

Til-pasning? At være nyuddannet pædagog og professionsbachelor i 0-6 års institutioner
Første delrapport i forskningsprojektet "Professionsbachelorisering i et vadedsted"
Bøje, Jakob Ditlev; Nielsen, Steen Baagøe

Publication date:
2011

Citation for published version (APA):
Bøje, J. D., & Nielsen, S. B. (2011). *Til-pasning? At være nyuddannet pædagog og professionsbachelor i 0-6 års institutioner: Første delrapport i forskningsprojektet "Professionsbachelorisering i et vadedsted"*.

Go to publication entry in University of Southern Denmark's Research Portal

Terms of use

This work is brought to you by the University of Southern Denmark.
Unless otherwise specified it has been shared according to the terms for self-archiving.
If no other license is stated, these terms apply:

- You may download this work for personal use only.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying this open access version

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details and we will investigate your claim.
Please direct all enquiries to puresupport@bib.sdu.dk

TIL-PASNING?

**At være nyuddannet pædagog og
professionsbachelor i 0-6 års institutioner**

**Første delrapport i forskningsprojektet
"Professionsbachelorisering i et vadested"**

Jakob Ditlev Bøje & Steen Baagøe Nielsen

Til-pasning?

At være nyuddannet pædagog og professionsbachelor
i 0-6 års institutioner

**Til-pasning?
At være nyuddannet pædagog og
professionsbachelor i 0-6 års institutioner**

Første delrapport i forskningsprojektet
"Professionsbachelorisering i et vadedsted"

Jakob Ditlev Bøje & Steen Baagøe Nielsen
Roskilde Universitet (RUC) 2011
Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv

Forskningsprojektet organiseres med støtte fra BUPLs forskningsfond

og gennemføres i samarbejde med
University College Sjælland (UCSJ)
University College Capitol (UCC)

Jakob Ditlev Bøje & Steen Baagøe Nielsen

Til-pasning? At være nyuddannet pædagog og professionsbachelor i 0-6 års institutioner. Første delrapport i forskningsprojektet "Professionsbachelorisering i et vadedsted".

1. udgave 2011

© Roskilde Universitet

Grafik: Peder Hjulmand Søby

Tryk: Kopicentralen, RUC

Sats: Vibeke Lihn

ISBN 978-87-7349-777-7

VELPRO – Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet
Universitetsvej 1, Postboks 260, P10
4000 Roskilde

Læs mere om VELPRO:

<http://www.ruc.dk/forskning/forskningscentre/velpro>

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Indhold

KAPITEL 1

Professionsbachelorisering i et vadedsted	7
Om problematikken baggrund og relevans	7
Om professionsbachelorisering som modsætningsfyldt tendens ...	8
Projektets forskningsspørgsmål	11
Projektets overordnede metodiske design.....	12
Om metode i den konkrete undersøgelse.....	13
Denne rapport opbygning og indhold	15

KAPITEL 2

Pædagoguddannelsens professionsbachelorisering – om pædagoguddannelsens aktuelle håndtering af viden og kvalificering til arbejdet	17
Reform af MVU, CVU og DPU	17
Ny pædagoguddannelse	19
Lov om professionshøjskoler.....	21
Kontinuerte relationer i pædagoguddannelsen.....	22
Afrunding.....	23

KAPITEL 3

Nyuddannede pædagoger synspunkter og orienteringer i forhold til uddannelse og arbejde	25
Synspunkter omkring uddannelsens rummelighed og kvaliteten af studerende.....	25
Synspunkter omkring nuværende arbejde.....	30
Om at stille sig tilfreds med det næstbedste	37

KAPITEL 4

Den nyuddannede pædagogs veje ind i den pædagogiske praksis	41
Helene som nyuddannet – fortid, nutid og fremtid	41
Helenes handlestrategier og meningstilskrivning i arbejdet	43
Institutionen Damgården	49
Arbejdet på Brumbassestuen	51
Læringsmestre og positioner i institutionen – muligheder for spejling og kritik	59
Opsamling	67

KAPITEL 5

Udviklinger, afviklinger og reproduktion af det pædagogiske arbejde.....	69
Et arbejde i forandring.....	69
Nyuddannede pædagoger som subjekter og objekter i forandringer af daginstitutionsarbejdet.....	73
Fremadrettede perspektiver.....	74
Referencer.....	75
Bilag	81

Professionsbachelorisering i et vadested

Vi fremlægger her første del af undersøgelsen af projektet *Professionsbachelorisering i et vadested*. Det er en undersøgelse af, hvilke orienteringer og strategier nyuddannede pædagoger (uddannet i maksimalt 1 ½ år) anlægger i forhold til at indtage og bestride deres arbejde, og hvordan sådanne orienteringer og strategier indgår i udviklinger, afviklinger og reproduktioner af det pædagogiske arbejde. Vi undersøger her det pædagogiske arbejde, som det foregår a) i de integrerede institutioner med de mindste børn, dvs. 0-6 års institutioner, b) i klub og c) i SFO. I denne delrapport er det arbejdet i de integrerede institutioner, der undersøges.

Projektets titel, "professionsbachelorisering i et vadested", fortjener nogle uddybende bemærkninger. Der eksisterer i dag en forventning til pædagoguddannelsen om, at den i højere grad end for blot 5-10 år siden skal udruste de pædagogstuderende med professionelle kompetencer på deres vej mod faget (Bøje, 2010b; BUPL, 2006a). Denne forventning kan hævdes at have spillet en betydelig rolle for meget af den uddannelsesudvikling, der er sket i og omkring pædagoguddannelsen i de seneste år. Vi vil i det følgende opridse centrale interesser bag og intensjoner med denne udvikling for derved at tydeliggøre, hvilken problematik, der peges på med projektets titel. Herefter vil vi beskrive vores tilgang og metode til udforskning af de nærmere spørgsmål, som problematikken indeholder.

Om problematikens baggrund og relevans

Der har særligt gennem det seneste årti været stort fokus på kvalitet i 'dagtilbuddene'¹, og samtidig er det udefrakommende pres på hverdagen

¹ Således blev KiD-projektet (Kvalitet i Dagtilbud) igangsat i december 2000 som et fælles projekt mellem BUPL, KL og Socialministeriet.

i institutionerne øget gennem nye krav om læreplaner og dokumentation, nye ledelsesstrukturer, forældrebestyrelsens krav, fornyede sprogkrav for blot at nævne nogle almene tendenser, der samtidig er blevet fulgt op af nedskæringer i mange kommuner. Det er en underliggende forståelse i denne tilgang, at en reel højnelse af kvaliteten skal foregå via professionalisering.

I dette perspektiv kan det krydspres, som er fremkaldt, også sætte selvstændigt behov for pædagogers kamp for anerkendelse og professionalisering. Og selv om professionsudviklingen i meget af den aktuelle litteratur tages for givet, så peger udviklingen på området også på, at pædagogprofessionalitet i lige så høj grad står overfor afvikling som for udviklingsudfordringer (Hjort, 2005; Mathiesen, 2005; Agevall og Jonnergård, 2007; Goodson, 2003). Rationaliseringsbestræbelser kan mange steder gøre det til en fagpolitisk udfordring at stå imod pres om standardisering og rutinisering af centrale opgaver i institutionerne.

En styrkelse af pædagoguddannelsen er af mange blevet set som en central dimension i den fortsatte professionsudvikling, og det er derfor væsentligt at følge, hvorvidt uddannelsens videns- og kompetencerformer reelt kan siges at bidrage til en forbedring af kvalitet i arbejdet, til øget faglig autonomi og autoritet blandt udøverne. Uddannelsesudviklingen handler om styrkelse af vidensgrundlaget generelt, men også om at kunne opnå legitimitet omkring ydelserne gennem det faglige sprog: Pædagogerne ønsker at kunne forklare deres arbejde og begrunde det fagligt i hverdagen. Det kan handle om alt – fra at kunne sikre sig opbakning i forældregruppen til at sikre sig gode lønvilkår i forhold til kommunen. Vi har kaldt undersøgelsen "professionsbachelorisering i et vadedsted" netop for at lægge vægt på det uafsluttede og skrøbelige i professionsprojektet netop nu.

Om professionsbachelorisering som modsætningsfyldt tendens

Begrebet 'Professionsbachelor' er i dag det almindelige begreb for den grad, man kan få ved de 30 mellemlange videregående uddannelser (MVU). Professionsbachelortitlen fremkom først i slutningen af 1990'erne, og var indtil da et stort set ukendt begreb. Sammensætningen

af de to begreber, *profession* og *bachelor*, kan ses som et forsøg på at realisere (mindst) tre bestræbelser samtidig:

A) Internationalisering, smidiggørelse og rationalisering af uddannelsessystemet

Med *bachelortitlen* ønskede man at indplacere MVUerne i den akademiske uddannelsesstruktur – efter internationalt tilsnit (Bolognaprocessens europæiske harmonisering). Man havde administrativt allerede tidligt i 1990'erne indført Bachelortitlen på universiteterne, som et tidligt 'afgangstrin' efter 3 års normerede studier (180 ECTS). Bachelortitlens indførelse på MVU-området kan ses som en del af samme tendens: Intentionen var i første omgang fra ministerielt hold især at sikre gode og glidende overgange til det akademiske bachelortrin og kandidatuddannelser og hermed også et større udbytte af 'dyre' uddannelsesudgifter og mindre spild af 'studietid' ved studieskift mv.²

B) Styrkelse af den professionelle praksis

Fremhævelsen af begrebet *profession* i professionsbachelortitlen klargør tydeligt en anden væsentlig intention. Professionsbegrebets nye indskrivning i titlen var for mange af de tunge aktører i feltet central, fordi man – særligt i de toneangivende forbund for den store gruppe af veletablerede offentlige ansatte funktionærer (f.eks. FTF, DSR, DLF og BUPL) – i en årrække havde forfulgt og i stigende grad søgt at opnå anerkendelse for deres ekspertise og bærende ansvar i forhold til at løfte nogle af velfærdsstatens kernefunktioner. Således er det nok så meget professionaliseringsintentionen, som sikrer såvel fagforbundenes som arbejdsgivernes støtte til uddannelsesreformen. Professionsbegrebet blev i disse kredse på den ene side set som et stempel, der indikerede en klar og formel anerkendelse af intentionen om felternes og udøvernes professionalisering – og på den anden side som en indikation af, at praksisudøvelsen kunne og skulle opskrives gennem et løft i vidensgrundlaget, særligt gennem en styrket uddannelse. Dette skulle ikke mindst imødekomme aftagerfeltets voksende ønsker om dokumentation og skriftliggørelser af deres praksis. Herved indikerede titlen også, at *praksisorienteringen* af uddannelsen ikke bare skulle fastholdes som

² Se f.eks. publikationen "Redegørelse om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser" (Undervisningsministeriet, 1999).

væsentlig og legitim, men også bidrage til kvalificeringen af praksis og opløftningen heraf til et andet og mere prestigefyldt 'niveau'.

C) Styrkelse af velfærdsprofessionsfeltet gennem uddannelsesudvikling

Herved berøres også endnu en drivkraft bag reformen, nemlig ønsket hos MVUddannelsesinstitutionerne om at påtage sig at være bannerfører for professionsdagsordenen, bl.a. gennem en voksende grad af professionalisering og akademisering af egen ledelse, lærerstab og uddannelser (Weber og Johansen, 1995; Bøje, 2010a). Uddannelserne skulle blive mere universitære og akademiske, sådan som udviklingen i navngivningen af institutionerne også afspejler, nemlig fra seminarier over CVU, Professionshøjskoler til University Colleges (Muschinsky, 2009).³

Professionshøjskolerne har efterfølgende søgt at skabe og også blevet skubbet til (f.eks. gennem resultatkontrakter og forstærkede krav ved uddannelsernes akkreditering) at skabe en selvstændig platform for vidensproduktion. Det har bl.a. ført til nye forsøg på at fremskrive forståelser af en "professionsviden", som placerer sig mellem "forskningsviden", og "udviklingsviden" (Thorslund, 2003; Madsen, 2003). Hensigten har dog ikke kun været videnskæssig, men også mere jordnært at gøre de mellem lange videregående uddannelser mere "attraktive" ved at give dem noget mere af det, som deres nærmeste konkurrenter – universiteterne – er blevet populære på at tilbyde de uddannelsessøgende: Ikke bare brugbare uddannelser, men også forskningsviden og forskningsbaseret undervisning samt tilmed en reel inddragelse af de studerende i vidensproduktionen, således at de opnår kompetencer, som de efterfølgende forventes at kunne bruge til ikke blot at udøve, men også at udvikle professionen. Bestræbelsen har gjort UCerne til de stærkeste fortalere for professionaliseringen af 'velfærdsfunktionærerne'.

3 Tendensen til universitetsgørelse af disse faghøjskoler, polytechnics og skoler for anden 'anvendt videnskab' er også en del af en fremtrædende tendens i det øvrige Europa. Herhjemme har det haft som konsekvens at man har søgt øget ansættelse af akademisk uddannet lærerstab (snarere end en monoprofessionel monopolisering, som ville fastholde at 'lærere skulle undervise lærere'). Intentionen med akademiseringen har været at skærpe det faglige niveau i underviserstaben, og derved bære større præg af forskningsorientering.

*Professionsbachelor*begrebet indeholder således, som det allerede er antydnet, betydelige modsætninger og dobbeltheder, idet det på en og samme gang er blevet set som en ny akademiseret anerkendelse af de mere *praksisrettede* uddannelser og erhverv. Uddannelser som skulle anerkendes for en større professionsrettethed – og bidrage med viden til at understøtte den igangværende opkvalificering af 'professionerne', som den akademiserede professionaliseringsstrategi indikerer. Derfor signalede Professionsbachelortitlen også starten på en række grundlæggende uddannelsesreformer, som indikerer voksende krav og forventninger om de studerendes formelle kompetencer og viden.

Projektets forskningsspørgsmål

Det er de aktuelle intentioner og implikationer, som denne historiske proces har medført, vi i dette forskningsprojekt har benævnt 'professionsbachelorisering'. Lige så uafsluttet, som denne proces er på det uddannelsespolitiske og -praktiske plan, lige så uafsluttet kan den siges at være i de pædagogiske institutioner. Her bærer de nyuddannede i forskelligt omfang og på forskellig vis på de bestræbelser, som professionsbacheloriseringen er udtryk for, og før de nyuddannede træder ind i de pædagogiske institutioner, eksisterer professionaliseringsdagsordenen også dér i forskelligt omfang og karakter. Det resulterer i en række forskelligartede strategier til beherskelse af arbejdet, hvor der i større eller mindre grad knyttes an til uddannelsen, og hvor disse forskellige anknytninger, eller mangel på samme, fortæller noget mere generelt om de relationer, der eksisterer og til stadighed produceres og reproduceres mellem pædagoguddannelsen og forskellige pædagogiske arbejdsfelter.

På baggrund af ovenstående rejser projektet følgende centrale forskningsspørgsmål:

Hvad betyder pædagoguddannelsens professionsbachelorisering for orienteringer og strategier blandt nyuddannede pædagoger, og hvordan indgår de nyuddannede pædagoger i udviklinger, afviklinger og reproduktioner af arbejdet i henholdsvis integrerede institutioner, klub og SFO?

Dette forskningsspørgsmål har vi valgt at operationalisere gennem to underspørgsmål, som danner fokus i rapportens analyser:

1. Hvilke synspunkter og orienteringer kan identificeres blandt nyuddannede pædagoger i forhold til at tage uddannelsen og herfra bevæge sig over i en bestemt del af det pædagogiske arbejde?
2. Hvilke strategier anlægger nyuddannede pædagoger til beherskelse af arbejdet i henholdsvis integrerede institutioner, klub og SFO?

Projektets overordnede metodiske design

Projektet samler og diskuterer viden om disse spørgsmål gennem en kortlægning af eksisterende forskning (dette dog i begrænset omfang i forbindelse med denne delrapport), samt gennem en empirisk afdækning af nyuddannedes overgange fra uddannelse til arbejde – og af deres oplevelser af og i arbejdet på deres første arbejdspladser efter uddannelsen. Vi har fundet det væsentligt at tilvejebringe mere viden omkring pædagoguddannelsens aktuelle kvalificering ved at følge en række nyuddannede pædagoger. Der er brug for mere empirisk viden omkring de processer, som sker i forbindelse med de pædagogstuderendes overgange til praksis, og om deres anvendelse af uddannelsesmæssig viden i praksis. Vi har dels ønsket at videregive og formidle de nyuddannedes nylige og aktuelle erfaringer med deres uddannelse og overgang til arbejde. Der ligger samtidig også en antagelse om, at de nyuddannede, som er blandt de første færdiguddannede efter den seneste uddannelsesreform (2006), er personlige *bærere* af de nye uddannelsesbestræbelser – og dermed kan give indsigt i det, vi kalder *professionsbacheloriseringen*.

Projektets bygger overordnet på et toledet metodisk design: For det *første* skabes der gennem interview viden om de nyuddannedes refleksioner over uddannelsestiden og uddannelseskvalificeringen samt håndteringen af denne. Herunder reflekteres særligt betydningen af de studerendes oplevelser af uddannelsesstedernes forandring under *professionsbacheloriseringen*, bl.a. forandringen af fag- og uddannelseskultur samt studiemiljø. For det *andet* konstrueres der viden gennem etnografisk inspirerede feltarbejder, hvor de specifikke teknikker udgøres af obser-

vation og situerede feltinterview. Det etnografisk inspirerede feltarbejde har umiddelbart to dimensioner:

- Indsamling af data og analyse af de nyuddannedes egne forståelser og oplevelser af aktuelle videns- og kompetencebehov i hverdagens pædagogiske praksis, f.eks. gennem deres brug af dokumenter, planer, manualer mv. Endvidere analyseres særligt gennem observation de nyuddannedes udfoldelse af viden og kompetencer i praksis, herunder deres 'professionelle' indstillinger til arbejdet og de aktuelle udfordringer som eksisterer på arbejdspladsen/i institutionen. Sidst, men ikke mindst, dannes mere overordnede billeder af de nyuddannedes differentierede strategier til beherskelse af arbejdet.
- Indsamling af data og analyse om det pædagogiske arbejds- og hverdagsliv samt faglige og organisatoriske udfordringer og handlemuligheder. Her fokuseres der tematisk på centrale brudflader i de nye udfordringer og handlemuligheder: 1) i relation til de primære brugerrelationer (børn/unge), 2) i relation til forældre, 3) i relation til det kollegiale samarbejde, organisation og ledelse samt endelig 4) nye udfordringer og handlemuligheder i relation til de omsiggribende administrative og lovgivningsmæssige reformer på det pædagogiske arbejdsmarked (læreplaner, børnemiljøvurdering, sprogtests m.m.) og, i forlængelse heraf: Modernisering af den kommunale forvaltning og ledelse gennem bl.a. implementering af nye styringsformer.

Om metode i den konkrete undersøgelse

Projektet har indledningsvist omfattet interview med 12 nyuddannede pædagoger (3-5 i hver af de tre forskellige arbejdspladstyper), om deres oplevelse af overgangen mellem uddannelse og arbejde. Ved interviewene har været tilstræbt en vis spredning i såvel uddannelsesoplevelse og -præstation (god/dårlig) som oplevelse af nuværende arbejdssted. Interviewene har været gennemført som dels gruppeinterview (SFO) og dels enkeltinterview (integreret institution og klub), i begge tilfælde som semistrukturerede interview ud fra en forhåndsstruktureret interviewguide (se bilag 1).

De rammesættende vilkår reflekteres gennem afdækningen af konteksten i den enkelte institutionstype. Vi opfatter konteksten, hvori vi har gennemført feltarbejde, nemlig den integrerede institution, som betydningsfuld for den nyuddannedes muligheder for at 'omsætte' viden og kompetencer i praksis. Denne type institution er, som før nævnt, i forvejen præget af den ovenfor beskrevne udvikling i form af bl.a. forandringer rammesat af lovgivnings- og styringsmæssige bindinger i en moderniseret virkelighed (Andersen, 1999; Hjort, 2002; Weber, 2002; Nielsen, 2005). Analysen af konteksten baseres således på bl.a. interview med daginstitutionens leder, på centrale dokumenter i institutionen (læreplan, styringsaftale mellem forvaltning og institution, planer for sprogudvikling mv.) og på deltagelse i personalemøder og pædagogisk udviklingsdag (se bilag 2 for en samlet oversigt over det empiriske materiale).

Analysen af konteksten sker dog først og fremmest gennem et blik på måden, hvorpå den nyuddannede anskuer og håndterer den pædagogiske praksis. Dvs. billedet af praksis, som genereres i undersøgelsen, udgår fra den nyuddannedes handlemønstre i praksis, fordi det primært er hende, vi har fulgt i feltarbejdet. En sådan type analyse kan kaldes en institutionel etnografi med udgangspunkt i én eller flere institutionelle identiteter (Gubrium og Holstein, 2001). En begrænsning og udfordring ved denne form for analyse består i, at der ikke opnås – eller tilstræbes opnået – en fuldt ud dækkende kortlægning af den totale pædagogiske praksis. Det har betydet at visse aktivitetstyper er faldet bort – således har vi f.eks. kun observeret vuggestuearbejdet i et begrænset omfang. Da formålet med denne undersøgelse imidlertid er at forfølge nogle nyuddannedes kvalitative oplevelser og håndteringer af uddannelsen og arbejdet i dybden, synes det fornuftigt at fokusere på relativt få nyuddannede.

Der indkredses altså et bestemt udsnit af, eller perspektiv ind i, den pædagogiske praksis. Ved at følge den nyuddannede og hendes gang i arbejdet, har vi målrettet forfulgt og fået indblik i, hvad hun siger og mener om de andre pædagoger i institutionen (i børnehaveafdelingen primært) og arbejdet på "deres" stuer; disse pejlemærker har vi grebet fat i og udforsket nærmere ved at henvende os til de andre pædagoger og gå med ind på "deres" stuer og observere arbejdet dér. Derigennem har vi fået indblik i de rum, kategorier og institutionelle identiteter

(positioner), som institutionen er bygget op omkring, og vi har endvidere udforsket, hvordan samme kategorier og institutionelle identiteter udgjorde et (strategisk?) spillerum på et personalemøde.⁴

Denne rapports opbygning og indhold

Som før nævnt fokuserer denne delrapport på nyuddannede pædagoger, der i dag arbejder i integrerede institutioner. Det betyder, at det er deres særlige orienteringer og strategier, der fokuseres på i denne sammenhæng, og på baggrund af det en diskussion af udviklinger, afviklinger og reproduktioner af det pædagogiske arbejde i integrerede institutioner.

I kapitel 2 – pædagoguddannelsens professionsbachelorisering, om pædagoguddannelsen mellem brud og kontinuitet – ser vi nærmere på de seneste 10 års reformer i og omkring pædagoguddannelsen. Dermed tegnes et klarere billede af professionsbacheloriseringens uddannelsesmæssige implikationer, samtidig med at det vises, hvorledes denne nyskabelse eksisterer i sammenhæng med kontinuerte relationer i uddannelsen.

I kapitel 3 præsenterer vi synspunkter fra de nyuddannede pædagoger angående deres uddannelse og nuværende arbejde, og på baggrund af det konstrueres et mere generelt billede af, hvordan relationen mellem uddannelse og arbejde 'ser ud' for denne gruppe af pædagoger – dvs. hvilken særlig orientering de synes at være bærere af.

I kapitel 4 forfølger vi denne orientering nærmere gennem et udvalgt fokus på én af de nyuddannedes strategier til beherskelse af arbejdet. Dermed udvides analysen til ikke blot at omfatte, hvordan relationen mellem uddannelse og arbejde italesættes i en interviewsituation, men også hvordan der *gøres* i praksis, herunder hvordan den nyuddannede identificerer sig med bestemte positioner i institutionen og afviser andre.

I kapitel 5 diskuteres, hvordan de nyuddannedes orienteringer og strategier til beherskelse af arbejdet indgår i udviklinger, afviklinger og reproduktioner af dette.

⁴ Den nærmere bevægelse fra at observere den nyuddannede til at observere andre pædagoger og stuer i institutionen fremgår af bilag 3. Samtlige navne på personer og steder er anonymiseret af forskningsetiske årsager.

Pædagoguddannelsens professionsbachelorisering

– om pædagoguddannelsens aktuelle håndtering
af viden og kvalificering til arbejdet

Pædagoguddannelsen har, sammen med de øvrige MVU-uddannelser, gennemgået en række transformationer fra de første ideer om en fælles MVU-ramme i år 2000 over en reform af uddannelsen i 2006 til nutidens professionshøjskolestruktur, som bl.a. rummer bedre muligheder for forskningssamarbejde med universiteterne. Samtidig er der imidlertid mange forhold i uddannelsen, som ikke er ændret; der er stadig tale om en vekseluddannelse, hvor ca. en tredjedel af uddannelsestiden foregår som praktisk arbejde i institutioner, praktikken er stadig lønnet og dermed ikke SU-berettiget, der sker nedskæringer i uddannelsesstatemeter, som gør det svært at nå ambitiøse uddannelsesmål osv.

I dette kapitel vil vi beskrive disse forhold nærmere. Dermed vil vi yderligere indkredse, hvad der ligger i termen "professionsbachelorisering", samt hvordan vi forstår dette fænomen i sammenhæng med kontinuerte relationer i uddannelsen. Som sådan er kapitlet et kort rids over brud og kontinuitet i pædagoguddannelsen gennem det seneste tiår.

Reform af MVU, CVU og DPU

I år 2000 fremsatte daværende undervisningsminister, Margrethe Vestager, et samlet forslag til lov om mellemlange videregående uddannelser (MVU), lov om Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er) og lov om oprettelse af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Lovene blev

vedtaget med baggrund i daværende S/RV-regerings folketingsflertal. Formålet med lovpakken var på den ene side at styrke de professionsrettede videregående uddannelser, bl.a. for at opnå regeringens mål om at tiltrække og fastholde flere unge i uddannelse og dermed få 50 pct. af en ungdomsårgang til at gennemføre en videregående uddannelse. På den anden side var der også et mere teknokratisk formål med lovpakken, nemlig at sikre bedre sammenhæng i uddannelsessystemet, vertikalt såvel som horisontalt (Undervisningsministeriet, 2000: 1). Lovpakken skulle råde bod på det problem, at de professionsrettede videregående uddannelser, herunder pædagoguddannelsen, var en blindgyde i uddannelsesteknisk forstand: De gav ingen meritmuligheder i forhold til efter- og videreuddannelse.

Svaret på problemet blev en såkaldt professionsbachelortitel. Via denne titel, som blev benævnt en "kvalitetsbetegnelse for disse uddannelser" (Undervisningsministeriet, 2000: 1), blev de professionsrettede videregående uddannelser formelt sidestillet med universiteternes bacheloruddannelser, om end de reelt, dvs. i indhold og form, stadig var væsensforskellige fra disse. DPU blev født med en forpligtelse til at optage de nye professionsbachelorer direkte på deres kandidatuddannelser, men denne forpligtelse blev ikke gjort gældende over for de eksisterende universiteter.⁵

Professionsbachelortitlen kan anskues som en teknokratisk opfindelse, der handler om at reducere uddannelsesomkostninger ved at blåstemple de professionsrettede videregående uddannelser på bachelorniveau. Imidlertid medførte professionsbachelortitlen en række nye og kvalitativt anderledes udfordringer for de professionsrettede uddannelser. For det *første* medførte titlen et nyt og sekundært formål med de professionsrettede uddannelser, nemlig at de skulle give forudsætninger for videreuddannelse (Undervisningsministeriet, 2001a: § 2). Dette formål blev sidestillet med det eksisterende formål om at kvalificere den studerende til at udøve erhvervsfunktioner inden for det pågældende fag. For det *andet* medførte titlen, at den studerende blev stillet over for et nyt krav om udarbejdelse af et bachelorprojekt som formel afslutning på uddannelsen. I pædagoguddannelsen erstattede bachelorprojektet

5 På disse institutioner har der udviklet sig en broget praksis mht. brobygningsforløb, suppleringskurser mv. for professionsbachelorer, der søger om optagelse.

det tidligere "speciale", og på den vis var der ikke tale om nogen væsentlig nyskabelse. Bachelorprojektet skærpede dog de boglige krav i uddannelsen ved fordre nye færdigheder i at "indsamle, bearbejde og anvende relevant information" (Undervisningsministeriet, 2001b). Disse nye færdigheder blev sat på dagsordenen i sammenhæng med en *tredje* nyskabelse i de professionsrettede uddannelser: Kravet om at forskningstilknytning. Via forskningstilknytning til universiteterne var det de nyoprettede CVU'ers opgave at sikre en bedre inddragelse af resultater fra nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder i undervisningen af lærere, pædagoger, sygeplejersker m.m.

Opsummerende var lovpakken omkring MVU, CVU og DPU det første skridt i retning af det, vi kalder "professionsbachelorisering", dvs. en stigende formalisering af uddannelseselementerne i de mellemlange videregående uddannelser, herunder pædagoguddannelsen.⁶ Denne formalisering kan menes at være blevet forstærket i de senere år i forbindelse med dels en reform af pædagoguddannelsen i 2006 og dels en etablering af professionshøjskolesektoren i 2007.

Ny pædagoguddannelse

I forbindelse med den seneste reform af pædagoguddannelsen fra 2006 var en af hovedbegrundelserne for denne, at den faglige kerne i den eksisterende uddannelse var for uklar (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003; Undervisningsministeriet, 2005). I evalueringen af den eksisterende uddannelse skrev Danmarks Evalueringsinstitut følgende:

Tager man udgangspunkt i betænkningens ord om at der "i alt pædagogisk arbejde findes en fælles faglig kerne, og pædagoger fastlægger mål og an-

⁶ I evalueringen af pædagoguddannelsen fra 2003 indgår ordet "bachelorisering" også; her referer det til "...uddannelsens indplacering i en større sammenhæng, i egentlig struktur i forhold til øvrige mellemlange videregående uddannelser og med perspektiv for videreuddannelse efter endt grunduddannelse" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003: 172). I forhold til denne definition, som grundlæggende bekræfter uddannelsespolitikken og dens tekniske forståelsesformer, betoner vores i højere grad den formalisering af uddannelseselementerne, som omstruktureringen af de mellemlange videregående uddannelser kan menes at medføre.

vender metoder, der adskiller sig fra andre fag" – kan man måske nok undre sig over at denne faglige kerne ikke står tydeligere markeret i seminariernes selvfrestilling (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003: 64).

Som løsning på dette problem blev der udtænkt en række initiativer, som alle kunne siges at skærpe formaliseringsgraden i uddannelsen – dvs. beskrive de enkelte uddannelseselementer og de forventede resultater af disse nærmere.

Blandt andet blev formålsparagraffen ændret, således at f.eks. det tidligere lidt uklare mål om at fremme den studerendes personlige udvikling gennem uddannelsen blev erstattet af mere arbejdsmarkedsrettede kompetencer – det være sig social og kommunikativ kompetence, personlig og relationel kompetence, faglig kompetence, organisatorisk kompetence og systemkompetence (Undervisningsministeriet, 2005: 11). I 2003-evalueringen taltes der om behovet for at anlægge et kompetenceudviklende perspektiv på uddannelsen i stedet for et, som førhen, kvalifikationsorienteret perspektiv (s. 172-175). Dermed mentes et behov for på sin vis at gå dybere i beskrivelsen af, hvad uddannelsen skulle afstedkomme blandt de studerende. Kvalifikationsbegrebet blev anset for at være for overordnet og dermed for upræcist i forhold til at udtrykke fagets faglige kerne.

De faglige interessenter, dvs. BUPL, KL, PSR og SL, var overvejende enige i de ovenfor anførte betragtninger om behovet for at styrke og klargøre fagets faglige kerne. I et fælles notat, hvori interessenternes ideer til en reformeret uddannelse skitseres (BUPL, KL, PSR og SL, 2005), problematiseredes således den eksisterende enhedsuddannelse, idet projektet, ifølge interessenterne, har tydeliggjort udviklingsbehov og nye mål for uddannelsen. Interessenterne skrev:

Pædagoguddannelsen skal moderniseres, bl.a. fordi enhedsuddannelsen med sin større bredde også har medført et uddannelsesmæssigt videnstab inden for en række specifikke pædagogiske områder. Uddannelsen kan i dag ikke på tilfredsstillende vis dække de kompetencekrav der i dag stilles til nyuddannede pædagoger (BUPL, KL, PSR og SL, 2005: 3).

Ud over at præcisere fagets faglige kerne gennem formålsparagraffen og de arbejdsmarkedsrettede kompetencekrav blev også fagene i ud-

dannelsen omtænkt, således at de ændrede karakter fra at være universitetsrettede til at være professionsrettede. Fagrækken blev reduceret, faget Psykologi udgik, og faget Pædagogik blev udvalgt til at være uddannelsens centrale og gennemgående fag, Dansk blev opprioriteret i lyset af den nye opgave med sprogstimulering, og der blev indført 3 linjefag i stedet for det tidligere store antal af aktivitets- og kulturfag. Hvad mere væsentligt er, blev der indført såkaldte centralt definerede CKF'er – centrale kundskabs- og færdighedsområder – for de enkelte fag. Disse må igen ses som et forsøg på at præcisere, og dermed formalisere, uddannelseselementerne og de ønskede resultater af disse i uddannelsen.

Endelig blev praktikken ændret. Ikke på en substantiel måde som interessenterne ønskede sig det, dvs. ved at overgå fra at være lønnet til at være SU-finansieret, men ved atter at skærpe formaliseringsgraden og beskrivelsesniveauet. Praktikken blev ganske enkelt gjort til et 'fag' på linje med uddannelsens øvrige fag, regler og procedurer omkring uddannelsesmål, evaluering, praktikuddannelsesplan, praktikrapport m.m. blev skærpet, og den studerendes uddannelsesudbytte af praktikken blev generelt forsøgt styrket gennem en klargørelse af praktikken som læringsrum eller 'fag'.

Lov om professionshøjskoler

Som det seneste skud på stammen af reformer, der vedrører pædagoguddannelsen, blev der i 2007 oprettet en ny sektor for professionshøjskoler, der erstattede det tidligere seminarieprincip (Undervisningsministeriet, 2007). Dannelsen af professionshøjskoler vedrører ikke de medvirkende nyuddannede pædagoger i denne undersøgelse, og derfor vil nydannelsen kun blive omtalt kort for at understrege pointen om den øgede formaliseringsgrad.

Overordnet må professionshøjskolestrukturen anses for at være en centralisering af uddannelsesstyringen i pædagoguddannelsen og andre tilsvarende mellemlange videregående uddannelser (Bøje, 2010a). Denne centralisering afføder nye behov for at beskrive og legitimere den nye struktur, hvilket igen medvirker til at øge mængden af dokumenter, planer, kontrakter, koncepter mv. Blandt andet skal professionshøjskolerne, på linje med universiteterne, indgå udviklingskontrakter med

Undervisningsministeriet, professionshøjskolerne skal udvikle centralt definerede studieordninger for de enkelte uddannelser i stedet for, som før, at de lokale uddannelsessteder, dvs. seminarier i pædagogernes tilfælde, udvikler disse, og professionshøjskolerne skal udvikle nye koncepter for kvalitetssikring og evaluering af deres uddannelser, herunder planer for forsknings- og udviklingsstrategi (Undervisningsministeriet, 2007). Disse mange nye typer af dokumenter, planer og evalueringer kan anses for at være et nye lag af formaliseringer, der ikke direkte, men dog indirekte, øger formaliseringsgraden i pædagoguddannelsen.

Kontinuerte relationer i pædagoguddannelsen

Samtidig med de ovenfor beskrevne brud og forsøg på at ændre pædagoguddannelsen i retning af en mere klar og velbeskrevet professionsuddannelse kan man imidlertid også identificere en række kontinuerte relationer i uddannelsen.

For det første er der stadig tale om en vekseluddannelse, hvor praktikken fylder ca. en tredjedel – hvilket er en større andel end i de øvrige mellemlange videregående uddannelser og en væsentlig større andel end i de øvrige nordiske uddannelser til førskolelærer o.l. (Undervisningsministeriet, 2004: Bilag 3). Med den nye uddannelse er der som sagt gjort forsøg på at betone praktikken som et læringsrum i stedet for et 'arbejde', og der er ligeledes gjort forsøg på at styrke samspillet mellem praktik og teoretisk uddannelse, men selve grundstrukturen, der skifter mellem teorier om og praktiske erfaringer med det pædagogiske fag, er uændret. Den studerende må stadig siges at have en stor del af ansvaret for at etablere forbindelser mellem teori og praktik, uagtet at formaliseringsgraden i uddannelsen er ændret.

For det andet er det meste af praktikken, som før nævnt, stadig lønnet. Dvs. de to lange praktikker på hver især et halvt år (den første øvelsespraktik på et kvart år er SU-finansieret). Dette betyder, at arbejdsorienteringen – arbejdets orden, som Martin Bayer (2000) har kaldt det – stadig kan menes at spille en væsentlig rolle for, hvad den studerende lærer og ikke lærer i forbindelse med praktikken. Den studerende er så at sige ikke frisat af SU'en til at observere, udforske og stille kritiske spørgsmål, som han eller hun lyster – i stedet indgår den studerende

som en del af den normale normering, der er dimensioneret i forhold til at udføre et bestemt stykke arbejde.

For det tredje er der ikke ændret nævneværdigt på optagelsesbetin- gelserne og dermed på rekrutteringsgrundlaget til uddannelsen. Søren Gytz Olesen har gennem sin ph.d.-afhandling (Olesen, 2004) påvist, at uddannelsen i dag rekrutterer studerende fortrinsvist fra arbejderklassen til den lavere middelklasse. Dette forhold kan forstås som en grundbe- tingelse, der modererer visse af de nye initiativer – f.eks. professions- bachelorbestemmelsen og det hermed forbundne forsøg på at hæve de studerende op på samme akademiske niveau som universitetsbachelor.

Afrunding

Gennem dette kapitel har vi beskrevet, hvilke brud der er sket i og om- kring pædagoguddannelsen i det seneste tiår, samt hvilke kontinuerte relationer der samtidig er at finde. Vi har argumenteret for, at formalis- eringsgraden i uddannelsen – eller det, vi betegner ”professionsbache- lorisering” – er øget, men samtidig har vi også påpeget, at uddannelsen på en række afgørende punkter fortsat er den samme. Det afgørende spørgsmål i denne undersøgelse er, hvad uddannelsen betyder – eller har betydet – for nyuddannede pædagoger? Kan der f.eks. spores tegn på, at de nye forsøg på at præcisere fagets faglige kerne har haft en effekt i den forstand, at de nyuddannede føler sig klædt godt på som fagpersoner til at håndtere kravene i den pædagogiske praksis, herunder udføre et kvalitetsarbejde med brugerne? Eller kan der spores tegn på den samme form for akademisering og det hermed forbundne ”praksischock”, som f.eks. kendes fra lærer- og sygeplejerskeuddannelsen (Eriksen, 1999, 2004; Carney, 2002; Schmidt og Helms, 2010). Eller kan der spores tegn på noget helt tredje?

I det følgende kapitel vil belyse dette spørgsmål nærmere ved at indkredse, hvad nyuddannede pædagoger, som i dag arbejder i 0-6 års integrerede institutioner, mener om deres uddannelse, arbejde og relationerne herimellem.

Nyuddannede pædagogers synspunkter og orienteringer i forhold til uddannelse og arbejde

I dette kapitel vil vi præsentere en række synspunkter fra nyuddannede pæagoger, som i dag arbejder i 0-6 års integrerede institutioner, angående deres uddannelse og nuværende arbejde. På baggrund af dette konstrueres et analytisk billede af, hvordan relationen mellem uddannelse og arbejde generelt 'ser ud' for nyuddannede, der i dag arbejder i integrerede institutioner. Dette billede forfølges nærmere i kapitel 4 gennem et udvalgt fokus på én af de nyuddannedes strategier til beherskelse af arbejdet.

Det pågældende kapitel er baseret på lille interviewmateriale: Fire interview med nyuddannede pæagoger. For at styrke udsagnskraften af de pointer, der trækkes frem, diskuteres de nyuddannedes udsagn op imod eksisterende forskning inden for området. Vi vil starte med at præsentere nogle af de nyuddannedes synspunkter omkring uddannelsen.

Synspunkter omkring uddannelsens rummelighed og kvaliteten af studerende

På tværs af de fire interview har vi kunnet konstatere en forholdsvis massiv uddannelseskritik. Dette gælder også for de øvrige interview, vi har lavet med nyuddannede arbejdende i henholdsvis klubber og SFO'er. Der er flere lag i kritikken, rækkende fra det småbrokkende over f.eks. enkelte undervisere, til det mere substantielle. Den mest substantielle kritik, som vi har hørt repeteret gentagne gange, handler om optaget og fastholdelsen af studerende, som ikke, ifølge de interviewede, er egnede til eller motiverede for at tage uddannelsen. En af de nyuddannede siger f.eks. følgende om dette:

Der var nogen af os... (..) der var to fra vores hold.. vi tænkte faktisk [om] den ene [medstuderende]: Hvis hun får den samme uddannelse som os, jamen, hun kommer aldrig til at passe vores børn! Altså det er sådan, du ved, og så stoppede hun, for hun dumpede faktisk en praktik, det er jo så godt, men så, da vi så kom igen efter vores 2. praktik, så var hun der bare på årgangen [efter], altså så var hun kommet ind igen, og det var bare sådan... Og det er fordi, de kommer.. og det er sådan meget social uddannelse, du kommer op at snakke med studievejlederen, de er sådan meget: "Der skal være plads! Vi skal være rummelige!" og vi skal... man kan altså også være lidt for rummelig, fordi lige så snart man står herude [med børnene]... Hun har jo samme ansvarsområde som mig, hun kommer ind på lige vilkår, altså. Og der synes jeg desværre, at der er nogen, der på en eller anden mærkelig måde kommer igennem (Interview med Helene).

En anden nyuddannet fremhæver samme problem, da hun bliver adspurgt om hendes umiddelbare indtryk af uddannelsen:

Mit umiddelbare indtryk: Så er jeg.. er jeg, var jeg rigtigt skuffet! Lad mig sige: I starten, der møder man jo en masse mennesker, og man ved ikke, hvad det er, og man kommer ind og har en masse fag, og det er super spændende, og det kører lige på og hårdt, man er ikke særligt meget i skole, for der er ikke særligt mange (fniser) timer. Men jeg synes, det var super spændende. Det der var sådan lidt for mig... jeg tænkte: Nu, jeg vil rigtigt gerne være pædagog, jeg har været (..) medhjælper i 1½ år, og jeg har arbejdet på plejehjem i fem år, så jeg tænkte, det er mennesker, jeg skal arbejde med, det dur jeg til. Så jeg tænkte, det var jo oplagt at blive pædagog, når man var glad for det felt i forvejen. Efter to-tre måneder fandt man ud af, hvorfor alle de andre i klassen var inde og blive pædagog, for mit vedkommende, jeg har så også fundet ud af, jeg har været i en rimeligt blandet klasse i forhold til andre årgange, men jeg vil sige, der var ti-tolv stykker, der var sendt fra kommunen, der var rigtigt mange unge, unge, som nærmest ikke vidste, hvad det var, de gik ind til, og så var der sådan nogen som mig, som havde direkte valgt det, og det var det her, de ville, og så var der nogen ældre, som havde været ude i alt muligt andet, og nu havde de lyst til at prøve noget nyt, og det, jeg synes, det er både godt og skidt, det giver nogen sindssygt gode diskussioner, men der var også rigtigt mange, som faktisk ikke gad at være der, og de læste ikke det, vi skulle, derfor kan man ikke rigtigt diskutere på et ordentligt plan, og

det var jo selvstudie, fordi man var jo voksen, det var halvdelen af dem ikke, tror jeg, altså så der, det var virkelig, at underviserne de skulle sådan et eller andet være løftet pegefinger, eller de skulle være pisseligeglade med resten, ikke, så jeg kan også godt se fra undervisers side, det.. er sgu ikke optimalt at have sådan en gruppe blandet landhandel, altså (Interview med Marianne).

Disse synspunkter omkring uddannelsens tilsyneladende mange uegnede og umotiverede studerende reflekterer selvfølgelig en baggrund og indstilling blandt de adspurgte. Som blandt andet evalueringen af uddannelsen i 2003 viste, rummer uddannelsen i dag en forholdsvist polariseret studentermasse rækkende fra de meget motiverede og egnede til de umotiverede og uegnede – dem kommunen sender hen til uddannelsen, som Marianne påpeger ovenfor. Det kan på denne baggrund diskuteres, hvis målestok der skal gøres gældende for uddannelsen: Dem der bevidst søger uddannelsen og forventer at få noget ud af den, som f.eks. de to ovenfor citerede nyuddannede, eller dem der mere modvilligt indtager uddannelsen? Man kan anføre, at uddannelsen og faget er strukturelt forpligtet på at løse et kronisk stort behov for pasning og omsorg, og at det således er en lav fællesnævner, der skal være uddannelsens målestok – dvs. succeskriterier tilpasset de studerende, som tager uddannelsen mere eller mindre imod deres egen vilje. Omvendt kan man anlægge et professionsperspektiv, dvs. et perspektiv der insisterer på, at uddannelsen og faget skal tages alvorligt, at der skal ske en reel kvalificering af den studerende gennem uddannelsen med henblik på, at han eller hun kan udføre et bedre pædagogisk arbejde. Ud fra et sådant perspektiv må de ovenfor citerede nyuddannede tages alvorligt. Det kan blive svært for faget, ikke bare at legitimere sig selv over for omverdenen men også at fastholde en faglighed, hvis ikke der f.eks. er mulighed for at føre diskussioner i uddannelsen på baggrund af fælles læst litteratur.

En anden og gentaget kritik af uddannelsen handler om det, der f.eks. omtales som manglende feedback:

Marianne: Jeg lærte klart mest af at skrive opgaver, og jeg synes, det var spændende, og jeg blev skuffet hver gang, for man får ikke rigtigt meget feedback, hvis man har lavet en god opgave.

Interviewer: Fra lærerne?

Marianne: *Ja, og i og for sig også fra medstuderende, fordi der er også meget med, man sidder i sådan et lille plenum, og man skal give feedback på kryds og tværs, og om det er fordi, at folk ikke sådan tør åbne op og være hårde eller sige deres mening, det ved jeg ikke, men jeg søgte lidt at få at vide: Hvor kunne jeg gøre det bedre? For mig var det ikke godt nok at få at vide, at jeg lavede nogen gode opgaver.*

Interviewer: *Nej, man har ligesom brug for at vide fra nogen andre, om det er...*

Marianne: (afbryder) *Selv om, lige nøjagtigt, lige meget hvilket stadie man er på, vil man jo gerne gøre sig bedre, ikke? Men der blev jeg klar, altså i det stof jeg fandt frem, og de undersøgelser jeg lavede, eller observationer i praktikkerne og så videre, der fik jeg helt vildt meget ud af det, fordi man kom til bunds i de teorier, man havde valgt, så det var sådan nogen aha-oplevelser ved, at i virkeligheden skulle man bare lave opgaver i det hele, hvis det stod til mig, ikke?*

Manglen på feedback, som Marianne her omtaler, synes at dække over en række mere grundlæggende problemer eller udfordringer i uddannelsen. På den ene side kan manglen på feedback menes at hænge sammen med et ressourcspørgsmål: Det kan være svært for underviserne at lægge lige meget mærke til alle studerende, og at modsvare alle studerende med den samme form for seriøsitet som de – i dette tilfælde Marianne – føler, at de har udvist over for underviserne og uddannelsen ved at skrive en god opgave. Som en delvis løsning på dette problem bliver det ofte medstuderende, der får rollen at levere feedback i et lille plenum, som Marianne er inde på. Men hvis heller ikke dette fungerer, kan det være svært at få et reelt modsvar på den indsats, der lægges i uddannelsen. På den anden side kan oplevelsen af mangel på feedback tolkes i forlængelse af det forholdsvist store ansvar, den studerende traditionelt er blevet tildelt for sin egen uddannelse. Mariannes afsluttende bemærkning om, at hun blev klar i det stof, hun selv fandt frem, og at hun opnåede aha-oplevelser i opgaveskrivningen, kan forstås i lyset af dette: Hun påtager sig ansvaret for sin egen uddannelse – muligvis efter at have konstateret, at underviserne og hendes medstuderende ikke gør dette.

Ud over disse kritikker udtaler de nyuddannede også kritik af sammensætningen af fag. Men her er der stor forskel på, hvilke fag der anses for relevante, og hvilke der anses for irrelevante. M.a.o. er de studerende

delte på spørgsmålet. Nogle synes, de praktiske fag, dvs. linjefagene, fylder for lidt; andre synes, de fylder for meget, og at pædagogik, som er uddannelsens største fag, burde fylde mere. Netop denne deling på sammensætningen af praktiske og teoretiske fag kan forstås ud fra det forhold, at de studerende, ud fra forskellige baggrunde, er i færd med at anlægge forskellige professionsidentiteter, som vægter praktiske og teoretiske fag i forskelligt omfang. Dette forhold vil vi komme nærmere ind på i næste kapitel.

De nyuddannede formulerer også en række positive forhold omkring uddannelsen. For eksempel at uddannelsen er praktisk og ikke for teoretisk:

Jeg startede på en uddannelse, jeg startede med at læse fransk på universitetet, men det synes jeg (grinende) blev for kedeligt, eller rettere sagt, jeg synes, det blev for teoretisk, og jeg har mere behov for, at det bliver sådan lidt mere praktisk uddannelse, og så har jeg som sagt altid været glad for børn, og så har jeg en mor, der er pædagog, og så måtte jeg jo ligesom tænke mig frem til, hvad kunne jeg lave som, hvor jeg kunne bruge, at jeg er rigtigt meget sammen med børn, og så var der jo ikke rigtigt andet end pædagog nærmest og virkeligt, virkeligt aktuelt, synes jeg, så startede jeg på pædagoguddannelsen, og så er det bare gå derud af, og så skal jeg læse børnepsykologi på et tidspunkt (Interview med Helle).

Som det her fremgår, valgte den nyuddannede Helle at tage uddannelsen som et alternativ til franskstudiet, som ifølge hende var alt for teoretisk og kedeligt. Dvs. hun søgte bevidst uddannelsen på grund af dens modsætning til et langt og udelukkende teoretisk studie. Samtidig fremgår det af citatet, at Helle også indtænker uddannelsen og erfaringen fra faget som led i en længere karrierestrategi, der handler om at uddanne sig til børnepsykolog.

I forlængelse af ovenstående bliver praktikken fremhævet af flere som en positiv mulighed for at afprøve og justere de indsigter, der opnås på seminariet:

Det gode ved pædagoguddannelsen i forhold til måske læreruddannelsen det er også, at vi har meget praktik, altså vi er ude i de lange praktikker. Så man prøver det også af på den måde, du ved, hvis du, hvis vi har læst, vi havde

Bent Madsen, vi havde meget sådan eksklusion, eksklusion, ja. På den måde altså, det tænker jeg da meget ind i, og det er da også noget, jeg hele tiden bruger nu, altså tænker tilbage, du ved, lige at: Hvad er det, der er vigtigt? Så på den måde så, fordi man kan godt, når man stopper en uddannelse, tænke: Gud, hvad er det, jeg har lært? Men det er jo noget, man først finder ud af, når man, når man er herude nu. Ja, men det er jo ikke noget, du kan ikke lige sætte fingeren på: Nu har jeg lige lært et eller andet, en eller anden teori, og så bruger jeg den, det er noget, der kommer flydende, når man har brug for det (Interview med Helene).

Helene beskriver her praktikken som et slags afprøvningsrum og, i forlængelse af det, et slags fremkalder- eller erfaringsrum, der hjælper hende til at indse, hvad det egentlig er, hun lærer og har lært i løbet af uddannelsen. Vi vil vende tilbage til dette senere, idet punktet fortæller noget om, hvordan relationen mellem uddannelse og arbejde kan forstås af de nyuddannede.

Synspunkter omkring nuværende arbejde

At begynde på arbejdet som nyuddannet pædagog beskrives af de fleste som en omstilling – og også lidt af et chok. Omstillingen eller chokket går først og fremmest på arbejdsmængden og -intensiteten:

Helene: Jeg kendte ikke til børnehaver, så det kastede jeg mig bare ud i, og jeg vil sige lige de første måneder, der tænkte jeg: Det orker, det kan jeg ikke simpelt hen ikke... ja. Det.. og det er jo selvfølgelig, jeg ved også godt i vuggestuer og sådan noget, der er heller ikke altså normeringer, men i børnehaven der er det, vi er jo tit helt alene i ydertimerne, der er 22 børn på sådan en stue.

Interviewer: Ja. Så man er helt alene med/

Helene: (afbryder) Så kan du være helt alene, og så kan du se, hvis du skal lave noget pædagogisk, hvad du, det kan du ikke, det kan man ikke gøre, vel? Vi er altid så afhængige af, at.. at de andre kommer, så hvis der er en syg eller noget, så er der ikke vikardækning, og så..

Samtidig går omstillingen også på det, man kan forstå som uindfrie forventninger. Forventningerne kan f.eks. omhandle det at kunne komme

til at lave noget "pædagogisk" med børnene, som Helene formulerer det i det ovenstående. Sådanne forventninger kan være svære at indfri, når normeringen er mager.

I forlængelse af dette beskriver en anden nyuddannet, hvordan hun har skiftet job tre gange i løbet af de første tre måneder, efter hun blev uddannet, på grund af utilfredshed med 'realiteterne' i de første institutioner. Vi tillader os her et lidt længere citat, fordi det på en meget levende måde udtrykker den nyuddannedes perspektiv på, forventninger til og første erfaringer med arbejdet:

Marianne: Jeg var ude i to andre jobs som, hvor at det var meget tumult og for mit vedkommende meget kaos-agtigt. Det var steder, hvor at jeg tænkte: Det lyder lige som mig, og det viste sig at være det stik modsatte. Jeg vil vove at påstå, at de har løjet om stort set alt til samtalerne, og jeg fik noget af et chok, da jeg mødte op.

Interviewer: Hvordan det?

Marianne: Den første, det var en børnehave, også her på XX, hvor at.. at jeg var til samtale med lederen og en pædagog, hvor de beskrev dagligdagen, og det var et stort hus, man var børnehave på 2. sal og havde en legeplads, forholdsvis lille, og så var der bare vuggestue og børnehave hele vejen ned til stueplan, og de beskrev, hvordan de arbejdede med anerkendende relationer, og hvordan de benyttede sig af området og så videre.. og der, og så også sådan noget mærkeligt noget, at de ikke vendte tilbage, fordi de havde andre samtaler, og jeg skulle måske have tænkt mig om på baggrund af det, men jeg valgte at sige ja, da de ringede og spurgte, om jeg var interesseret, og så møder jeg op, og så er det sådan noget med, at man overhovedet ikke bruger udearealerne, vi skulle næsten ikke ud, og det ville blive for besværligt, det var om sommeren, det var, jeg tror, jeg kan ikke huske, hvornår jeg startede.. juli tror jeg, der var både sommerferie, og det var rigtigt varmt, rigtigt varme lokaler, så det var sådan bare stik modsat af, hvad de havde sagt og en medhjælper, der havde været der længst tid på stuen og synes, hun skulle styre alle og fortælle mig, hvordan jeg skulle gøre tingene på min første dag, og jeg havde det sådan, det kunne jeg slet ikke.. jeg prøvede at tale med dem om, at jeg kunne godt tænke mig selv at lære børnene at kende, og jeg ville gerne svare børnene selv, og nu var jeg, synes jeg var kvalificeret til at tale med børnene, men jeg blev hele tiden afbrudt af forklaringer om, hvordan jeg skulle forholde mig til dem.

Interviewer: *Okay, altså fra både medhjælperen og andre pædagoger?*

Marianne: *Primært den ene medhjælper, jeg kunne godt mærke, at hun følte lidt, at der kom nogen ind på hendes territorium, og hun havde været der mest, og hun vidste jo, hvordan rutinerne var. Jeg kunne bare ikke se, hvorfor de rutiner var der på nogen måde, man måtte ikke være ude på legepladsen, når vuggestuen sov, det vil sige mellem tolv og to skulle man være inde, og hvorfor ved jeg ikke, for vuggestuebørn kan godt sove, selv om der er larm i gården, men det var en politik, de havde i huset, så der var sådan mange ting, der først gik op for mig i den uge, jeg var der, den første uge ikke? Så var vi på en tur, som så var super god, men hvor jeg tog en snak med dem, hvor hun stejlede rimeligt meget og sagde at/*

Interviewer: (afbryder) *Hende medhjælperen der?*

Marianne: *Hende medhjælperen, ja, og den anden pædagog tog jeg en snak med sådan lidt ved siden af, og hun sagde: Ja, det havde også været hårdt for hende at starte, hun var startet tre måneder forinden, men hun ville gerne tage kampen op, og jeg tænkte: Jeg vil gerne være et sted, hvor jeg bare er nogenlunde accepteret, jeg skulle, mit første job det skal ikke være sådan en kamp om at ændre det hele. Så jeg tog en lang snak med lederen, og hun kunne godt se, hvordan jeg havde det, og hun kunne godt se, hvordan det så ud, og det var jo beklageligt, for det var ikke sådan, hun ønskede det skulle være, men om ikke jeg gad at tage kampen op og hjælpe hende med at ændre institutionskulturen? Så tænkte jeg: Ah, altså jeg kunne godt have lyst til det, men måske om fem år, hvor jeg ligesom ved, hvor jeg selv står i forhold til pædagogfaget, så jeg takkede nej, det var hun jo meget ked af, det kunne jeg ikke rigtigt bruge til noget.*

Interviewer: *Var det så samme historie i den, sagde du ikke, du var to sådan steder?*

Marianne: *Jo, det var så den første, og så sagde jeg op, og så syntes min familie, det var pinligt, og det kunne man jo ikke, og man skulle give det en chance og alle de der moralprædikener/*

Interviewer: (afbryder) *Din familie?*

Marianne: *Ja, skal siges, at min mand er også pædagog, så ham bruger jeg jo rigtigt meget til sparring, han er uddannet et par år før mig, så han har jo været ude i faget. Nej, det næste sted det var så en vuggestue, hvor de søgte en pædagog, som skulle være alene på stuen med to medhjælperer og kun ni vuggestuebørn, og det tænkte jeg, det var jo næsten helt fantastisk normerings-agtigt, og jeg var rundt at se institutionen, der var rigtigt mange*

på tur, så der var ikke så mange i huset af de andre stuer og personalet, men smadder sød leder, der havde styr på det og sådan rent fagligt også virkede rigtigt skarp, og det tænkte jeg: Det kunne egentligt godt være mig, så hopper jeg selvfølgelig lige ud i det med at være enepædagog på stuen, og hun sagde der var, børnene var kørt hen over sommerferien, eller før sommerferien var de kørt ind, de havde været der tre-fire-fem måneder alle sammen, og jeg møder så op, og alle børnene, jeg tror, der har været syv, jeg møder op og får at vide, at den ene pædagogmedhjælper er syg, og jeg skal nok forvente, at det var i lang tid, for hun havde været rigtigt stresset, for hun havde sådan set styret stuen i den tid, hvor der ikke havde været nogen pædagoger, så det var jo dejligt at få at vide, sådan lige på og hårdt. Så kommer der nogen forældre ind af døren, jeg sidder med syv skrigende børn, for det første må de jo godt skrike, jeg er ny, og jeg kommer og siger hej, ikke, men de skreg og de græd, og de var efter min overbevisning overhovedet ikke kørt ind i den institution endnu, altså de var ikke trygge ved noget som helst. Det var en udfordring i sig selv, så kommer der forældre ind og siger: Hej, vi har lille.. jeg kan ikke huske, hvad hun hed, det er jo lige meget, hun skal starte her i dag. Okay! Det var der ikke nogen, der havde fortalt mig, at jeg lige ville få en indkøringssamtale første dag, jeg møder op, og lederen er ikke kommet, der er ikke nogen, der ved hvorfor, hun er ikke mødt ind endnu, hun kom så senere, og jeg tog en snak med hende, og: Ja, det beklagede hun, og hun, forældrene havde ikke lige meldt ordentligt tilbage, hvornår de ville møde op, men altså det er jo institutionens ansvar, mener jeg, at sige: Jamen I skal komme den dag, for der er det passende, og vi har planer, og der sidder en til at tage imod. Så fandt jeg ud af 2. dag, at normeringen på stuen var ikke en pædagog og to medhjælpere, det var en pædagog og en medhjælper. Så ser det jo meget anderledes ud, og den vendte hun lidt til, at det måtte være mig, der havde hørt det forkert. Ja, det er så fint nok, hvis det er det, og så 3. dag der var, og hende medhjælperen, som var på stuen med mig, det var en vikar, der havde været i huset meget, og hun begyndte bare at bagtale hele institutionen og fortælle, hvor forfærdeligt det var, og denne her stue her var fuldstændigt kørt i sænk, og det var/

Interviewer (afbryder): Altså til dig?

Marianne: Til mig, ja, det er jo så også en mærkelig måde at have det som personale, der var en stue ved siden af, som kom ind og sagde til mig: Det var godt nok flot, jeg turde tage denne her stilling, og så lukkede de døren, og sagde, at jeg kunne ellers bare passe mig selv. Så jeg gik op til lederen og

sagde: Jeg synes ikke, man kan være bekendt at ansætte folk på den måde, som udgangspunkt kan jeg godt se, det er svært at finde én til sådan en opgave, men så må man gøre noget andet som leder, altså gøre det mere optimalt med normeringen i en overgangsperiode, hvor at det er bittesmå babyer, altså problemet var også, alderstrinnet var, at de var alle sammen under et år, så det var virkelig vuggestuebabyer, det var ikke engang et skel, så man sådan, de kunne lære noget af hinanden, vel? Det var, de lå på gulvet alle sammen.. så jeg tror faktisk, jeg fik svinet hende til på en lidt pæn måde, og så sagde jeg farvel, og så gik jeg hjem og tænkte, om jeg skulle være pædagog! (griner) Nu var jeg blevet det, og det var nogen mærkelige samtaler, jeg havde været til, og så kommer man jo i karantæne, så jeg skulle bare ud og finde noget nyt igen, og så var der i det her hus, der var fire forskellige stillinger, så tænkte jeg: Der må sørme være en mulighed. Og det viste sig at være nogen super fede kollegaer at få. Så jeg endte det rigtige sted, tredje gang, lykkens gang.

Ud fra anden forskning (Bayer og Brinkkjær, 2003; Hjort, 1999; Weber, 1998) er det kendt, at den første periode i arbejdet efter endt uddannelse opleves som turbulent og kaotisk af de fleste nyuddannede pædagoger. I den pågældende forskning bliver læringsaspektet fremholdt som en væsentlig forklaring på oplevelsen af kaos: Den nyuddannede eller næsten-uddannede (Weber, 1998) beskrives som en person, der er i færd med at lære, og som følgelig oplever frustration og utålmodighed med hensyn til at begribe den nye praksis.

En lidt anden måde at vinkle problemstillingen er ved at betone den nyuddannede som én, der allerede *har* lært noget, og som nu er ved at lære noget *nyt*, der ikke umiddelbart matcher det tidligere lærte, hvorfor der opstår frustration, chok og utålmodighed. En sådan vinkling gør det i højere grad muligt at sammenstille uddannelsen som baggrund med arbejdet som aktuel horisont og dermed foretage en vurdering af, hvad uddannelsen har betydet og aktuelt betyder for den nyuddannede – men ikke nødvendigvis hvad den måtte betyde for ham eller hende i fremtiden. Dvs. ved så at sige at tage den nyuddannedes frustrationer seriøst – og ikke forklare dem ud fra et læringsperspektiv – kan man forsøge at opnå et fokuseret indblik i, hvad uddannelsen ruste de nyuddannede med af fordringer, normer, viden og kompetencer.

En af de nyuddannede utrykker overraskelse over det ansvar, som følger med det at blive uddannet og indtage rollen stuepædagog: "Det er

jo også det der med, at man går direkte fra skolebænken til, at man er pædagog og lige pludselig har et kæmpe ansvar, det var lidt svært nogen gange" (interview med Helle). Helle forklarer uddybende, at ansvaret dels handler om at være den, der bestemmer på stuen, herunder uddeler arbejdsopgaver til vikarer eller uudannede medhjælper, og dels være den, der har ansvar for forældrekontakten – specielt i tilfælde hvor denne er konfliktfyldt. Med hensyn til ansvaret for stuen fortæller Helle f.eks. følgende:

Ja, altså det har været, det har jo været fedt at komme i gang -agtigt og ligesom, men det har også, som jeg sagde, været hårdt, det der med lige pludselig at skulle have noget ansvar, og lige pludselig også, altså jeg har jo kollegaer her, der er både ældre og jævnaldrende med mig, som jeg lige pludselig skal til at bestemme over, det synes jeg er sådan lidt: Jeg er pædagog, så skal jeg bestemme? (Interview med Helle).

Med hensyn til ansvaret for forældrekontakten giver Helle følgende eksempel:

Helle: Vi har haft en periode, hvor børnene havde meget lange negle, og de fik kradset hinanden i ansigtet og sådan noget, og der var det også sådan noget med, at lige pludselig var det mit ansvar, at de havde siddet og kradset hinanden i ansigtet og sådan noget, ej det synes jeg ikke er helt fair jo, det er ikke mig, der har kradset dem i ansigtet, (griner) men at sådan noget med når forældre kommer hen og spørger: Jamen hvem er det, og hvad er der sket her? Hvor jeg kunne sige: Det ved jeg ikke, men det kan jeg jo ikke, når jeg er pædagog, jeg burde have et vist overblik, så.. det skal man lige vænne sig til. Interviewer: Men hvem var det, der ligesom, hvad kan man sige, gjorde dig ansvarlig, var det forældrene eller?

Helle: Ja, altså, det, altså ja, og så når jeg gik hen og snakkede med nogen andre pædagoger om det, så var det, jeg fik at vide: Jamen altså som pædagog er det dig, der har ansvaret, og dig, den falder tilbage på, hvis der sker noget, fordi den er også sådan, altså jeg snakkede med min leder i dag, den er også hierarkisk, fordi oppe fra kommunen ringer forældrene måske og klager, og så ringer hun her ned til lederen og spørger ind til, og så går lederen hen og siger: Hvem er den pædagog, der var indblandet der? Og så går hun ind og spørger pædagogen, så skal man have sine sager i orden jo.

Andre af de interviewede synes at være mere bevidste om det ansvar, der følger med det at blive færdiguddannet og indtræde i en rolle som stuepædagog. Dette kommer til udtryk som en *forventning* om at skulle have ansvar – og en glæde eller skuffelse over at få henholdsvis ikke få det, afhængigt af hvad der kan lade sig gøre i den pågældende institution. En af dem, der får et ansvar og er tilfreds med det, er Helene. Hun fortæller følgende herom:

Helene: Men ved du hvad, jeg tror, de medhjælpere der har været her hos os, hende der er inde hos os [på stuen], hun har været der i 17 år, hun er faktisk en af dem, der har været her allerlængst i institutionen, altså.. og min frygt var lidt, da jeg startede, fordi det vidste jeg jo godt, jeg var jo til samtale, så fortæller de jo og sådan, tænkte jeg: Årh, fordi det har jeg prøvet fra andre institutioner, hvor det godt kan være medhjælperen, der får lov at styre det lidt, og det er ikke fordi, at det kan man også godt i altså med mange ting, men vi ved jo, der er jo en grund til, at man går på pædagogseminariet, vi lærer jo nogen ting og i forhold til børnene, nogen tiltag med børnene, der er det os helt suverænt, der skal bestemme det, og det er det også.

Interviewer: Til at tage initiativ eller...?

Helene: Ja tage initiativ, ja men lige præcis og ved, hvad der er godt og altså, forstår du det, hvad der passer til denne her målgruppe, og hvorfor gør jeg det, og hvordan lærer de bedst, hvad skal man ikke gøre? Vi havde faktisk en situation i sidste uge, det var også sådan hvor.. der var, jeg tror faktisk, det var første gang jeg var blevet sur eller sagde noget til Anne, som er vores medhjælper inde ved os, hun blev også lidt ked af det bagefter, men det var fordi, jeg lige reagerede hurtigt, og det var lige præcis sådan et eksempel på, at hun gjorde nogen ting, der var.. altså.. nej, det var helt forkert.

En anden, som ikke får det ansvar, hun mener, hun bør have, fortæller følgende:

Der er forskellige ting, altså der er forskellige samarbejdsproblemer, hvor jeg synes, nogen kan være dominerende, altså som slet ikke har uddannelsen, jeg synes, det kan være rigtigt svært at lade sig styre, eller jeg vil ikke lade mig styre af en, der ikke har uddannelsen, og jeg døjer med, hvis jeg har en pædagogik omkring, jeg ikke synes, der skal skældes ud, så døjer jeg med, at der bliver skældt, fordi jeg synes ikke, at det er pædagogisk, og når man

arbejder med anerkendelse i et hus, så kan jeg slet ikke se, hvordan skældud fungerer, der er ingen, der vokser af skældud, så det, der døjer jeg med at få pædagogikken ordentligt i gang, ikke også, når der er nogen, der har været her i 20 år, som synes, at sådan har vi bare altid gjort, ikke, ja. Så derfor så tænker jeg jo hele tiden: Jamen jeg er her, men hvornår dut dut (griner)
(Interview med Susanne).

Esther Nørregård-Nielsen (2006) har gennem sin ph.d.-afhandling påpeget et behov for tydeligere at markere pædagogers faglighed, herunder markere en tydeligere forskel til uuddannede medhjælpere, hvis faggruppen som helhed skal opnå større social anerkendelse i samfundet og f.eks. gøre sig forhåbninger om at blive anset for at være en profession. Nørregård-Nielsen kommer ikke selv nærmere ind på karakteren af pædagogers faglighed – hvilket formentlig hænger sammen med karakteren af hendes undersøgelse, som er en statistisk spørgeskemaundersøgelse – hun konstaterer blot et behov for at kunne definere fagligheden nærmere. Ud fra ovenstående udtalelser om relationen mellem medhjælpere og pædagoger er der tegn på, at der aktuelt foregår bestræbelser på at definere fagligheden nærmere ved f.eks. at markere forskellen mellem medhjælpere og pædagoger. Ikke dermed sagt, at dette sker i stor skala – eller nødvendigvis bør ske – men de nyuddannedes udtalelser synes alligevel at bekræfte visse forskydninger i forståelsen og definitionen af pædagogers faglighed. Og de nyuddannede som gruppe synes at medvirke til denne proces.⁷

Om at stille sig tilfreds med det næstbedste

På tværs af de fire interview er der ét forhold omkring opfattelsen af arbejdet, som tales særlig tydeligt frem, nemlig en slags nedvurdering af det "almindelige" pasningsarbejde, som de nyuddannede pt. varetager. Helene beskriver, hvordan denne nedvurdering allerede starter på uddannelsen:

⁷ Det er dog muligt, at vi hovedsageligt har fået de 'gode' studerende og nyuddannede i tale gennem vores interview, og at der således findes et udsnit af mindre reformivrige nyuddannede – dvs. personer, der varetager jobbet ud fra mere lønarbejderprægede forestillinger (se i den forbindelse Hjort, 2003).

Men faktisk var det heller ikke børnehaven, det vi, det vi snakkede om lige før, det var heller ikke det, jeg havde lyst til, og det var der faktisk ikke nogen på seminariet, der havde lyst til. Det var simpelt hen det område, der var så nedprioriteret og.. de fleste havde prøvet i praktikkerne..

Helle har som før nævnt en drøm om at læse videre til børnepsykolog, og for hende er arbejdet i daginstitutionen et springbræt for dette. Det nuværende arbejde i børnehaven mener hun ikke er udfordrende nok – hun omtaler det som *”almindelig omsorg og udvikling og så videre”*. Mariannes førsteprioritet var arbejde med omsorgssvigtede børn i klubregi, men dette arbejde kunne hun ikke få til at passe overens med privatlivet:

Da jeg havde været i min specialpraktik, så tænkte jeg faktisk: Det her det giver mig noget, jeg skal, der er udfordringer, og det er ikke bare at altså.. at passe børn, som vi jo ikke kun gør, men som andre mener, vi gør, nogen, mens forældre er på arbejde, vel, her der giver vi dem det liv, de mangler, altså groft sagt, så det var også min, sådan min umiddelbare tanke, at det var sådan noget, jeg skulle arbejde med, men så valgte jeg lige at få en lille unge, og det passer så ikke lige ind med arbejdstider, fordi det var en klub, der havde man fri klokken fem-halv seks-seks og nogen aftendage og så videre, så det har gjort, at jeg.. bevæger mig i normalområdet (Interview med Marianne).

Endelig beskriver Susanne, hvorledes hun forsøger at arbejde sig ud af det *”almindelige”* pasningsarbejde og ind i et mere fagligt krævende arbejde i en specialbørnehaven:

Susanne: Nu har jeg haft støtten på en dreng, som har virkelig svære sanseintegrations-problemer, ikke, og så arbejder jeg sammen med psykologer, fysioterapeuter, psykolog, men det, altså det er jo så udviklende for mig, og jeg går så til fysioterapi med ham, nu begynder jeg at tænke på, at jeg måske skulle arbejde videre inden for det her sanseområde og så måske komme ud i en specialbørnehaven omkring det der, det er sådan, hvad jeg går og tænker på nu, ikke? Ja.

Interviewer: Er det noget, man arbejder meget med der, altså sådan med sanseintegration og..

Susanne: Altså det gør de jo så, når, altså i de der børnehaver, ikke? Ja. Og så kan jeg altså heller ikke lade være med at tænke på faggrupperne, fordi nu

har jeg været på blindeinstituttet, og der synes jeg, der arbejdede jeg sammen med uddannet, med uddannede, og det er jo ikke for at underkende, at folk ikke har uddannelse, fordi de kan være lige så gode, ikke altså, men der var en anden faglighed, ikke?

Blikket på daginstitutionsarbejdet som et slags 'second choice', som det der nu engang lod lade sig gøre, fordi andet ikke lod sig gøre, kan ses som forbundet med bredere strukturelle, herunder kønsmærkede, forhold i det pædagogiske felt. Helene kommer selv ind på dette i interviewet:

Helene: Her er der jo næsten kun kvinder, der er, hvad er vi? 26, og det kan altså være lidt af en hønsegård, hvor jeg, altså vi mangler nogen flere mænd, sådan vil jeg også sige det, ja.

Interviewer: Dem er der ikke så mange af?

Helene: Nej, dem du så derude, de er i skovbørnehaven, men den er bare hjemme i dag, normalt så er de i skoven.. og de hører til skoven, vi har ikke mænd ude i børnehaverne. Men da jeg startede, så var der faktisk også en mand på den stue der, og så var der den stilling, jeg fik, var også en mand, så de er så.. de ville noget andet, de vil gerne i klubber eller SFO'er til de større børn. Det er sådan lidt, det er, og så altså, så det bliver nok sådan, det er nok en kvindearbejdsplads, altså.

Det er velkendt, at der eksisterer en skævhed i kønsarbejdsdelingen på det pædagogiske arbejdsmarked. Dette er bl.a. påvist i statistikker (f.eks. BUPL, 2006b) og gennem anden forskning (f.eks. Nielsen, 2005 og Pedersen, 2005). Arbejdsmarkedet domineres generelt af kvinder (talmæssigt udgør de ca. 80 % af arbejdsstyrken), men inden for arbejdsmarkedet er der en interessant tendens til, at de få mænd, som vælger dette arbejde, bliver tillagt en særstatus, som sætter dem i stand til at bevæge sig mere frit på arbejdsmarkedet. Dette betyder, at mændene overvejende vælger det arbejde, de finder mest interessant og spændene, hvilket som regel er arbejdet med de ældre børn eller arbejde inden for specialområdet – f.eks. på døgninstitutioner for særligt belastede unge – mens kvinderne så at sige må nøjes med det resterende arbejde – hvilket overvejende er "almindeligt pasningsarbejde".

Når de nyuddannede omtaler deres nuværende arbejde i integrerede institutioner som "almindeligt pasningsarbejde", som ikke er særlig

fagligt krævende, ikke særligt udfordrende osv., mener vi, disse udtalelser skal forstås i lyset af kønsarbejdsdelingen i feltet. De nyuddannede synes at overtage – eller være på vej til at overtage – et kønsspecifikt statushierarki, hvori deres nuværende arbejde rangerer i bunden og mændenes i toppen.

Samtidig med at nyuddannede som f.eks. Helene og Marianne kan have en vis anelse om vilkårligheden ved dette hierarki, om hierarkiets forbindelse til sociale og kønsspecifikke dominansmønstre, er der en tendens til, at opfattelserne, som hierarkiet implicerer, overtages som funktionelle sandheder: Arbejdet med vuggestue- og børnehavebørn kommer til at fremstå som et arbejde, der pr. definition er mindre fagligt krævende end arbejdet med større børn eller arbejdet i specialinstitutioner. Den socialt skabte virkelighed naturaliseres så at sige, hvorved der udøves symbolsk vold (Bourdieu og Passeron, 1990; Bourdieu, 2007). Der kan selvfølgelig også være en vis sandhed i opfattelsen af daginstitutionsarbejdet som et pasningsarbejde; manglende ressourcer kan gøre det vanskeligt at varetage arbejdet som andet og mere end et opbevaringsarbejde. I så fald kan der menes at være et *sammenfald* mellem kønsbetingede opfattelser af arbejdet og reelle arbejdsbetingelser – en såkaldt lavstatusspirale (Nørregård-Nielsen, 2006: 51), som kan bevirke en stadig faldende status omkring dette specifikke arbejde.

Spørgsmålet er, hvad den delvise opfattelse af daginstitutionsarbejdet som et andenrangsarbejde betyder for *kvaliteten* af arbejdet, som udføres i daginstitutioner? Hvordan forholder den nyuddannede sig konkret til dette arbejde? Forsøger hun at være "faglig" eller "pædagogisk" på trods af oplevede begrænsninger herfor? Forsøger hun at udnytte indsigterne fra uddannelsen i arbejdet, eller dropper hun hurtigt disse og indstiller sig på 'pasningsarbejdets' rytme og indbyggede selvfølgeligheder?

I det følgende kapitel vil vi forfølge disse spørgsmål nærmere ved at repræsentere indsigterne fra dette studies feltarbejde i en integreret institution. Ved at supplere de allerede frembragte indsigter med et observationsstudie bliver det muligt, ikke bare at forstå hvordan den nyuddannede selv forstår, reflekterer og sprogliggør relationen mellem uddannelse og arbejde i en interviewsammenhæng, men også hvordan hun konkret *gør* denne relation i praksis.

Den nyuddannede pædagogs veje ind i den pædagogiske praksis

I dette kapitel starter vi med at præsentere den nyuddannede, Helene, hvis arbejdsliv i institutionen vi har fulgt gennem feltarbejdet. Vi har dels fulgt hende på meget konkret vis, idet vi har gået i hendes hæle og kigget hende over skulderen, dels har vi i mere overført forstand fulgt, hvad vi for nuværende vil kalde hendes *orienteringer, strategier og horisonter* for arbejdet.

Vi beskriver med dette udgangspunkt institutionen og det pædagogiske arbejdes hverdag, som det – eksemplarisk – opleves og skabes af den nyuddannede Helene. Gennem oplevelser og data fra feltarbejdet beskriver vi kort institutionen, Damgården, hvor Helene arbejder, og vi beskriver Helenes måde at forstå og praktisere arbejdet på Brumbasestuen, hvor Helene er stuepædagog. Til sidst analyserer vi, perspektiverende, hvorledes arbejdet varetages og organiseres af mere erfarne kolleger på to af institutionens øvrige børnehavestuer, Løverne og Oasen, som Helene oplever som hhv. pædagogisk efterstræbelsesværdig og med mere kritisk distance.

Helene som nyuddannet – fortid, nutid og fremtid

For at forstå de orienteringer og strategier, som Helenes benytter sig af, kan det være væsentligt at få indblik i hendes livshistoriske forudsætninger for uddannelse og arbejde.⁸

8 Forståelsen af livshistoriske forudsætninger knytter sig i denne sammenhæng til et habitusperspektiv forankret i Bourdieu (se f.eks. Bourdieu, 1990; Callewaert, 2001; Petersen, 2001).

Vi vil derfor beskrive disse lidt nærmere og knytte nogle kommentarer hertil, idet vi mener, at visse biografiske indsigter kan uddybe forståelsen af hendes særlige forudsætninger – og karakteren af de mere specifikke eller almene strategier, som hun benytter sig af. Helenes strategi ind i uddannelse og job vil vi overordnet karakterisere som præget af hendes erfaringer som *karriereskriver*⁹. En lidt mere moden, erhvervsferen og motiveret studerende. Vi skal i det følgende uddybe, hvad denne livssituation synes at betyde for Helenes orienteringer.

Helene er i starten af 40'erne, har to børn og er enlig forsørger. Hun har tidligere været selvstændig med egen butik, har arbejdet i hjemmeplejen i mange år, har arbejdet i vuggestue, og umiddelbart før hun begyndte på pædagoguddannelsen arbejdede hun på et center for fysisk og psykisk handicappede. Helene havde således en del relevant *arbejdserfaring* fra forskelligt *omsorgsarbejde*, inden hun begyndte på uddannelsen. Dette synes at have medvirket til at give Helene et *klart mål* med uddannelsen, inden hun begyndte på denne. I interviewet forklarer Helene f.eks., at det var "de teoretiske fag" – og herunder især pædagogik – hun fandt mest spændende, hvilket hang sammen med et behov for at få perspektiveret de erfaringer fra feltet, hun allerede besad. Det klare mål med uddannelsen synes også at have betydet, at Helene har været meget *motiveret* for at tage uddannelsen, og at hun, i forlængelse af det, har anlagt bevidste strategier under sin uddannelse og har forfulgt spor, som afspejler et betydeligt engagement, herunder taget ansvar for sin egen uddannelse. Hun har oplevet at kunne fordybe sig i de emner, hun fandt mest interessante, og vælge de samarbejdspartnere (og fravælge andre), der havde samme indstilling som hun.

Valget af det nuværende arbejde i en integreret institution rummer dimensioner, som er oplagte følger af den modne karriereskifters typiske strategier, idet valget på åbenlyse måder afspejler en livssituation, hvor en del praktiske og pragmatiske hensyn præger orienteringerne. Det kommer dels til udtryk ved, at der er tale om et valg, der her-og-nu kunne indfri et *basalt og påtrængende indtjeningsbehov* – og som kunne vedligeholde og forventes at opretholde en forholdsvis etableret livsorientering. Som nævnt er Helene i starten af 40'erne, hun er enlig forsørger og har to børn, og derfor er hun i en situation, der kræver en bestemt,

9 En lignende kategori fremskrives i Dybbroe (2001: 124).

fast indkomst – og som hun tilsyneladende også oplever som stillende visse krav til hendes praktiske indretning af hverdagen. I interviewet beskriver Helene, at hun efter uddannelsen, dvs. efter 3 ½ år på SU, søgte ganske pragmatisk efter et arbejde, *der lå i nærheden af, hvor hun boede*, og som *umiddelbart* kunne give hende nogle *flere penge* på bordet.

Helene udtrykker i interviewet, at hun egentlig ville have foretrukket at arbejde med større børn.¹⁰ I forhold til håndteringen af arbejdet kan man sige, at karriereskifterstrategien har den betydning, at Helene ikke umiddelbart og ganske simpelt tilpasser sig arbejdet, men relativt velovervejet går ind i et job som ikke er *drømmejobbet*, men karakteriseret ved en stor grad af pragmatik, som ikke først og fremmest er fagligt begrundet, men altså i vid udstrækning også begrundet i den bredere livssammenhæng. Hun nærmer sig arbejdet med forhåbninger, men hun har også nogle erfaringer at stå imod med, og gennem uddannelsen også en faglig ambition eller interesse, som hun her bevidst *lægger lidt til side*. Hun valgte uddannelsen af bestemte i hovedsagen fagligt begrundende årsager, og disse er hun ikke indstillet på at opgive ganske uproblematisk. Med dette sagt har vi kredset os ind på det, der kan forstås som Helenes professionelle etos.

Helenes handlestrategier og meningstilskrivning i arbejdet

Når vi her taler om professionel etos, skal dette forstås som et søgebegreb. Dvs. et begreb, der er bredt nok til at rumme den indstilling til, fortolkning samt håndtering af arbejdet, som Helene som nyuddannet udviser – ikke

10 'Valget' af arbejde i en integreret institution er også forbundet til de strukturelle muligheder, som frembydes i arbejdsfeltet. I vores afsøgning af informanter til undersøgelsen var det generelt meget lettere at finde personer, der arbejdede i integrerede institutioner, end personer der eksempelvis arbejdede i klub eller små institutioner – dvs. vuggestue eller børnehave. To forhold synes at lægge til grund for dette: For det første er der tegn på, at feltet er i færd med at blive omstruktureret fra små til store institutioner. Det betyder, at det generelt er i de store integrerede institutioner, der skabes nye arbejdspladser. For det andet er vi stødt på flere indikationer af det, der kan kaldes feltets anciennitetsstruktur (se også Bayer og Brinkkjær, 2003), som betyder, at de få nye arbejdspladser, der opstår i mindre institutioner og i klub, generelt besættes af velkvalificerede og erfarne pædagoger.

et begreb der understreger idealtypiske (se f.eks. Parsons, 1951, 1968) eller essentialiserede forståelser af, hvad det vil sige at være professionel.¹¹

Som et element i en sådan etos betoner Helene det at have en *rød tråd* i arbejdet. Hun siger f.eks. følgende i interviewet:

Altså jeg kan godt lide faktisk, at der er en rød tråd i det, vi laver, vi skal ikke bare passe børnene, og så skal de lege og fri leg og sådan noget, for de skal også lære, når det er børnehøve. Og der, inde ved os, der har vi haft det der venskabsstema, vi har kørt, det er sådan et, nej, nu har de andres tur, men det er faktisk sådan en kuffert, det der fra Red Barnet, der har lavet sådan en anti-mobnings.. Der er sådan en helt kuffert fyldt af, så er der rytmik og sange, og så er der historier, og så er der sådan nogen plancher, hvor børnene kan se, du ved, nogen der driller hinanden, og så skal de sætte ord på, og... så står der bag på kortene, hvad jeg skal sige, du ved... ja, det behøver man ikke, men hvis man ikke lige ved, hvordan man skal gøre det. Så det har vi arbejdet meget med, fordi der var mange, da jeg startede, der var rigtigt, det var sådan nogen rigtigt, de var rigtigt hårde ved hinanden. Så sådan nogen ting så det har en rød tråd, så har vi, og så har vi lavet sådan en sang, sådan en vennesang, inde på vores stue, den var også med i det program, hvor man putter alle børnenes navne ind, og så synger man den hver dag... sådan nogen ting, og så har vi meget med eventyr nu, læser eventyr for dem. Men jeg kan bare godt lidt, at man har... altså der er en rød tråd hele tiden, så man også, du ved, hvis man bliver spurgt altså: Hvorfor gør I det? Altså at man kan argumentere for det, fordi ellers så synes jeg bare, at tit så kan sådan noget, de gamle pædagoger eller nogen, som har taget uddannelsen for rigtigt mange år siden, de skulle lige en tur på, jamen at det er ærgerligt, at der ikke er sådan noget efteruddannelse nogen gange, eller sådan at man bliver, altså sådan nogen opfølgingskurser, så man igen lige kommer ind og: Hvad er det nu, det handler om altså? (Interview med Helene).

Den røde tråd i arbejdet forbindes af Helene med det at være bevidst om arbejdet, have et formål med dette og samtidig kunne argumentere for, hvorfor man laver det ene eller andet. Ydermere forbindes det med det at forsøge at lære børnene noget i modsætning til 'bare' at passe dem – hvilket de ældre pædagoger, ifølge Helene, kan have tendens til.

11 For videre diskussion af begrebet og vores anvendelse af dette se (Bøje, 2010b: 46-50).

I Helenes faglige univers består der altså en helt central skelnen mellem "pædagogik" og "pasning". Denne skelnen går generelt igen i mange af Helenes refleksioner omkring arbejdet – og er en skelnen som er velkendt inden for det pædagogiske felt, og har været en dimension i en næsten klassisk strid om den grundlæggende mening med børnehaven og med pædagogers viden. Det har siden 1970'erne været en central distinktion i diskussioner af behovet for struktureret pædagogik vs. fri leg og børneliv. Diskussionen er blevet reaktualiseret gennem den gennemtrængende effekt, som har været af forståelser af 'leg og læring' og institutionaliseringen af de pædagogiske handleplaner i daginstitutioner (se f.eks. Broström, 2004; Kampmann, 2004; Bayer mfl., 2004). Helene fortæller senere i interviewet om hendes umiddelbare inspiration for at fastholde *en rød tråd* i arbejdet, nemlig fra en praktik i en børnehaveklasse, som synes at have gjort stort indtryk på hende:

Og så (..) lærte jeg [af] sådan en gammel pædagog, som... Jeg var ude på X-skolen i en børnehaveklasse med sådan en, jeg tror, hun er lige i 60'erne. Ej... hun har simpelt hen så meget erfaring, der kunne jeg virkelig, jamen det er simpelt hen så fedt, altså fordi... Og der fortalte hun mig også, at den der røde tråd, du ved, så kigger man på årstiden, hvad er det nu, hvad sker der nu? At det er den måde, man hele tiden holder fast ved: Nå, nu er det snart, nu er det juni, så er det Sankt Hans, altså det der.. så kan man lave nogen sange, der passer til årstiden, sådan der er noget. Ja, så der er noget hold i det.. så det også kan ses. Altså det er i hvert fald en god måde for børnene at huske tingene på og også for os selv (Interview med Helene).

Helene eksemplificerer her at begrebet om en rød tråd ikke er snævert bundet til et meget stramt fagligt program, men at der i lige så stor udstrækning er tale om en slags håndgreb eller 'refleksionstråd' som via associationer bringer de aktuelle situationer ind i en større mening. Og det synes at være en særlig kvalitet ved denne tråd, at den virker som pædagogisk redskab ikke alene for pædagogen selv, men også direkte for børnenes hukommelse og den generelle gennemsigtighed ("*så det kan ses*") i den pædagogiske handling.

Helene eksemplificerer også et andet sted i interviewet mere konkret, hvad hun aktuelt forbinder med en praksis, som er præget af en rød tråd, som bygger på læring snarere end pasning:

...inde ved os [på Brumbassestuen], der har vi haft det der venskabs-tema, vi har kørt. Det er sådan et "Nej, nu har de andres tur.", men det er faktisk sådan en kuffert... det der fra Red Barnet, der har lavet sådan en anti-mobnings...(..) kuffert fyldt af... så er der rytmik og sange, og så er der historier, og så er der sådan nogle plancher, hvor børnene kan se, du ved, nogen der driller hinanden. Og så skal de sætte ord på, og... så står der bag på kortene, hvad jeg skal sige, du ved... Ja, det behøver man ikke, men hvis man ikke lige ved, hvordan man skal gøre det... Så det har vi arbejdet meget med Fordi der var mange, da jeg startede, der var rigtigt... Det var sådan nogen rigtigt, de var rigtigt hårde ved hinanden. Så sådan nogen ting. så det har en rød tråd. Så har vi (..) lavet sådan en sang, en vennesang, inde på vores stue. Den var også med i det program. (..) man putter alle børnenes navne ind, og så synger man den hver dag... sådan nogen ting. Og så har vi meget med eventyr nu, [vi] læser eventyr for dem. Men jeg kan bare godt lidt, at man har... altså [at] der er en rød tråd hele tiden. (Interview med Helene).

Den røde tråd i arbejdet forbindes altså af Helene med det at have en dagsorden. At der foregår nogle aktiviteter, som har en plan og et program, som gør, at dét, der arbejdes med, fremstår som sammenhængende.

Helene giver ofte udtryk for, at det er væsentligt, at man er bevidst om, at det pædagogiske arbejde kræver, at børnenes aktiviteter skal have en styret retning, og at der er et formål og en plan med dette. Helene virker ikke ureflekteret om, at det også er væsentligt, at man kan gøre sig sine egne overvejelser omkring at programmet netop er en støtte, der kan lægge op til individuelle og faglige skøn: " ...så står der bag på kortene, hvad jeg skal sige, du ved... Ja, det behøver man ikke, men hvis man ikke lige ved, hvordan man skal gøre det..." Det er samtidig værd at bemærke i disse temmelig typiske udsagn, at Helenes sprogbrug jo på ingen måde er gennemsyret af svært forståelige termer eller indforstået faglig sprogbrug, tværtimod så tales der ofte i meget ligefremme og dagligsprogs vendinger om faglige udfordringer og prioriteringer, med en betydelig anvendelse af dagligdagseksempler af mere anekdotisk karakter, afbrudte, typiske uformelle, talesprogs-sætninger, med direkte og indirekte citater fra hverdagslige samtaler og en løbende støtten sig til interviewerens indføling og etablerede forståelse af 'spillerreglerne', f.eks. gennem bemærkninger som "den der røde tråd, du ved..", som både synes at anvendes mellem pædagogerne og i forhold til intervieweren.

Hele ideen om et program synes især at tiltale hende, fordi det hermed er entydigt, at nogen har forberedt sig grundigt og har haft tanker 'bag ved', og på denne baggrund kan tilbyde en struktur, som er umiddelbart tilgængelig og f.eks. gennem materialer, man kan støtte sig til, gør at man som pædagog kan 'køre' programmet.

En tilstødende kvalitet ved læringsdagsordenens program er for Helene, at man derigennem kan begrunde sine handlinger og argumentere for sine motiver for at lave det ene eller andet. Helene fortsætter:

Jeg kan bare godt li', at man har... altså, at der er en rød tråd hele tiden, så man også.., du ved, hvis man bliver spurgt altså: "Hvorfor gør I det?" Altså at man kan argumentere for det, fordi ellers så synes jeg bare, at tit... så kan sådan noget.. De gamle pædagoger eller nogen, som har taget uddannelsen for rigtigt mange år siden, de skulle lige en tur på.... Jamen, at det er ærgerligt, at der ikke er sådan noget efteruddannelse nogen gange, eller sådan, at man bliver, altså sådan nogen opfølgingskurser, så man igen lige kommer ind og [kan orientere sig i]: "Hvad er det nu, det handler om?"; altså! (Interview med Helene).

En central dimension i Helenes forståelse af den *røde tråd* handler således også om at kunne begrunde sin praksis eksplicit. Det er her interessant, at Helene forbinder denne evne direkte til frisk, ung, uddannelsesmæssig viden. Således forbindes netop denne viden med at forsøge at lære børnene noget i modsætning til 'bare' at passe dem – hvilket de ældre pædagoger, ifølge Helene, klart kan have tendens til.

Det synes her væsentligt for Helene også at gribe til en anden pædagogisk diskurs, som har stået centralt de senere år, nemlig en eksplicitering af, at det særligt er *arbejdet med børnene*, som hun finder interessant og vigtigt. Således synes det væsentligt for Helene at understrege, at hun generelt prioriterer børnene over eksempelvis det praktiske arbejde eller relationen til visse af hendes kolleger:

Det jo et kæmpe ansvar lige pludselig at stå med alle de her børn, og så det hele er nyt, og hvad skal jeg gøre, hvis det, og hvor skal jeg ringe, hvis altså.. og så lige pludselig, så havde jeg ikke tid til at sætte mig ind i alle de der praktiske ting, fordi for mig var det vigtigere med børnene, altså man er der og.. så, så glemmer man måske at tømme opvaskemaskinen, inden man

går, og så får man skældud, se, sådan noget synes jeg jo er latterligt, det er for mig, det er det sidste, jeg gør, og det er jo sådan noget, der skal sidde på rutinen, når man.. når man: Nu ved jeg, hvad jeg skal gøre, huske at læse dér og huske at, men der synes jeg, at.. der er der mange, der lige skal brokke sig, ellers så har vi sådan en bog, man kan skrive i. Så skriver de deri, hvilket jeg aldrig kunne finde på, hvis der var én, der havde glemt en lille ting, jeg synes, det er ligegyldigt, hun har sikkert haft travlt med noget andet, altså i forhold til børnene, ikke også? Og sådan er det også, når man har været et sted mange år, måske for nogen, så bliver det sådan det praktiske, de går op i, det kan jeg i hvert fald mærke. Men jeg har det sådan, hvis jeg kan køre hjem og tænke, jeg har gjort mit bedste i forhold til børnene, så er det dét, der er det vigtigste for mig (Interview med Helene).

Det er selvfølgelig også væsentligt at bemærke at Helene gennem disse udtalelser kan positionere sig – og måske også udtrykker oplevelsen af at blive positioneret af andre – som en nyuddannet, der skal bevise sit værd i institutionen. Kampen om en meningsfuld praksis er ikke alene knyttet til overordnede dagsordener i den faglige pædagogiske debat, men har også en lokal kontekstuel dimension. Den indebærer opbakning – eller det modsatte – til bestemte typer af praksis, og bliver i dette lys dermed også et indspil i den samlede diskussion om institutionens pædagogiske profil og prioriteringer. Helene var – som vi skal komme tilbage til – på forskellige måder meget bevidst, eksplicit og direkte omkring hendes handlinger i forhold til dokumentation og profilering af hendes og stuens praksis, og behovet for at lave alliancer med forældrene omkring dette.

Helene udtrykker således også her, at de erfarne, eller som Helene her siger med begrænset respekt, de 'gamle', pædagoger sætter nogle rammer og standarder for acceptabel adfærd, som Helene løbende må forholde sig til, og her er den nyligt færdiggjorte uddannelse tilsyneladende også en måde for Helene at fastholde, at hendes konkrete tilgange og prioriteringer hviler på velbegrundede prioriteringer og sammenhængende (nye) budskaber om læring. Således indebærer den røde tråd (eller eftersøgningen af sammenhængende eller programmatisk mening) også vitterlig et mere eller mindre bevidst forsøg – en strategi – for at skabe sig rum i og altså også tilpasse sig arbejdet.

Institutionen Damgården

I det følgende vil vi kort beskrive den integrerede institution, Helene arbejder i. Dette med henblik på at optegne de institutionelle rammer, hvori den nyuddannede skal forvalte men også tilpasse sin faglighed.

Damgården er en integreret institution med 3 vuggestuer, 3 børnehavestuer og én såkaldt skovstue. Skovstuen er en gruppe børnehavebørn, der har base i institutionen, men som hver dag drager i skoven (transporteres i bus), hvor de har en hytte, og kommer hjem igen om eftermiddagen. Skovstuen er et "trækplaster" for institutionen, som lederen Lene fortalte på et tidspunkt. Dvs. der er stor søgning til "skoven", og forældre står på venteliste hertil. Skovstuen er til gengæld også dyr at drive – først og fremmest pga. transporten til skoven. Men ikke bare institutionen, men også kommunen prioriterer "tilbuddet", og derfor kan det opretholdes. Det øgede ressourceforbrug på "skoven" afspejler sig i en slags særstatus i forhold til de øvrige stuer i institutionen: Her kan man holde sig lidt ude af de daglige genvordigheder eller 'brøk' i institutionen, og er mere autonome i forhold til f.eks. lederens opgavevaretagelse, og man kan i hvert fald signalere en afstand til de andre 'stuer', som man med reference til de fysiske rammer kan tillade sig at forstå som lidt mere 'indspiste' eller lukkede. Her kan de andre stuer på skift 'få lov' at komme på besøg én gang om måneden, og det er her, der generelt er flest muligheder pga. et øget ressourceforbrug. Herunder er der her generelt højere normering (3 pædagoger og én medhjælper til ca. 21 børn) og endelig er det også her, at der er ansat mænd – eller hvortil man kan tiltrække de generelt efterspurgte mandlige pædagoger (Nielsen, 2005)

Normeringen på de øvrige stuer hedder 3 pædagoger til ca. 10 børn i vuggestuen og 2 pædagoger og én medhjælper til ca. 21 børn i børnehaven. Fordelingen mellem pædagoger og medhjælpere holder sig tæt på det i kommunen og af BUPL-anbefalede, som lederen Lene siger, dvs. ca. 65% pædagoger og 35 % medhjælpere. I praksis forvaltes denne norm som 2 pædagoger og 1 medhjælper på hver stue.

Økonomien i institutionen er generelt god, idet institutionen, i forbindelse med kommunalt fastsatte spareplaner, dog skal skære ned på budgettet. Af spareforanstaltninger kan f.eks. nævnes, at institutionskortet til Zoologisk Have er sløffet, at der hænger sedler fremme om, at man skal huske at slukke alt unødvendigt lys, og at der sættes kraftigt

ind over for nedbringelse af de ansattes sygefravær. Den generelt gode økonomi i institutionen skal ses i forbindelse med oplandet for institutionen og institutionens gode ry i dette. Oplandet kan beskrives som en opadstigende middelklasse, der er flyttet til udkanten af København for at realisere drømme om egen villa m.m. Der er således få socialt udsatte børn i institutionen, herunder få tosprogede. De udsatte børn er så sige på den anden side af gaden, dvs. i institutioner der opsamler børn fra et tilstødende socialt boligbyggeri.

Aldersprofilen blandt de ansatte er blandet, men med en overvægt af forholdsvist erfarne pædagoger/medhjælpere. Der er en gruppe unge vikarer eller medhjælpere i starten til midten af 20'erne, der er Helene og en gruppe pædagoger/medhjælpere, der er i 40'erne, og som er uddannet inden for ca. de seneste 5 år, og så er der en forholdsvist stor gruppe erfarne medarbejdere – pædagoger og medhjælpere – i alderen 50 og derover. Der er i alt ansat 26 personer i institutionen, hvoraf 2 er mænd (tilknyttet skovstuen som før nævnt).

Institutionen styres af kommunen gennem en såkaldt aftalestyring. Denne styreform indbefatter, at institutionen styres efter 3 niveauer, hvor det første er definerede for det næste og så fremdeles. Det *første* niveau udgøres af direktionen i kommunen, det *andet* af kommunens fagchefer, det *tredje* af (ledelsen i) den lokale institution. Styringen fungerer ved, at hvert niveau, for en 2-årig årrække, fastsætter et bestemt "fagligt tema", som skal være retningsanvisende for arbejdet i kommunens institutioner. I den pågældende kommune har niveau 1, dvs. direktionen, valgt at sætte fokus på "nedbringelse af sygefravær", niveau 2 på "sprogsvage børn" og niveau 3, dvs. i dette tilfælde institutionen Damgården, på blandt andet institutionens "vippebørn" – altså de børn, der skal rykke fra hhv. vuggestue til børnehave og fra børnehave til skole. Som det ses, rummer aftalestyringen for det første en væsentlig topstyring af prioriteringen af arbejdet i institutionen, og for det andet indebærer det hierarkiske princip en potentiel nedvurdering, udvanding eller omdefinering af pædagogers faglighed i retning af en forvaltningsmæssig logik, når f.eks. nedbringelse af sygefravær italesættes som et "fagligt tema". Endelig indebærer styreform, at det er den lokale leder, som fastholdes at have det *formelle* ansvar for niveau-3-prioriteringer og den konkrete udmøntning af planen, snarere end personalet som helhed.

Institutionens fysiske rammer bærer præg af tiden. Institutionen blev bygget, i 80'erne, og som fysisk konstruktion udtrykker institutionen, som en af de første, selve grundtanken bag det integrerede princip: Der er tale om en firkantet bygning, centreret omkring et fællesrum (den såkaldte "fæller"), hvor de 6 stuer udgør fløje eller afdelinger med hver deres udgang til fællesrummet på den ene side og til den omkringliggende legeplads på den anden side af stuerne. Institutionens fællesrum er stort, og hensigten med dette var oprindeligt, ifølge lederen Lene, at børn på tværs af stuer og aldre skulle kunne se og besøge hinanden. Det samme gælder for legepladsen, som i princippet også skulle være i åbent plan. I praksis synes det dog at være det mere afgrænsede og "trygge" stueprincip, der organiserer hverdagen. For eksempel er der på legepladsen opsat hegn mellem vuggestue- og børnehavegruppe, der er foran de fleste stuer buske, som holder børnene væk fra vinduerne, og tiden indenfor tilbringes den største del af tiden på stuen – og ikke i 'fælleren'. Ifølge Helene hænger dette sammen med, at der hurtigt opstår larm, tumult og kaos i fælleren, når/hvis børn fra flere stuer lukkes ud i rummet samtidigt. I praksis betyder dette, at børn og voksne i institutionen opholder sig på små stuer, der begrænser udfoldelsesmulighederne temmelig meget. Helene benytter mest fælleren, når/hvis nogle af drengene bliver for vilde; så kommer de ud i fællesrummet for at afreagere og slås.

Institutionen har tidligere haft et hobbyværksted med kreative udfoldelsesmuligheder for børn og pædagoger. Dette rum er imidlertid blevet inddraget af kommunen og omdannet til yderligere en stue – til skovgruppens stue, når de ind imellem opholder sig i institutionen. Spareplaner og praktiske hensyn gør det altså svært i hverdagen at realisere det integrerede princip. Faktisk lader det til, at de store rammer og det åbne plan producerer et forstærket behov for tryghed og stueprincipper.

Arbejdet på Brumbassestuen

I det følgende vil vi beskrive Helenes arbejde på 'hendes' stue. Hensigten med dette er at indfange den mest umiddelbare mulighedsbetingelse, dvs. stuen som kontekst, for praktisering af Helenes faglighed og udviklingen af denne. Herfra vil vi gradvist bevæge os i retning af en be-

skrivelse af institutionens øvrige stuer, de positioner og læringsmestre (Lave and Wenger, 1991; Lave, 2007), der findes her.

Arbejdet på stuen, som overvejende er et *relationsarbejde* i forhold til stuens børn (Moos mfl., 2004; Hjort, 2004), udgør langt den største del af Helenes arbejde. Dette var en forbløffelse for os i feltarbejdet, idet vi umiddelbart havde forventet, at andre typer af arbejde – f.eks. dokumentation og evaluering – var begyndt at fylde mere i hverdagen (jf. f.eks. Andersen, Hjort og Schmidts, 2008). I den konkrete institution var arbejdsdelingen i grove termer således, at lederen tog sig af det symbolanalytiske arbejde, herunder udarbejdelse af læreplan, evaluering af denne samt forhandling af kommunens aftalestyring, mens pædagoger og pædagogmedhjælpere tog sig af det praktiske og relationsorienterede arbejde i institutionen. Selvfølgelig var der områder, som inddrog især de uddannede pædagoger i det symbolanalytiske arbejde, f.eks. i forbindelse med udmøntningen af kommunens aftalestyring, men rammerne var i vid udstrækning forhåndsstruktureret, og der levnedes ikke meget plads til pædagogernes selvstændige ideer og tænkeevne.

Funktionen som "sprogpædagog" kan illustrere det symbolanalytiske handlerum som pædagogerne tildeles: På institutionen er udnævnt tre sådanne sprogpædagoger, hvoraf Helene var den ene, mens de øvrige to var pædagoger på institutionens to andre børnehavestuer – Betina og Mette. Funktionen som sprogpædagog var formelt oprettet i forbindelse med det nye krav om sprogvurdering og -stimulering til børn, der skønnes at have sproglige problemer (www.socialministeriet.dk). Med til funktionen fulgte et løntillæg, men de ekstra timer, som pædagogerne skulle anvende i forbindelse med det ekstra arbejde, skulle tages af eksisterende normering, idet der ikke fulgte de ekstra timer med, som funktionen implicerede. Selvom sprogpædagogen dog kunne afspadsere i et begrænset antal timer, der svarede til det, hun brugte til forberedelse, så betød sprogvurderings- og stimuleringsarbejdet øget pres, fordi det så at sige skulle 'presses ind' i den i forvejen hårdt anstrengte hverdag. Især Helene udtrykte direkte, at hun vanskeligt kunne overkomme dette. Og i praksis blev funktionen som sprogpædagog altså ikke noget, der medførte væsentlig tid til pædagogiske (symbolanalytiske) eller reflek-sive elementer i arbejdet – hverken omfangsmæssigt eller kvalitativt.

Gennem observation blev det tydeligt, at det var det nære relationsarbejde til børnene på stuen, der fyldte. Denne relation udspandt sig som

en art bevægelse mellem nærhed og distance, mellem et dybt engagement i og ønske om at være noget for børnene og samtidig en tendens til at trække sig væk fra disse og regulere dem på måder, der udsprang mere uformidlet af de institutionelle rammer og de institutionaliserede arbejdsdelinger, som på kontant vis medvirker til at strukturere hverdagens praksis.¹² Til tider var det bestræbelsen på at skabe nærhed, der dominerede personalets orienteringer, og til tider synes der pludselig – og for den uindviede ofte overraskende og ubegrundet – at opstå et behov for at trække sig væk med henblik på at 'ordne' andre dimensioner af arbejdet – f.eks. ved organisering af spisning eller ved andre af hverdagens rutinerede handlinger.

Reguleringen kunne også optræde, fordi børnene ikke modsvarede de "voksnes" ønske om nærhed, hvilket kunne føre til, at Helene eller andre af de "voksne" på stuen regulerede børnene på mere håndfaste måder. Nogle eksempler kan tydeliggøre denne pointe.

I forbindelse med en almindelig formiddag på stuen, hvor børnene leger med forskelligt legetøj – typisk tegning og perleplader for pigerne vedkommende og Star Wars eller andre 'kampege' for drengenes vedkommende – og de "voksne" ind imellem taler lidt sammen, blev følgende noteret:

Jeg forsøger at lægge mærke til tidsrytmen i Helenes arbejde – hvad hun rent faktisk bruger tiden på inde på stuen. Tiden bruges f.eks. på at række børnene legetøj, som de ikke selv kan nå på reoler, snakke med Karen (støttepædagogen) om et konkret barn, der har problemer, regulere børnene hvis de bliver for højlydt (hvad de hurtigt kan blive, især drengene, fordi de opholder sig inde på en lille stue, der har svært ved at rumme de ca. 20 børn og 3 voksne), har konflikter, driller osv. Samtidig bruges der også tid på omsorg – f.eks. et barn der hoster, og for hvem der lige skal ringes til forældrene, så de kan komme og hente barnet, et andet barn, som Helene tror er ked af det, fordi han ligger stille i en sofa, men som bare leger syg på hospitalet sammen med en pige, et barn der lige kommer hen og sidder på skødet, bliver nusset i håret, bliver kaldt "lille skat" af Helene.

12 Vi trækker her på et institutionsbegreb, der både understreger institutioner som faktisk eksisterende kontekster, som "fakticiteter", og som noget, der kontinuerligt skabes gennem hverdagshandlinger (Berger and Luckmann, 1966).

Der bruges også meget tid på at rydde op – og på at få børnene til at rydde op. Det virker generelt, som om oprydning hele tiden er noget, der skal varetages, for at stuen kan benyttes som rum, men oprydningen bliver især påkrævet i forbindelse med overgang til næste aktivitet – frokosten. Helene taler nu med høj, autoritativ stemme for at få børnene til at rydde op og gøre sig klar til frokosten. Hun siger f.eks. ”nej, Line, nu skal du rydde de tuscher op! Så må du tegne videre på den tegning i morgen” (fra feltdagbogen).

Som det her ses, er arbejdet på stuen sammensat. Der skal holdes styr på mange relationer gennem en lind strøm af kontakter og samtale af forskelligartet karakter, som må sammenvæves i den enkeltes arbejdsrytme. Der skal også klares eller organiseres mange ting på samme tid og indenfor en overordnet tidsstruktur, som imødekommer brede – men ikke nødvendigvis individuelle – behov: Der skal rækkes legetøj ned fra hylder, udøves omsorg over for børn, der udtrykker behov herfor, og over for børn, der tænkes at have behov herfor, dysse børn ned, som bliver for højlydt set i forhold til, hvad ’stuen’ eller personalet kan rumme osv. Denne sammenvævning af arbejdets momenter, aktuelle behov og behovstolkninger fra de forskellige aktører tilstede i arbejdet, betyder, at Helene sjældent selv kan bestemme, hvorledes arbejdet præcist skal udføres. Hendes ønske om engageret nærhed og den røde tråd i arbejdet kan være vanskelig at fastholde, simpelthen fordi der er så mange andre aktører og dagsordener på spil i hverdagens praksis, som hendes forståelse af den røde tråd enten ikke kan bære – eller ikke er tænkt sammen med, som relevante udfordringer i forhold til at opretholde en *plan*. En måde at håndtere denne udfordring kan være at henholde sig til ”regler” eller rutiner – og ved at tale med høj autoritativ stemme, når tingene ikke går, som man troede eller ønskede, de skulle gå, eller når interaktionen mellem børn og ”voksne” bliver afbrudt, og skal afbrydes, af en ny rammesætning, f.eks. frokost, samling, sovetid, legetid udenfor, frugt, fælles lukning i institutionens ”fæller” osv.

På et andet tidspunkt var det ikke så meget omsorgsdimensionen og dennes indbyggede begrænsninger i forhold til institutionen, der var i centrum for Helenes arbejde. Her var det mere det, Helene kalder for den ”røde tråd”, som blev forfulgt eksplicit i forbindelse med den såkaldte samling på stuen. Om dette noterede vi følgende:

I modsætning til den 'frie leg' opstår der ca. kl. 11 en ny og samlet aktivitet på stuen, nemlig det, der kaldes for samling. Hermed menes, at børn og pædagoger (ikke stuens pædagogmedhjælper, Anne, hun har travlt med praktisk arbejde – rette borde an til frokost osv.) sætter sig på gulvet i en rundkreds, hvor de skal lære om dagens navn, om dato, årstid, vejrtype mv. En dreng ved navn Anders skal kigge i forskellige illustrationer – foldere med tegninger af blandt andet vejrtypen, numre, ord osv. – som Helene har lavet, og ud fra dem gætte sig til/sige hvilken dag, der er tale om, hvilket vejr det er udenfor, hvilken måned vi er i osv. Anders skal have lov at svare først, hvis han kan, og hvis ikke han kan, må de andre børn, efter at have rakt hånden op, besvare spørgsmålet. Anders har imidlertid svært ved at svare på spørgsmålene, hvorfor de andre børn bliver mere og mere ihærdige med håndsoprækningen. For nogle er det svært at blive ved med at række hånden op, være stille og vente på at det bliver "ens tur". Især er der en dreng ved navn Salah, som synes at kræve ekstra pædagogisk arbejde fra Helenes side for at blive fastholdt i samlingen. Han bliver urolig, begynder at rokke på sig, henvender sig til en dreng ved siden af, siger dagens navn uden at vente på, at han bliver spurgt, synger ikke med i fællessangen, men driller i stedet sidekammeraten osv. På et tidspunkt bliver det for forstyrrende for Helene, hvorfor hun sætter sig over ved siden af Salah og 'hjælper' ham med at blive i samlingen: Hun lægger armen om ham, holder ham i ro og får ham til at synge med i fællessangen. Den anden pædagog, Trine, der også sidder med i samlingen, synes at støtte Helene i dette. Dvs. hun lader til overvejende at have denne regulerende funktion, mens Helene først og fremmest skal lede samlingen. Trine siger f.eks. til en af drengene: "Husk nu, hvad Helene sagde: Række hånden op og vente på, at du bliver spurgt". Og: "Nej, Rasmus, du har ikke fået lov til at svare af Helene" (fra feltdagbogen).

Samlingen varede i alt 40 minutter, hvilket efter vores vurdering var lang tid set i forhold til, at flere af børnene tydeligt havde svært ved at fastholde koncentrationen. At samlingen trods dette forhold opretholdes af Helene, med regulativ hjælp fra Trine, ser vi som et udtryk for Helenes ambition om at få noget "pædagogik" ind i hverdagen – som afveksling til "pasningen", som, ifølge Helene, udgør den dominerende måde at organisere tiden og forholdet mellem børn og voksne på i daginstitutionen. Hvad Helene mere præcist kan mene med "pædagogik", synes ud fra ovenstående at være tæt forbundet med en skolediskurs: Pædagogen har et vidensind-

hold – i dette tilfælde en konkret viden om dato, vejrtype, dagens navn mv. – og en forståelse af, at denne viden er væsentlig for børnene at stifte bekendtskab med, samt en intention om at børnene kan og skal tilegne sig dette gennem en praksis, hvor pædagogen tenderer mod at blive lærer og instruktør, mens børnene tenderer mod at blive elever og modtagere af instruktion. Indøvelsen af kompetencer til skolens strukturerede samtaler og læringssammenhænge – lære at række hånden op, være stille, vente på det bliver ens tur osv. – illustrerer også dette forhold (jf. Bauer og Borg, 1976), og som vi tidligere var inde på, fremhæver Helene eksplicit en børnehavelærerinde fra en af hendes praktikker som foregangskvinde til ideen om at praktisere denne røde tråd i arbejdet. Med Basil Bernsteins termer kan man sige, at samlingen praktiseres gennem stærke klassifikationer og stærk rammesætning – en såkaldt synlig pædagogik – hvor det er pædagogen, der styrer udvælgelse af indhold, rækkefølge og tempo for de anslåede temaer, kriterier for hvad der anses for at være en legitim ”tekst” og endelig kontrollen over det sociale grundlag.¹³

Samlingen forløber imidlertid ikke helt, som Helene synes at ønske sig ud fra *hendes* røde tråd i arbejdet. Som nævnt bliver flere af børnene urolige, og især drengen Salah kræver en anden og mere håndfast form for regulering for at blive fastholdt i samlingen. Igen kan man altså sige, at Helenes ideer og planer med arbejdet, som i dette tilfælde kan knyttes direkte sammen med bestemte oplevelser fra uddannelsen, falder en smule til jorden og andre og mere rutinerede handleformer bliver påkrævede.

Dette vidner om, at der for Helene foregår et – ikke fuldt bevidst – afprøvnings- og tilpasningsarbejde, hvorunder sådanne forestillinger og forventninger til arbejdet, som i særlig grad synes tilegnet gennem ud-

13 Begrebet om rammesætning er inspireret af Basil Bernsteins arbejde (se f.eks. Bernstein, 1977; Chouliaraki og Bayer, 2001). I denne sammenhæng bruges begrebet til at opnå en mere præcis beskrivelse af forskellige situationer i hverdagen. Der kan f.eks. tales om en stærk rammesætning, dvs. en situation, hvor det generelt er pædagogen, der styrer aktiviteten, eller om en svag rammesætning, dvs. en situation, hvor det *tilsyneladende* er børnene, der styrer aktiviteten – f.eks. i forbindelse med det, der i daginstitutionsverdenen kaldes ”fri leg”, og som Helene har tendens til at kalde for ”pasning”. Rammesætningsbegrebet og Bernsteins øvrige begreber om blandt andet klassifikationer og kodemodalitet understreger det generelle forhold, at alle former for pædagogik og undervisning er baseret på magt og på forsøg på at reproducere eller overskride denne, hvor én part (afsenderen) typisk har mere magt end en anden part (modtageren).

dannelsen, må sammenholdes med det faktiske arbejde og betingelserne deri. Som metaforer for dette afprøvnings- og tilpasningsarbejde kan man tale om, at Helene bevæger sig mellem tre typer praksis og tilhørende forestillinger, dels a) en hjemlig, familial og i nogen grad individfokuseret type omsorg og interaktion, dels b) en institutions- og gruppeorienteret og rutineret, regulerende rammesætning, og endelig c) en struktureret pædagogik, som ses i modsætning til især den rutinerede og uregulerede omsorg eller pasning. Sidstnævnte forestilling om den strukturerede pædagogik som en mere rigtig type pædagogik kan muligvis hænge sammen med det forhold, at den er mere synlig, dvs. genkendelig, og mere eksplicit intentionel end eksempelvis den frie leg – ikke bare for børnene men også for Helene: Her er det umiddelbart lettere at kategorisere det, der foregår, som ”pædagogik”, fordi det svarer til et kulturelt accepteret fortolkningsmønster – knyttet til skolens fortolkningsmønster – hvorimod den frie leg for et utrænnet øje kan se ud som uorden, rod eller ’rå pasning’.

Som vi senere vil beskrive, inkluderer Helenes afprøvningsarbejde også en kiggen-over-skulderen på de mere erfarne pædagoger i institutionen, en afluren af og tilnærmelse til, men også afstandtagen til, eksisterende former for praksis, og balancerer mellem de forskellige former for praksis og rationaler, som udfolder sig på de øvrige stuer. Eksempelvis fremhævede Helene flere gange i løbet af feltarbejdet pædagogen Mette som en ”rigtig dygtig pædagog”, uden at hun særligt præcist kunne formulere, hvori Mettes dygtighed bestod. Før vi kommer nærmere ind på dette forhold, vil vi imidlertid sige lidt mere om Helenes relationer til de øvrige medarbejdere på stuen, dvs. Helenes placering i stuens indre arbejdsdeling.

Arbejdsdelinger på Brumbassestuen

Det ovenstående udsnit af feltdagbogen taget fra samlingen siger noget væsentligt om de relationer, der generelt herskede mellem Helene, Trine (den anden pædagog på stuen) og Anne (stuens medhjælper): Helt overordnet kan det siges, at Helene er klart den dagsordenssættende, Trine fungerer som en form for støtte for Helene og hendes ’projekter’, herunder hjælper til med at regulere de urolige børn, og Anne sørger for, at det praktiske arbejde bliver gjort – rette an til frokost osv. Denne arbejdsdeling kunne også ses af, at det hovedsageligt var Helene, der

udtænkte de ugentlige ture på stuen – eksempelvis til visse af børnenes haver, hvor der blev plukket æbler, som senere blev omdannet til æblekage på stuen. Sådanne projekter blev også i detaljer styret og gennemført af Helene, ligesom hun på eget initiativ (og i egen fritid) skrev et månedsbrev for stuen. Endvidere stod Helene for det meste af kontakten til stuens forældre, og Helene kunne bede Anne og Trine om støtte til *sit* arbejde, mens det modsatte sjældent gjorde sig gældende.

At der herskede en sådan arbejdsdeling på stuen, hvor Helene som nyuddannet indtog en position øverst i hierarkiet, udgjorde endnu en forbløffelse for os i feltarbejdet. Det betød ikke bare, at Helene påtog sig det overordnede ansvar for styringen af stuen, det betød også, at Helene inden for stuens rammer og inden for den overordnede hverdagsrytme i institutionen (formiddag, frokost, fri leg på legepladsen, frugt, eftermiddag/hentning) havde et væsentligt frirum til at iværksætte en selvstændig form for praksis, som beskrevet ovenfor.

I samtaler med Helene om denne position så hun selv positionen som selvfølgelig. Hun var kommet på den stue, fordi den 'gamle' og erfarne stuepædagog (en mand hvorom der herskede en betydelig respekt) var stoppet, og derfor lå det – iflg Helene – ligesom i kortene, at hun skulle overtage hans position og ansvar, herunder de altså reelt arbejdsledende funktioner, som her er beskrevet. Helene gav selv under feltarbejdet udtryk for, at hun havde oplevet – især i starten – at dette også havde indebåret et vist ansvar, og dermed også et vist pres, fordi der fra forskellig side var forventninger om, at hun skulle løfte en opgave videre, samtidig med at hun jo, så at sige, behøvede at finde sine egne ben. Det er klart, at for en nyuddannet indebærer dette også et vist pres.

En aktivitet, som Helene umiddelbart påtog sig, som ikke alene adskilte hende fra det øvrige personale på stuen, men også fra de øvrige stuepædagogers arbejde, var hendes bestræbelser på at optræde mere synligt formidlende og beskrivende end hendes kolleger. Helene introducerede, på eget initiativ – og gennem arbejde i sin fritid – et skrevet månedsbrev for stuen, som iflg. hendes egen vurdering blev meget vel modtaget af forældrene på stuen, men samtidig bragte hende i konflikt med pædagoger på de andre stuer, fordi de *ikke* skrev månedsbrev for deres stuer (– og ikke havde lyst til det!). Herunder beskrev hun især de meget udadvendte aktiviteter, som hun og 'stuen' for øjeblikket var optaget af, herunder et såkaldt ferniseringsprojekt, hvor børnene (og stuen)

over for forældrene skulle udstille børnenes kreative arbejder med ting fundet i naturen (dekorationer, aftryk, collager mv.). Helene havde fået en af forældrene – som havde grafiske kompetencer – til at hjælpe med at sætte nyhedsbrevet op, ligesom hun havde hjulpet med at lave 'lækre skilte for stuen'. Denne type profileringsarbejde synes Helene at være meget klar over også handlede om at skabe alliancer med forældrene, som ikke snævert behøvede at tjente børnenes interesser (som traditionelt forældrearbejde, hvor fokus ofte er på at sikre 'samklang' omkring tilgange til børnene og tryk i forhold til udveksling af relevante informationer om børnene f.eks.), men hvor hensigten var bredere, rettet mod at sikre børnene 'gode/æstetiske omgivelser' og ikke mindst sikre sig opbakning på institutionen gennem at vise, at man er en aktiv institution/stue. På denne måde synes det at have været tydeligt for Helene, at hun også i forhold til en bredere kreds skulle sikre sig at fremstå som en vellidt og eftertragtet pædagog, med stærk (personlig) forældreopbakning, som også kunne bringes i spil i forhold til arbejdssituationen mere generelt. Helene kobkede således i en samtale selv hendes 'profilarbejde' med hendes succes med at modsætte sig, at hun fremover, iflg. lederens planer som følge af nedskæringer i normeringen, skulle have tilbragt et mindre antal timer hver uge på en anden stue. Synlighed og stærke relationer til forældrene er således også en del af Helenes arbejde med den røde tråd – og en del af det afprøvningsarbejde som hjalp hende på vej med at finde en plads på institution, stue og i forhold til lederen.

Læringsmestre og positioner i institutionen – muligheder for spejling og kritik

Som nævnt inkluderede Helenes afprøvningsarbejde også en kiggen over skulder på de erfarne pædagoger i institutionen – en tilnærmelse af, men også afstandtagen til, forskellige dimensioner ved deres praksis. Helene kunne ikke særlig klart formulere, hvori hendes fascination henholdsvis kritik af de forskellige pædagoger bestod, andet end at nogle eksempelvis var "meget dygtige" i deres omgang med børnene, mens andre forholdt sig til børnene på en måde, Helene "aldrig få sig selv til at gøre". For nærmere at indkredse, hvad det var, Helene henholdsvis spejlede sig i eller tog afstand fra, gennemførte vi i løbet af feltarbejdet

observationer på de to øvrige børnehavestuer i institutionen, som Helene havde omtalt som hhv. 'god' og 'mindre god'.

Stuerne var strukturelt ordnet således, at der på den ene af disse (Løverne) var ansat pædagoger/medhjælpere med lidt længere anciennitet end Helene, ca. 5 år, mens der på den anden (Oasen) var ansat pædagoger/medhjælpere med væsentlig mere anciennitet end Helene – ca. 10-15 år. Helenes tilnærmelse til andre pædagogers praksis rettede sig mod dem, der havde lidt mere anciennitet end hende, mens hendes afstandtagen var rettet mod de pædagogers praksis, som havde væsentlig mere anciennitet end hende.

Løvestuen og Mettes balancerede praksis

Særligt pædagogen Mette fra løvestuen var Helene inspireret af. Derfor observerede vi en dag hendes samling for at identificere eventuelle forskelle til Helenes praksis. Om Mettes samling noterede vi følgende:

I forbindelse med frugt har jeg fået lov til at komme med ind på Mettes stue. Det, der umiddelbart slår mig her, er, at Mette gør noget af det samme som Helene – samler børnene omkring en fælles aktivitet, oktobersangen (der som flere af Helenes ideer kommer fra børnehaveklassen – og indeholder information om månederne og året) – men at hun gør dette på en anderledes, mere afslappet og 'let' facon. Jeg starter med at stå uden for døren ind til stuen, hvor det overrasker mig, hvor omsorgsfuld Mette er. Jeg havde nok forventet, at hun ville være mere 'lærerindeagtig', fordi Helene havde sagt, at hun var en "meget dygtig pædagog", og fordi Helene beskriver det dygtige, som det at have en pædagogisk hensigt med det, der foregår.

Mette bruger lang tid på at få børnene ud af det våde tøj og hænge det til tørre på et tørrestativ, give børnene tørt tøj på, dele sutsko ud til alle stuens børn (hun løber konkret efter alle børnene), samtale med Louise (medhjælper) om et barn, der bare er blevet så vådt osv. Efter dette står Mette for at hente frugt og skære det ud, mens Louise sidder ned og klipper og tegner med børnene (dvs. i modsætning til Helene tager Mette sig af en rutinepræget opgave, hvilket Helene normalt overlader til enten Anne eller Trine). Der er meget larm på stuen, men dette lader ikke til at genere Mette eller Louise. Flere børn råber "Mettee!" på samme tid, men dette tager hun sig ikke af; hun svarer, når hun kan komme til det, med rolig, stille og imødekommende

stemme (modsat Helenes gennemtrængende stemme), og imens står hun stille og skærer frugt ud. En af pigerne sidder oppe på bordet ved siden af Mette og hjælper med at skære frugt ud; hende samtaler Mette med. Da frugten er ved at være klar, siger Mette: "Er I søde lige at sætte jer ned? Vinnie, vil du være sød at sætte dig ned på gulvet". Da Mette efter gentagne og tålmodige opfordringer har fået børnene til at sidde ned på gulvet, ligger der praktisk talt to børn i skødet på hende. Resten af børnene sætter sig i en rundkreds omkring Mette, hvor også Louise sidder, og et udpeget barn deler frugt ud. Imens dette foregår, tales der ikke om noget bestemt, Mette og Louise samtaler med børnene om alt muligt forskelligt over frugten. Efter frugten spørger Mette børnene, om de vil synge oktobersangen, nu hvor Jakob er kommet på besøg på stuen. Det vil børnene gerne, og der synges herefter. (fra feltdagbogen).

Disse noter illustrerer en række forskelle mellem Helenes og Mettes samling. I dagligt sprog kan man tale om, at disse handler disse om, at Mette styrer samlingen langt mindre 'lærerindeagtigt' end Helene, mindre irettesættende og eksplicit styrende (rammesættende), og at samlingen hos Mette følgelig forekommer mere åben, imødekommende og omsorgsfuld i forhold til børnenes eget tempo mv. Det starter med, at Mette udviser stor tålmodighed og opmærksomhed over for alle stuens børn, på trods af at dette kræver, at hun løber efter dem for at sikre at de bliver tørre og har sutsko på. Dernæst giver Mette sig til at skære frugt ud i stedet for f.eks. at overlade dette til medhjælperen, hvilket Helene kunne have tendens til. Tilsammen skaber dette en afslappet – en nærmest hjemlig, ikke hierarkiseret, rummelig og deltagende – stemning, hvor et barn f.eks. sætter sig op på bordet ved siden af hende og hjælper hende med at skære frugt ud. Børnene får lov at være højlydte og regulere deres kroppe, som det mere eller mindre passer dem, uden det lader til at genere eller distrahere Mette. De inddragende intentioner går igen, når hun tålmodigt og gentagne gange spørger dem, om de vil sætte sig ned på gulvet, og efter lidt tid får dem til at slutte sig til hende ved egen hjælp, og uden det tilsyneladende trodser deres ønsker. Samme mønster udspiller sig i forbindelse med spisningen af frugten og fremførslen af oktobersangen: Børnene synes i større grad 'med' – og søges vedvarende inddraget i processen, og Mette lader til at gå mindre op i, om de nu også får lært det, de skal om måneden og årstiden, end i om de deltager, har det godt osv.

Man kan måske sige, at Mettes praksis er præget af en procesorientering, mens Helenes umiddelbart fremstår mere mål- og produktorienteret.¹⁴

At Helene alligevel fremhæver Mette som en særligt dygtig pædagog, som en hun gerne vil lade sig inspirere og lære af, kan tolkes som en delvis erkendelse af det ufærdige ved og problematiske i hendes egen praksis. Helene giver jævnligt – og uopfordret – udtryk for, at hverdagen faktisk siden hendes start i institutionen har været 'hård' og stadig kan være meget 'presset', særligt ved sygdom – eller hvis der er opstået ekstraordinære situationer med et barn f.eks.. Hun reagerer da også meget kontant og afstandtagende, da lederen melder ud, at hun – og stuen samlet – skal skæres i timer, med at ytre sin utilfredshed temmelig åbent (i modsætning til Mette) og forsøge at mobilisere forældrene imod besparelsen etc., netop med henvisning til at situationen på stuen i forvejen er tæt på uholdbar. I forlængelse af Helenes accept af, at hun er organiserende for sin egen tid og i vid udstrækning for stuens samlede tid, kan man herved også se, at hun på forskellig vis udtrykker, at hun godt kan se, at hendes (og stuens samlede) håndtering af hverdagen er et stykke fra det optimale, og at hun har brug for at opleve og håndtere hverdagen med større overskud – som mindre presset, sådan som Mette tydeligvis også gør det, uden tilsyneladende at gå voldsomt på kompromis med sine pædagogiske idealer. Gennem Helenes konkrete afprøvningsarbejde, og hendes forsøg på at balancere de forskelligartede krav og opgaver med fordringer hun stiller til sig og arbejdet og organiseringen af stuen, er det oplagt at Helene også oplever et behov for at justere sine planer, og at tilpasse den konkrete gennemførelse af arbejdet (og man kan jo i den forbindelse godt undre sig over, at hun ikke blot pragmatisk renoncerer på sine forestillinger om den gode praksis – eller mere konkret på hendes behov for at intervenere og regulere børnenes interaktion og stuens organisering og gang). Men hendes praksis er tilsyneladende ikke så enkel at forandre.

I dette lys bliver det særligt bemærkelsesværdigt, at Helene selv umiddelbart synes at have ret begrænset rum og sprog – og dermed meget få redskaber til at tage ved lære af Mette. Det er åbenlyst, at hun oplever at have svært ved, ved egen hjælp, at få greb om, hvordan hun skal foretage denne justering. Ved at bruge Mette som læringsmester, dvs.

14 Samme type forskel beskrives af Witt (1992) i forholdet mellem lærere og pædagoger i den samordnede indskoling.

kigge og høre på Mette, f.eks. i forbindelse med omtale af stuens børn og aktiviteter udenfor på legepladsen, eller ved personalemøder mv. kan Helene danne sig et indtryk af, hvordan hun kan tilpasse sin praksis til børnene og institutionen uden helt at opgive sin intention om at have en 'rød tråd' og et formål med arbejdet. Mette synes nemlig også at have nogle af de samme "pædagogiske" mål med arbejdet som Helene – at lære børnene om årstider, sidde stille, være i centrum som frugtuddeler osv. Men til forskel fra Helene har hun måske mere erfaring i at inddrage børnene i dette mål og få dem til at arbejde efter det, dvs. mere erfaring i at gøre brug af en såkaldt usynlig pædagogik, der *tilsyneladende* giver børnene større bevægelsesfrihed og mere medbestemmelse.

Oasens regulerende praksis

Inde på den tredje stue, Oasen, som Helene tog mere afstand fra og brugte som det, man kan kalde en negativ refleksionsbaggrund, tog hverdagen sig ud på følgende måde:

Jeg bliver umiddelbart lidt overrasket over den løse stemning på stuen, fordi jeg nok havde ventet noget mere struktureret ud fra Helenes, Martins (vikar) og Jannes (vikar) fortællinger om stuen.¹⁵ Der står f.eks. en del kaffekopper på et af bordene, hvilket jeg ikke har set inde hos Helene. Jesper (støttepædagog), Camilla (pædagog) og Hanne (medhjælper) står sammen omkring et bord og drikker kaffe og småsludrer om weekenden, og – lidt efter – om hvilke sko det er bedst at have på i børnehaven: Sandaler eller sutter?

Der er et relativt højt støjniveau målt ifht. hvad der accepteres inde hos Helene, og de "voksne" forsøger ikke direkte at regulere børnene. I stedet står de som sagt og småsludrer og cirkulerer rundt mellem børnene og 'er

15 Småsnakke med vikarerne Martin og Janne var medvirkende til at identificere forskelle på tværs af de tre børnehavestuer. Som vikarer var Martin og Janne vant til at bevæge sig rundt fra stue til stue, fordi deres funktion var at udfylde huller i normeringen, når nogen var syg eller fraværende. Det betød, at de til en vis grad var "fremmede" på stuerne, ligesom en observatør er det gennem et feltarbejde, (Kristiansen og Krogstrup, 1999: 73), hvilket igen betød, at de iagttog de forskellige rytmer, som stuerne var præget af – og som de som vikarer skulle finde ud af at arbejde under. Ifølge Martin og Janne var Helenes stue den "mindst strukturerede", Oasestuen den "mest strukturerede" og Mettes stue "noget herimellem".

til rådighed'. Hanne kigger på nogle af børnenes tegninger og snakker med de pågældende børn om dem. Camilla hjælper et par piger med et dukkehus – noget skal sættes ind i det – og sætter sig ned på hug og taler med dem. Ingen af de "voksne" har hævet stemmen. Hanne tager nogle plasticborge ned fra en reol til nogle drenge, som gerne vil lege med dem. Derefter sætter hun sig ned på gulvet sammen med drengene.

På et tidspunkt får Hanne øje på en pige med en saks, som hun går over til og siger følgende til: "Nej, jeg vil ikke ha' det der. Du skal ikke sidde og sutte på den samtidig. Hvis jeg ser, du gør det igen, tager jeg den fra dig." Denne ytring kommer meget pludseligt. Lidt senere til den samme pige: "Dig, du skal lave mere (perleplade). Nej, det der er ikke nok". Herefter går Hanne tilbage til drengene, som hun tidligere havde taget en borg ned til. Hun siger til den ene af dem: "Henrik, du skal ikke sidde på den der." Hanne sætter borgen op på reolen igen. Bagefter: "Henrik, Henrik, sæt dig her! Så finder du lige en (en perleplade), mens jeg finder perler (dvs. Henrik bliver "sat ned", som ved siden af Hanne, efter han har siddet på borgen). Samtidig siger hun til den anden dreng, som var med til at lege med borgen: "Hvor er Henrik?" Drengen ser ud, som om han ikke ved, hvad han skal svare, men han kigger over på Henrik. "Så sæt dig derover!", siger Hanne til drengen (fra feltdagbogen).

Om ovenstående notat er det vigtigt at starte med at sige, at det ikke stammer fra en såkaldt samling men fra en almindelig formiddag på stuen. Dvs. situationen er ikke direkte sammenlignelig med samlingen hos henholdsvis Helene og Mette. Ydermere er den "voksne", Hanne, ikke pædagog, men medhjælper, hvilket også kan være af relevans. Trods disse forskelle rummer notatet en række iagttagelser, der gør det muligt at forstå, hvad det mere præcist kan være for en praksis, Helene *ikke* vil tilnærme sig.

Umiddelbart ligner praksis på Oasen meget den, der udspiller sig inde hos Mette (hvilket igen overrasker observatøren): Der er svag ramme-sætning, de "voksne" lader børnene lege, de tolererer et højt støjniveau, og de har endda tid og overskud til at sludre over en kop kaffe. Man kan sige, at de "voksne" mestrer den usynlige pædagogik ligesom Mette – og i modsætning til Helene – hvilket får hverdagen til at glide på en afslappet facon. Da imidlertid en pige begynder at sutte på en saks, bliver det synligt, at den usynlige pædagogik *også* er en pædagogik, dvs. også i

denne interaktionsform eksisterer der en række kriterier, pædagogen styrer praksis efter (saks i mund er farligt, derfor skal den ud), og der foregår også her en social regulering af børnene. Den sociale regulering er baseret på brugsreglen: Grib ind, såfremt børnene ikke selv griber ind, dvs. såfremt de ikke regulerer sig selv på måder, som stemmer overens med pædagogens implicite regler for god børnehæveopførsel.

Børnene på Oasen syntes i vid udstrækning at være bevidste om disse implicite regler, dvs. de havde afkodet dem, men når/hvis de ikke havde, eller hvis de havde glemt dem, skred pædagogen eller medhjælperen til gengæld klart ind – med tydelige interventioner. I notatet ovenfor siger Hanne f.eks. klart til pigen, der sutter på en saks: "Nej, jeg vil ikke have det", hun siger "dig, du skal lave mere!" (perleplade), og drengen Henrik får hun "sat ned" og lave perleplader. Samme klare eller utvetydige form for social regulering observerede vi ikke inde hos hverken Helene eller Mette, selvom Helene ind imellem også kunne tale med meget høj og klar stemme. Hos både Helene og Mette var der ikke samme form for accept af, at pædagogen skulle være "skrap", som Helene på et tidspunkt beskrev måden at forholde sig til børnene på inde hos Hanne. Helene forklarede, at hun i øvrigt ikke brød sig om at henholde sig blindt til "regler", som hun ikke selv havde været med til at udforme, og som hun undrede sig over funktionen af – f.eks. at børnene *skulle* udenfor på legepladsen efter frokost, selvom det silede ned, og både de og hun blev kolde, våde, beskidte m.m.

Med Bourdieu (1999: Kap. 4) kan man sige, at det at gå udenfor efter frokost, og udholde vejret på trods af dets karakter, fungerede som en art rite de *passede* – eller rite d'*institution* – for Helene som nyuddannet: Hun *skulle* kunne gøre dette – og helst uden at brokke sig – for at blive anerkendt som rigtig pædagog. I perioden for feltarbejdet syntes Helene imidlertid ikke at være kommet gennem dette ritual. Hun nægtede f.eks. at købe sig en flyverdragt, og hun var konstant irriteret over, at hendes pæne tøj og hår – som ikke lignede de fleste af de andre pædagogers 'praktiske' tøj og hår – blev vådt og beskidt.

Med hensyn til at henholde sig til "regler" og styre hverdagen imellem eksplicit efter disse så var det som sagt dette mønster, der lå bag den tilsyneladende frie leg på Oasestuen. I forbindelse med en optakt til en frokost på Oasestuen fremgik "reglerne" og styringen efter disse endnu tydeligere:

På Oasestuen har de ligesom inde hos Helene et fast system med to børn, der henter mad – dog synes dette system at være væsentligt mere struktureret eller 'velsmurt' end inde hos Helene og co. Som optakt til frokosten skal børnene rydde op. Dette foregår ved, at hvert barn rydder "sit" legetøj op og herefter sætter sig hen på en måtte ved toilettet og venter på at komme ud at tisse – sådan så dette er klaret før frokosten, forklarer Camilla mig. Hanne går ud på toilettet og "tager imod", mens Camilla og Jesper bliver inde på stuen og gelejder børnene til at rydde op, sætte sig over på måtten og gå ud på toilettet, efterhånden som Hanne er klar til det. De fleste af børnene får relativt hurtigt og smertefrit ryddet op og får sat sig på måtten ovre ved væggen. Dette foregår nærmest pr. automatik – de har gjort dette mange gange før, ser det ud til. Hanne skrider dog ind over for to piger, efter hun allerede én gang har sagt til dem, at de skal rydde op: "Ved I hvad, nu bliver jeg altså sur. I har lige fået besked på at stoppe (med at lege med noget stof)."

Til frokosten er der fuldstændig faste pladser – i modsætning til inde hos Helene. Børnene defilerer ud til disse pladser, efterhånden som de har været på toilettet. På deres pladser må de ikke snakke – de skal være stille – og det resulterer i en situation, hvor børn sidder spredt i lokalet på stole ved 3 forskellige borde, hvor de sidder og kigger ud i luften. Når alle børn er kommet ind på deres pladser, og når der er helt stille, begynder to børn at hente madpakker og bringe dem ud til de respektive børn. Jesper står ovre ved køleskabet, hvor han tager madpakker ud, læser børnenes navne på madpakkerne og giver dem videre til "henterne", som i sidste ende giver dem videre til børnene. Madpakken må ikke åbnes, og der må ikke spises, før alle har fået en madpakke og en kop – som "henterne" også bringer ud sammen med vandkander og mælkekartoner. Camilla: "Hvad øh, hvad plejer I, når der bliver delt madpakker ud?" "Være stille", siger en dreng. "Ja, men det er ikke det, jeg kan høre", siger Camilla surt. "Jeg kan høre en masse småsnakkerier." Hanne meget surt: "Nu skal du være stille, der bliver dækket bord!" Efter "henterne" er færdige med deres arbejde, skal de spørge: "Har alle fået en kop", hvorefter alle børn skal sige enten "ja" eller "nej". Da nogle af børnene siger noget andet, siger Hanne: "I skal kun sige ja eller nej, ikke noget andet." Herefter "henterne": "Har alle fået en madpakke?" Og børnene skal igen svare ja eller nej (fra feltdagbogen).

Beskrivelsen af optakten til frokosten er muligvis karikeret, men pointen er, at i forhold til hverdagen inde på Helenes og Mettes stuer, var hverdagen på Oasestuen væsentlig mere regelstyret.

Opsamling

I dette kapitel har vi taget udgangspunkt i interviews og udpluk fra en institutionsetnografi med udgangspunkt i den nyuddannede Helene. Hensigten har været, gennem såkaldte tykke beskrivelser (Geertz, 1973) af hverdagen i institutionen, at indkredse, hvorledes Helene som nyuddannet *gør* sin faglighed, hvordan hun afprøver denne og tilpasser den til specifikke forhold i institutionen. Vi har bevæget os fra en beskrivelse af Helenes faglighed, som den kommer til udtryk og muliggøres af arbejdet på stuen, til en beskrivelse af andre pædagogers faglighed, som Helene enten forsøger at tilnærme sig eller distingvere sig fra.

Vores observationer viser, at Helene afprøver og er i færd med at tilpasse sin faglige formåen til institutionelle betingelser for omsorg og institutionelle betingelser for "pædagogik". Helene bevæger sig mellem nærhed og distance i forhold til begge disse dimensioner af arbejdet (omsorg og "pædagogik"), forstået således at hun dels forsøger at yde en form for hjemlig og individuel omsorg over for stuens børn, samtidig med at hun ofte må trække sig væk fra disse for at kunne varetage hele gruppens behov. Og dels forsøger at inddrage og undervise stuens børn i *hendes* røde tråd i arbejdet, samtidig med at det kræver fastholdende og distancerende metoder at realisere denne plan – også for Helenes kolleger, som i vid udstrækning støtter op om hendes ideer og projekter.

Observationer af arbejdet på de to øvrige børnehavestuer i institutionen, Løverne (Mettes stue) og Oasen, demonstrerer yderligere, hvordan situeret erfaring spiller en rolle i forhold til arbejdets håndtering og i forhold til fagligheden. Helene fremhæver som nævnt Mette, der har mellemlang erfaring som pædagog og er velintegreret på institutionen, som en pædagog, der er fagligt dygtig, og som hun gerne vil tage ved lære af. Omvendt fremhæver hun Oasestuen og de ansatte derinde, som har lang erfaring, som en form for negativ praksis, hun gerne vil distingvere sig fra. Det, Helene gerne vil tilnærme sig, kan mere præcist forstås som en børne- og omsorgsfokuseret praksis, der samtidig er indstillet på institutionen og dens betingelser, herunder den usynlige pædagogik, mens det, hun gerne vil distingvere sig fra, kan forstås som den modsatte pol – en praksis der først og fremmest er indstillet på institutionen og dens "regler" og i mindre grad på de konkrete børn, deres subjektivitet, individuelle ønsker, behov osv.

Én ting er dog, hvad Helene gerne *vil*, noget andet er måske, hvad hun konkret *gør* – eller kommer til at *gøre* – med sin insisteren på Pædagogik og en rød tråd i arbejdet. Det er langt fra sikkert, at Helenes røde tråd i arbejdet er overensstemmende med *børnenes* røde tråd i hverdagen, dvs. deres ideer og forventninger til, hvad der skal ske i daginstitutionen. Tværtimod kan det, vi har beskrevet som Helenes professionelle etos, nemt tippe over i en slags etosficering, dvs. en opfattelse af pædagogen som én, der skal gå forrest, og som én, der har evne og magt til at sikre det meningsfulde indhold i hverdagen for både børn og medhjælpere. Når/hvis dette sker, vil det være et brud på den traditionelle daginstitutionsspraksis, hvor hierarkiet mellem pædagoger og medhjælpere har været fladt eller nærmest ikke-eksisterende, og hvor det at tage udgangspunkt i det enkelte barn, eller i børnegruppen, har været en del af selvforståelsen blandt det pædagogiske personale (Bayer og Brinkkjær, 2003; Nielsen, 2005; Hjort, 2005; Nørregård-Nielsen, 2006). I det følgende kapitel vil vi diskutere dette perspektiv nærmere som en del af en samlet diskussion af, hvordan nyuddannede pædagoger inden for daginstitutionsområdet kan indgå i udviklinger, afviklinger og reproduktioner af det pædagogiske arbejde.

Udviklinger, afviklinger og reproduktion af det pædagogiske arbejde

I det forrige kapitel har vi analyseret den nyuddannede pædagogs strategi til beherskelse af arbejdet. I dette kapitel vil vi diskutere, hvordan en sådan strategi – og sammen med den en bestemt orientering – kan indgå i udviklinger, afviklinger og reproduktioner af arbejdet i integrerede institutioner.

Et arbejde i forandring

Når vi i det følgende diskuterer, hvordan nyuddannede pædagoger indgår i udviklinger, afviklinger og reproduktioner af det pædagogiske arbejde, gør vi dette ud fra en idé om, hvad der traditionelt har været kendetegnene for arbejdet i daginstitutioner. Som nævnt i forrige kapitel har dette i vid udstrækning hvilet på en flad arbejdsdeling mellem pædagoger og medhjælpere, hvor begge grupper har indgået i de planlæggende, udførende, evaluerende og praktiske momenter af arbejdet, og hvor der blandt det samlede pædagogiske personale har været formuleret en bestræbelse på at tage udgangspunkt i det enkelte barn – eller i det mindste i børnegruppen på den enkelte stue, på den enkelte afdeling osv. Når vi taler om reproduktion af det pædagogiske arbejde, mener vi nærmere betegnet denne særlige måde at dele og praktisere arbejdet.

Gennem vores observationer og interview er det ikke i særlig stor udstrækning dette billede af det pædagogiske arbejde, vi har opnået. Man kan indvende, at vores indgang til feltet via de nyuddannede måske heller ikke er det bedste udgangspunkt for en sådan indsigt. Den tradi-

tionelle praksis reproduceres andre steder og af andre og mere centrale aktører, som vi var inde på i forrige kapitel. Alligevel synes vi, der tegner sig et billede af den aktuelle praksis i daginstitutionen som noget mere polariseret og individualiseret, end vi hidtil har set det beskrevet, også af pædagogerne selv. For os tegner der sig i større udstrækning et billede af et arbejde under forandring, dvs. under ud- og afvikling, end et billede af et arbejde som reproduceres.

En central dimension i denne ud- og afviklingsproces udgøres af funktionen som stuepædagog. Især Helene og den nyuddannede Helle er i deres første arbejde havnet i integrerede institutioner, hvor denne funktion var etableret for dem, allerede før de trådte ind i arbejdet, hvorimod det for Mariannes og Mettes vedkommende handlede om at *tilkæmpe* sig funktionen gennem konfrontation med det eksisterende personale, herunder især pædagogmedhjælpere med lang anciennitet. Funktionen som stuepædagog betyder, at det er den uddannede pædagog, som styrer og har det overordnede ansvar for arbejdet på stuen. Det kan f.eks. handle om igangsættelse af pædagogiske projekter eller om samling og skoleforberedelse, som Helene praktiserer det, eller det kan handle om kontakten til forældre, som vi var inde på i kapitel 3 med Helle som eksempel: Ansvar for, at børn ikke kommer til skade, mens de opholder sig i institutionen, hviler på den uddannede pædagog, som dermed forventes at have et fuldstændigt overblik over samtlige aktiviteter på stuen. Funktionen som stuepædagog kan siges at *udvikle* arbejdet i den forstand, at den skaber klarere arbejdsdelinger mellem pædagoger og pædagogmedhjælpere, og ved at der skabes en tydeligere forbindelse mellem uddannelse og ansvar / indflydelse på arbejdet. Man kan sige, at der gennem uddannelse tildeles entitlement – på denne front er uddannelsens betydning relativt let at få øje på i daginstitutionen. Samtidig *afvikler* funktionen som stuepædagog daginstitutionens arbejde derved, at medhjælpernes særlige kvalifikationer og perspektiver på arbejdet underkendes, og ved at der blokeres for en kollektiv varetægtelse af arbejdet. Specifikt for integrerede institutioner ser det ud til, at funktionen som stuepædagog bliver medskabt gennem normeringen og de fysiske forhold, som er kendetegnende for dette særlige rum. Selvom grundtanken bag integrerede institutioner netop har været at integrere børnegrupper på tværs af aldre og stuer, kunne det se ud til, at det modsatte sker, fordi der gennem tiden er sluset et (for) stort antal

børn og ansatte ind i institutionen – hvilket betyder, at man isolerer sig på den enkelte stue for at undgå larmen og tumulten i fællesrummet. Og når den enkelte stue i udgangspunktet ikke er tiltænkt at rumme så mange børn og voksne i så lang tid ad gangen, som det aktuelt er tilfældet, bliver funktionen som stuepædagog, dvs. som én, der kan styre arbejdet, børnene og støjniveauet, yderligere påkrævet.

En anden dimension i ud- og afviklingen af daginstitutionsarbejdet udgøres af den overordnede statslige og kommunale ledelse af dette, heri medregnet den lokale daginstitutionsleder. I institutionen, hvori vi udførte feltarbejde, udspillede der sig nogle særlige ledelsesforhold, samtidig med at ledelsen af daginstitutionen formentlig var eksemplarisk på en række øvrige punkter. Det særlige bestod i, at lederen af institutionen var væk meget af tiden. Hun var ved at tage forskellige uddannelser, bl.a. en diplomuddannelse i ledelse, hvilket konkret medførte, at hun var fraværende i 1-2 måneder ad gangen. På grund af dette forhold var der i institutionen et vist frirum fra ledelse. Man kan sige, at lederen, på grund af sit fravær og sin manglende føling med arbejdet på gulvet, udgjorde en buffer mellem den kommunale forvaltning og de ansatte i institutionen, fordi hun mere eller mindre selvstændigt tog sig af det symbolanalytiske arbejde – især institutionens læreplan. Samtidig var institutionen dog underlagt en kommunal aftalestyring, som vi var inde på i forrige kapitel. Den betød, at institutionen "fagligt" skulle prioritere nogle indsatsområder (nedbringelse af sygefravær samt sprogsvage børn), før de selv måtte sætte et "fagligt" punkt på dagsordenen (de såkaldte vippebørn).

I forbindelse med feltarbejdet deltog vi i et personalemøde, hvor vi iagttag, hvad den kommunale aftalestyring betød for gennemførelsen af et sådant møde. Den betød for det første, at dagsordenen var styret i en sådan grad, at det var vanskeligt for det pædagogiske personale og institutionen som helhed selv at sætte en pædagogisk dagsorden, herunder diskutere og reflektere over arbejdet med de konkrete børn på de konkrete stuer, blandt de konkrete medarbejdere.¹⁶ For det andet betød

16 Dagsordenen var: 17-17.30: Mad. 17.30-17.35: Godkendelse af referat fra sidst. 17.35-18.00: Siden sidst: Tillidsrepræsentanter, fra stuerne (vigtige oplysninger), ledelse, andet. 18.00-18.30: Optakt til Aftalestyring 2011-13: (A) Direktionen: Nedbringelse af sygefravær, (B) Fagchefer: Sprogsvage børn, (C) Damgården 1: Dino. Damgården 2: Hvad vil

den stramme dagsorden, at samtaleformen på mødet var reagerende og positionerende i stedet for konstruktiv og samlende. Der udfoldede sig tre generelle positioner, som medarbejderne kunne reagere inden for: (A) De kunne vælge at forholde sig passivt, acceptere lederens styring af mødet og ikke sige noget – eller i hvert fald nøjes med at hviske det til hinanden (og derigennem muligvis udøve en subtil form for modstand). Langt de fleste af medarbejderne forholdt sig således. (B) Det var også muligt at tale og reagere ud fra det, der kan beskrives som en *faglig* position. Især Mette indtog denne, men også Helene forsøgte ind imellem at reagere 'fagligt'. (C) Endelig var det muligt at tale ud fra en position, der var mere direkte konfronterede i forhold til ledelsen. Denne position blev alene indtaget af pædagogen Betina fra Oasestuen. Gennem hendes modstandshandlinger trådte konturerne af en lønarbejderidentitet frem. For eksempel understregede Betina gang på gang, at hun og lederen *ikke* var i samme båd, hvilket lederen ellers formåede at overbevise de fleste af de øvrige medarbejdere om, men derimod havde divergerende fagpolitiske interesser. Lederen overbeviste bl.a. de øvrige medarbejdere om, at de *sammen* skulle nedbringe sygefraværet (jf. dagsorden), mens Betina sagde, at "*vi graver vores egen grav ved at finde på kreative løsninger til nedbringelse af sygefraværet*".

Generelt kan man sige, at den overordnede ledelse af daginstitutionen medvirker til at forandre karakteren af det arbejde, som udføres i dette særlige pædagogiske rum. Der er en tendens til, at medarbejderne polariseres gennem de optrukne positioner, og til at arbejdet individualiseres.

Nyuddannede pædagoger som subjekter og objekter i forandringer af daginstitutionsarbejdet

Spørgsmålet, som for os er særligt vigtigt at besvare i denne sammenhæng, er hvorledes nyuddannede pædagoger indgår i disse ud- og afviklingsprocesser af det pædagogiske arbejde. Samtidig med at nyuddannede er perifere deltagere i den pædagogiske praksis, synes de

vi ellers? Vi laver brain-storm om emnerne, og vi vælger. 18.30-19.15: Gruppearbejde. Hver medarbejder vælger ét område. 19.15-19.45: Plenum. Vi samler forslag. 19.45-20.00: Eventuelt (herunder varslede besparelser, JB). 20.00: Skoven lukker og slukker.

at være centrale deltagere i netop den del af praksis, som omhandler at forandre arbejdet. Gennem den negative orientering mod "pasningsarbejdet", som pædagoguddannelsen øjensynligt medvirker til at producere blandt de nyuddannede, kan man sige, at de indgår som centrale aktører i udfordringen af den eksisterende praksis. En interessant observation består i, at fra de nyuddannede var studerende på uddannelsen, til de blev færdiguddannede pædagoger, sker der tilsyneladende noget med deres orientering mod både uddannelsen og arbejdet. Man kan se dette af deres svar i interviewene: Når der tales direkte om uddannelsen, er det i stor udstrækning en kritik, der verbaliseres, men når deres tales om arbejdet efter uddannelsen, dvs. "pasningsarbejdet", skifter perspektivet, og uddannelsen fremstår som en mere positiv baggrund, der holdes op imod en negativ forgrund. Med Bourdieu (1990) kan man sige, at der sker det, at de nyuddannede bliver og gør sig til en del af spillet, dvs. tilegner sig feltets *illusio* og, i forlængelse af det, en strategisk tilpasset *habitus*. Det strategiske ved denne *habitus* består i at investere ressourcerne dér, hvor de tænkes at give størst udbytte, hvilket inden for det aktuelle daginstitutionsarbejde ikke synes at være ved at reproducere den eksisterende praksis, men snarere ved at forandre denne.

De nyuddannede er imidlertid ikke kun subjekter i forandringen af daginstitutionsarbejdet – de er også objekter i denne proces. Med det mener vi, at de, ligesom de øvrige ansatte, er underlagt en række arbejdsbetingelser, som pt. ikke er særligt attraktive (for eksempel bare det at være tvunget til at gå ned i tid for at imødegå fyringer, der overhovedet bliver aktuelle på grund af nedskæringer i kommunen), og som potentielt betyder, at praksis bliver mere regelstyret, lønarbejderorienteret og stivnet. Men de nyuddannedes synes ikke i samme grad som deres mere erfarne kolleger i institutionen at forsøge at håndtere udfordringerne gennem mere regelstyring og lønarbejderorientering. I stedet betoner de nyuddannede ofte behovet for mere 'pædagogik', mere synlighed og større faglighed – hvilket dog kun kan lade sig gøre på basis af en række understøttende funktioner (konkret andre og underordnede medarbejdere på stuen). Dermed kan man sige, at de nyuddannede, gennem en befæstelse af det negative syn på "pasningsarbejdet", og gennem en hertil tilpasset strategi, igen bliver til subjekter i den beskrevne forandring af daginstitutionsarbejdet. Perspektivet hedder, at selvom de nyuddannede formentlig kun handler i den bedste mening med henblik på at forbedre

det, det vitterligt *er* en utilfredsstillende arbejdssituation for alle, risikerer de gennem deres bestræbelser at skubbe videre til en forringelse eller en mere klar hierarkisering af daginstitutionsarbejdet.

Fremadrettede perspektiver

Som vi har omtalt i diskussionens om Helenes handlestrategier så er det vores opfattelse at disse bliver til, og rummer et indhold, som giver mening på en lang række niveauer. Dels synes det at levere praktiske strategier for handling, som kan føles betryggende konfronteret med det, Helene oplagt oplever som et ansvarstynget arbejdet. Samtidig skaber det rum for refleksion og tillader hende også nogen positionering i forhold til kollegerne. Tilsammen kan dette betyde at den *ønskede* indstilling til arbejdet måske overbetones eller fremhæves på måder, som i praksis synes mere vanskeligt at leve op til. På den anden side matcher selvfremsstillingen meget godt det, vi har kunnet observere i praksis, og desuden er det kendt fra anden forskning (Bayer, 2000; Bayer og Brinkkjær, 2003), at nyuddannede eller næsten-uddannede i praktik orienterer sig efter og orienteres stærkere mod relationen til børnene end mod relationen til kolleger – i hvert fald indledningsvist. Efter denne relation er ‘på plads’, er der tendens til, at den nyuddannede eller næsten-uddannede “vipper ind” mod relationen til hendes kolleger og det kollegiale fællesskab.

Dette er som nævnt beskrevet i den pågældende forskning, men det er imidlertid ikke beskrevet eller forklaret nærmere, hvorfor denne vipning sker. Dvs. det er ikke beskrevet, hvad det helt præcist er, der vippes væk fra, og hvad der vippes over imod. Vi forsøger i dette studie at komme dybere i diskussionen af dette spørgsmål ved at fastholde et blik på relationen mellem uddannelse og arbejde som to forskellige logikker, den nyuddannede bevæger sig imellem.

Referencer

- Andersen, Peter Østergaard, Hjort, Katrin og Schmidt, Lene Skytthe Kaarsberg (2008): *Dokumentation og evaluering mellem, forvaltning og pædagogik*. Afdelingen for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet (findes på www.bupl.dk)
- Ball, Stephen J. (1994): *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press, Buckingham.
- Ball, Stephen J. (2003): *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education
- Bauer, Mette og Borg, Karin (1976): *Den skjulte læreplan*. Unge Pædagoger, København.
- Bayer, Martin (2000): *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Bayer, Martin og Brinkkjær, Ulf (2003): *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København NV.
- Bayer, Søs, Hare, Jytte og Pedersen, Tina (2004): *Hvis læreplaner er svaret, hvad er så spørgsmålet?* Social Kritik, Vol. 4 (91), pp. 18-28.
- Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas (1966): *The Social Construction of Reality*. Anchor Books, New York.
- Bernstein, Basil (1977): *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bourdieu, Pierre (1990): *The Logic of Practice*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Bourdieu, Perre (1999) : *Language and Symbolic Power*. Polity Press, Oxford.
- Bourdieu, Pierre (2007): *Den maskuline dominans*. Tiderne Skifter, København.

- Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude (1990) : *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications, London.
- Broström, Stig (2004): "Hvad skal man med læreplaner i børnehaven?"
In: Ellegaard, Thomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (red.): *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver*. Kroghs Forlag A/S, Vejle.
- BUPL (2006): *Pædagogprofessionen i tal*. www.bupl.dk
- BUPL, KL, PSR og SL (2005): *Behovet for fornyelse af pædagoguddannelsen*. Arbejdsnotat.
- Bøje, Jakob (2010a): *Professionalisering af pædagoger? Om uddannelsespolitikens betydning for pædagogers professionsstatus*. Artikel in press til antologi redigeret ved Gerd
- Christensen og Tina Kallehave, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Bøje, Jakob (2010b): *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen – et uddannelses- og professions sociologisk studie*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.
- Callewaert, Staf (2001): "På vej mod en generel teori om professionel handlen". In: Petersen, Karin Anna (red.): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk, København.
- Carney, Stephen (2002): "Lærernes professionalisering og skolebaseret uddannelse". In: Moos, Leif, Hermansen, Mads og Krejler, John (red.): *Professionalisering og ledelse*. Dafolo Forlag, Frederikshavn.
- Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin (red.) (2001): *Basil Bernstein – Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Pædagoguddannelsen*. www.eva.dk
- Dybbroe, Betina (2001): *Genvej til selvstændige læreprocesser? Evaluering af 4. semester i pædagoguddannelsen på Hindholm Socialpædagogiske Seminarium*. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Eriksen, Tine Rask (1999): *Akademisering af de praktiske fag. Er vi på rette vej?* Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Vol. 47 (3), pp. 46-59.
- Eriksen, Tine Rask (2004): *Professionsbacheloruddannelsen. Akademisering: Fup eller fakta?* Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Vol. 52 (2), pp. 60-73.
- Etzioni, Amitai (ed.) (1969): *The Semi-Professions and Their Organization*. The Free Press, New York.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, New York.

- Goodson, Ivor F. (2003): *Professional Knowledge, Professional Lives*. Open University Press, Philadelphia.
- Hjort, Katrin (1999): *En helt anden virkelighed. 12 nye pædagoger om uddannelse og arbejde*. Rapport nr. 9 fra projektet "Pædagogers kompetencer", Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Hjort, Katrin (2003): "Mænd er forskellige... gør mænd en forskel? Om mænds betydning for pædagogisk arbejde". In: Hjort, Katrin og Nielsen, Steen Baagøe (red.): *Mænd og omsorg*. Socialpædagogisk Bibliotek/Hans Reitzels Forlag, København.
- Hjort, Katrin (2004) (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jeffrey, Bob and Woods, Peter (1996): *Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection*. Cambridge Journal of Education, Vol. 26 (3), pp. 325-340.
- Kampmann, Jan (2004): "Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde?" In: Ellegaard, Thomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (red.): *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver*. Kroghs Forlag A/S, Vejle.
- Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Lave, Jean (2007): *Situated Learning and Changing Practice*. Paper præsenteret på Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.
- Lave, Jean and Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lowe, Roy (2007): *The Death of progressive Education. How teachers lost control of the classroom*. Routledge, New York.
- Moos, Lejf, Krejsler, John og Laursen, Per Fibæk (red.) (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København NV.
- Nielsen, Steen Baagøe (2003): Vi trænger til nye kræfter, sagde lederen, og ansatte en mand. In: Hjort, Katrin og Nielsen, Steen Baagøe (red.): *Mænd og omsorg*. Socialpædagogisk Bibliotek/Hans Reitzels Forlag, København.

- Nielsen, Steen Baagøe (2005): *Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering – teoretiske, historiske og etnografiske perspektiver på sammenhænge mellem køn, pædagogisk arbejde og organisering i daginstitutioner*. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Nørregård-Nielsen, Esther (2006): *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Gyldendals Bogklubber og Syddansk Universitetsforlag.
- Olesen, Søren Gytz (2004): *Rekruttering og reproduktion – om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*. The Free Press of Glencoe, New York.
- Parsons, Talcott (1968): "Professions". In: Sills, David L. (ed.): *International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 12*. The Macmillan Company & The Free Press, New York.
- Pedersen, Peter Møller (2005): *Fordelinger og fordoblinger – et studie i kønskonstruktioner og social læring i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen for Livslang Læring, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter. Forlaget PUC, Viborg-Seminarieret.
- Petersen, Karin Anna (2001): "Om teoriens rolle i professionspraktikker og uddannelser hertil". In: Petersen, Karin Anna (red.): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk, København.
- Schmidt, Camilla og Helms, Stine (2010): *Følgeforsknings- og udviklingsprojekt om Den skolebaserede læreruddannelse ved University College Sjælland (UCSJ)*. Center velfærd, profession & hverdagsliv, Roskilde Universitet.
- Undervisningsministeriet (2000): *Forslag til Lov om mellemlange videregående uddannelser*. L 186. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001a): *BEK. nr. 113 af 19/02/2001. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001b): *BEK. nr. 706 af 23/07/2001. Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2004): *Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Redegørelse til Folketinget*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2005): *Forslag til Lov om uddannelse til pædagog (professionsbachelor)*. Undervisningsministeriet.

- Undervisningsministeriet (2007a): *Forslag til lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. Undervisningsministeriet.
- Weber, Kirsten (1998) (red.): *Erfaringer i institutioner – et problemkatalog ud fra 36 praktikker i pædagoguddannelsen*. Rapport nr. 7 fra projektet "Pædagogers kompetencer", Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Witt, Gunnar (1992): *Kultursammenstød mellem pædagoger og lærere i den samordnede indskoling*. Unge Pædagoger nr. 2.

Interviewguide

Tema 1: Uddannelsen

- Kan I starte med at fortælle lidt om, hvordan I oplevede jeres uddannelse?
- Hvad var godt/skidt?
- Hvad gjorde særligt indtryk, og hvad er efterfølgende gået i glemmebogen?
- Hvad kunne I evt. have tænkt jer var anderledes?
- Hvad havde I med jer på uddannelsen som evt. gav jer særlige forudsætninger for at læse hhv. at gå godt ind i arbejdet
- Hvad tænkte I mod slutningen af jeres uddannelse var det væsentligste I havde lært?

Tema 2: Bevægelsen ind i nuværende arbejde

- Hvordan har det været at komme ud på arbejdspladsen (i få ord)
- Hvordan havnede I i lige netop dette arbejde – frem for andre typer arbejde i det pædagogiske arbejdsfelt?
- Hvad oplever I har været den største udfordring i nuværende arbejde?
- Hvad er vigtigt at kunne her?
- Hvad er det vigtigste I har med jer fra seminariet (hvis I skal vurdere værdien af uddannelsen i dag?)

Tema 3: Praksis i nuværende arbejde

- Fortæl kort om dit arbejdssted og dit job (runde på - størrelse, ansatte, jobplacering)
- Hvad mener I er særligt ved at arbejde i denne type institution? Har I brug for særlige kompetencer her?
- Hvad betyder mest for den faglige kunnen – teoretisk viden eller personlighed (ideer, talenter og handlekraft mv.)?
- Hvordan bruger I jeres uddannelse i hverdagen – bruger I den? og evt. til hvad?
- Er der forhold som besværliggør, at I kan bruge jeres viden fra uddannelsen i arbejdet?
- Hvordan og hvornår diskuterer i faglige spørgsmål og udfordringer?

- Oplever I der er forskel i jeres prioriteringer i forhold til mere erfarne kolleger (og hvis så... kan det have med uddannelse at gøre, eller?)
- Bliver disse forskelle til åbenlyse uenigheder eller arbejdsdelinger, eller?
- (Hvordan) kunne I bruge uddannelsen, hvis det stod jer frit for?

Tema 4: Fremtiden

- Hvilke ønsker har I for fremtiden – herunder især jeres fremtidige arbejde?
- Har I overvejet at læse videre – i så fald hvorfor?
- Hvor ser I jer selv om 5 eller 10 år?
- Nærere I drømme eller ambitioner på det pædagogiske 'fags'/'professions' vegne – i så fald hvilke?
- Hvilken (evt.) rolle spiller viden i fremtiden?

BILAG 2

Samlet oversigt over det empiriske materiale (integreret institution)

Interview

- Interview med Helene
- Interview med Susanne
- Interview med Marianne
- Interview med Helle
- Interview med leder
- Herudover en række af situerede feltinterview gennemført i forbindelse med feltarbejdet

Observationer

- Observation 14.09.2010
- Observation 24.09.10
- Observation af personalemøde 05.10.10
- Observation 14.10.10
- Observation 27.10.10
- Observation 08.11.10
- Observation af "pædagogisk dag" 26.11.10
- Observation af personalemøde 13.01.11

Optagelser

- Optagelser af personalemøde i Damgården 05.10.10
- Optagelser af diskussioner på "pædagogisk dag" 26.11.10

Dokumenter

- Institutionens læreplan
- Institutionens aftalestyring med forvaltningen
- Informationsmateriale på hjemmeside (hovedsageligt informationer til forældre)
- 2 stk. "månedsbreve" fra Brumbassestuen
- Dagsorden for personalemøde 05.10.10
- Papir om evaluering
- Inspirationsmateriale vedrørende læreplaner uddelt af leder

BILAG 3

Observationslog

Af følgende bilag fremgår en oversigt over de fokuspunkter, vi har haft i observationerne fra start til slut.

Dato	Observation hvor	Snakke med hvem	Erkendelser, spørgsmål og temaer
14.09.10	Brumbassestuen Udenfor Institutionen fysisk samt institutionens selvfremstilling via opslag m.m.	Helene Karen	Helene i relation til børn, medarbejdere og ledelse Samlingen Børns og pædagogers adfærd udenfor Pædagogik vs. pasning Relationer mellem hjemlig og institutionel omsorg (udvikling)
24.09.10	Brumbassestuen Udenfor Anne (medhjælper) i køkkenet	Trine Anne Helene	Roller mellem Trine, Anne og Helene Mangel på ressourcer (til faglig udvikling og pædagogik) At være "på" (Helene) vs. være mere afventende, indfølelse men også kontrollerende (Trine) Arbejde med børnenes sociale relationer
05.10.10 (perso- nale- mødet)	I fælleren hvor mødet blev holdt På en af stuerne hvor Helene deltog i gruppearbejde		Positioner i institutionen – fra passiv (modstand) over faglig modstand (Mette) til fagpolitisk modstand (Betina) Beskrivelse af institutionens personale Institutionelle/professionelle forståelser af problembørn Ledelse mellem forvaltning (aftalestyring), pædagoger og forældre (Feminin)samarbejdskultur (håndtering af sygefravær og besparelser) Fagpolitiske (mandlige) interesser vs. "børnene først" (feminiseret professionel etos)

14.10.10	Brumbassestuen Pauselokalet og fælleren Udenfor Tilbage på brumbassestuen	Karen Mette Janne Martin Alexandra Helene	Tidsrytmen på stuen Helenes høje aktivitetsniveau Italesat og ikke-italesat faglighed (omsorg, kendskab til børn m.m.) Funktionen som sprogpædagog Italesatte forskelle mellem de 3 børnehavestuer Mandlige positioner og positioneringer Den flade 'danske' arbejdsdeling i institutionen Relation til forældre som 'kunder' og som 'legitimitetsgrundlag'
27.10.10	Brumbassestuen Fælleren Udenfor Løvestuen (Mettes stue)	Trine Helene og Karen Helene og Mette	Svag rammesætning v/ Alexandra (muligvis en mere erfaren og realistisk pædagogik/kodemodalitet ift. institutionen og dens traditioner) Håndtering af tavshedssagen Institutionens "regler" – og Helenes positionering ift. disse Tillæg, anciennitet og incitamentsstruktur i inst. Svag rammesætning v/ Mette
08.11.10	Oasestuen (Betinas stue)	Camilla	Svag og stærk rammesætning – og forbindelser herimellem på tværs af fri leg, optakt til frokost, frokost, efter frokost, optakt til at komme udenfor Irettesættelser og kontrol af institutionens "regler" (kontrol af det sociale grundlag) Stærk identifikation med institutionen og dens "regler" (særlig position som 'meget erfaren' eller som en særlig generation af pædagoger?)

VELPRO Center for Velfærd,
Profession og Hverdagsliv
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet, P10
Universitetsvej 1, Postboks 260
4000 Roskilde