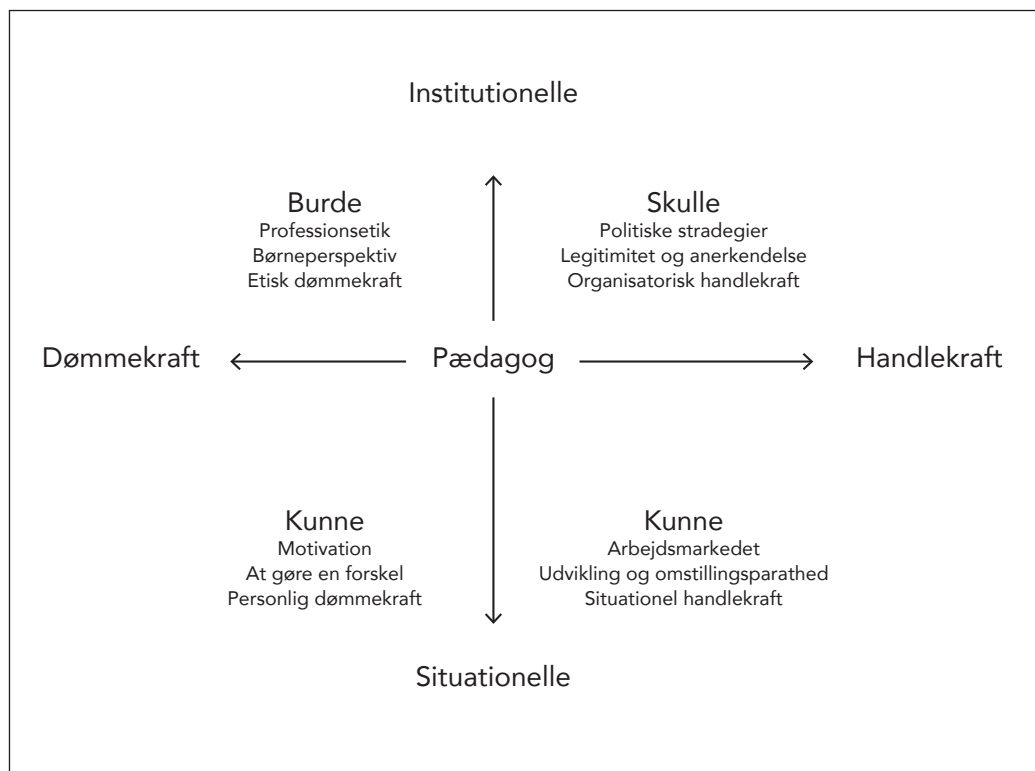
Og det leder mig frem til det tredje perspektiv på pædagogisk faglighed; et individorienteret perspektiv.

3. Et individorienteret perspektiv

Det har helt fra starten af projektet været en bevidst ambition at skabe et fokus på de individuelle pædagoger og deres selvfortolknin-ger og faglighedsforståelser. Hvorfor jeg også indleder afhandlingen med at tydeliggøre, at det handler om at give stemme til daginstitutionspædagoger i ubestemt flertalsform – ikke bestemt entalsform. Når det er vigtigt at skelne, handler det netop om at skabe et andet perspektiv end det som er oftest udbredt – nemlig at tale om pædagoger i bestemt form *pædagogen*, som den fx optræder i bekendtgørelser, kompetenceprofiler, i pædagogisk teori, i den offentlige debat og i den aktuelle policyproces.

Der er mange, der har holdninger til, hvad pædagogen skal, og hvad god faglighed er, men det er som om, der mangler et fokus på de individuelle pædagoger. Hvordan forstår Lars og Ida på rød stue sig selv som faglige pædagoger? Hvilke ord bruger de til at fortolke sig selv med? Og hvordan påvirker læringsdagsordenen deres muligheder for at erobre faglighed? Det var det, jeg satte mig for at undersøge. Og derfor tog jeg på besøg hos pædagogerne i Børnehuset og interviewede og geninterviewede; Kirsten, Mette, Søren og Eva – hver for sig.

Jeg har tilstræbt at give den enkelte pædagog definitionsmagten – ikke lederne, ikke kollegerne, ikke børnene og ikke forældrene,



Figur 3: Pædagogisk faglighed udspændt mellem konfliktuerende rationaler (Schmidt 2017).

men de fire pædagoger. Det er deres perspektiver – deres selvfortolkninger og fortællinger som jeg gengiver i afhandlingen som fire selvstændige portrætter.

Til at analysere portræterne anvendte jeg igen det samtididiagnostiske kort som analyseredskab. Her i en udvidet version hvor rationalerne fremstår tydeligere.

Kortet har i afhandlingen tjent tre formål – for det første til at analysere den uddannelsespolitiske læringsdagsorden og til at identificere læringsdagsordenens konfliktuerende rationaler. For det andet til at identificere hvilke rationaler de tre ledere i den sammenhængende styringskæde favoriserer. Og hvordan de medvirker til at give læringsdagsordnens systemiske rationaler styrke i Børnehusets hverdagsliv. Og for det tredje til at skabe blik for hvordan læringsdagsordenens rationaler påvir-

ker pædagogisk praksis og faglighedsdannelse.

Som jeg påviste i de to første analyser, er der stærke interesser på spil i læringsdagsordenen, der alle har pædagogen som central, men som adresserer forskellige rationaler og perspektiver på, hvad der regnes for god faglighed. Disse rationaler er ikke kun virksomme på samfunds- og ledelsesniveau, men er også virksomme i pædagogisk praksis. For at kunne eksperimentere med, hvordan rationalerne virker og påvirker pædagogernes praksis, vender jeg så at sige kortet om, og i stedet for pædagogisk faglighed placerer jeg nu de konkrete pædagoger i midten af kortet. Og betragter spændingsfeltet herfra i solidaritet med hhv. Eva, Søren, Mette og Kirsten. I skal altså forestille jer, hvordan pædagogerne som repræsentanter for pædagogprofessionen er placeret i midten af kortet, og hvordan de 4 rationaler så at sige

“trækker” i pædagogerne og anviser divergerende forståelser af pædagogisk faglighed.

Til at forstærke dette blik fik jeg behov for at supplere kortet og opfinde fire imaginære rationalefigurer⁴ hhv. Strategen, Pragmatikeren, Praktikeren og Idealisten.

Med rationalefigurerne fik jeg mulighed for at eksperimentere med, hvordan figurerne som figurationer af de fire rationaler *skulle, kunne, burde og ville*, er til stede på stuerne i Børnehuset og angiveligt virker ved at tale til de fire pædagoger i imaginære samtaler.

Man kan altid diskutere, hvordan det empiriske materiale skal præsenteres og gøres tilgængelig for analyse, og hvilke etiske overvejelser man som forsker bør gøre sig. Jeg har valgt en etisk fordring⁵ om *ikke-entydig formidling* til at guide mig. En fordring som fik mig til undervejs at ændre strategi.

Oprindeligt udviklede jeg først tre og siden fire pædagogiske arketyper baseret på de empiriske undersøgelser i Børnehuset. Fordelen ved arketyperne er, at jeg derigennem kunne skabe blik for, at pædagogisk faglighed kan

komme i flere udgaver – som en modstilling til læringsdagsordnens entydighedsbillede af den faglige pædagog – at man som pædagog kan være faglig som både Strategen, Praktikeren, Pragmatikeren og som Idealisten inden for læringsdagsordnen.

Ulempen ved arketype-fremstillingen var, at pædagogerne mere entydigt blev positioneret som hhv. den ene eller den anden arketype, og at arketyperne kan være med til at fastholde og forstærke de faglige hierarkier, der i forvejen eksisterer i pædagogisk praksis. Noget som jeg fik blik for i det afsluttende gruppeinterview med pædagogerne i Børnehuset.

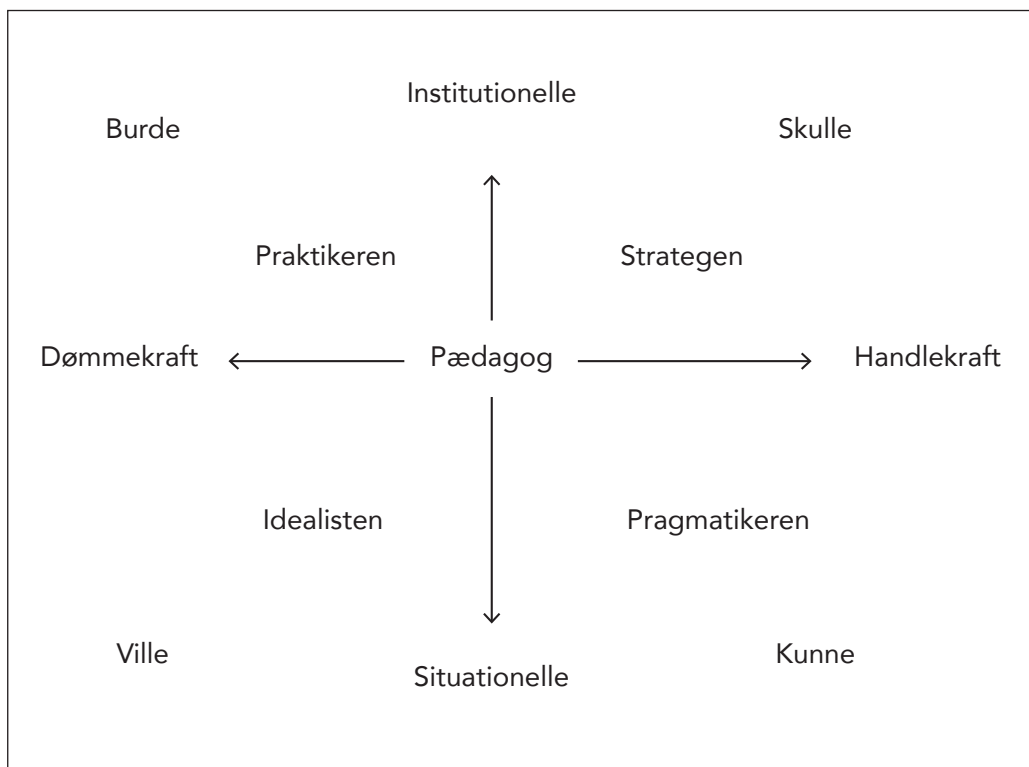
Her bad jeg pædagogerne gætte på, hvilken arketype de hver især repræsenterede. Alle gættede ‘rigtigt’. Men mens Kirsten som Strategen tilfreds lænede sig tilbage i sin stol, som sad hun i den gode stol, værgerede både Mette og Søren sig ved at blive positioneret som hhv. Praktikeren og Idealisten. Efterfølgende skrev jeg i min feltdagbog hvorfor sidder Kirsten i den gode stol? Hvorfor får Mette røde-pletter-på-halsen af usikkerhed og hvorfor vil Søren ikke være idealistisk? Spørgsmålene brugte jeg som afsæt til at undersøge, hvordan jeg mindre entydigt kunne analysere empirien og fremstille pædagogernes faglighedstrategier.

Med arketyperne kunne jeg skabe identifikation og genkendelighed, hvilket jeg også fik bekræftet på de to workshops, som jeg har afholdt på DPU’s Småbørnskonference (Schmidt 2015, Schmidt 2016). Men det som virkeligt gav dødsstødet til arketyper-fremstillingen, var da en kommunal forvaltningsleder på én af workshopperne mente, at arketyperne kunne være et godt rekrutteringsværktøj for institutionerne at bruge – som om man ville kunne ansøge om en Strateg eller en Praktiker til Børnehuset Tusindefryd.

I stedet for at fremstille rationalerne som pædagogiske arketyper som mere entydigt ville positionere pædagogerne, ønskede jeg med rationalefigurerne at skabe blik for, hvordan flere og divergerende rationaler er samtidigt

4 Udvikling af figurer som analyseoptikker er en strategi, der er inspireret af Bjerg og Staunæs’ tænketeknologier (Bjerg og Staunæs 2014, 2015). Tænketeknologier handler om at udvikle systematiske og selvfølghedsnedbrydende redskaber med henblik på at kunne skabe kritisk distance og derigennem mulighed for at tænke og handle anderledes. Det er en affirmativ kritik, der ligger i forlængelse af bl.a. Michel Foucault og Donna Haraway, og som Staunæs og Bjerg karakteriserer som “kritisk mistænksom og kritisk håbefuld”. Benævnelsen figurer trækker endvidere på Staunæs og Søndergaards arbejde med Social Science Fiktion (Staunæs og Søndergaard 2007) og Kofoeds arbejde med normativitetsfigurer (Kofoed 2004, Kofoed & Søndergaard 2008). Ordet rationalefigurer er adopteret fra Kofoed og Larsen (Kofoed og Larsen 2010).

5 Minoritets- og mobbeforsker Jette Kofoed argumenterer for, at etik bør være en aktiv kraft, der sættes i spil i skabelsen af viden. Kofoed foreslår at formulere og indtænke forskellige og præcise etikker i alle faser af forskningsprocessen (Kofoed 2004, Kofoed og Kousholt 2011). Ikke kun som universelle etiske retningslinjer, men som etiske fordringer, der er formuleret af forskeren forud for projektet. Fordringer til foregribelse af det “endnu-ikke”. Et forsøg på at forudse det uforudsete.



Figur 4: Spændingsfeltet med fire imaginære rationalefigurer (Schmidt 2017).

tilstede i Børnehuset, og hvordan figurerne søger at tale deres forskellige rationaler frem i pædagogernes handlinger.

Ved at fremstille rationalerne som imaginære figurer, får vi altså mulighed for at forestille os, hvordan der er en kakofoni af stemmer i Børnehuset, som taler til, hvisker og i nogle situationer råber højt til pædagogerne. Med dette blik får vi en fornemmelse af, hvordan den enkelte pædagog i løbet af en arbejdsdag sagtens kan være orienteret af flere rationaler, og hvordan der måske er en indre kamp hos den enkelte pædagog om, hvilket rationale hun bør følge i forskellige situationer. Skal hun fx følge Praktikerens etiske *burde*-stemme og afveje hensynet til barnet, eller er det Strategens *skulle*-stemme hun lytter til og som betoner institutionens mere langsigtede mål, eller skal hun følge sin umiddelbare intuition og motiva-

tion med Idealistens *ville*-rationale eller skal hun søge at skabe pragmatiske kompromisser med Pragmatikerens *kunne* stemme.

I afhandlingen beskriver jeg, hvordan hver af de fire pædagoger navigerer i spændingsfeltet mellem de fire rationaler og fandt at måden hvorpå Søren, Mette, Eva og Kirsten bevæger sig ikke udelukkende kan forklares med eksternt definerende subjektiveringsformer, men derimod kommer til udtryk i en individuel balancering og overskridelse af de fire rationaler.

Og svaret på det indledende forskningsspørgsmål må derfor være, at daginstitutionspædagoger skaber faglighed på mange måder, og at måden afgøres af den enkelte pædagog – og derfor bør mit forskningsspørgsmål nu stilles og besvares med flertalsformen *fagligheder*.

Trods de mange bestræbelser på at bestemme, ordne og kvalitetssikre pædagogernes udvikling af faglighed, gennem den styrkede pædagogiske læreplan, fælles læringsmål, centralt fastsatte kompetenceprofiler og stadig mere deltaljerede bekendtgørelser for pædagoguddannelsen, ser det altså ud til, at faglighed gennem rationalerne *burde* og *ville* også kræver etisk afgørelse og individuel erobring. Og jeg konkluderede, at originalitet er den kraft, der gør, at pædagogerne kan tåle at stå i spændingsfeltet i en tid, hvor så mange kræfter trækker i pædagogen og har ambitioner på dennes vegne.

En originalitet som kommer til udtryk i de konkrete pædagogers forskellige refleksioner og handlestrategier, når de skal navigere i spændingsfeltet. Hvor Mette påtager sig flere opgaver og forsøger at løbe lidt hurtigere for at sikre den pædagogiske kvalitet, prøver Kirsten at være omstillingsparat ved at fokusere på de positive forandringer, mens Søren forsøger at fastholde sine idealer i praksis, og Eva laver forventningsafstemninger med forældrene i forhold til, hvad der praktisk kan lade sig gøre indenfor de eksisterende rammer og normeringer.

Originalitet i afhandlingen henviser til en forståelse af faglighed som dynamisk og selv-overskridende og som et foreløbigt ståsted mellem integritet og forandringsvillighed.

Altså hvis pædagogerne skal kunne fremstå og genkendes som faglige pædagoger, er der kollektive og pædagogfaglige grænser for overskridelserne – artikuleret gennem rationalerne *skulle* og *kunne*. Termen *faglighed* adresserer netop den genkendelighed og forpligtelse, som pædagogerne nødvendigvis må tilegne sig fx gennem uddannelse og efteruddannelse.

Hvis pædagogerne samtidig skal kunne genkendes og genkende sig selv som autentiske pædagoger, er der individuelle og etiske grænser for overskridelserne artikuleret gennem *burde* og *ville*. Termen *originalitet* adresserer

denne genkendelighed som selvfortolkning og integritet.

Når originalitet kobles til faglighed, bliver det tydeligt, hvordan *original faglighed* på én gang er en tilegnelse, imitation, *gøren samme-hed*, og selvfortolkning, overskridelse, *gøren-andethed*. Eller måske snarere helt overordnet en *mig-gørelse*.

En metateoretisk beyond-position og konstruktiv eklekticisme

For at kunne nå frem til denne *stemme* om original faglighed, har jeg fundet det nødvendigt at operere med en analysestrategisk konstruktion bestående af flere typer af empiri; interviewtransskriptioner, observationsnoter og utallige policydokumenter. Samtidig har jeg kombineret forskellige metodiske discipliner, der hver især har bidraget til at belyse forskellige aspekter af genstandsfeltet, og som tilsammen har etableret et mere dækkende og helhedsorienteret analyseblik.

Den analysestrategiske konstruktion er funderet i en metateoretisk position *beyond both Taylor and Foucault* (Weir 2009)⁶ og en videnskabelig begrundet og konstruktiv eklekticisme. Hvor det Taylor'ske greb på selvfortolkning har fungeret som en underliggende solidarisk forpligtelse og normativitet gennem arbejdet, har Foucault tjent som en vigtig påmindelse om ikke at forfalde til blind solidaritet eller naivitet. Med Foucault har jeg

6 Den canadiske professor Allison Weir søger at kombinere den franske filosof Michel Foucaults magtanalyse med den canadiske filosof Charles Taylors forståelse af autenticitet. Weir kritiserer Foucault og Taylor for begge at være for optaget af kritik af universelle normer og moralkodekser, hvorved de overser, at identiteten ikke er et individuelt spørgsmål om, hvem jeg er, men snarere er forbundet med et vi. Weir søger at udvide perspektivet til også at fokusere på vi'ets betydning for identitetsdannelse ved at hævde, at vi kan stille os *beyond both Taylor and Foucault* (Weir 2009). Inspireret heraf har jeg fremskrevet en metateoretisk position, der har fungeret til at skabe en analysestrategisk konstruktion med forskellige metodiske greb (Schmidt 2017).

udsat mine analyser for en kritisk mistænksomhed vha. en række metodiske discipliner.

Omend hovedparten af de metodiske discipliner, som jeg har trukket inspiration fra, favoriserer det kritisk mistænksomme, står de ikke i modsætning til den metateoretiske *beyond*-position, men er snarere en forudsætning derfor. Valget af de metodiske discipliner er foretaget med blik for deres *viden-skabende potentiale*, mens forankringen i den metateoretiske position har modvirket en opportunistisk eklekticisme. Således har jeg ladet mig inspirere af og har kombineret forskellige metodiske discipliner som fx *narrative interview*, *policy-analyse*, *kortlægning*, *rationalefigurer* og *dispositivanalyse*. Nogle af disse metodiske discipliner har tilladt mig at komme helt tæt på genstandsfeltet, mens andre har tilvejebragt et mere distanceret blik. De metodiske greb har fungeret som bindeled mellem det konkrete, empiriske niveau og det abstrakte, analytiske niveau i bestræbelsen på at indfange daginstitutionspædagogers fagligheder både i form af styringssubjektivering og autentisk selvførtolkning.

Mit forskningsdesign har muliggjort en gradvis forstyrrelse af forestillingen om autentiske selvførtolkninger ved brug af de kritiske metodiske greb for på den måde at kunne finde frem til, hvordan pædagogernes faglighedsstrategier påvirkes af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden og lederens subjektiverings-tiltag. Ved gradvist at nedbryde autenticitetsforestillingen fandt jeg ikke kun styrings- og ledelseffekter i form af entydighed og fælleshed, men også forskelligheder i form af pædagogernes individuelle motiver, kaldsbaserede forestillinger og stræben efter faglighed.

Og nu vil jeg vende tilbage til pædagogerne og således slutte min tale på samme måde som jeg indledte min afhandling nemlig med en dedikation til at give stemme til de daginstitutionspædagoger, der hver dag rundt omkring i landets vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede daginstitutioner arbejder for at

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

De pædagoger, der klarer at navigere mellem alle disse forventninger, kalder jeg *Originale pædagoger*.

Referenceliste

- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Kbh. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse: Tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse*. Frederikshavn. Dafolo. Læringsløft.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2015). Det forsvundne frikvarter: at lede efter læring i mellemrummene. I H. Bjerg, & N. Vaaben (red.), *At lede efter læring*. Kapitel 10, s. 233-254. Frederiksborg: Samfundslitteratur.
- BUPL (2017). *Børneminister om den nye læreplan, der kommer ingen revolution*. http://www.bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/nyheder/boerneminister_om_ny_laereplan_der_kommer_ingen_revolution?opendocument
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2006). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. Delrapport. København. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. Slutrapport. København. EVA
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2012). *Læreplaner i praksis – Daginstitutioners arbejde med læreplaner i praksis*. København. EVA

- Foucault, M. (1991a). *Governmentality* (pp. 87-104). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1991b). *Politics and the study of discourse* (pp. 53-72). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden*. Frederiksberg. Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli – In- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. København. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, J. og Kousholt, D.(2011): Etiske fordringer og multiple temporaliteter (forord). I: *Nordiske Udkast*, temanummer om Etik 1-2.
- Kofoed, J. & Larsen, J. (2010). De stærke tænke måder, kapitel 5. I: Kofoed, J., Allerup, P., Larsen, J., & Torre, A. *Med spredning som muligt svar: følgeforskning på Københavnermodellen for integration*. (1 udg.) København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (2008). Blandt kønsvogtere og -udfordrere: Camouflagede kaptejner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven. I. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 56(2), 46-56.
- Kristensen, J. E. (2008). Krise, kritik og samtidsdiagnostik. I. *Dansk Sociologi* nr. 4/19. årg.
- Kristensen, J.E. & Hansen, S.P. (2014). *Socialanalytisk samtidsdiagnostik – baggrund, ansæter, mellemværender og udeståender*. Oprindeligt udgivet som arbejdsrapport fra Forskningsprogrammet i Socialanalytisk Samtidsdiagnose, Danmarks Pædagogiske Universitet, maj 2006.
- Lykke, N., R. Marcussen & F. Olesen (2000). There are always more things going on than you thought. Methodologies as thinking technologies. Interview with Donna Haraway. In. *Kvinder, køn og forskning* 9 (p 52-60).
- Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan (2016). *En styrket pædagogisk læreplan: Arbejdsgruppernes udkast til temabeskrivelser, brede, pædagogiske læringsmål og punkter om det gode læringsmiljø*. København.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL 2016a). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MUBL 2016b). *Kommissorium for mastergruppe for styrkede pædagogiske læreplaner*. København.
- Plum, M. (2013). Pædagogen dokumenteret. – læreplaner, dokumentationskrav og at ordnes som pædagog. I.A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Regeringen (2017). *Sammenhængsreform. Børnen først – en mere sammenhængende offentlig sektor*. Finansministeriet april 2017.
- Rådet for Børns Læring (RBL 2015). *Beretning fra Formandskabet*. København.
- Rådet for Børns Læring (RBL 2016a). *Rådet for Børns Læring*. København.
- Rådet for Børns Læring (RBL 2016b). *Beretning fra Formandskabet*. København.
- Rådet for Børns Læring (RBL 2016c). *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6-årige*. København.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual. – Vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. I.A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg. Frydenlund.
- Schmidt, C. H. (2017). Originale pædagoger – Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet (DPU).
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2006). Corporate Fictions. I. *Norsk Tidsskrift for Kønnsforskning*, 3, 69-93.
- Weir, A. (2009). Who are we? Modern identities between Taylor and Foucault. In. *Philosophy and Social Criticism*. Vol 35, Issue 5.