PÆDAGOGENS ÆNDREDE PROFESSIONELLE PRAKSIS

– MED BØRN I SOCIALT KOMPLEKSE KONTAKTFLADER

Jens Rasmussen
Preben Kierkegaard
Helle Kløft Schademan
Hanna Bjørnøy Sommersel

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
University College Nordjylland (UCN)
København 2012

Indhold

1. Indledning ... 5
Sammenfatning ... 5
Teoretisk baggrund ... 6
Metode ... 6
Karakteristik af institutioner og pædagoger ... 6
Pædagogernes uddannelsesmæssige baggrund ... 6
Resultater: opgaver, aktiviteter og skift mellem opgaver og aktiviteter ... 7
Perspektiv ... 9
2. Dagtilbuddenes udvikling ... 11
Semantik ... 11
Pædagoguddannelse ... 13
Pædagogens ændrede praksis ... 14
3. Teoretisk grundlag ... 16
Perspektiver på børn og barndom ... 16
Præsociologiske perspektiver ... 16
Sociologiske perspektiver ... 16
Dobbeltsocialisering ... 17
Polykontekstuel socialisering ... 18
4. Dataindsamling, metode og analyse ... 20
Fokusgruppeinterview ... 20
Udvælgelse af institutioner og deltagere ... 20
Konstruktion af interviewguide og pilotinterview ... 21
Kvalitativ analyse ... 23
Spørgeskemaundersøgelse ... 23
Udvælgelse af respondenter og kontakt ... 23
Kvantitative metoder ... 24
Indhold i spørgeskemaet til lederne ... 24
Indhold i spørgeskemaet til pædagogerne ... 25
Indsamling af pædagogdata ... 25
Udfordringer ved den kvantitative del af undersøgelsen ... 26
Dataindsamling via leder ... 26
Pædagogskemaet ... 27
Opsummering ... 27
5. Beskrivelse af institutionerne ... 28
Institutionstyper og beliggenhed ... 28
Forandringer i institutionerne ... 29
Opsummering ... 30

6. Beskrivelse af pædagogerne og institutionerne ... 31
Beskrivelse af deltagere og fokusgruppeinterview ... 31
Set-up ... 31
Beskrivelser af de enkelte interview ... 31
Første interview: Gruppe 1 ... 31
Andet interview: Gruppe 2 ... 32
Tredje interview: Gruppe 3 ... 33
Fjerde interview: Gruppe 4 ... 34
Femte interview: Gruppe 5 ... 35
Sjette interview: Gruppe 6 ... 35
Refleksioner over fokusgruppeinterview ... 36
Beskrivelse af pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen ... 36
Opsummering ... 42
7. Uddannelse og kompetencer ... 43
Pædagoguddannelsen ... 43
Uddannelse, efteruddannelse og kurser ... 45
Kompetencer ... 46
Manglende kompetencer til hverdagens udfordringer ... 49
Vurdering af egne kompetencer ... 50
Samtaler om manglende kompetencer i fokusgruppeinterview ... 52
Opsummering ... 53
8. Opgaver ... 55
Organisering og sortering af opgaver ... 55
Beskrivelse af sortering af opgaver ... 55
Prioriteringer: Favoritter, tid og tyngde ... 56
Succeskriterier ... 59
Opsummering ... 61
9. Aktiviteter, succes og formidling ... 62
Aktiviteter og hverdagens organisering ... 62
Planlægning ... 62
Prioritering ... 64
Succeskriterier ... 65
Succeskriterier i fokusgruppeinterviewene ... 66
Forventningsafklaring og formidling ... 68
Når børn har svært at aflæse regler og forventninger ... 70
Opsummering ... 72
10. Skift i hverdagen ... 73
Skift mellem aktiviteter ... 73

Samtale om skift i fokusgruppeinterviewene 76
Opsummering 77
11. Børn og pædagoger i en polykontekstuel hverdag 78
Kompleksitet og ændringer i hverdagen 78
Mangfoldighed 78
Inklusion af alle børn 80
Børnenes kompetencer 82
Forældresamarbejde 84
Opsummering 88
12. Referencer 89

1. Indledning

Undersøgelsen *Pædagogens ændrede professionelle praksis – med børn i socialt komplekse kontaktflader* er et empirisk studie, der består af en kvalitativ fokusgruppeinterviewundersøgelse og en spørgeskemaundersøgelse. Ved at benytte kvalitative interview er det vores formål at få en dybere og bredere indsigt i pædagogers kompetencefelt og arbejdsopgaver samt at trække konkrete eksempler frem, sådan som de fortælles af pædagogerne selv. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er at få kvantitative data på de forhold og tendenser, der gør sig gældende i pædagogers arbejdshverdag og arbejdsvilkår.

Det overordnede formål med undersøgelsen er at undersøge, hvordan pædagoger i børnehaver og skolefritidsordninger (SFO) oplever og vurderer deres arbejdshverdag og arbejdsvilkår, når disse er under forandring. Baggrunden herfor er en forventning om, at ændrede vilkår for arbejdet skaber øget kompleksitet i pædagogernes og børnenes hverdag. Denne kompleksitet kan blandt andet bestå i, at børnene kommer til institutionen med forskellig opdragelse, forskellige normer og værdier, samt at de har større sociale kontaktflader i hverdagen end tidligere. Institutionerne ses i stigende grad også som arenaer for udvikling og læring og ikke kun for pasning, omsorg og leg, og pædagoger skal blandt andet have fagligt kendskab til børns kognitive og personlige udvikling, socialiseringsprocesser, inklusions- og eksklusionsmekanismer samt sproglige udfordringer.

Børnene skal i løbet af dagen i institutionen skifte mellem forskellige sociale kontekster. Disse forskellige sociale kontekster er karakteriseret ved forskellige krav, normer, værdier eller koder. For at undersøge disse forhold tager undersøgelsen udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilke kompetencer kræver rollen og arbejdet som pædagog?
- Hvilke aktiviteter og opgaver fylder hverdagen i institutionen?
- Hvordan håndterer børn og pædagoger skift mellem aktiviteter?
- Hvordan navigerer børn og pædagoger i en mangfoldig kontekst?

Rapporten er disponeret på følgende måde:

- Kapitel 1 sammenfatter undersøgelsens hovedresultater
- Kapitel 2 og 3 præsenterer udviklingen inden for dagtilbud og undersøgelsens teoretiske grundlag
- Kapitel 4 præsenterer undersøgelsens metoder
- Kapitel 5 og 6 beskriver de institutioner og pædagoger, som har deltaget i undersøgelsen
- Kapitel 7 gør rede for pædagogernes uddannelsesmæssige baggrunde
- Kapitel 8-11 omhandler undersøgelsens resultater i henseende til pædagogernes opgaver, aktiviteter, skift mellem opgaver og aktiviteter og børns polykontekstuelle hverdag.

Undersøgelsen er finansieret af BUPL's forskningspulje 2009.

Sammenfatning

I forhold til forskningsprojektets formål er undersøgelsen opdelt i en række sektioner, der tilsammen bidrager til en belysning af forskningsspørgsmålene. Disse sektioner består af baggrundsinformation om de deltagende pædagoger og de institutioner, de arbejder i, information om pædagogernes efteruddannelse, information om deres trivsel i institutionerne og i arbejdet som pædagog, pædagogernes oplevelse af opgaver og aktiviteter i hverdagen, herunder succeskriterier, introduktion af aktiviteter og skift i en polykontekstuel hverdag.

Teoretisk baggrund
Undersøgelsen er på den ene side begrundet i de semantiske skift, vi har kunnet registrere over de seneste 15-20 år i forhold til dagtilbuddenes rolle og funktion. Det er skift, der overordnet set er gået fra pasning til udvikling, hvor udvikling er specificeret i begreber som læring, undervisning, kompetence og trivsel. På den anden side er undersøgelsen videre begrundet i, at børn ikke alene vokser op og socialiseres i en række forskellige sociale kontekster (familie, institution, fritidsaktiviteter etc.), men også i institutionen indgår i en vifte af sociale kontekster (leg, opdragelse, læring etc.) med hver deres særlige værdier og normer.

Metode
For at opnå dybere og bredere indsigt i pædagogernes kompetencefelt og arbejdsopgaver består undersøgelsen af en kombination af spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterview. På den måde søger studiet at give et kvantitativt bud på tendenser, der gør sig gældende i pædagogers arbejdshverdag. Der blev gennemført seks fokusgruppeinterview med hver to til otte deltagere fra forskellige institutioner. Interviewene blev gennemført i seks forskellige kommuner for at opnå så stor spredning som muligt mellem by, land, historie, personaleanciennitet mv. Interviewene samlede sig om fem temaer: pædagogers kompetencer, opgaver og aktiviteter samt deres opfattelse af skift mellem aktiviteter og deres relationer og forventninger. Spørgeskamundersøgelsen viste sig at være en udfordring i forhold til at opnå en høj svarprocent. Vi henvendte os i første omgang til 1.338 institutioner, men opnåede kun svar fra mellem ca. 20 og 30 procent. Der blev derfor gennemført en anden indsamlingsrunde til 1.066 institutioner, hvilket gav en svarprocent på ca. 30. 5.386 pædagoger i disse institutioner fik tilsendt et spørgeskema, men kun 10% eller 678 pædagoger besvarede skemaet. Vi kunne selvsagt have ønsket et større deltagertal, men samlet set fik vi tilgang til et tilstrækkeligt antal institutioner.

Karakteristik af institutioner og pædagoger
Vi opnåede større deltagelse i undersøgelsen i bedre socioøkonomiske områder og i større institutioner. 76% af de institutioner, der deltager i undersøgelsen, har oplevet begrænsninger i deres økonomiske råderum inden for de seneste tre år, og lidt over halvdelen af institutionerne har oplevet organisationsændringer, reguleringer og ændringer i støtteordninger – mest udtalt i integrerede institutioner.

I spørgeskemaundersøgelsen deltog 17% mandlige pædagoger og 83% kvindelige. To tredjedele af deltagerne er i alderen 35-54 år, mens deltagere under 35 år og over 54 år fordeler sig ligeligt. Langt de fleste deltagere (84%) har selv børn. 99% har en pædagoguddannelse, og knap halvdelen har taget den efter 2000. Den geografiske fordeling af deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen er nogenlunde jævn, dog med nogen overvægt af pædagoger, som arbejder i børnehave i hovedstadsregionen, og SFO-pædagoger i Midtjylland. Børnehavepædagogerne arbejder typisk i mindre institutioner end SFO-pædagogerne. Pædagogerne, hvad enten de arbejder i børnehave eller SFO, er overvejende glade for, stolte af og gode til deres arbejde, men de mener ikke, at de vises stor anerkendelse. Der er ikke forskel på børnehavepædagogers og SFO-pædagogers oplevelse af det kollegiale samarbejde set i lyset af respekt, trivsel og samarbejde generelt. Det er der til gengæld i oplevelsen af faglighed, hvor pædagoger i børnehaver oplever et bedre fagligt samarbejde end pædagoger i SFO'er, hvilket også er tilfældet, når det gælder social trivsel og gensidig respekt.

Pædagogernes uddannelsesmæssige baggrund
Undersøgelsen viser, at pædagogerne mener, at pædagoguddannelsen nok er en udbytterig ramme for læring, men at den egentlige læring først finder sted i praksis efter endt uddannelse. Det er en påpegning af for svag sammenhæng mellem de kompetencer, uddannelsen søger at opøve, og de kompetencer, pædagogen får brug for i praksis. Pædagogerne peger også på, at uddannelsen for

ensidigt beskæftiger sig med børn og for lidt med andre elementer som for eksempel forældresamarbejde.

Pædagogerne betoner behovet for og betydningen af efteruddannelse. Der synes at være et paradoksalt misforhold mellem deres syn på pædagoguddannelsens betydning og deres behov for formaliseret efteruddannelse. De fleste pædagoger deltager løbende i efteruddannelseskurser.

Resultater: opgaver, aktiviteter og skift mellem opgaver og aktiviteter
Undersøgelsen viser, at pædagogerne bedst kan lide planlagte aktiviteter med børn samt pasning og omsorg, og at de dårligst kan lide det skriftlige, formaliserede arbejde. Imellem disse yderpoler placerer samarbejde, forældresamarbejde og planlægning sig. Undersøgelsen viser videre, at pædagogerne vurderer, at praktiske opgaver og pasning og omsorg tager mest tid i løbet af en dag. Det gælder både for børnehave- og SFO-pædagoger. For SFO-pædagoger optager planlægning mere tid, end det er tilfældet for børnehavepædagoger. Det er i vidt omfang også disse opgaver, pædagogerne finder vigtigst, bortset fra praktiske opgaver, som fylder meget, men som pædagogerne ikke finder særligt vigtige.

Vi undersøgte, hvilke succeskriterier pædagogerne anvender i forhold til de forskellige opgaver. Disse succeskriterier er listet i tabel 1.2.

Tabel 1.2: Sammenfatning af succeskriterier for opgaver

Opgave	Succeskriterier	Nøgleord
Ledelse	Orden og overblik	Synlig, troværdig, ansvarlig
Dokumentation	Teoretisk funderet beslutningsgrundlag	Synlighed, begrundelse
Aktiviteter	Børns udvikling	Mening, fordybelse, glæde, engagement, ansvar
Forældresamarbejde	God dialog	Opbakning, sparring, respekt, tillid
Børnesamarbejde	Børnene føler, at de bliver set og hørt	Anerkendelse, ligeværd, udvikling, dialog, trivsel
Planlægning	Planlagte aktiviteter gennemføres	Medindflydelse, resultater, synlighed, udvikling
Praktiske opgaver	Alles deltagelse i løsning af opgaver	Information, planlægning, handling
Personale	Arbejdsglæde	Ansvarsfordeling
Møder	Velforberedt deltagelse	Kortvarig, effektiv

Ved aktivitet forstår vi en udspecificeret, konkretiseret og planlagt pædagogisk handling. Vi ser, at planlægning betragtes som alfa og omega for en velfungerende hverdag, og at pædagogerne først og fremmest planlægger aktiviteterne efter indhold, men også under hensyntagen til resurser. Ikke desto mindre er fri leg den aktivitet, der fylder mest. Pædagogerne finder det vanskeligt at prioritere aktiviteter, men når der skal prioriteres, så bliver det enkelte barns trivsel og mestring af en aktivitet et væsentligt kriterium.

Vi undersøgte også, hvilke succeskriterier pædagogerne anvender i forhold til de forskellige aktiviteter. Pædagogerne knytter forskellige succeskriterier til forskellige aktiviteter, men enkelte kriterier knyttes til alle aktiviteter. Det er trivsel og glæde. Kriterierne mål og produkt benyttes

sjældent. I forhold til kreative aktiviteter[1] betones succeskriterierne at blive færdig, fordybelse, tilfredshed, proces, glæde. I forhold til sproglige aktiviteter betones motivation og engagement. I forhold til sociale relationsaktiviteter betones anerkendelse og håndtering af samspil. I forhold til leg betones fordybelse, venskab, relationer og (undgåelse af) konflikt. I forhold til læring betones børnenes udbytte i forhold til læringspotentiale.

Pædagogerne anvender en række forskellige strategier til at forberede børnene på de enkelte aktiviteter og på at indstille forventninger til en fælles forståelse af aktivitetens succeskriterium. Overordnet set veksles der mellem kommunikative strategier (fortælle) og fysiske strategier (vise). De første kan bestå i gode råd og ros, de sidste i pædagogen som rollemodel og fremhævelse af børn som eksempel.

Pædagogerne understreger betydningen af, at børnene forstår meningen med aktiviteterne, at de oplever at forstå og at blive forstået. Har et barn svært ved at forstå eller aflæse reglerne for en aktivitet, reagerer nogle børn med at gøre, som de vil, med frustration eller simpelt hen ved at udadreagere. Kun få børn reagerer indad med pjevsethed eller trækken sig ind i sig selv, og kun få børn spørger ind til reglerne for aktiviteten.

Pædagogerne vurderer, at det falder børnene sværest at skifte fra fri leg til en anden aktivitet. Skiftene mellem spisning og læring til andre aktiviteter, mener pædagogerne ikke, volder børnene større vanskeligheder. Det er pædagogernes vurdering, at de i så at sige alle tilfælde kan hjælpe de børn, der har svært ved at håndtere skift mellem aktiviteter.

Pædagogerne anvender forskellige strategier til at hjælpe børn, der har svært ved skift. I børnehaven anvender pædagogerne strategier som at være i nærheden af bestemte børn i bestemte situationer, kollektive beskeder samt faste holdepunkter, strukturer og rutiner, der alle bidrager til at minimere usikkerhed. I SFO informeres børnene overvejende individuelt.

De ændringer, pædagogerne især trækker frem i forhold til børn, der vokser op under ændrede vilkår, går på, at behovet for at definere regler og tydeliggøre forventninger til adfærd er blevet større, hvilket også gælder behovet for at tage individuelle hensyn. Pædagogerne registrerer også, at børnene har mere forskelligartede behov end tidligere, og at opdragelsen i familien er mere forskellig fra familie til familie end tidligere. Disse forandringer har medført en forskydning af relationerne mellem børn, institution og forældre, således at det enkelte barn og den enkelte familie fylder mere.

Den øgede opmærksomhed på inklusion af såvel individuelle børn som børn med særlige vanskeligheder er endnu en udfordrende forandring i forhold til tidligere. Pædagogerne erklærer sig enige i, at det er godt for børnene at opleve mangfoldighed og at lære at være rummelige, men de peger samtidig på, at de mangler viden og redskaber til at kunne håndtere kravet om inklusion af alle børn. De ser kravet som en udfordring til deres fleksibilitet, som er en forudsætning for at opretholde en vis grad af stabilitet i hverdagen.

Når pædagogerne skal vurdere børnenes kompetencer, finder ca. halvdelen, at de sociale kompetencer ikke har ændret sig i forhold til tidligere, mens 20-25% finder, at børnene i dag er mere socialt kompetente end tidligere. Når det gælder børnenes kompetencer til at aflæse regler for forskellige aktiviteter, mener knap halvdelen af pædagogerne, at børnene er blevet bedre til det, mens halvdelen ikke registrerer nogen forandring.

[1] Pædagogerne skelner ikke klart mellem kreative aktiviteter og musiske aktiviteter, hvorfor det kan være vanskeligt at afgøre, hvad de i den konkrete kontekst mener.

Børnenes institutionsliv er tæt forbundet med deres familieliv. Pædagogerne vurderer, at forældre i dag er særligt opmærksomme på deres eget barn, og at de stiller store krav til den service, de mener, pædagogerne skal yde. De finder også, at forældrene stiller mange spørgsmål til børnenes hverdag, at de efterspørger argumenter for pædagogernes beslutninger, og at de i stigende grad spørger pædagogerne til råds om opdragelse. Knap halvdelen af pædagogerne finder, at de modtager anerkendelse fra forældrene for deres arbejde.

Pædagogerne karakteriserer nutidens børn på følgende måde: Kun få børn har svært ved at håndtere forskellige regler i institutionen og i hjemmet, og de fleste børn har forældre, der forstår deres behov, og som bakker op om institutionen og deltager i dens sociale arrangementer. Til gengæld finder børnehavepædagogerne, at en tredjedel af forældrene undlader at tage konflikter med børnene, de selv ville have taget, og at de har en travl og krævende hverdag. Det sidste indebærer, at mange børn er i institutionen i mange timer.

Perspektiv

I Evaluering af pædagoguddannelsen (Rambøll, 2012) opstilles en kompetenceprofil for pædagoger. Den indeholder 16 kompetencer:

1. Evne til at opbygge og indgå i sociale relationer med bruger og forældre/pårørende (relationskompetence)
2. Evne til at drage omsorg og udvise empati ud fra en forståelse af brugeres omstændigheder og behov (omsorgskompetence)
3. Evne til at kommunikere på skrift og i tale med kollegaer i og uden for egen profession, forvaltning og sociale myndigheder (kommunikativ kompetence)
4. Evne til at samarbejde med fagpersoner og kollegiale teams i egen og andre professioner, herunder at have forståelse og respekt for egen og andres roller og kompetencer (tværfaglig samarbejdskompetence)
5. Evne til at *identificere og begrunde* processer, der fremmer brugeres trivsel og læring (identificeringskompetence)
6. Evne til at *tilrettelægge og gennemføre* processer, der fremmer brugeres trivsel og læring (handlekompetence)
7. Evne til at understøtte brugeres forståelse af samfundsnormer og -værdier og herigennem deres evne til at indgå i sociale sammenhænge (socialiseringskompetence)
8. Evne til at reflektere over og udvikle egen pædagogisk praksis samt at identificere relevante efter- og videreuddannelsesbehov (udviklingskompetence – egen)
9. Evne til at udvikle og kvalificere arbejdspladsens praksis på et systematisk grundlag, herunder at dokumentere og evaluere processer, der fremmer brugerens trivsel og læring (udviklingskompetence – organisatorisk)
10. Evne til at forstå og begrunde pædagogisk praksis i forhold til samfundsmæssige og kulturelle forhold (kulturel-/samfundsmæssig kompetence)
11. Evne til at reflektere over og begrunde pædagogisk praksis på et etisk grundlag og agere ansvarligt i overensstemmelse hermed (etisk kompetence)
12. Evne til at agere inden for de love og regler samt administrative og økonomiske rammer, der er for det pædagogiske arbejde (formel/juridisk kompetence)
13. Evne til at indgå i forskellige organiseringer og ledelsesformer (herunder i projekter) og tilrettelægge sit arbejde på baggrund heraf (organiseringskompetence)
14. Evne til at anvende elementer fra det praktisk/musiske område i arbejde med børn/bruger, herunder motoriske, kunstneriske, kreative og sundhedsmæssige aspekter (praktisk/musisk kompetence)

15. Evne til at identificere og arbejde med børn/brugere i udsatte positioner ud fra en forståelse af deres omstændigheder og behov (inklusionskompetence)
16. Evne til at arbejde med anerkendt og fremherskende viden, teori og metoder i egen pædagogisk praksis (udviklingskompetence – evidens).

Heraf betones syv kompetencer særligt i denne undersøgelse. Resultaterne af undersøgelsen peger på, at pædagogerne er opmærksomme på disse syv kompetencer, men også på, at de ofte mangler dem. Pædagogerne efterspørger *relationskompetence* i form af viden og kompetence til forældresamarbejde, *omsorgskompetence,* som kompetencen til at drage omsorg og udvise empati ud fra en forståelse af børns omstændigheder og behov, er særdeles vigtig, k*ommunikativ kompetence* til at kommunikere på skrift og i tale med kollegaer, forældre og ved dokumentation. Mange pædagoger finder den skriftlige kommunikation omstændelig og tidskrævende. Pædagogerne betoner stærkt *iIdentificeringskompetence*, hvilket sker med formuleringer som at se og høre børnene med henblik på identifikation af deres behov for udvikling og læring. Ligeledes betones *handlekompetence* som det at kunne handle på grundlag af de informationer, som iagttagelser giver. Pædagogerne lægger også vægt på *praktisk/musisk kompetence*, som de ofte (misvisende) kalder kreativ kompetence, som en væsentlig kompetence i hverdagen. Endelig er pædagogerne særdeles opmærksomme på betydningen af *inklusionskompetence*, som pædagogerne savner redskaber og strategier til at praktisere.

2. Dagtilbuddenes udvikling

Daginstitutioner har eksisteret i næsten 150 år, den første er fra 1871. De startede som opdragelses- og pasningsinstitutioner, hvor børn fra samfundets bund blev sendt hen for at lære god, kristen moral. Der er sket en stor udvikling fra disse første asyler til det, vi i dag forstår ved daginstitutioner. De tidlige børnehaver var præget af den tyske pædagog Friedrich Fröbels tanker om, at børnehaven skulle fungere som en gartner, der gødede barnet, så dets iboende potentialer kom til udfoldelse. Barnets vigtigste opgave var at lege.

Der er ydet offentligt tilskud til driften af børnehaver siden 1919. Forudsætningen for at opnå tilskud var, at institutionspladserne overvejende gik til børn, hvis forældre var mindrebemidlede, hvilket i praksis betød, at begge forældre var udearbejdende. Denne regel faldt først væk med indførelsen af Børne- og ungdomsforsorgsloven i 1964. Med denne lov blev det muligt for daginstitutioner at modtage tilskud uanset hvilke børn, de modtog. Den markerer således samfundets anerkendelse af institutionernes pædagogiske sigte, og at daginstitutioner er et demokratisk gode. Loven betød desuden, at samfundet skulle have ansvaret for at oprette og drive institutioner for småbørn, hvilket ellers hovedsagligt havde været et privat anliggende.

Frem til slutningen af 1960'erne var det kun få børn, som gik i børnehave, men med kvindernes indtog på arbejdsmarkedet kom langt flere børn i daginstitution. Det bevirkede en ændring i formålet med børnehaven, der nu blev en nødvendighed, som antog karakter af pasningsinstitution.
I løbet af 1980'erne skete der en ændring i det offentliges politik på institutionsområdet. På grund af de stramme økonomiske vilkår og mange børn på venteliste fandt man det nødvendigt at skabe muligheden for etablering af andre pasningstilbud end de traditionelle kommunale. Man ændrede dagsinstitutionsbegrebet til dagtilbud med indførelsen af Dagtilbudscirkulæret i 1990. Det gav mulighed for etablering af alternative former for pasningsordninger. Samtidig blev det præciseret, at institutionspladser ikke længere skulle være almene, men tildeles efter behov, og pasning blev defineret som et sådant.

I løbet af 1990'erne får den offentlige pasning et omfattende nationalt omfang. De øgede udgifter medførte større politisk bevågenhed. På kommunalt niveau bliver børnehaverne genstand for økonomiske rationaliseringsanalyser. På statsligt niveau opstår der en stigende interesse for indholdet i børnehaverne, da de forstås som en væsentlig socialiseringsinstans. Dette fremgår også af lovgivningen, hvor børnehaverne kommer ind under Lov om social service i 1998. Med denne lov genindføres et alment sigte med børnehaverne i en ny formålsbestemmelse med et pædagogisk indhold. Dog vejer pasningsaspektet fortsat tungest.

Semantik
I 1990'erne kan man registrere en semantisk vending i kommunikationen om dagtilbud. Semantik anvendes her i sociologisk forstand som et begreb for en historisk vekselvirkning mellem begreber og ideer (semantik) på den ene side og samfundsmæssige forandringer på den anden. I den betydning kan en righoldig begrebsmæssig semantik forberede ændringer i sociale strukturer på en måde, der får de strukturelle forandringer til at forløbe relativt hurtigt.

Ugebrevet MandagMorgen udgav i 1996 rapporten Fremtidens Børneinstitution (Mandag Morgen Strategisk Forum, 1996). I den lyder indledningsreplikken:

> Danmark passer og tilpasser sine børn, men forsømmer deres udvikling. De 0-6-årige bliver i dag placeret i et pasningssystem, der primært fungerer som en praktisk samfundsmæssig foranstaltning frem for en målrettet bestræbelse på at give en ny generation optimale

> opvækstbetingelser. Selvom Danmark er et af de lande, der satser mest på de mindste, gør vi det passivt. (s. 1)

Rapporten gør gældende, at der ikke stilles nævneværdige indholdsmæssige krav til dagtilbuddene, og at børns udvikling reguleres af bistandsloven, det vil sige som en social pasningsforanstaltning og ikke som *omsorg, udfordringer og udvikling*. Den finder et kunstigt skel i opsplitningen mellem 0-6-åriges omsorgsbehov og skolebørns indlærings- og undervisningsbehov, ligesom den ser det som bemærkelsesværdigt, at der kun stilles få krav til det konkrete indhold i daginstitutionens hverdag og slet ingen definerede krav til indlærings- og udviklingsaktiviteter.

Semantikken skifter midt i 1990'erne fra pasning til udvikling. Der udvikler den sig fra at forstå dagtilbud som aflastningstilbud for hårdtarbejdende forældre til en forståelse af dagtilbud som et tilbud til børnene selv. Dette skift sættes op i et modsætningsforhold, hvor dagtilbuddenes *pasnings*kultur betragtes som en kultur, der fører til et forsørgersamfund, og hvor dagtilbuddenes *udviklings*kultur fører til et kompetencesamfund. Det semantiske skift er i vidt omfang knyttet sammen med en vækststrategisk tankegang.

Betoningen af kompetencer videreføres i MandagMorgen-rapporten Fra Velfærdssamfundets børn til det 21. århundredes børnepakke (Mandag Morgen Strategisk Forum, 1998). I den rapport peges der på, at børns kompetencer får større betydning i takt med udviklingen fra industrisamfund til videnssamfund, hvilket indebærer, at børns behov, potentialer og indflydelse i stigende grad kommer i offentlighedens søgelys. Børn skal gives mulighed for at *udvikle* sig til *trygge, sociale* og *kompetente* mennesker, hedder det. (s. 7)

Dette semantiske skift fra pasning til udvikling når på dagtilbudsområdet sin foreløbige kulmination med indførelsen af pædagogiske læreplaner i ændring af lov om social service, der trådte i kraft august 2004. Loven indebærer, at alle dagtilbud skal dokumentere deres pædagogiske praksis i relation til børnenes læring, ved at det enkelte dagtilbud skal udarbejde en pædagogisk læreplan. Loven stiller nok krav om, at der skal gives plads til *leg*, *læring* og *udvikling*, men lovens egentlige ærinde er læring. I Bemærkninger til lovforslaget defineres læring således:

> Læring handler om dannelse, udvikling og forandring. Det er en proces, hvor personen omformer og udvikler sin viden, sin forståelse og sine færdigheder. (Socialministeren, 2003)

Betoningen af læring ses i et dobbelt perspektiv. På den ene side læring som det enkelte barns behov og interesse og på den anden side læring som forudsætning for tilpasning til samfundet. Koblingen mellem disse to perspektiver udgør den pædagogiske opgave for de professionelle pædagoger, og den tænkes at kunne forløbe gennem seks udvalgte læringsmål: Barnets alsidige personlige udvikling (personlige kompetencer), sociale kompetencer, sprog, naturen og naturfænomener, kulturelle udtryksformer og værdier samt krop og bevægelse.

To af de vægtige argumenter for indførelsen af pædagogiske læreplaner er, at de skal bidrage til at bekæmpe negativ social arv ved at stille alle lige med hensyn til mulighederne for læring og udvikling og gøre alle børn bedre rustede til folkeskolen.[2]

[2] En tilsvarende udvikling kan ses i de øvrige skandinaviske lande. Norge udarbejdede i 1996 læreplanen Rammeplan for barnehagen. Den er et didaktisk styringsdokument med mål udtrykt som grundlæggende kompetencer i form af kundskaber, færdigheder og holdninger, indholdskriterier og skitsering af grundlæggende pædagogiske principper, blandt andet princippet om læring gennem leg og socialt samspil. Sverige fik i 1998 Läroplan för förskolan. Den gør rede for mål, indhold og principper, og den opstiller mål for børnehavens arbejde i forhold til tre områder: Normer og værdier, udvikling og læring samt børns indflydelse.

I Dagtilbudsloven, der trådte i kraft i 2007, betoner vejledningen brugen af pædagogiske læreplaner som et redskab til at operationalisere lovens intentioner om at udvikle pædagogikken i det daglige arbejde og det pædagogiske personales nødvendige refleksioner over det pædagogiske arbejde. Lovens fremhævelse af, at dagtilbud skal bidrage til at sikre *trivsel*, *udvikling* og *læring* for børn og unge, kan ses som en endelig cementering af det semantiske skift, som fandt sted i midten af 1990'erne.

Tabel 2.1: Sammenfattende billede af semantik for pædagogers arbejde

1996	omsorg	udvikling	læring	undervisning			
1998	omsorg	udvikling			kompetence	trivsel	
2004		udvikling	læring				leg
2007		udvikling	læring			trivsel	

Det semantiske skift fra pasning til udvikling og læring manifesterer sig i en samfundsøkonomisk interesse for dagtilbud. Således har OECD ud fra den betragtning, at børns udvikling i førskolealderen er af afgørende betydning for deres efterfølgende resultater i skolen, påpeget, at det betaler sig at investere i dagtilbud. (OECD, 2006) Videre har studier påvist en positiv sammenhæng mellem børn, der har gået i børnehave, og deres kognitive resultater i 11-års-alderen. (Gösta Esping-Andersen et al., 2012) Dette, sammen med andre faktorer, får Esping-Andersen til i en anden artikel at påpege:

> It is now evident that investments yield the highest returns in the pre-school stage, 0-6, and decline exponentially thereafter. (G. Esping-Andersen, 2008, s. 39)

Tilsvarende manifesterer skiftet sig også i forskningsinteressen i institutioner for de 0-6-årige. Man ser således i disse år en forskydning i skandinavisk forskning, hvor kun få studier i 2007 fokuserer på de traditionelle kerneområder som leg og omsorg, mens interessen for at studere læring til gengæld er vokset. (Nordenbo et al., 2009)

Pædagoguddannelse

EVA gennemførte i 2002 en evaluering af faget pædagogik i pædagoguddannelsen (EVA, 2002). Den evaluering siger dog næsten ingenting om pædagogkompetencer i forhold til konkrete pædagogopgaver. Den behandler pædagogkompetencer og fagets vidensbase på et generelt niveau for professionskompetence, og den diskuterer, om pædagogikfaget har eller burde have en faglig kerne, men ikke hvad en sådan kerne i givet fald skulle bestå i.

I 2003 gennemførte EVA en evaluering (EVA, 2003) af den daværende pædagoguddannelse (Undervisningsministeriet, 1997). Denne evaluering forholder sig helt overvejende til strukturelle forhold i pædagoguddannelsen og ikke nævneværdigt til indholdsbestemmelser. Evalueringsrapporten opstiller et forslag til en ny pædagoguddannelse, og i det forslag skelnes der mellem traditionelle pædagogopgaver: opdragelse og pasning af børn (s. 172) og fremtidige pædagogopgaver: analysere udviklings-, lærings- og samspilsprocesser mellem børn (s. 174), hvilket afspejler det semantiske skift, som har fundet sted nogle år før.

En ny lov om pædagoguddannelse trådte i kraft i 2007. Loven angiver mål for alle fag og faglige elementer i uddannelsen. Hertil kommer, at hvert af bekendtgørelsens bilag indledes med et signalement af faget eller det faglige element, hvorefter der følger faglige kompetencemål, der fastlægger, hvad den færdiguddannede pædagog skal kunne. Endelig beskrives fagenes indhold i form af centrale kundskabs- og færdighedsområder.

I formålet for pædagogik nævnes indsigt i pædagogisk arbejdes sammenhæng med det enkelte barns *udvikling* og *trivsel* (§9). I bekendtgørelsens bilag 1 om mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) for faget pædagogik nævnes af relevans for denne sammenhæng følgende kompetencemål, der siger, at den uddannede pædagog skal kunne opbygge faglige og personlige relationer mellem deltagerne i den pædagogiske proces og kunne analysere, dokumentere og evaluere forhold vedrørende børnenes trivsel og udvikling. Som et centralt kundskabs- og færdighedsområde nævnes: Opdragelse, dannelse, læring, omsorg, socialisering og udvikling. I bilag 7 om praktikuddannelse nævnes følgende centrale kundskabs- og færdighedsområder: Samspil og relationer mellem deltagerne i den pædagogiske proces (1. periode), institutionel omsorg, opdragelse og udvikling (2. periode).

Betoningen af en mangfoldighed af forskellige opgaver og funktioner, som pædagoger må varetage i deres hverdag, bekræftes i bekendtgørelserne for pædagoguddannelsen. 1997-bekendtgørelsen nævner kun to områder (trivsel og udvikling), mens 2010(2007)-bekendtgørelsen nævner syv områder (trivsel, udvikling, opdragelse, dannelse, læring, omsorg og socialisering). Hvis MandagMorgen-rapporten fra 1996 betragtes som et skæringspunkt for det semantiske skift, så ses det, at de fleste af de områder, den nævner, er medtaget i 2010(2007)-bekendtgørelsen, dog bortset fra *undervisning*, som endnu ikke har fundet indpas i et nationalt styringsdokument for området. Flere områder er (delvist) overlappende. Det gælder undervisning og opdragelse, med mindre opdragelse forstås i betydningen disciplinering og ikke som overbegreb for alle pædagogiske interventioner. Det er ikke muligt i bekendtgørelserne at finde forklaringer på, hvordan de anvendte begreber skal forstås.

Pædagogens ændrede praksis

Med det semantiske skift i forståelsen af daginstitutioners funktion og de reformer, der er fulgt efter, er pædagogernes arbejde også ændret ganske betydeligt. Det er ofte blevet påpeget, at pædagogen i dag skal etablere relationer til børn, der i løbet af en dag indgår i mange forskellige kontekster: Børnehave, fritidsordning, skole, familie, venner, foreninger etc. Moderne socialisering foregår i og til en mangfoldighed af forskellige kontekster. Den klassiske dikotomi mellem at være indenfor i fx en institution og udenfor i samfundet eller hverdagslivet er afløst af en vedvarende væren indenfor, for at være udenfor i én kontekst betyder at være indenfor i en anden. (Qvortrup, 2004; Rasmussen, 2004a, 2004b) Den for denne undersøgelse mere interessante påpegning af forandring består i, at der inden for konteksten for pædagogens virke har udviklet sig en flerhed af aktiviteter, såkaldte overskæringsområder eller polykontekstuelle zoner, der tidligere var adskilt i og fandt sted i hver sin specifikke kontekst. Dagtilbud (børnehave, SFO, helhedsskole mv.) ses i dag som en del af uddannelsessystemet, hvilket indebærer, at udvikling, læring og undervisningsagtige aktiviteter tillægges anselig betydning ved siden af pasning og omsorg.

Denne udvikling stiller store krav til pædagogens viden, færdigheder og kompetencer i henseende til at kunne lede og stimulere børns udvikling. Pædagogen må hele tiden orientere sig efter skiftende normer og værdier i kommunikationen i disse forskellige, konkrete sociale kontekster.

For at kunne forstå børns nye vilkår og således også pædagogens nye professionelle udfordringer må opmærksomheden rettes mod, hvordan det enkelte barn i sin omgang med en nu ikke længere enkel og relativt homogen omverden, men en kompleks omverden, udvikler de nødvendige forudsætninger for på egen hånd at kunne bearbejde og håndtere sin hverdags skift mellem forskellige aktiviteter. Barnet "tvinges" til at foretage egne fortolkninger af dets omverden. Nu kan det imidlertid ikke længere ske på baggrund af almene normer. Det må ske på baggrund af de reaktioner, som pædagogerne og de andre børn giver på barnets selvfremstilling alt efter de normer, som er gjort

gældende i den konkrete kontekst, som kan være fri leg, leg med intervention, sprogstimulering, undervisningsagtige aktiviteter eller andet.

Ud fra sådanne betragtninger melder der sig et behov for *samtidig* at se på en flerhed af sociale kontekster, det vil sige at anlægge et multisystemisk perspektiv, når man vil undersøge pædagogers praksis. Den foreliggende undersøgelse retter derfor opmærksomheden mod systemiske forhold, der gensidigt betinger og relaterer sig til hinanden.

Forskningsprojektet opererer med en teoretisk og en empirisk problemstilling, der gensidigt betinger hinanden. Den teoretiske problemstilling udgør rammen for forståelsen af projektets centrale begreber, og den tager sigte på at etablere et solidt, teoriforankret grundlag for projektets empiriske undersøgelser. Det sker gennem fastlæggelse af begreber som pædagogens professionalisme og rollevaretagelse, forventningsstrukturer i pædagogens arbejde samt inklusion og eksklusion i skiftende kontekster. Problemstillingen lyder: En teoretisk begrebsliggørelse af grundlaget for empiriske undersøgelser af pædagogers arbejde i komplekse sociale kontekster.

Formålet med den empiriske problemstilling er at kortlægge pædagogers iagttagelse, beskrivelse og vurdering af børns inklusion og eksklusion i sociale kontekster med forskellige normer og værdisæt. Det sker for at belyse de udfordringer, pædagogen står over for i moderne polykontekstuelle institutioner. Problemstillingerne lyder: Hvordan iagttager, beskriver og vurderer pædagoger børns kapaciteter til at fungere, lære og udvikle sig i skiftende sociale kontekster? Hvordan iagttager, beskriver og vurderer pædagoger mulighederne for at støtte og stimulere børns inklusionssandsynlighed i skiftende sociale kontekster? Hvordan beskriver (konstruerer) pædagoger deres selvforståelse af pædagogisk praksis med børn, der skifter mellem forskellige sociale kontekster?

3. Teoretisk grundlag

Perspektiver på børn og barndom
Børn vokser i dag op i en verden, der er væsentlig anderledes end tidligere. Kulturelt, socialt og ikke mindst fagligt stilles der nye og mere vidtrækkende krav til børn end tidligere. Opdragelse, undervisning og læring spiller i dag en større rolle end for en generation siden.

I dagens samfund mødes børn under opvæksten af en mangfoldighed af valgmuligheder og alternativer, end det er muligt at realisere. Det sociale liv i skiftende sociale kontekster stiller børn over for en mangetydig omverden af forskellige, kontekstrelative normer og værdier, som endog er åbne for fortolkninger og definitionsmuligheder. Mindre end før kan tages for givet. I dag er børns sociale og kulturelle liv kendetegnet ved kompleksitet og kontingens.

Kompleksitet betyder, at der er flere forhold i omverdenen, end det er muligt for barnet at forholde sig til. Kontingens betyder, at det altid er muligt at forholde sig til verdenen på en anden måde. Kompleksitet og kontingens konfronterer og udfordrer såvel børns liv som pædagogens arbejde med pasning, opdragelse, undervisning, læring og inklusion.

Præsociologiske perspektiver
Forståelsen af barnet i samfundet har undergået en betragtelig teoretisk udvikling over de seneste årtier. Psykologerne Allison James, Chris Jenks og Alan Prout skelner (James, Jenks, & Prout, 1999) mellem et præsociologisk og et sociologisk perspektiv på barnet. Det præsociologiske perspektiv ser ikke barnet som en del af den sociale kontekst, hvor dets udvikling beskrives som en udvikling, der går fra det onde barn til det ubevidste. Det skitseres ved fem historiske faser i teoriudviklingen:

- *Det onde barn* er anderledes end den voksne, og barnets anderledeshed skal fordrives og holdes væk med disciplin og straf.
- *Det uskyldige barn* er et subjekt, hvis udvikling de voksne tildeles ansvar for. Opdragelsen skal tilpasses det enkelte barn, fordi barnet er en investering i fremtiden.
- *Det immanente barn* har iboende evner, men en ydre påvirkning skal til, for at disse udvikles.
- *Det naturligt udviklede* barn er forudsigeligt, fordi det, som vi kender det fra Piaget, gennemløber en række udviklingsfaser, som den voksne skal sørge for, at barnet kommer trygt igennem.
- *Det ubevidste barn* er med inspiration fra Freud styret af drifter, som skal kontrolleres på den rette måde via restriktioner. Dette barn bliver set som den voksnes fortid, hvorfor årsager til problemer i voksenlivet findes som svigt i barndommen.

Den præsociologiske udviklingsfortælling anlægger overvejende et psykologisk perspektiv på forståelsen af barnet. Barnet ses ikke som en del af en social kontekst, hvorfor perspektivet kun kan give beskedne teoriforklaringer på barnets muligheder for at håndtere forskellige sociale konteksters værdier og normer.

Sociologiske perspektiver
I overgangsteorierne mellem det præsociologiske og det sociologiske barneperspektiv ses et øget fokus på den sociale konteksts betydning for barnets psykologiske udvikling. Overgangen afspejler en samfundsmæssig fokusering på empirisk børneforskning, der vinder mere og mere frem. Især rettes opmærksomheden mod barnets individualisering, som resulterer i en perspektivforskydning i børneforskningen.

Børneforskningen lægger i stigende grad vægt på barnets perspektiv, og man taler ligefrem om et nyt paradigme. (James et al., 1999, s. 13) Paradigmeskiftet markerer et fokusskifte fra en række teorier,

der opfatter barnet som en ufuldstændig voksen uden for den sociale kontekst, til teorier, der ser barnet som en del af flere forskellige, sammensatte sociale kontekster.

Børn anerkendes som sociale aktører, der både skabes og er medskabere af den sociale kontekst. Herved udjævnes den værdimæssige status mellem barn og voksen. FN's særlige rettigheder for børn fra 1990 kan ses som en markering af dette perspektivskift. Her tilkendes barnet samme rettigheder som voksne ved at blive betragtet som et selvstændigt, frit og ligeværdigt individ.

James, Jenks og Prout deler børnesynet op i fire perspektiver:

- *Det socialt konstruerede barn* "bor" i en verden af betydninger, som det selv skaber i interaktion med voksne. Barnet betragtes derfor som en udefinerbar størrelse, da det ikke er muligt at forholde sig til faste antagelser om børns udvikling.
- *Barnet som stamme*-perspektivet anerkender barnet for det, det er. Alle de sociale verdener, barnet indgår i, betragtes som virkelige og meningsfulde i sig selv, og barnets handlinger ses i relation til disse verdeners strukturer.
- *Barnet som minoritetsgruppe*-perspektivet tildeler barndommen politisk betydning. Børn ses som en samfundsgruppe med egne rettigheder, der udfordrer magtforholdet mellem børn og voksne.
- *Det socialt strukturerede barn* er en sammenkobling af de tre ovenstående syn, hvor barnet som forskningsobjekt tildeles samme sociale status som voksne. Børn ses som en konstant del af sociale sammenhænge og som sociale aktører – ikke ufærdige voksne.

I stigende grad rettes opmærksomheden mod teorier og undersøgelser, der medtænker samfundets strukturelle former i det sociale livs kompleksitet. I grove træk var teoriudviklingen fra 1800-tallet til begyndelsen af 1900-tallet domineret af individuelle (psykologiske) forklaringsmodeller. I sidste halvdel af 1900-tallet erstattes disse gradvist af strukturelle forklaringer. Sådanne strukturelle forklaringer anses for at være nyttige; men også begrænsede i sig selv som forklaring på det sociale livs kompleksitet.

Dobbeltsocialisering

I den danske kontekst fremlægger Dion Sommer og Ole Langsted i 1992 begrebet dobbeltsocialisering. Barnet skal forholde sig til to "verdener", nemlig hjemmet og institutionen som to forskellige socialiseringsområder. Begrebet dobbeltsocialisering er et opgør med klassiske socialisationsteorier, der skelner mellem primær og sekundær socialisering (Langsted & Sommer, 1997 (1992), s. 194). Begrebet dobbeltsocialisering markerer det samfundshistoriske skift, at mange børn begynder i et dagtilbud, fra de er helt små, hvorved socialiseringsprocessen foregår samtidigt i hjem og institution:

I begyndelsen af 1990erne tales der om, at barndommen frembringes på en afgørende ny måde. Konsekvensen af dobbeltsocialisering betyder nemlig ikke bare, at børn passes af andre. Barndommen skabes dels i familiens normsæt og opdragelsespraksis og dels i de professionelle opdrageres normsæt. (Langsted & Sommer, 1997 (1992), s. 180) Dobbeltsocialisering betyder ikke, at den samme socialisering blot fordobles; socialiseringen i familie og institution er kvalitativt forskellig. Det indebærer, at barnet selv må skabe en meningsfuld helhed ud af forskellige erfaringsverdener.

I 2003 tager Sommer begrebet dobbeltsocialisering op til revision i den udvidede og gennemgribende reviderede udgave af bogen Barndomspsykologi fra 1996. (Sommer, 2003) Der tages nu forbehold for dobbeltsocialiseringsbegrebets begrænsede forklaring på social og kulturel kompleksitet, idet det kun inddrager daginstitutionen som en vigtig påvirkningskilde uden for familien. Nok er

daginstitutionen en vigtig socialiseringsfaktor, men barnets udvikling bestemmes af betydeligt flere netværk og relationer. (Sommer, 2003, s. 245) Med fokus på barnets kontekstforankring pointeres det, at mange sociale og kulturelle faktorer indvirker på børns udvikling.

Charlotte Højholt har i tråd med denne tankegang beskrevet, hvordan daginstitutionen er placeret mellem to poler, nemlig på den ene side hjemme- og fritidsliv og på den anden side skole- og arbejdsliv. Og hun påpeger, at det kan være vanskeligt at definere daginstitutionens placering og rolle i forhold til disse forskellige kontekster. Derfor taler Højholt om, at daginstitutionen ikke kan betragtes som en forlængelse af en familie, der ikke rækker langt nok i sin omsorg, lige så lidt som børnehaven blot kan betragtes som en forberedelse til skolelivet. (Højholt, 2001, s. 142)

Daginstitutionens position mellem forskellige og modsatrettede sociale og kulturelle kontekster udfordres ifølge Højholt af, at opgaveafgræsningen mellem konteksterne bliver diffus. Hun peger på, at daginstitutionens varetagelse af udviklingsopgaven vanskeliggøres af for lidt indsigt i og samarbejde mellem de forskellige praksisser i de forskellige sociale kontekster.

Polykontekstuel socialisering

Ligeledes i begyndelsen af 2000-tallet fremkommer der sociologisk begrundede overvejelser over det moderne barns liv i en mangfoldighed af sociale kontekster. Inspireret af sociologen Niklas Luhmann har Lars Qvortrup peget på, at børn i dag indtager en mangfoldighed af roller i deres daglige liv i forskellige sociale situationer og kontekster. Han skelner mellem fem basale barneroller: Familiebarnet, skolebarnet (institutionsbarnet), gadebarnet, venskabsbarnet og foreningsbarnet. (Qvortrup, 2004, s. 178-190) Disse roller konstitueres i og af det sociale, der defineres som kommunikation.

I Luhmanns systemteoretiske sociologi forstås det sociale som kommunikation. Det indebærer, at sociale kontekster afgrænses af den mening, som frembringes gennem kommunikation. Kommunikationen anvender særlige koder som udtryk for værdier og normer. Forskellige koder skaber forskellige meningsgrænser ved at forme kommunikationen på hver deres særlige måde. Det er med andre ord kommunikationens koder, der kendetegner en social kontekst. Qvortrup peger på, at koden kærlighed/ikke-kærlighed gælder i familien, koden forståelse/ikke-forståelse i institutionen, mens koderne magt/ikke-magt gælder for gadebarnet, tillid/ikke-tillid for venskabsbarnet og medlem/ikke-medlem for foreningsbarnet.

I dagtilbuddene indgår børnene i en række forskellige aktiviteter, der hver især konstitueres af de respektive sociale kontekster. Det være sig leg med eller uden pædagogisk intervention, udviklingsstimulering og læring, hvor inklusion i hver af disse og måske endda flere består i, at børn og pædagoger holder sig koderne i de skiftende sociale kontekster for øje.

I dagtilbuddene foregår skift mellem forskellige aktiviteter i forskellige sociale kontekster uden den samme klare grænsedragning, som kendes fra skolen. I skolen adskilles forskellige fag fra hinanden i lektioner, der igen adskilles ved frikvarterer eller pauser. Disse grænsedragninger bidrager til at gøre det nemmere for eleverne at indstille sig på de forskellige forventninger, der knytter sig til for eksempel matematikundervisning, idræt eller musiske fag. I børnehaven foretages skift på en langt mindre fastlagt måde, der indebærer, at skiftene mellem forskellige aktiviteter må kommunikeres.

Vores arbejdshypotese i projektet *Pædagogens ændrede professionelle praksis – med børn i socialt komplekse kontaktflader* har på den baggrund været at se det som en udfordring for pædagogerne at kunne støtte og stimulere børnenes muligheder for at håndtere skiftene mellem forskellige sociale kontekster i børnehavens hverdag. Vi anser denne udfordring for at være særdeles væsentlig for

børnenes inklusion i de forskellige kontekster. Hver social kontekst sætter nemlig sine egne betingelser for, hvad der regnes for relevant kommunikation, og for, hvad det er muligt at realisere i kommunikationen. Hver enkelt social kontekst, som børn indgår i, producerer sin egen tilgang til, hvad den kan inkludere. Hvis børnene ikke kan aflæse og forstå de forskellige sociale konteksters koder for kommunikation, er risikoen for eksklusion stor.

4. Dataindsamling, metode og analyse

Fokusgruppeinterview
De kvalitative interview har ud over at bidrage til projektets overordnede formål to underformål: Dels ønskede vi at sikre relevansen af de emner og perspektiver, vi havde planlagt at undersøge, dels ville vi gerne afprøve spørgsmålene til spørgeskemaet for at øge sandsynligheden for, at svarkategorierne til de enkelte spørgsmål var dækkende.

Der er en række fordele ved strukturerede fokusgruppeinterview, som er årsagen til, at vi valgte at anvende metoden som kvalitativ dataindsamlingsmetode. Først og fremmest er de gode til afsøgende spørgsmål, da de giver mulighed for at tale med flere mennesker på relativt kort tid. Vi opfordrede pædagogerne til at markere enighed og til at supplere hinandens udsagn de steder, hvor de ikke delte den opfattelse eller det perspektiv, der blev fremlagt.

Dernæst er fokusgruppeinterview velegnede til emner eller områder, der ikke drejer sig om noget, der er alt for personligt. Alle deltagere i interviewene er uddannede pædagoger, og de har derfor et fælles grundlag at reflektere og diskutere ud fra. Vi bestræbte os på at interviewe pædagoggrupper, hvor de personlige karakteristika i øvrigt var så forskellige som muligt.

Fokusgruppeinterview kan opleves som mere springende og mindre konsistente end individuelle interview, især når der opfordres til indspark og variation. Det er en naturlig konsekvens af, at der er flere personer om at dele den samme taletid. Det er alligevel en stor fordel at kunne bruge denne type interview til analyser, fordi den giver mulighed for at se overordnede mønstre med anvendelse af færre interviewtimer sammenlignet med enkeltinterview. Det er med andre ord en effektiv metode. Ulempen kan være, at samtalen kan være svær at styre. Den kræver en interviewer, der formår at finde en balance, hvor taletiden er nogenlunde jævnt fordelt mellem alle deltagere, og hvor den bredde og dynamik, der opstår, genspejler alle deltageres perspektiver og holdninger. Dette er forsøgt overholdt i de interview, der indgår i denne rapport. I enkelte af interviewene oplevede vi, at der var en lidt skæv fordeling af taletiden, i disse tilfælde valgte vi at justere fordelingen ved at stille spørgsmål direkte til enkelte af deltagerne.

Endelig er det en fordel ved denne type interview, at der opstår en fælles ansvarsfølelse i forhold til at forstå og svare på spørgsmålene. Det betyder, at til trods for at alle deltagere ikke nødvendigvis kan relatere til de spørgsmål, der bliver stillet, så kan svaret fra en deltager igangsætte en refleksionsproces hos andre deltagere, hvorefter de byder ind med deres perspektiver. I et enkelt interview med få deltagere oplevede vi, at det var nødvendigt at omformulere og konkretisere flere spørgsmål for at få relevante svar. Det klargjorde og igangsatte en dialog, og i disse tilfælde fik vi svar, der var væsentligt mere konkrete end i de øvrige interview.

Hvert interview startede med en præsentation af projektet og formålet med interviewet. Dernæst blev pædagogerne bedt om at skrive deres svar ned på en post-it-seddel. Denne fremgangsmåde fungerede som en isbryder, der gav deltagerne mulighed for at tænke over spørgsmålet og bidrage til interviewet uden nødvendigvis at skulle sige noget. Den efterfølgende sortering af svarene gav mulighed for, at deltagerne kunne diskutere en helt konkret problemstilling.

Udvælgelse af institutioner og deltagere
Til pilotinterviewet kontaktede vi en skoleleder og en souschef, som havde vist interesse for undersøgelsen. Disse hjalp os med at finde pædagoger, der kunne deltage i interviewet. Til hvert af de seks øvrige planlagte fokusgruppeinterview havde vi brug for mellem fire og otte deltagere. Vi kontaktede derfor seks kommuner med forskellig geografisk beliggenhed og størrelse. To af

kommunerne bad os om selv at kontakte daginstitutionslederne, mens de resterende fire stod for kontakten med lederne. Det ene af de fire interview kom aldrig i stand, da den pædagogiske konsulent i kommunen ikke kunne få tilsagn om deltagelse fra institutionerne.

I invitationen til institutionerne efterspurgte vi en til to deltagere og ved de første tre interview deltog seks til otte pædagoger. Det var rigtig god deltagelse, men antallet gav mindre plads til diskussion. Derfor bad vi efterfølgende om en pædagog fra hver institution, plus en stand-in ved sygdom. Ved de næste interview deltog henholdsvis to, tre og fem pædagoger. Vi var tilfredse med variationen – både i indhold og udførelse – i interviewene til trods for, at vi havde ønsket mindst fire deltagere ved hvert interview.

Der tog konsulenterne i kommunerne mellem to dage og tre uger at få de enkelte interview på plads med deltagere og lokaler. Vores korrespondance foregik via mail, og vi bad dem om at etablere kontakt til institutioner, der var forskellige: "Vi ønsker kontakt til institutioner eller skoler, der om muligt er forskellige. Forskelligheden kan bestå i beliggenhed (by, land), organisationsform, historie, personaleanciennitet eller lignende."

I de to kommuner, hvor vi selv skulle stå for kontakten, sendte vi en mail til fire institutioner i fire forskellige områder i kommunerne. Efter en uge fulgte vi op telefonisk og fik efterfølgende etableret kontakt med henholdsvis to og fire institutioner i kommunerne. Efter telefonsamtalen sendte vi projektinformation direkte til lederens mailadresse.

Undervejs var der et vist frafald ved et par af interviewene. Ved et interview med otte personer blev en pædagog syg og deltog derfor ikke. Det sidste interview blev ramt af voldsomt snevejr og sygdom, så ud af de fire pædagoger, der skulle have deltaget, var det kun to, der kunne komme frem. Samlet set ser deltagelsen ved de seks interview således ud:

Tabel 4.1: Antal deltagere i fokusgruppeinterviewene

Kommune	Gruppe	*Antal institutioner	Antal deltagere
1	Gruppe 1	3	8
2	Gruppe 2	4	7
3	Gruppe 3	4	6
4	Gruppe 4	5	5
5	Gruppe 5	2	3
6	Gruppe 6	2	2

* Samme organisatoriske enhed – ikke nødvendigvis samme hus.

Konstruktion af interviewguide og pilotinterview

Inden interviewene udarbejdede vi en interviewguide for at strukturere interviewet i temaer og rækkefølge. Det er også en måde at sikre på, at vi indhenter nogenlunde den samme information på tværs af de forskellige interview samtidig med, at den åbne struktur giver muligheden for at følge op på diskussioner og emner undervejs. På baggrund af forskningsspørgsmålene havde vi fem emner, som interviewguiden blev struktureret over: Kompetencer, opgaver, aktiviteter, skift mellem aktiviteter og relationer og forventninger.

I interviewene ønskede vi på den ene side en diskussion i gruppen for at høre, hvilke emner og perspektiver pædagogerne bragte op omkring forskningsspørgsmålene, men på den anden side var det også vigtigt at få stillet de samme spørgsmål til alle grupperne for at se, om kategorierne i

spørgeskemaet var dækkende. Derfor byggede vi fokusgruppeinterviewene op med en blanding af spørgsmål, individuelle skriftlige brainstorme og samarbejdsopgaver. Vi ønskede en gennemgående interviewguide, men lagde vægt på at inddrage erfaringer fra tidligere interview i de efterfølgende. En kort beskrivelse af hvert af punkterne i interviewguiden følger – dette for at tydeliggøre formålet med indholdet, udførelsen og relevante erfaringer fra pilotinterviewet.

Som indledning til emnet aktiviteter bad vi pædagogerne om individuelt at skrive deres arbejdsaktiviteter ned på små sedler, én aktivitet per seddel. Der blev afsat tre minutter til opgaven, og efterfølgende skulle pædagogerne i fællesskab kategorisere sedlerne under selvvalgte overskrifter. Herved fik vi en række bud på forskellige aktiviteter, pædagogernes egen forståelse af, hvad aktiviteter betyder og dækker over, og et indblik i, hvordan pædagogerne taler om og kategoriserer deres arbejdshverdag. Da aktiviteterne var sorteret, spurgte vi til, hvad de ville betragte som succeskriterier for hver aktivitet. Pilotinterviewet viste, at det ikke var helt nemt for pædagogerne at forstå, hvad vi mente med spørgsmålet. Derfor tilføjede vi et eksempel fra skolesammenhæng:

> Hvis en lærer skal vurdere, om undervisningen er lykkedes, kan han eksempelvis bruge succeskriteriet forståelse. Er undervisningen forstået eller ikke-forstået?

Dette citat blev tilføjet til spørgeguiden og tydeliggjorde formålet med spørgsmålet til pædagogerne. Emnet, der handlede om skift mellem aktiviteter, var svært. I pilotinterviewet blev vi opmærksomme på, at det var vanskeligt for pædagogerne at tale om skift mellem de grupperede aktiviteter, fordi de ikke så overskrifterne − fx sprog, læring og relationer − som afgrænsede områder. Dermed var det svært for dem at få øje på skift mellem dem. Da vi ønskede at undersøge, hvordan pædagoger oplever skift mellem aktiviteter, ændrede vi blik således, at fokus blev rettet mod succeskriterier for den givne aktivitet, men som det var nemmere for pædagogerne at koble til og tale om.

Efter et par interview tilføjede vi spørgsmålet om tydeliggørelsen af forventninger til børn i aktiviteterne: Hvordan formidler pædagogerne forventningerne til aktiviteterne til børnene, og er der forskel på, hvordan forventninger bliver formidlet afhængigt af, hvilken aktivitet der er tale om?

Emnet opgaver var bygget op på samme måde som emnet aktiviteter med en individuel brainstorm og efterfølgende kategorisering. I de fleste interview spurgte pædagogerne, hvad forskellen mellem aktiviteter og opgaver var. Vi definerede ikke forskellen, da vi ønskede, at pædagogerne selv skulle definere opgaver, på samme måde som de havde defineret aktiviteter. Efterfølgende gav pædagogerne udtryk for, at de havde valgt en anden fortolkning af opgaver, netop for at det skulle være forskelligt. Der blev ikke foretaget væsentlige justeringer i forhold til dette.

Emnet relationer og forventninger handlede især om forandringer. Vi spurgte til pædagogernes oplevelse af omverdenens ændrede forventninger til pædagogernes arbejde (udefra-perspektiv) og til, hvordan pædagogerne oplevede den øgede mangfoldighed i deres daglige arbejde (indefra-perspektiv)

Det sidste emne, der blev behandlet i fokusgruppeinterviewene, var kompetencer. Vi ønskede at vide, om pædagogerne oplever at have de nødvendige kompetencer, hvad der gør en forskel i deres hverdag, og hvad de gerne vil have styrket.

Vi forsøgte at bringe nye udsagn og perspektiver i interviewene videre for at få dem uddybet i senere interview. Derfor blev interviewguiden gennemgået og justeret inden hvert interview. Samtidig opprioriterede vi nye vinkler og de spørgsmål i interviewguiden, som var mindst belyst. Som

eksempel kan nævnes, at da vi i det andet interview havde brugt meget lang tid på nedskrivning på sedler og sortering af disse, så sprang vi i næste interview over nedskrivningen og præsenterede overskrifter fra de to tidligere interview. Hermed opnåede vi mere tid til samtalen og flere perspektiver på nogle af de emner, som vi ikke kom i dybden med i interview nummer to.

Kvalitativ analyse
Det empiriske materiale, som fokusgruppeinterviewene har givet, er analyseret ud fra et systemteoretisk blik. Formålet var at få øje på pædagogernes kommunikation om deres rolle som pædagog og deres arbejdshverdag samtidig med, at vi gerne ville undersøge pædagogernes holdninger til, hvornår de betragter noget som vellykket. Desuden ville vi gerne finde ud af, hvilke redskaber pædagogerne benytter sig af, når de skifter mellem aktiviteter. Den kvalitative analyse består således af en semantisk del, hvor kommunikationen om praksis og holdninger er i fokus, og en redskabsdel, hvor vi ser på de metoder, pædagogerne benytter sig af i deres arbejdshverdag, som de fremskrives i datamaterialet.

Spørgeskemaundersøgelse
Anden del af denne undersøgelse omfatter en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaet er todelt med et besvarelsesskema til ledere i institutionerne og et besvarelsesskema til pædagoger i institutionerne.

Udvælgelse af respondenter og kontakt
Til spørgeskemaundersøgelsen valgte vi at rekruttere respondenter gennem deres arbejdsplads. Hermed tilføjede vi et lag i indsamlingsproceduren, hvor lederen blev omdrejningspunkt og informationskilde, men samtidig en mulig bremseklods. I de institutioner, hvor lederen ikke ønskede at deltage, ville pædagogerne i udgangspunktet heller ikke få muligheden. Fordelen ved denne fremgangsmåde var, at vi nemt kunne kontakte en række pædagoger, som var tilfældigt udvalgt. Det betød, at vi kunne sende deltagerbrevene samlet til institutionerne. Hver deltager fik et brev med egen kode til registrering.

På kommunernes hjemmeside fandt vi lister over institutioner for børn i alderen tre til seks år og børn i alderen seks til ti år. Vi afgrænsede undersøgelsen til normalområdet og udvalgte børnehaver, integrerede institutioner og efter-skole-institutioner, der havde fælles ledelse med en skole, til at indgå i udvælgelsespuljerne. Vi valgte fritidshjem fra, fordi der på landsplan er under 200 tilbage. Vi tog hver 6. børnehave eller integrerede institution fra før-skole-puljen, hvilket gav os 543 institutioner. Dernæst tog vi hver anden skolefritidsordning fra efter-skole-puljen, hvilket gav os 695 skolefritidsordninger.

Tabel 4.2: Invitation til deltagelse i 1. lederrunde

1. lederrunde	Antal	Svar på nettet	Rå svarprocent
SFO kontaktet per brev	49	10	20,4
SFO kontaktet per mail	646	222	34,4
BH og intg.inst. kontaktet per brev	123	23	18,7
BH og intg.inst. kontaktet per mail	520	160	30,8

Vi sendte en mail eller et fysisk brev til lederne i de udvalgte institutioner med invitation om deltagelse i forskningsprojektet. Som incitament for deltagelse lavede vi en lodtrækning blandt deltagerne, hvor gevinsten efter eget valg var enten et foredrag i institutionen med en af forskerne i projektet (Preben Kierkegaard) eller et gavekort. Mailinvitationen indeholdt et direkte link til

lederskemaet på nettet, mens brevinvitationen angav en internetadresse og et personligt log-in til skemaet.

Der var afsat ca. tre uger til informationsindsamling fra lederne (herefter lederindsamlingen). I denne periode blev der sendt tre opfølgende mails med opfordring til deltagelse. Lederne blev i de sidste to mails opfordret til at besvare mailen og angive antallet af pædagoger i institutionen, hvis de ikke selv ønskede at deltage i undersøgelsen. Hermed kunne pædagogerne få tilsendt en invitation uafhængigt af lederens deltagelse. Via lederskemaet fik vi kontakt med 415 ledere. Vi fik omkring 15 henvendelser fra ledere, der havde fået invitationen, men som ikke var en del af vores målgruppe, enten fordi de var ledere for en vuggestue eller en specialinstitution. Dermed kan vi konstatere, at vores manuelle udvælgelse og sortering måske ikke har været sikker nok, da vi ikke kan udelukke, at der også har været andre institutioner, der har fået invitation uden at være i målgruppen.

Da vi kunne se, at antallet af institutioner var lavt, valgte vi at lave en ekstra indsamling blandt lederne. Tidsmæssigt og økonomisk var det mere krævende at udsende fysiske breve, og vores erfaring fra første lederrunde var, at svarprocenten blandt institutioner, vi havde henvendt os til med mail, var ca. dobbelt så høj som blandt institutioner, vi havde kontaktet med brev. Da flertallet af institutioner havde oplyst mailadresse på deres hjemmeside, valgte vi i anden lederrunde kun at udsende invitationer via mail. I denne anden lederrunde kontaktede vi 487 børnehaver eller integrerede institutioner og 579 skolefritidsordninger. Via lederskemaet fik vi kontakt med 357 ledere.

Tabel 4.3: Invitation til deltagelse i 2. lederrunde

2. lederrunde	Antal	Svar på nettet	Rå svarprocent
SFO kontaktet per brev	0	0	0
SFO kontaktet per mail	579	198	34,2
BH og intg.inst. kontaktet per brev	0	0	0
BH og intg.inst. kontaktet per mail	487	159	32,6

Kvantitative metoder

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen præsenteres i rapporten i tabelform og som grafisk fremstilling. Der er ikke foretaget en statistisk analyse af tallene, men der aflæses konklusioner af de statistiske opgørelser, som de fremgår af tabellerne og graferne.

For at se, hvordan svarene forholder sig til hinanden, har vi anvendt krydstabeller. Sammenhængen er derefter undersøgt med Chi2-test, som er en metode til at undersøge statistisk signifikans imellem to eller flere variable. Den kan for eksempel vise, om der er en sammenhæng mellem pædagogernes trivsel og børnenes alder, med en given signifikans. Vi har brugt et signifikansniveau på 0.05. Det vil sige, at der er 5% sandsynlighed for, at resultatet er fremkommet ved en tilfældighed – eller sagt på en anden måde – der er er 95% sandsynlighed for, at der er en statistisk sammenhæng. Krydstabellerne danner også grundlag for flere af de grafiske fremstillinger.

Indhold i spørgeskemaet til lederne

Spørgeskemaet til lederne (herefter lederskemaet) var et kort skema med todelt sigte. Vi ønskede at få fakta og information om lederen og institutionen samtidig med, at vi etablerede muligheden for at kunne kontakte pædagogerne. Nedenstående overskrifter indgik i lederskemaet:

- Information om lederen
- Information om institutionen og dens beliggenhed

- Information om børn, specialafdeling og støtte
- Medarbejdernes arbejdstid
- Økonomiske ændringer og omstruktureringer
- Udviklingsarbejde i institutionen
- Kontaktinformation til medarbejderne.

I første udgave af skemaet bad vi om køn og alder på pædagogerne i institutionen, således at vi kunne undersøge deltagelsesprocenten fordelt på disse forhold. Som afsluttende kommentar til lederskemaet angav flere ledere, at det var et stort arbejde at skulle give denne information, og mange havde end ikke disse oplysninger. I anden og tredje rykker opfordrede vi lederne til at lave en mailbesvarelse med angivelse af antallet af pædagoger i institutionen, hvis lederen ikke havde tid til eller mulighed for at besvare lederskemaet. Vi havde ikke oplysninger om køn og alder på de pædagoger, som kom fra institutioner, hvor lederne havde svaret via mail.

Mellem første og anden indsamling fra lederne reviderede vi derfor lederskemaet, så vi ikke bad om køn og alder. Vi fraskrev os således muligheden for at kunne lave en frafaldsanalyse, men håbede, at det blev opvejet af, at flere ledere ville bruge tid på at angive e-mail-adresser. Vi gav desuden lederne muligheden for at vælge mellem at indsætte en hel e-mail-liste eller indtaste mail-adresser. Herved håbede vi at gøre deltagelse nemmere, så flere ville gennemføre besvarelsen.

Vi var ikke opmærksomme på, at en række daginstitutioner i Københavns Kommune havde en fritidshjemsdel integreret. Det var således aldersmæssigt samme konstruktion som landsbyordningen.[3] Allerede få dage efter undersøgelsen blev sat i gang, ringede en leder og efterspurgte svarmuligheder på grund af dette. Vi fik efterfølgende justeret kategorierne i spørgsmålene til de integrerede institutioner.

Indhold i spørgeskemaet til pædagogerne
Spørgeskemaet, der blev brugt til pædagogerne (herefter pædagogskemaet), udgør den største del af undersøgelsen med det mest omfattende skema. Spørgeskemaet er inddelt i sektioner, der indholdsmæssigt stemmer overens med de forskellige dele af forskningsprojektets formål. Inden pædagogerne startede udfyldningen af skemaet, blev de præsenteret for følgende oversigt over indholdet:

- Baggrundsinformation om dig som pædagog og den institution, du arbejder i
- Kurser og efteruddannelse
- Trivsel på arbejdspladsen og i arbejdet som pædagog
- Opgaver og aktiviteter i hverdagen, herunder succeskriterier, formidling af aktiviteter og skift i hverdagen
- Kompetencer og behov for kompetencer
- Forældresamarbejde
- Afsluttende spørgsmål og information – herunder deltagelse i lodtrækning.

Indsamling af pædagogdata
Deltagerne havde fået en skriftlig invitation formidlet via deres leder eller en mail til deres egen e-mail-adresse. Det betød, at deltagerne enten skulle have et direkte link med indlejret kode eller en personlig kode til at logge ind på spørgeskemaet. Hensigten hermed var at styre hvem og hvor mange deltagere, vi inviterede, og dermed også at kunne undersøge svarprocenter og lave en

[3] Ordning, der skal sikre et stabilt tilbud om institutionsplads i små lokalområder, ved at skoler med under 150 elever kan samle skole, børnehave og SFO til én samlet enhed.

frafaldsanalyse, det vil sige en analyse af, hvem der valgte ikke at deltage. Mails blev kun sendt ud til de enkelte pædagoger og ikke til en fælles e-mail-adresse i institutionen. Mange institutioner har en politik om udlevering af private oplysninger, og mange har ikke e-mail-adresser på institutionen. Derfor blev de fleste invitationer sendt ud til deltagerne via brev. Deltagerbrev til pædagogerne blev sendt i en fælleskuvert til institutionen. Vi var derfor afhængige af, at kuverterne blev åbnet, og at de individuelle breve blev fordelt blandt institutionens pædagoger.

I alt 5.368 pædagoger fik tilsendt invitation til deltagelse i undersøgelsen, men kun 678 besvarede spørgeskemaundersøgelsen. Det svarer til en rå svarprocent på 10%. På grund af den lave svarprocent satte vi et opslag i Børn og Unge den 26. maj 2011, hvor vi både opfordrede og inviterede deltagere til at gøre brug af deres invitation og desuden tilbød alle pædagoger inden for målgruppen at deltage i undersøgelsen. Ingen pædagoger viste interesse for at deltage frivilligt. Tabellen nedenfor viser fordelingen af pædagoger på institutionstype.

Tabel 4.4: Pædagogindsamling og institutionstype

Pædagogindsamling	Antal	Svarprocent
Børnehave	112	16,5
Integreret institution/Landsbyordning	134	19,8
SFO	355	52,4
Fritidshjem/klub/vuggestue	77	11,4
I alt	678	100,0

Udfordringer ved den kvantitative del af undersøgelsen

Dataindsamling via leder

Vi valgte at bruge institutionen som kontaktadresse, hvilket betød, at vi fik en gatekeeper i form af lederen. Det vil sige, at vi har fået kontakt til pædagoger, der arbejder i institutioner, hvis leder billiger undersøgelsen og har vurderet, at institutionen har resurser og overskud til at deltage. Da det var svært at få ledere til at deltage i undersøgelsen, igangsatte vi endnu en runde, hvor vi sendte forespørgsler ud.

Flere deltagere kritiserede processen omkring første runde, da de mente, kontaktformidlingsdelen var besværlig og kompliceret. Det var en af de hyppigste kommentarer, vi fik efter besvarelsen af spørgeskemaet. Mellem første og anden lederrunde ændrede vi derfor lederskemaet således, at det blev enklere at udfylde. Det skete imidlertid på bekostning af information om køn og alder på alle pædagoger i institutionen, og at vi kunne undersøge, hvor repræsentativt vores datamateriale er.

Samlet set fik vi tilgang til et tilstrækkeligt antal institutioner via de to indsamlinger. Vi havde i vores pulje ved en fejl fået inkluderet flere vuggestuer og specialinstitutioner til trods for, at vi havde forsøgt at sortere disse fra i den indledende proces. En del ledere deltog alligevel, fordi de ikke opdagede, at de var uden for målgruppen. De er senere sorteret fra, så de ikke optræder i analysens datamateriale.

Vi havde mailadresser på en stor andel af institutionerne. De institutioner, der modtog invitation til deltagelse via brev, fik ikke en påmindelse efterfølgende, og indsamlingsforløbet i første lederrunde var således forskelligt for hver indsamlingsmetode (brev eller mail) I anden lederrunde henvendte vi os alene til institutioner, som vi havde mail-adresser til.

Flere ledere kontaktede os angående spørgeskemaet. Enkelte ledere havde misforstået indsamlingsproceduren eller informationerne om vores deltagerlodtrækning. Eksempelvis var det

ikke blevet tydeligt for alle lederne, at de to dele i undersøgelsen var adskilte. Det vil sige, at flere ledere ikke var klar over, at de kun skulle deltage i anden runde, hvis de arbejdede med børnene i hverdagen. Det betød, at lederne ikke var blevet klar over, at der var én lodtrækning for institutionerne og én for pædagogerne.

Pædagogskemaet
Vi fik kun få kommentarer via direkte kontakt med pædagogerne under indsamlingen. Den henvendelse, vi fik flest gange, handlede om, at pædagogerne havde svært ved at finde skemaet. Det viste sig, at pædagogerne havde indtastet hjemmesideadressen i et Google-søgefelt og derfor ikke kom frem til skemaet. Det var en fejlkilde, som vi ikke havde overvejet. Vi er derfor ikke klar over, hvor mange pædagoger der har gjort det samme.

Derudover var det ikke blevet tydeligt nok, at den anden del af undersøgelsen var målrettet deltagere, der arbejdede med børn i hverdagen. Derfor fik vi et par kommentarer og mails fra ledere, der skrev, at de ikke følte, at de kunne besvare skemaet, fordi spørgsmålene ikke passede til deres arbejdsvilkår.

Opsummering
Formålet med dette kapitel har været at redegøre for de metodologiske aspekter ved undersøgelsen. Vi har vist, at undersøgelsen for at få dybere og bredere indsigt i pædagogernes kompetencefelt og arbejdsopgaver består af en kombination af spørgeskema og fokusgruppeinterview. På den måde søger studiet at give et kvantitativt bud på tendenser, der gør sig gældende i pædagogers arbejdshverdag. Der blev gennemført seks fokusgruppeinterview med hver to til otte deltagere fra forskellige institutioner. Interviewene blev gennemført i seks forskellige kommuner for at opnå så stor spredning som muligt mellem by, land, historie, personaleanciennitet mv. Interviewene samlede sig om fem temaer vedrørende pædagogers kompetencer, opgaver og aktiviteter samt deres opfattelse af skift mellem aktiviteter og deres relationer og forventninger. Spørgeskamundersøgelsen viste sig at være en udfordring i forhold til at opnå en høj svarprocent. Vi henvendte os i første omgang til 1.338 institutioner, men opnåede kun svar fra henholdsvis mellem ca. 20 og 30 procent, alt efter om henvendelsen skete per brev eller mail. Der blev derfor gennemført en anden indsamlingsrunde blandt 1.066 institutioner, hvilket gav en svarprocent på ca. 30. 5.386 pædagoger i disse institutioner fik tilsendt et spørgeskema, men kun 10% eller 678 pædagoger besvarede skemaet. Vi kunne selvsagt have ønsket et større deltagertal, men samlet set fik vi tilgang til et tilstrækkeligt antal institutioner.

5. Beskrivelse af institutionerne

Sigtet med dette kapitel er at give en kort beskrivelse af de institutioner, der indgår i undersøgelsen. Som beskrevet i forrige kapitel var et af formålene med lederskemaet at få kendskab til hvilken type institutioner, der indgik i undersøgelsen. 2.662 institutioner blev inviteret til at deltage, og 766 institutioner har besvaret lederskemaet helt eller delvist.

Institutionstyper og beliggenhed

Tabel 5.1 viser fordelingen af deltagende institutioner opdelt efter institutioner med og uden pædagoger, der deltager i den videre undersøgelse. Vi sendte invitationer per brev eller mail til alle pædagoger i de 766 institutioner. I 321 af institutionerne har en eller flere pædagoger valgt at deltage.

Tabel 5.1: Deltagende institutioner, procent

	Institutioner uden deltagende pædagoger	Institutioner med deltagende pædagoger	I alt
Børnehave	18	16	17
Integrerede institutioner	32	29	31
Skolefritidsordninger	50	56	52
I alt	100	100	100
Beregningsgrundlag	445	321	766

Vi har undersøgt, om der var sammenhæng[4] mellem, om pædagogerne i institutionen deltog i den videre undersøgelse og en række baggrundsforhold.[5] Den eneste sammenhæng, vi finder, når vi ser på forholdene enkeltvis, er en sammenhæng mellem deltagelse i undersøgelsen og ledernes angivelse af institutionens socioøkonomiske beliggenhed. Som tabel 5.2 viser, så er andelen af institutioner med deltagende pædagoger mindre i lavindkomstområder. Tabellen viser, hvordan institutionerne selv vurderer deres socioøkonomiske status.

Tabel 5.2[6]: Ledernes vurdering af socioøkonomisk beliggenhed*, procent*

	Inst. uden deltagende pædagoger	Inst. med deltagende pædagoger	I alt
Højere indkomst end gennemsnittet	19	23	20
Gennemsnitlig indkomst	55	62	58
Lavere indkomst end gennemsnittet	26	15	22
I alt	100	100	100
Beregningsgrundlag	433	312	745

[4] Sammenhængen er undersøgt i enkle krydstabeller mellem, om institutionen har deltagende pædagoger og de nævnte variable hver for sig. Der er lavet et Chi2-test.

[5] Vi har undersøgt følgende forhold: region, type af institution, organisatoriske ændringer, økonomiske ændringer, ændringer i støtte til børn med særlige behov, tidsmæssige reguleringer i institutionen, hvor længe lederen har været ansat, indførelse af pædagogiske udviklingsredskaber, specialafdeling i institutionen, bymæssig beliggenhed og socioøkonomisk område.

[6] Forskellen mellem de to fordelinger er testet med Chi2-test og p=0,001.

Vi har dernæst undersøgt, om der er forskel mellem institutioner med og uden deltagende pædagoger, når vi ser på gennemsnittene for antal børn, antal pædagoger, normering og antal børn med støtte til særlige behov. Resultaterne viser, at der ikke er forskel mellem institutionerne. Efterfølgende har vi lavet en model, hvor vi har kontrolleret for alle forhold samtidig, og her har antallet af børn og institutionens socioøkonomiske beliggenhed betydning for pædagogernes deltagelse. Det viser sig, at hvis institutionen ligger i et bedre socioøkonomisk område, er der større sandsynlighed for, at pædagogerne deltager. Der er også større sandsynlighed for, at pædagoger, der arbejder i en større institution frem for pædagoger i mindre institutioner, deltager. I det følgende vælger vi at beskrive de institutioner, som har deltagende pædagoger, uden sammenligning med den samlede pulje af institutioner.

Forandringer i institutionerne

Lederne er blevet spurgt om, hvorvidt de har oplevet økonomiske forandringer,[7] reguleringer i arbejdstid,[8] organisationsændringer[9] samt ændringer i støtte til børn med særlige behov.[10] Tabel 5.3 viser de økonomiske forandringer, som institutionerne fortæller, de har gennemgået inden for de seneste tre år. Det er kun institutioner med deltagende pædagoger, der fremgår af tabellen. Som tabellen viser, er det et markant antal ledere, der beretter om økonomiske forandringer i form af mindre økonomisk råderum.

Tabel 5.3: Økonomiske forandringer, procent

	Børnehave	Int. Inst.	SFO	I alt
Flere penge	8	9	8	8
Uændret/ved ikke	16	11	18	16
Færre penge	76	81	74	76
I alt	100	100	100	100
Beregningsgrundlag	50	93	178	321

Figur 5.1 viser de øvrige undersøgte forandringer ved andelen af deltagende institutioner, der har tilkendegivet, at de har oplevet organisationsændringer, reguleringer eller støtteændringer inden for de seneste tre år.

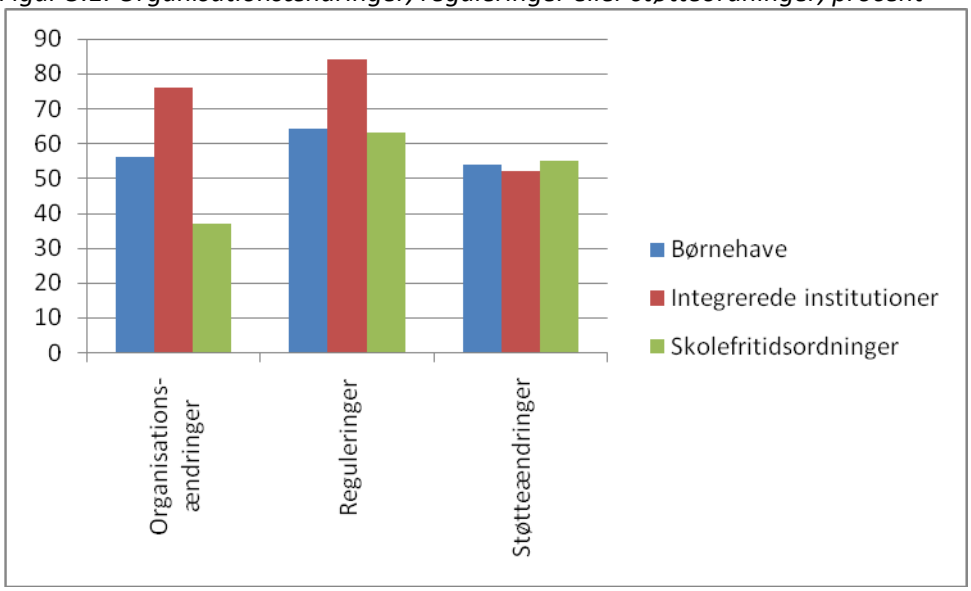
[7] Har institutionen haft flere eller færre penge til rådighed i de seneste 3 år, når du sammenligner med tidligere? Lederne kunne give svarene: Væsentligt flere, Nogle flere, Uændret, Nogle færre, Væsentligt færre eller Ved ikke.

[8] Har du oplevet nogle af følgende tiltag inden for de sidste 3 år? Reguleringer i arbejdstid for at spare? (fx faste lukkedage, forkortede åbningstider eller lignende)

[9] Har du oplevet nogle af følgende tiltag inden for de sidste 3 år? Organisationsændringer for at opnå besparelser? (fx delt ledelse mellem institutioner, sammenlægning af institutioner eller lignende)

[10] Har du oplevet nogle af følgende tiltag inden for de sidste 3 år? Ændringer i støtte til børn med særlige behov? (fx mindre støtte i institutionen, færre henvisninger til specialinstitution, mindre hjælp fra eksterne eksperter til institutionen eller lignende)

Figur 5.1: Organisationsændringer, reguleringer eller støtteordninger, procent



Som det fremgår af figuren, viser det sig, at lidt over halvdelen af institutionerne oplever, at der har været ændringer i støtten til børn med særlige behov inden for de seneste tre år. Der er ingen forskel mellem institutionstyperne. Mellem 63% og 84% af institutionerne har oplevet reguleringer inden for de seneste tre år, og integrerede institutioner rapporterer signifikant flere reguleringer end de øvrige institutionstyper. Reguleringerne dækker over ændringer i åbningstider og lignende økonomiske sparetiltag. I denne kategori er der signifikant flere ledere i de integrerede institutioner, der rapporterer herom. Når det gælder organisationsændringer, er de tre institutionstyper signifikant forskellige: 37% af lederne i SFO, 56% af lederne i børnehaver og 75% af lederne i de integrerede institutioner markerer, at de har oplevet denne type ændring inden for de seneste tre år.

Opsummering

Dette kapitel viser, at fordelingen mellem børnehavepædagoger og SFO-pædagoger er nogenlunde jævn. Deltagelsen i undersøgelsen var større i bedre socioøkonomiske områder og i større institutioner. 76% af de institutioner, der deltager i undersøgelsen, har oplevet begrænsninger i deres økonomiske råderum inden for de seneste tre år, og lidt over halvdelen af institutionerne har oplevet organisationsændringer, reguleringer og ændringer i støtteordninger – mest udtalt i integrerede institutioner.

6. Beskrivelse af pædagogerne og institutionerne

Formålet med dette kapitel er at give en beskrivelse af de pædagoger, der har deltaget i dette projekt, både i fokusgruppeinterviewene og i spørgeskemaundersøgelsen.

Beskrivelse af deltagere og fokusgruppeinterview
Dette afsnit vil give et overblik over kendetegn ved de deltagende pædagoger og en beskrivelse af de enkelte interviewforløb, kontekst og det gennemgående indhold. I den øvrige del af rapporten vil analyserne gå på tværs af de enkelte interview og følge forskningsspørgsmålene.

Set-up
Ved hvert fokusgruppeinterview blev deltagerne udstyret med et nummereret navneskilt, en skriveblok, en post-it-blok, blyant, tusch og et tosiders oplysningsskema med spørgsmål om baggrund og arbejdsvilkår. Alle deltagere havde forskellig farve tusch, så vi efterfølgende kunne sammenkæde navneskilt, post-it-sedler, oplysningsskema og deltagernes ark med individuelle besvarelser.

Ved hvert interview præsenterede vi indledningsvis projektet, oplyste om tavshedspligt og fortalte om interviewets forløb og gjorde rede for vore forventninger til deltagerne. Vi informerede også om, at variation og forskellighed var interessant for os, og opfordrede pædagogerne til at give udtryk for eventuelle modstridende holdninger undervejs i interviewet.

Ved hvert interview var vi to til at interviewe. En af medarbejderne på projektet deltog i alle seks interview. Ved fem af de seks interview deltog en af de to øvrige medarbejdere på projektet og ved det sidste interview deltog en studentermedhjælper. Kombinationen af en fast medarbejder og en skiftende medarbejder betød, at der hele tiden var overblik over, hvor i interviewguiden justeringer var nødvendige, hvor vi havde fået de tyndeste svar, og hvor nye, relevante vinkler blev bragt på banen. De skiftende medarbejdere havde forskellig stil og referenceramme, hvilket gjorde, at de opfølgende spørgsmål, der blev stillet, var forskellige. På denne måde opnåede vi variation i fokusgruppeinterviewene. Alle interview er optaget på bånd, og der er efterfølgende skrevet udvidede referat.

Beskrivelser af de enkelte interview
Der blev brugt en basisinterviewguide, som vi løbende justerede i forhold til hvilke spørgsmål, vi gerne ville have yderligere uddybet. I nogle interview undlod vi at prioritere, mens vi tilføjede ekstra underspørgsmål i andre. Mellem interviewene blev der foretaget ændringer, men interviewguiden var i hovedtræk den samme i alle seks interview. Forskellene i indhold på de enkelte interview kan være påvirket af justeringerne i interviewguiden, men forskellene er også udtryk for pædagogernes forskellige interesser og det samspil, der opstår i den samtalesituation, som fokusgruppeinterviewene var.

Første interview: Gruppe 1
Interviewet i den første gruppe fungerede som pilotinterview og havde således til formål at teste spørgsmålene i spørgeguiden. Interviewet kom i stand ved, at vi havde kontaktet en leder og en souschef, som på forskellig vis havde vist interesse for undersøgelsen. Ved interviewet deltog otte pædagoger, hvoraf tre var børnehavepædagoger, og fem var pædagoger i to forskellige SFO-afdelinger.

Interviewet foregik på en af kommunens skoler og blev aftalt gennem lederne. Tidspunktet for interviewet blev flyttet to gange på grund af forskellige arbejdstider. Fem af pædagogerne havde ikke fået det rigtige tidspunkt fra sin leder og blev nødt til at gå før tid, blandt andet for at kunne passe

lukkevagt. På trods af den noget forvirrede opstart var den generelle stemning fin, om end nogle af pædagogerne i begyndelsen virkede kritiske og uengagerede.

Det første interview var det eneste interview, hvor der deltog pædagoger fra både SFO og børnehaver. Vi så forskelle på arbejdsopgaver og perspektiver afhængigt af, hvilken aldersgruppe deltagerne arbejdede med. For eksempel siger en SFO-pædagog:

> Jeg tænker slet ikke, at det er så struktureret over for de store børn, […] altså ikke fordi vi er ustrukturerede, og vi har da helt klart en mening med, hvad vi laver, og hvorfor vi gør det, men de store børn, de ville dø, hvis jeg begyndte sådan systematisk at illustrere, hvad vi gør undervejs. (Interview 1/pædagog 8)

Pilotinterviewet gav god anledning til at se nogle af de forskelle, der er mellem at arbejde med børn i børnehavealderen og at arbejde med børn i skolealderen. Der var imidlertid også flere emner, pædagogerne havde til fælles, og hvor de var enige med hinanden til trods for deres forskellige arbejdsområder. Gruppen talte blandt andet en del om de ændrede forventninger til pædagogarbejdet og om de større krav til dokumentation og faglighed, som man oplever i dag. Også forældresamarbejdet blev fremhævet som mere omfattende og anderledes. En af pædagogerne beskriver forskellen:

> Og når vi siger, at vi synes, at de [børnene] skal til talepædagog, så er det jo, ”hvorfor synes du det”, og ”hvad skal I gøre”, og ”hvad tænker du, at vi kan gøre” og alt det der. Sådan var det jo ikke før i tiden, der var det, ”skal han til talepædagog, nåh okay”. (Interview 1/pædagog 8)

Relationer til børn, forældre og mellem børnene indbyrdes fylder meget i samtalen i dette interview. For eksempel taler pædagogerne ofte ud fra en forståelse af mangfoldighed, værdipluralitet og kontekstafhængighed, hvor relationer står i centrum, og hvor betydningen af disse får indflydelse på hverdagen. En af pædagogerne forklarer med et konkret eksempel, hvordan børnenes adfærd er kontekstafhængig, og hvilke konsekvenser strukturelle ændringer kan have:

> Det viser sig i, hvordan de agerer i forhold til børn og voksne, deres relationer, den måde de agerer på i forhold til os. Vi har en dreng, der har et godt forhold til sine lærere, som formår at sætte en stram struktur for barnet, men hvor vi har mange problematiske relationer med det barn. Så de gode ting fra skolekonteksten formår han ikke at tage med over til os. Fordi det er en ny kontekst med nye rammer og regler. (Interview 1/pædagog 7)

Andet interview: Gruppe 2

Denne gruppe bestod af syv deltagere fra fire forskellige SFO-institutioner i kommunen. Fem kvinder og to mænd deltog i dette interview, og det var det eneste af de i alt seks interview, hvor mandlige pædagoger var repræsenteret.

Fokusgruppeinterviewet forgik på rådhuset, og det var arrangeret af en pædagogisk konsulent i kommunen. Undervejs i interviewet blev der serveret te og kaffe, og efter interviewet var der sørget for mad og drikke. Interviewet forløb roligt, men det var tydeligt, at rammerne for interviewet med korte svartider virkede forceret og stressende på pædagogerne. Det var ikke muligt at få hurtige bud på kategoriseringer fra denne gruppe, som ville have foretrukket at forberede sig på spørgsmålene inden interviewet.

Pædagogerne skrev mange sedler med aktiviteter og opgaver, men sorteringsprocesserne var vanskelige. Under sorteringen af aktiviteter udfordrede pædagogerne deres egne kategorier, og de

syntes, at det var svært at skelne tingene fra hinanden – fordi det meste i en arbejdshverdag i institutionen hænger sammen. Eksempelvis siger en af pædagogerne:

> Altså, jeg sidder jo hele tiden og tænker, at for at det kan lykkes, så skal jeg jo først have et samarbejde i gang. Men det er jo ikke sådan, jeg skal tænke. Jeg skal jo tænke, hvad der er vigtigst. […] Altså samarbejde, hvis dét lykkes, så lykkes det andet nok også. (Interview 2/pædagog 3)

Deltagerne i denne gruppe blev opfordret til at gennemføre opgaven at kategorisere aktiviteter og opgaver, og vi guidede dem gennem processen, men endte alligevel med at standse processen, før alle sedler var kategoriseret.

Flere interessante emner blev diskuteret i denne gruppe, og der blev vendt tilbage til samarbejde flere gange, både internt samarbejde og samarbejde med lærere, men også børne- og forældresamarbejde. I forhold til forældresamarbejde beskrev pædagogerne det krydspres, de oplever mellem krav oppefra og krav fra forældre. Krydspresset kommer ifølge pædagogerne til udtryk ved, at de skal balancere mellem at være professionelle og være mennesker. Denne balance beskrives flere gange gennem interviewet og på flere forskellige måder. For eksempel fortæller en pædagog, hvordan ens egen begejstring har indflydelse på børnene:

> Og man har da mere gejst i de aktiviteter, som man selv har planlagt i forhold til det, et skemaark har bestemt. Selvfølgelig vil vi alle sammen gerne være professionelle, men vi er også mennesker. (Interview 2/pædagog 5)

Det er også kendetegnende for samtalen i dette interview, at pædagogerne forklarer udfordringerne med det, de kalder for de skæve børn. De oplever, at de mangler kompetencer og resurser til at tage sig af den kategori af børn. De udtrykker frustration over, at der flyttes børn, der har været i specialtilbud, til skolerne, fordi skolen nu skal inkludere flere børn. Pædagogerne oplever, at der ikke er overskud, tid eller viden nok til at håndtere inklusionen af disse børn i det normale skole- og SFO-tilbud.

Tredje interview: Gruppe 3

Denne gruppe bestod af seks kvindelige pædagoger fra fire SFO-institutioner i kommunen. Interviewet blev foretaget på en af kommunens skoler. Interviewet var kommet i stand ved direkte kontakt til institutionerne. Et stort mødelokale var stillet til rådighed, og der var sørget for isvand til deltagerne.

Denne gruppe fik fremlagt en kombination af overskrifterne fra første og andet interview. Vi spurgte pædagogerne, om der manglede noget i forhold til dækning af aktiviteterne i deres hverdag. Gruppen tilføjede et lille antal overskrifter og fik dernæst den opgave at sortere dem. I arbejdet med at sortere overskrifterne tog pædagogerne udgangspunkt i individet og dermed blev den kategoristruktur, der var dannet på baggrund af de tidligere interview, udbygget.

Gruppen diskuterer mange emner, og gentagne temaer er det sociale, samarbejdet med lærere og faglighed. Det sociale italesættes både som relationer, der skal fungere børnene imellem, og som det ekstra, der skal ydes i forhold til enkelte familier, samt som relationen til systemet. Relationen til systemet kommer tydeligst til udtryk i form af dokumentation og indberetninger om det enkelte barn. Om det sociale siges:

> Det er det sociale, der er det vigtigste. Hvis det ikke fungerer, så er der ikke plads til de andre ting. (Interview 3/pædagog 6)

To forhold ved samarbejdet med lærere bliver særligt diskuteret. Det første omhandler udfordringer i forhold til gensidigheden og manglende respekt. Det andet handler om, at de to faggrupper har forskellige kompetencer. I forhold til forældresamarbejdet oplever flere af pædagogerne, at deres arbejde er en betalingsvare. Som en af pædagogerne siger:

> Forældrene køber en vare, og vi skal levere noget. Så er det bare ærgerligt, at lille Peter ikke har lyst til noget. Vi har nogle sofaer, og det sker ofte, at der sidder nogen i sofaen og bare læser stille og roligt. (Interview 3/pædagog 3)

Pædagogerne diskuterer, at de har brug for faglige argumenter til at håndtere, at forældrene udfordrer og problematiserer de valg, pædagogerne træffer.

Fjerde interview: Gruppe 4
Tre pædagoger fra to forskellige SFO-institutioner udgjorde denne fokusgruppe. Interviewet foregik på et kontor på en af kommunens skoler, og der var sørget for kaffe og te.

Pædagogerne i denne gruppe var optaget af konteksten omkring børnene, anerkendelse af pædagoger og betydningen af personlige kompetencer.

Pædagogerne fortæller, at de oplever, at børnenes opførsel og adfærd er anderledes end tidligere, og de oplever, at grænserne i forhold til film, musik, tøj og sprog er anderledes. Den kontekst, som børn i dag navigerer i, er anderledes end tidligere, konstaterer de. De synes, at børnene er gode til at aflæse kontekster og forventninger i institutionen. Når forældrene er til stede, er det noget vanskeligere for dem. Der tales meget om forældre, og pædagogerne synes, at forældre i dag har mange forventninger til både børn og institution i forhold til tidligere. De sætter deres eget barn først, og nogle af de forventninger, de har til børnene, mener de, skal forløses gennem pædagogerne:

> Det er hele samfundet, der har gjort det ok, at forældrene skal forvente de her ting fra os. Gennem børnene, men det kommer tilbage til, at det er forældrenes forventninger til, hvad de skal lave hos os. Jeg skal nå at lave det her, for så bliver mor glad. Forældrene forventer nedad, og vi er under børnene et eller andet sted. (Interview 4/pædagog 3)

Pædagogerne beskriver desuden, at de ikke oplever anerkendelse af deres arbejde, selvom de selv synes, at deres arbejde er meget vigtigt. De mener, at de har en væsentlig funktion i børnenes liv, og at der er flere relevante og vigtige ting, de udfører gennem arbejdet i institutionerne. I fokusgruppeinterviewet oplever de, at det er svært at skulle foretage en prioritering blandt aktiviteter i hverdagen.

Der er også stor enighed blandt pædagogerne, når de diskuterer deres uddannelse og hvilke kompetencer, de vurderer, at de har brug for i arbejdet som pædagoger. De er enige om, at en stor del af rollen som pædagog afhænger af de personlige egenskaber, pædagogen besidder. Pædagoger kan udvikle sig med tiden, men de bygger videre på de samme grundkompetencer.

I løbet af interviewet skete det flere gange, at de spørgsmål, der blev stillet, ikke blev forstået. Spørgsmålene blev efterfølgende omformuleret til mere konkrete spørgsmål, og det blev afspejlet i pædagogernes svar. Ingen i denne gruppe havde efteruddannelse, og ingen af pædagogerne var

souschef eller leder, hvilket var tilfældet blandt deltagerne i de øvrige interview. De tre første interview havde desuden mellem seks og otte deltagere, og det var tydeligt, at i dette interview var ansvaret for at svare på spørgsmålene delt ud på færre deltagere.

Femte interview: Gruppe 5
Fem børnehavepædagoger fra fem forskellige institutioner i kommunen deltog i det femte fokusgruppeinterview. Interviewet var aftalt via en pædagogisk konsulent i kommunen og foregik på rådhuset. Der er flere af deltagerne i denne gruppe, der er souschefer.

I dette interview skrev pædagogerne først deres aktiviteter ned, dernæst deres opgaver. De blev delt i to grupper, der sorterede sedlerne, og på den måde blev kategoriseringen ikke et fællesansvar for hele gruppen. Efterfølgende diskuterede de hinandens kategoriseringer.

De emner, der hyppigst bliver diskuteret i denne gruppe, er forældresamarbejde, kompetencer og ledelse. I forhold til forældresamarbejdet oplever pædagogerne, at det fylder meget, det tager tid, og pædagogerne vurderer, at de har fået en vejlederrolle samtidig med, at forældrene har travlt i hverdagen og også vil have medindflydelse.

Der bliver snakket om kompetencer i flere sammenhænge. Blandt andet de kompetencer, som børnene skal udvikle i institutionen, de personlige og sociale kompetencer, de kompetencer, som det kræver at være pædagog, og de kompetencer, man får eller ikke får gennem pædagoguddannelsen. Udviklingen af børnenes kompetencer hænger sammen med en målorientering, der blandt andet kommer til syne som dokumentation. En af pædagogerne udtaler:

> Men med al den læringsplanssnak, så bliver vi opdraget til, at alt har et formål [der tilkendegives enighed rundt om bordet]. Vi har gjort det meste før, men nu handler det også om, at vi skal vide, hvorfor vi gør det. Alt hvad man sætter i gang, så kan en komme og spørge til målet med den aktivitet. Hvad skulle barnet lære der, og hvad ville du have ud af det? (Interview 5/pædagog 1)

Ledelse og betydningen af ledelse og arbejdsvilkår er også temaer, som pædagogerne i stor grad diskuterer. Det handler blandt andet om, at der skal være styr på dagen, at pædagogerne skal kende de rammer, som de arbejder under, for at hverdagen fungerer optimalt. På spørgsmål om, hvad det vigtigste i en institution er, svarede en pædagog i denne gruppe følgende:

> Ledelse. Jeg synes ledelse. Ledelsen har overblikket over institutionen og får det hele til at fungere. (Interview 5/pædagog 5)

Denne gruppe adskilte sig fra de andre grupper ved, at flere af deltagerne havde lederansvar. Det er sandsynligvis en del af forklaringen på, hvorfor ledelse i denne gruppe bliver anset og accepteret som den vigtigste faktor i institutionen.

Sjette interview: Gruppe 6
I det sidste interview deltog to pædagoger fra to af kommunens daginstitutioner. Det lille deltagerantal skyldes to afbud fra to institutioner på grund af dårligt vejr. Interviewet foregik på rådhuset i kommunen.

Pædagogerne blev præsenteret for en række overskrifter fra de tidligere interview og tilføjede et par indholdskategorier. Blandt andet mente de, at der er forskel på aktiviteter, der er planlagt og

struktureret af pædagoger, og aktiviteter, børnene selv finder på. De vendte flere gange i interviewet tilbage til forskellen på strukturerede og ikke-strukturerede aktiviteter.

I dette interview var struktur, mål og planlægning de emner, som pædagogerne vendte tilbage til. De udtrykte ønske om, at pædagoger retter ryggen, får respekt for deres arbejde og viser høj pædagogisk Standard. Det var en holdning, pædagogerne delte og gentog flere gange i interviewet.

Desuden blev der talt meget om rummelighed, grænser og forhandling i sammenhæng med mangfoldighed og forskellige normer. Pædagogerne beskrev feltet mellem hjem og institution som et grænseområde, hvor de i hverdagen oplever at skulle forvalte accepten af forskellige værdier. Samtidig drejede samtalen flere gange ind på, at børn og forældre var meget fokuserede på sig selv, og hvad de kunne få.

Undervejs i interviewet udfordrer pædagogerne flere gange begreber eller ord, som bliver lagt på bordet. De reflekterer også over den potentielle vilkårlighed i praksis, når der mangler kompetencer. En af pædagogerne siger:

> Noget som er vigtigt er det skriftlige. Det, der gives videre om børn, det er så sårbart, og det er så vigtigt, at det skal laves etisk ordentligt. […]. Der er børn, der bliver stemplet, fordi pædagogen lige var gået fra manden den dag, hun skulle skrive det – eller også så havde hun menstruation. (Interview 6/pædagog 4)

Dette sidste interview var præget af pædagogisk skarphed og stolthed og en lyst til at diskutere pædagogiske udfordringer. Det betød, at vi trods få deltagere fik flere spændende problemstillinger belyst og bragt med ind i projektet.

Refleksioner over fokusgruppeinterview
Ovenfor er de kontekster, som interviewene er foregået i, beskrevet. I resten af rapporten optræder grupperne på kryds og tværs af hinanden, men i relation til forskningsspørgsmålene og de emner, vi behandler. Der var, som beskrevet ovenfor, stor forskel på deltagerantallet i interviewene. Der var fordele og ulemper ved både at have få og mange deltagere. Ulempen ved få deltagere var, at der kom væsentligt færre aktiviteter i spil, når pædagogerne skulle skrive disse ned. Det betød, at sorteringen af aktiviteter var svær, fordi der ikke var så meget materiale at arbejde med i gruppen. Der var samtidig færre til at forstå og gribe ideen med de spørgsmål, der blev stillet. Det blev derfor tydeligere for os, at ikke alle spørgsmål var lige tilgængelige. Fordelen ved de små fokusgrupper var, at der blev skabt en tæt og hyggelig atmosfære, og at interviewet ikke var tidsmæssigt presset. Vi fik tid til at gå i dybden med flere af problemstillingerne, og der fremkom også nye vinkler til forståelsen og fortolkningen af pædagogernes arbejdshverdag og arbejdsvilkår.

Vores samlede oplevelse af interviewene er, at der stort set er konsensus og opbakning om pædagogernes holdninger og udsagn. Deltagerne var gode til at supplere hinandens udtalelser og komme med nye vinkler, og der blev således variation i interviewene.

Beskrivelse af pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen
I det følgende vil vi præsentere baggrundskarakteristika for de deltagende pædagoger i spørgeskemaundersøgelsen, se på hvilke oplysninger, pædagogerne giver, om hvor de arbejder og relationen til deres arbejde og arbejdsplads. Selve dataindsamlingen og spørgeskemaets konstruktion er beskrevet i kapitel tre.

I studiet er vi interesseret i pædagoger, der arbejder med børn i børnehavealder og indskolingsalder. Da en del institutioner imidlertid huser både ældre og yngre børn, er pædagogerne blevet bedt om at svare på hvilken type institution og hvilken aldersgruppe, de arbejder med. Tabel 6.1 viser antallet af deltagende og ikke deltagende pædagoger fordelt på institutionstype.

Tabel 6.1: Antal pædagoger fordelt på institutionstype

	Andet end børnehave og indskoling	Børnehave-alder	Indskolings-alder	Alle
Vuggestue	20	0	0	20
Børnehave (3-6 år)	0	112	0	112
Integreret institution	29	92	5	126
Landsbyordning	0	6	2	8
Skolefritidsordning (0.-3.kl)	0	0	355	355
Fritidshjem	0	0	2	2
Skolefritidsordning/klub (4.kl. og opefter)	55	0	0	55
	104	210	364	678

Deltagere, der arbejder med børn i vuggestuealder eller i klub, indgår ikke i undersøgelsen. Deltagende dækker over de pædagoger, der indgår i undersøgelsen, og som bliver præsenteret i resultatdelen. Tabel 6.2 viser deltagernes kønsfordeling, og som det fremgår af tabellen, er der højsignifikant forskel på fordelingen mellem mænd og kvinder i hver af de to institutionstyper.

Tabel 6.2: Procentfordeling mænd og kvinder

	BH	SFO	Alle
Mand	9	22	17
Kvinde	91	78	83
I alt	100	100	100
Beregningsgrundlag	210	363	573

Tabellen viser, at 22% af deltagerne i SFO-institutioner er mænd, men at det kun er 9% af mændene, der arbejder med børnehavebørn. Vi har dernæst undersøgt deltagernes alder, som ses i tabel 6.3. Der er ingen signifikant forskel på aldersfordelingen blandt pædagoger i børnehaver og pædagoger i SFO-institutioner.

Tabel 6.3: Pædagogernes alder, procent

	BH	SFO	Alle
34 år eller yngre	12	18	16
35-44 år	35	33	34
45-54 år	36	33	34
55 år eller ældre	17	16	17
I alt	100	100	101
Beregningsgrundlag	202	350	552

I undersøgelsen er etnicitet defineret som et spørgsmål om, hvorvidt deltageren er født i Danmark. 96% af pædagogerne oplyser, at de har forældre, der er født i Danmark (566 har svaret). Af de 4% (svarende til 24 personer), der har forældre født uden for Danmark, er de fleste også selv født uden

for Danmark. Blandt de deltagere, der er født uden for Danmark, er halvdelen kommet til Danmark som voksne, og halvdelen som barn eller ung. Det lille antal deltagere med anden etnisk baggrund end dansk gør, at vi ikke kan udlede konklusioner om etnicitet i denne undersøgelse.

Deltagerne er spurgt om antallet af egne børn. Tabel 6.4 viser, at langt de fleste pædagoger, der deltager i undersøgelsen, har et eller flere børn. Der er signifikant forskel på, hvor mange børn pædagoger i børnehaver og pædagoger i SFO har.

Tabel 6.4:[11] Pædagogernes egne børn, procent

	Bh	SFO	Alle
Ingen børn	11	19	16
1 barn	13	17	16
2 børn	53	44	48
3 børn	18	15	16
4 børn	4	3	3
5 børn	1	2	1
I alt	100	100	100
Beregningsgrundlag	208	354	564

Af de deltagende pædagoger har 99% en pædagoguddannelse[12]. De deltagere, der ikke er pædagoguddannet, er stort set alle ansat i SFO. Kun en enkelt deltager fra børnehaven har ikke en pædagoguddannelse. De deltagere, der ikke har en pædagoguddannelse, og som udgør 13 personer, har forskellige baggrunde. Flere er lærere, herunder håndarbejdslærere, og flere har en pædagogisk grunduddannelse. Deltagere, der en ansat som pædagoger, men som er uden en formel pædagoguddannelse, indgår på lige fod med øvrige deltagere i undersøgelsen. Tabel 6.5 viser, hvornår deltagerne har afsluttet deres uddannelse som pædagog.

Tabel 6.5:[13] Afsluttet uddannelse, procent

	Bh	SFO	Alle
1970-1979	9	8	8
1980-1989	26	16	20
1990-1999	22	28	26
2000-2009	41	47	45
2010-2011	3	1	2
I alt	101	100	101
Beregningsgrundlag	204	344	548

Ingen af de deltagende pædagoger er uddannet før 1970. Både blandt børnehave- og SFO-pædagoger er de fleste uddannet i perioden 2000-2009. En mulig forklaring på det høje deltagerantal fra denne periode kan være, at disse årgange af pædagoger er mere vant til at bruge computer og internet og derfor i højere grad har valgt at deltage i undersøgelsen. Ud over uddannelsesår har pædagogerne også oplyst hvilken pædagoguddannelse, de har taget. Tabel 6.6 viser, at de fleste er uddannet efter 1991.

[11] Chi2-test viser p = 0,041. Forskellen er dog ikke højsignifikant.
[12] Beregningsgrundlaget er 567 pædagoger.
[13] Der er ikke signifikant forskel på fordelingen blandt pædagoger, der arbejder med henholdsvis børnehavebørn og børn i skolefritidsordning.

Tabel 6.6:[14] Pædagoguddannelse, procent

	Bh	SFO	Alle
Pædagog efter 1991	51	67	61
Socialpædagog	11	7	8
Børnehavepædagog	32	16	22
Fritidspædagog	6	10	8
I alt	100	100	99
Beregningsgrundlag	205	346	551

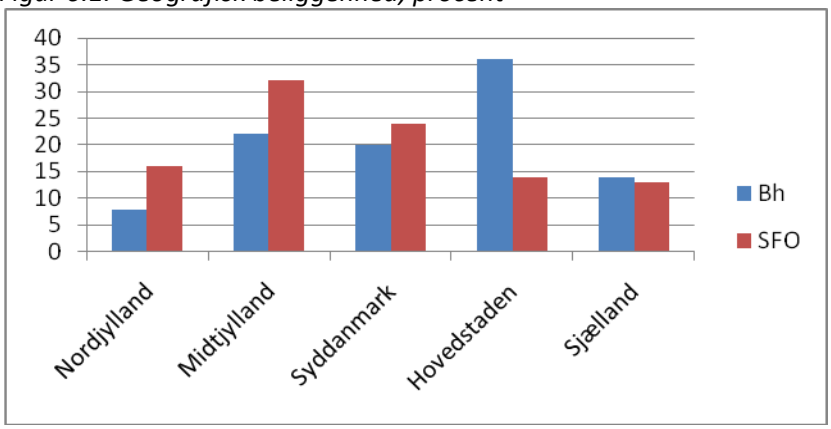
Deltagerne har også svaret på, hvor meget anciennitet de har, og hvorvidt de har en tillidspost eller lederansvar. Der er ingen forskel på deltagernes anciennitet, når vi sammenligner pædagoger i børnehave og i SFO. Omkring 45% af deltagerne har mellem tre og ti års erfaring. 7% har et års erfaring, og 15% har 16 eller flere års anciennitet på samme arbejdsplads. 39% af pædagogerne har angivet at have tillidsposter. Vi fandt ingen forskel mellem pædagoger, der arbejder i børnehave og SFO, derfor er den samlede andel opgivet. Når det gælder lederansvar, er der ingen signifikant forskel på fordelingen, når vi sammenligner børnehavepædagoger og pædagoger i SFO. 78 % af deltagerne har svaret, at de ikke har lederansvar af nogen art, mens 15% enten er souschef, afdelingsleder eller daglig leder. Det vil i praksis sige ledere, der bruger en stor del af dagen sammen med børnene. 74% af disse ledere har også angivet, at de bruger mere end halvdelen af deres arbejdstid sammen med børnene. Derudover har ca. 7% oplyst, at de er institutions- eller områdeleder. 50% af disse ledere vurderer, at de bruger mindre end halvdelen af deres arbejdstid sammen med børnene, mens 91% af pædagogerne uden lederansvar anvender mere end halvdelen af deres arbejdstid sammen med børnene.

Deltagerne har skullet oplyse, hvorvidt de er medlem af en fagforening eller ej. Formålet med denne oplysning var at finde ud af, om medlemmerne i BUPL var repræsentative for pædagogerne generelt. Det lave deltagertal gør det svært at undersøge dette, men vi kan se, at 89% af deltagerne er medlemmer af BUPL, 9% er medlem af en anden fagforening, og 3% er ikke medlem af nogen fagforening. Der er ikke statistisk signifikant forskel på pædagoger i børnehave og pædagoger i SFO.

Vi ønskede at få et billede af, hvilken beliggenhed og størrelse pædagogernes arbejdsplads har, og pædagogerne har derfor oplyst, i hvilken region deres institution ligger. Figur 6.1 viser, at de fleste børnehavepædagoger arbejder i hovedstadsregionen, mens de fleste SFO-pædagoger arbejder i Midtjylland. Forskellen på andelen af pædagoger, der arbejder med henholdsvis børnehavebørn og børn i SFO i hovedstadsregionen, forklares ved, at Københavns Kommune stort set ikke benytter skolefritidsordninger, men fritidshjem.

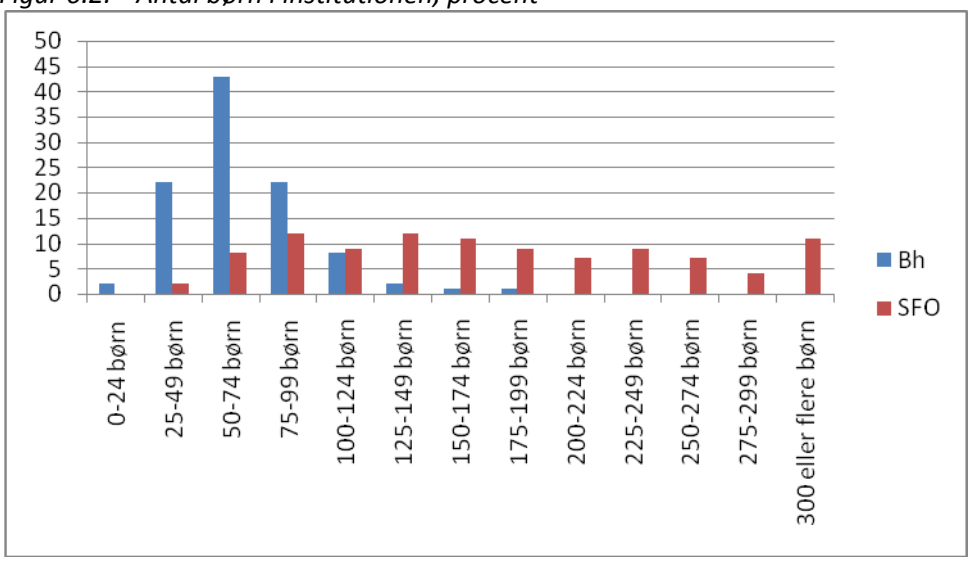
[14] Der er signifikant forskel på hvilke retninger af pædagoguddannelsen, deltagere, der arbejder i børnehave hhv. SFO, har taget.

Figur 6.1: Geografisk beliggenhed, procent



Figur 6.2 viser antallet af børn på pædagogens arbejdsplads, og som det fremgår af figuren, arbejder børnehavepædagoger i mindre institutioner end pædagoger i SFO'er. Børnehave dækker over, at pædagogen arbejder med børnehavebørn, og beskriver derfor ikke, om institutionen er en landsbyordning, integreret institution eller en børnehave. Når der er så stor forskel på størrelsen af børnehaver og SFO'er, betyder det, at nogle af de forskelle, som vi senere ser, på børnehavepædagoger og SFO-pædagoger, kan skyldes, at de arbejder i institutioner med forskellig størrelse, snarere end at de er ansat i forskellige typer af institutioner.

Figur 6.2:[15] Antal børn i institutionen, procent



Vi ønskede at få viden om, hvordan pædagogerne oplever deres arbejde, og hvordan de trives på deres arbejdsplads. Pædagogerne har derfor skullet angive, i hvilken grad de er enige i nedenstående udsagn:

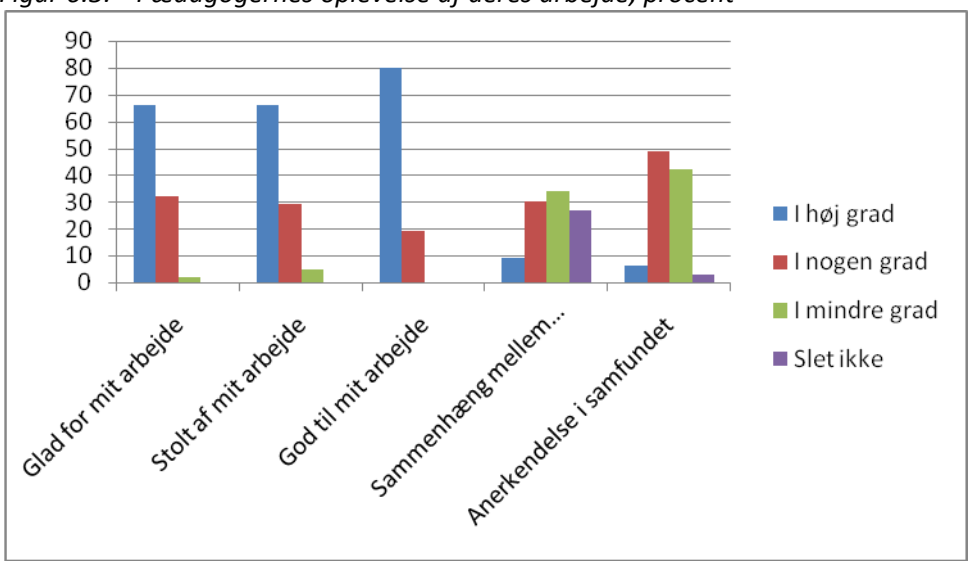
- Jeg er glad for mit arbejde
- Jeg er stolt af at være pædagog
- Jeg er god til mit arbejde
- Jeg har problemer med at få arbejde og fritid til at gå op

[15] Størrelsen på pædagogens arbejdsplads er dannet på baggrund af pædagogernes egne svar. Spørgsmålet er stillet som, hvor mange børn der er i hele institutionen på den adresse, hvor pædagogen arbejder.

- Jeg oplever, at pædagogers arbejde anerkendes i samfundet.

Der er testet for forskelle mellem pædagoger i børnehave og SFO i forhold til udsagnene, men der er ingen forskel. Figur 6.3 viser, hvordan pædagogerne oplever deres arbejde.

Figur 6.3:[16] Pædagogernes oplevelse af deres arbejde, procent



Figuren viser, at de fleste pædagoger vurderer, at de er både glade for, stolte af og gode til deres arbejde. Den viser dog også, at de ikke oplever, at de får stor anerkendelse i samfundet. Dette er i god overensstemmelse med de udsagn, der fremkom i fokusgruppeinterviewene, og spørgsmålet blev inkluderet i spørgeskemaundersøgelsen, netop fordi det var så tydeligt, at pædagogerne i interviewene følte, at deres job bliver vejet og fundet for let.

Et andet spørgsmål, der blev tilføjet spørgeskemaundersøgelsen som konsekvens af fokusgruppeinterviewene, var samarbejde. Det blev hyppig diskuteret og bragt på banen i samtalerne, og derfor valgte vi at undersøge, hvordan pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen oplevede samarbejdet på arbejdspladsen. Pædagogerne blev bedt om at vurdere, hvordan de oplevede nedenstående fire elementer af samarbejdet med deres nærmeste kolleger, på en skala fra 0-10:

- Samarbejdet generelt
- Fagligheden
- Den sociale trivsel
- Den gensidige respekt

Tabel 6.7:[17] Gennemsnit af pædagogernes vurdering af samarbejde

	Bh	SFO
Samarbejdet generelt	8,26	8,17
Fagligheden	8,07	7,61

[16] Tabellen viser enkle frekvenstabeller for hvert enkelt spørgsmål for sig. Procenterne inden for hvert enkelt spørgsmål summer derfor til 100 %

[17] Der er lavet t-test for forskellen på gennemsnittene. Der er signifikant forskel på vurderingen af fagligheden, når vi sammenligner børnehaver og SFO. P= 0,001.

Den sociale trivsel	8,17	7,93
Den gensidige respekt	8,28	7,98

Tabellen viser, at der ikke er forskel på, hvordan pædagoger, der arbejder med børnehavebørn, og pædagoger, der arbejder med SFO-børn, oplever samarbejdet, når de ser på respekt, trivsel og samarbejde generelt. Der er imidlertid forskel på, hvordan de oplever fagligheden. Pædagoger i børnehaver oplever, at der er et bedre fagligt samarbejde end pædagoger i SFO. Det generelle billede er imidlertid, at pædagogernes vurdering af samarbejdet er positiv. På en skala fra 0-10 er omkring otte en pæn vurdering.

Opsummering

Dette kapitel har haft til formål at give en karakteristik af de institutioner og pædagoger, der deltager i undersøgelsen. Interviewene forløb godt, men det varierende antal deltagere i grupperne betød, at vi både fik sikret bredden i pædagogernes syn på og holdninger til deres rolle og hverdag, men også kom i dybden i enkelte interview. I spørgeskemaundersøgelsen deltog 17% mandlige pædagoger og 83% kvindelige. To tredjedele af deltagerne er i alderen 35-54 år, mens deltagere under 35 år og over 54 år fordeler sig ligeligt. Langt de fleste deltagere (84%) har selv børn. 99% har en pædagoguddannelse, og knap halvdelen har taget den efter 2000. Den geografiske fordeling af deltagere i spørgeskemaundersøgelsen er nogenlunde jævn, dog med nogen overvægt af pædagoger som arbejder i børnehave i hovedstadsregionen og SFO-pædagoger i Midtjylland. Børnehavepædagogerne arbejder typisk i mindre institutioner end SFO-pædagogerne. Pædagogerne, hvad enten de arbejder i børnehave eller SFO, er overvejende af den opfattelse, at de er glade for, stolte af og gode til deres arbejde, men de mener ikke, at de vises stor anerkendelse. Der er ikke forskel på børnehavepædagogers og SFO-pædagogers oplevelse af det kollegiale samarbejde set i lyset af respekt, trivsel og samarbejde generelt. Det er der til gengæld i oplevelsen af faglighed, hvor pædagoger i børnehaver oplever et bedre fagligt samarbejde end pædagoger i SFO'er, hvilket også er tilfældet, når det gælder social trivsel og gensidig respekt.

7. Uddannelse og kompetencer

Foregående kapitel beskrev pædagogernes uddannelsesmæssige baggrund. 99% af pædagogerne i undersøgelsen er uddannede pædagoger. I dette kapitel er formålet at undersøge, hvordan pædagoguddannelsen forbereder pædagogerne på praksis, og om pædagogerne oplever, at uddannelsen giver dem de nødvendige kompetencer, de har brug for i deres praksis. Vi undersøger først, hvordan pædagogerne kommunikerer om pædagoguddannelsen i fokusgruppeinterviewene, dernæst redegøres der for efteruddannelse og kurser, og kapitlets sidste del omhandler pædagogernes kompetencer.

Pædagoguddannelsen
I løbet af de seks fokusgruppeinterview italesætter pædagogerne deres uddannelse som en læringsramme eller et sted, der igangsætter læring, men at den egentlige læring foregår i praksis. Som en af pædagogerne siger:

> Altså, man lærer ikke noget på seminariet [der grines], jamen, det gør man jo ikke. (Interview 1/pædagog 5)

I citatet grines der fælles rundt om bordet ad den noget bombastiske udmelding, men andre udsagn i løbet af interviewene understøtter udsagnet. Det er ikke sådan, at pædagogerne ikke oplever, at de får udbytte af studiet, men det er først, mener de, når de får afprøvet teorierne og kombineret dem med praksis, at de får den nødvendige erfaring og dermed den egentlige læring. I flere af interviewene sammenlignes processen med det at lære at køre bil:

> Det er lidt som med et kørekort, du skal ud at bruge det. Og du kan ikke bare sætte dig ud i en bil og køre, som om du har kørt i 10 år. Det kan du heller ikke som pædagog. (Interview 1/pædagog 2)

Også i andre interview er der enighed om, at man først lærer efter sin uddannelse. En siger, at uddannelsen har fået hende til at reflektere over, hvad det er, hun gør som pædagog. (Interview 2/pædagog 7) Flere af pædagogerne understreger, at den almindelige holdning til uddannelsen netop er, hvad deres erfaring også viser dem, at man først lærer, når man er uddannet og kommer ud i praksis. En af pædagogerne siger det på denne måde:

> Man må lære det hele i praksis, når man første gang skal lave en indstilling m.m. Man skal videreudvikle sig, når man kommer ud i praksis, fordi der hele tiden sker en udvikling. Det er nye teoretikere, men de kobles jo til mål i læreplanerne, og vi skal dokumentere, så vi skal følge med. (Interview 5/pædagog 3)

Der italesættes et missing link mellem de kompetencer, pædagogerne opøver gennem uddannelsen, og de kompetencer, arbejdet som pædagog rent faktisk kræver. Det understreges, at de erfaringer, pædagogen tilegner sig i praksis, er helt nødvendige for at kunne beherske arbejdet som pædagog. Desuden har indholdet i uddannelsen et særligt fokus på børn, men andre elementer, som forældresamarbejde, fylder i praksis:

> Pædagoguddannelsen er bare børn, børn, børn, forældresamarbejdet som følger med, det er sørme også et stort arbejde. (Interview 5/pædagog 5)

I forhold til forældresamarbejdet, oplever pædagogerne, at de har en vejlederrolle over for forældrene, som de ikke er blevet undervist i:

> Den der vejlederrolle, den lærer vi heller ikke på seminariet, den er vi nødt til at lære selv. Man skal også finde noget teori, som man kan koble sine udtalelser til. (interview 5/pædagog 3)

Som denne pædagog udtaler, er det ikke nok at fortælle forældrene, hvad man mener, man skal have belæg for sine udtalelser. Dette er en holdning, vi møder i flere interview, at det er nødvendigt at kunne dokumentere sin viden og bruge den teori, man kender, i sit daglige arbejde. Netop fordi pædagogerne oplever, at der er meget indhold, som de først stifter bekendtskab med i praksis, samtidig med at indholdet først læres, når det testes i praksis, peger de på, at det er vigtigt at bibeholde praktikkerne. Herigennem får pædagogerne den kontakt til praksis, som opleves som nødvendig:

> Modenhed og at være i praksis. Det kan man ikke lære på seminariet. Derfor er det vigtigt, at praktikkerne ikke pilles ud. Du bruger meget dig selv i arbejdet. (Interview 6/pædagog 3)

Til trods for at praktikkerne opleves som en absolut nødvendighed, betyder det ikke, at den teoretiske del af uddannelsen ikke ses som værdifuld. Det primære, som pædagogerne har fået med fra pædagoguddannelsen, er en måde at arbejde på, nogle rammer og en form. Dette bekræftes gennem flere udsagn:

> Pædagoguddannelsen har givet mulighed for, at man selv fandt de kompetencer, som man skal bruge for at komme ud at arbejde. *(Interview 1/pædagog 5)*

> Jeg ved, hvor jeg skal spørge, hvad jeg kan blive efteruddannet inden for, jeg kan få flere kompetencer inden for det og det. (Interview 4/pædagog 3)

Citaterne viser, at de har fået redskaber til selv at arbejde videre inden for en ny verden eller ramme, som de ikke kendte til, før de havde været på studiet. En pædagog beskriver også, hvordan man kan se betydningen af erfaring med børn i undervisningen på seminariet:

> Der er forskel på, hvornår man begynder på seminariet. Nogle har 5 års pædagogmedhjælpererfaring, inden de starter, andre kommer direkte fra gymnasiet. Der var mange situationer, jeg kunne bruge i debatten. Det var i klasserummet, at det gav et rigtigt sus, når vi var inde og diskutere, hvordan vi ville gøre. Der synes jeg ofte, at det var en øjenåbner for dem, der kom direkte fra gymnasiet. (Interview 3/pædagog 1)

En anden måde hvorpå man kan se, at pædagogerne oplever uddannelsen som værdifuld og noget særligt, er i tværfaglige samarbejdsrelationer med lærere. Her oplever pædagogerne, at den metode og det fokus på børnene, som de bringer med, er gavnligt. En pædagog siger:

> Mål og tilrettelægge, det er noget af det, som vi har fået med fra seminariet, og vi kan begrunde det, vi gør. Vi kan iagttage og begrunde, hvorfor vi skal arbejde med børnene med de enkelte ting. Det er noget af det, som særligt kommer i brug, efter vi har fået o-lektionerne. (Interview 2/Pædagog 1)

Uddannelsen får imidlertid også kritik i de gennemførte fokusgruppeinterview. Nogle af pædagogerne oplever, at uddannelsen mangler dybde og fokus, fordi der kommer for meget indhold:

> Pædagoguddannelsen er blevet så bred, at man skal prøve det hele. Når man så kommer ud, så er det jo kun en ting. (Interview 2/pædagog 7)

Nogle af pædagogerne savner derfor lidt fokus, så deres kompetencer bliver mere målrettede det, arbejdet som pædagog kræver. En anden diskussion, som tages op om uddannelsen, er respekten for uddannelsen. En pædagog siger:

> Mit syn på pædagoger som forælder har virkelig ændret sig, efter at jeg har gennemgået uddannelsen. Hvilke kompetencer man skal besidde. (Interview 2/pædagog 5)

Denne pædagog siger underforstået, at hun ikke havde så meget respekt for uddannelsen, inden hun startede på den. Dette udsagn støttes af en anden pædagog, der har en oplevelse af, at der generelt set ikke er stor respekt om pædagoguddannelsen:

> Nogen gange lyder det: "Alle kan blive pædagog". Som om alle kan komme igennem. Og det er måske rigtigt nok. Man kan næsten ikke dumpe nogen. (…) Det betyder, at respekten fra omverdenen falder. (Interview 2/pædagog 7)

Uddannelse, efteruddannelse og kurser

Den gruppe af pædagoger, der deltager i denne undersøgelse, er en veluddannet gruppe. Stort set alle pædagogerne i undersøgelsen har en pædagoguddannelse. Derudover har 29 % af deltagerne taget en anden uddannelse end pædagoguddannelsen.[18]

Blandt deltagerne har 13% desuden taget og færdiggjort en diplomuddannelse, og blandt deltagerne, der ikke allerede har færdiggjort uddannelsen, har 21% taget moduler på en diplomuddannelse.[19] Derudover har 22% af pædagogerne taget en anden efteruddannelse end diplomuddannelse inden for de seneste tre år.

At efteruddannelse er nødvendig, er en pointe, pædagogerne understreger. Årsagen er blandt andet, at feltet er præget af udvikling og til stadighed ny viden:

> Så er det også vigtigt, når man kommer ud i den virkelige verden, at man sørger for at videreudvikle sig, at man kommer på nogle kurser. Der er sket utroligt meget i løbet af ti år. Vigtigt at udvikle sig, det er et helt andet samfund i dag. Der er sket så meget. (Interview 5/pædagog 5)

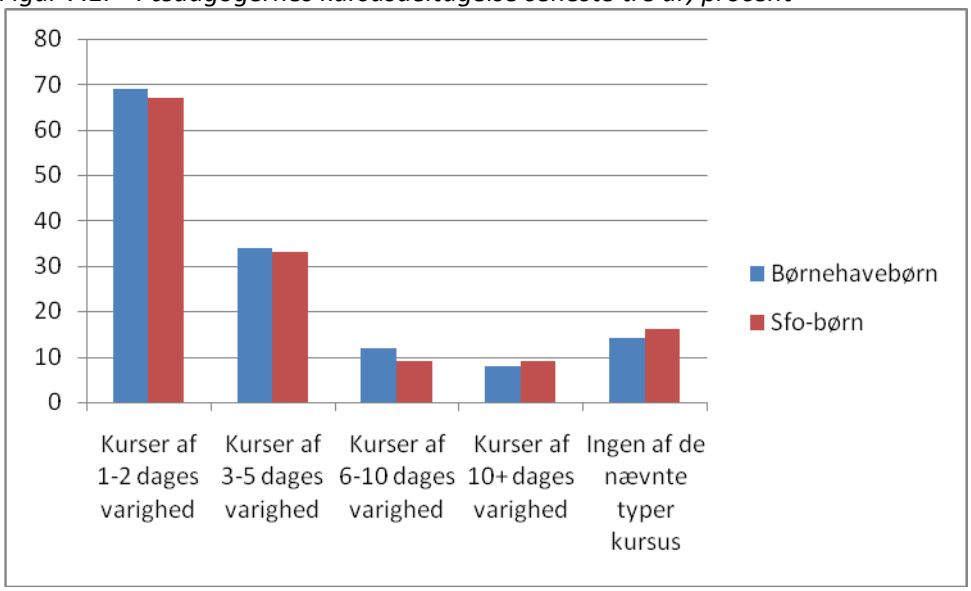
Et eksempel på ny viden, pædagogerne vurderer, at de har behov for, er i forhold til tosprogethed:

> [Vi har brug for] mere uddannelse, også når vi skal tage os af tosprogede børn. Så der skal mere uddannelse til, rigtig efteruddannelse, ikke små kurser. (Interview 1/pædagog 1)

Undersøgelsen viser, at langt de fleste pædagoger netop deltager i kurser. Vi har i spørgeskemaundersøgelsen spurgt, om pædagogerne har været på kortere kurser inden for de seneste tre år. Figur 7.1 viser, at 65-70% af pædagogerne har deltaget i kurser af kortere varighed, over 30% har været på kurser af tre-fem dages varighed, mens lidt under 20% har ikke deltaget i kursusvirksomhed overhovedet. At så mange pædagoger deltager i kurser, understøtter udsagnet ovenfor: "At være pædagog er en læringsproces, også efter endt uddannelse".

[18] Beregningsgrundlaget er 554, da ikke alle har svaret.
[19] Beregningsgrundlaget bliver dermed 499.

Figur 7.1:[20] Pædagogernes kursusdeltagelse seneste tre år, procent



Pædagogerne italesætter et stort behov for efteruddannelse, samtidig med at de ikke mener, pædagoguddannelsen har givet dem de nødvendige kompetencer. Forholdet synes at være paradoksalt.

Kompetencer

Vi har i afsnittet ovenfor set, at pædagogerne i høj grad mener, at deres job kræver en god balance mellem teori og praksis, da de opøver forskellig viden og kompetence gennem uddannelse og praktik. Interviewene inspirerede os til at undersøge, hvilke kompetencer pædagogerne synes, er vigtigst i det pædagogiske arbejde. I fokusgrupperne blev der givet udtryk for, at de sociale og personlige kompetencer er de vigtigste. Pædagogerne kom med en række udsagn, der fremhævede, at mennesket bag pædagogen er det væsentligste redskab i det pædagogiske arbejde:

> Personlighed og teoretisk viden (..) De bedste pædagoger, det er dem, som har de to personlige kompetencer, som er behagelige at være sammen med, og som har et teoretisk fundament, hvis man kan koble de tre ting, så er det godt at have med. (Interview 5/pædagog 3)

Denne pædagog hævder altså, at det at være pædagog ikke er noget, man alene kan læse sig til eller erfare sig til gennem praksis. Det kræver nogle medfødte kvaliteter, som man har eller ikke har. At det medfødte er det vigtigste, bakkes op af flere:

> Hvis du ikke har de her ting i dig – det er ikke noget, du kan lære, at blive pædagog. Jo, i princippet kan du på seminariet. Det er ikke alle, der kan blive det. (…) Ja, man skal have noget med sig i rygsækken, og alle de ting, man så lærer på seminariet og på kurser, er med til, at man bliver endnu bedre. Man kan ikke lære det. (Interview 4/pædagog 3)

Det er ifølge denne pædagog heller ikke nok, at man læser på seminariet for at blive pædagog. Jobbet kræver, at man har noget med sig i rygsækken. Det er svært at sætte ord på, hvad det lige

[20] Beregningsgrundlaget for tabellen er 574. Forskellen mellem pædagoger, der arbejder med børnehavebørn, og pædagoger, der arbejder med SFO-børn, er testet ved et Chi^2 test. Værdierne for de fire kursuslængder er fra venstre: p= 0,338, p=0,453, p=0,146 og p=0,230.

præcis er, man skal kunne eller være, men denne pædagog siger på en meget klar måde, hvorfor de personlige og sociale kompetencer er vigtige:

> Du bruger dig selv hele dagen. Vi er selv de redskaber, vi bruger. (Interview 4/pædagog 3)

Derudover er det en forudsætning for jobbet, at man interesserer sig for børn, hvilket denne pædagog pointerer:

> Det nytter ikke noget, at man ikke kan lide børn. Man skal kunne lide det, og man skal kunne gå ind i det med liv og sjæl. (Interview 4/pædagog 2)

I det følgende undersøger vi nærmere, hvad det er, der ligger i begreberne *faglige, personlige og sociale kompetencer*. Vi ønsker at få en forståelse for, hvad det er, pædagogerne oplever som de vigtigste kompetencer i deres arbejde, samt for hvilke kompetencer, de anser som væsentlige, men som de oplever, de mangler.

Tabel 7.1: Vigtigste kompetencer, procent

	Alle pædagoger
Faglige kompetencer	24
Personlige kompetencer	38
Sociale kompetencer	37
I alt procent	99
Beregningsgrundlag	569

Note: Der er ingen signifikant forskel på pædagoger, der arbejder med SFO-børn, og pædagoger, der arbejder med børnehavebørn, derfor gengives besvarelserne samlet.

I tabel 7.1 optræder alle pædagoger, da der ikke er signifikante forskelle på pædagoger i SFO'er og pædagoger i børnehaver. Som det fremgår af tabellen, ser 24 % af pædagogerne faglige kompetencer som de vigtigste, 38 % fremhæver de personlige kompetencer, og 37 % anser sociale kompetencer for at være vigtigst. Efter at have spurgt pædagogerne, hvad den vigtigste kompetence er, blev de bedt om at svare på hvilke kompetencer, der er de vigtigste inden for den type, de havde valgt.

Resultaterne fremgår af tabellerne 7.2, 7.3 og 7.4. Pædagogerne kunne vælge mellem flere svarmuligheder. Derfor er den summerede svarprocent højere end 100, nemlig 668. Det betyder, at pædagogerne i gennemsnit har valgt 6,68 af de mulige svar.

Tabel 7.2: Vigtigste faglige kompetencer, procent

Vigtigste faglige kompetencer	**Bh**	**SFO**
Pædagogisk viden	76	68
Viden om pædagogiske metoder	47	44
Viden om regler, bekendtgørelser og love	11	15
Kunne anvende pædagogiske metoder	62	77
Kunne sætte sig ind i ny viden	51	50
Kunne planlægge	42	34
Kunne iagttage børn og handle på grundlag af iagttagelserne	91	83
Kunne dokumentere	33	46
Kunne iværksætte relevante aktiviteter	58	43

Kunne yde omsorg	75	62
Kunne stimulere læring	58	37
Kunne udfordre børnene	64	66
I alt procent	668	625

Tabel 7.2 viser, at 91% af pædagogerne, der arbejder i børnehave, har svaret, at en af de vigtigste faglige kompetencer er at kunne iagttage og at kunne handle på sine iagttagelser. De to næstvigtigste kompetencer er pædagogisk viden og at kunne yde omsorg, som nævnes af henholdsvis 76 og 75% af pædagogerne. Pædagoger i SFO nævner også handlingsbaseret iagttagelse som det vigtigste (83%), mens det at kunne anvende pædagogiske metoder betragtes som det næstvigtigste (77%).

Når 91% af pædagogerne i børnehaver og 83% af pædagogerne i SFO'er ser iagttagelse og handlen på baggrund af iagttagelse som de vigtigste kompetencer, er det et udtryk for, at en af de fremmeste opgaver for pædagoger er at "se" børnene og forstå, hvad det enkelte barn har brug for, individuelt eller i gruppe, som følge af pædagogernes observationer. Ud over evnen til at have dette blik kræver det naturligvis også pædagogernes fysiske tilstedeværelse, der hvor børnene er. Pædagogisk viden og anvendelse af pædagogiske metoder anses for at være de næstvigtigste faglige kompetencer hos pædagogerne. Når handling, baseret på iagttagelse af børn, skal udføres, er det netop de konkrete kompetencer – pædagogisk viden og pædagogiske metoder – der bygger på faglig teori og praksis, der sættes i spil. At kunne yde omsorg kommer også højt på listen over faglige kompetencer. Det understreger, at det at yde omsorg italesættes som en af de faglige kerneopgaver i pædagogernes hverdag. De mindst vigtige faglige kompetencer, ifølge pædagogerne, er viden om regler, bekendtgørelser og love. Dette kan skyldes, at denne form for viden reelt set ikke fylder meget i pædagogernes hverdag. En anden forklaring kan være, at pædagogerne mener, at det er ledelsens opgave at have den viden.

Af citaterne tidligere i dette kapitel kunne vi se, hvordan pædagogerne i fokusgruppeinterviewene mener, at de medfødte evner spiller en stor rolle i arbejdet som pædagog. Tabel 7.3 viser hvilke personlige kompetencer, pædagoger i spørgeskemaundersøgelsen vurderer som de vigtigste. Tabellen viser kun vurderinger fra de pædagoger, der mener, at personlige kompetencer er vigtigere end faglige og sociale kompetencer.

Tabel 7.3: Vigtigste personlige kompetencer, procent

Vigtigste personlige kompetencer	**Bh**	**SFO**
Venlighed eller imødekommenhed	54	59
Naturlig autoritet	44	55
Retfærdighedssans	11	9
Indlevelsesevne	85	67
Åbenhed og tolerance	53	62
Modenhed	12	21
Selvværd, at turde stå ved, den man er som menneske	60	61
Intelligens	7	15
I alt procent	326	349

Den markant vigtigste personlige kompetence ifølge pædagoger i børnehaven er indlevelsesevne. Det er også den vigtigste kompetence ifølge pædagoger i SFO, dog tæt fulgt af åbenhed og tolerance

samt selvværd og det at turde stå ved, den man er som menneske. Evnen til indlevelse kræver, at pædagogerne formår at have empati over for og se det enkelte barn. Det er interessant og relevant at trække en parallel til evnen til at iagttage og handle på sine iagttagelser. Disse kompetencer understreger, hvor væsentlig og vigtig en del af pædagogens rolle det er både at have et blik, der *ser* børnene, samt evnen til at give udtryk for forståelse for det enkelte barn og dets følelser. De mindst vigtige personlige kompetencer er ifølge pædagogerne intelligens og modenhed. Vi har tidligere i kapitlet set, at pædagogerne ser pædagogrollen som del af en læreproces, hvor teori og praksis betinges af hinanden. Modenhed er også en del af denne processuelle udvikling, og det kan være en forklaring på, hvorfor pædagogerne anser andre kompetencer som mere vigtige end modenhed.

Tabel 7.4 viser hvilke kompetencer, der er vigtigst i det pædagogiske arbejde, ifølge de pædagoger der mener, sociale kompetencer er vigtigst.

Tabel 7.4: Vigtigste sociale kompetencer, procent

Vigtigste sociale kompetencer	**Bh**	**SFO**
Kommunikative evner	45	51
Evnen til at lytte	57	61
Forståelse for gruppedynamik	22	30
Tilgængelighed/nærvær	84	75
At kunne inspirere	22	24
Være en tydelig voksen	84	75
Gå-på-mod	13	14
Engagement	64	63
I alt procent	391	393

Som det fremgår af tabellen, er der ingen markante forskelle på pædagoger i børnehaven og pædagoger i SFO. Fælles for begge grupper er, at de anser tilgængelighed/nærvær og det at være en tydelig voksen som de vigtigste sociale kompetencer. Tilgængelighed og nærvær handler om fysisk og mental tilstedeværelse samt evnen til at lade børnene føle, at de har en relation til den voksne. Igen er det nærliggende at trække en parallel til iagttagelse og handlen på baggrund af iagttagelse samt evnen til indlevelse. De næstvigtigste kompetencer er engagement og evnen til at lytte. Som der blev sagt i et af interviewene, så bruger pædagogerne sig selv hele dagen, hvilket netop kræver engagement. Det er markant iøjnefaldende, at de vigtigste kompetencer inden for de tre typer af kompetencer dækker over sammenfaldende faktorer som tilstedeværelse, nærhed og relationskompetencer.

De vigtigste faglige, personlige og sociale kompetencer i det pædagogiske arbejde, som pædagogerne ser det, er de kompetencer, de anser som vigtigst i det daglige arbejde uafhængigt af, hvad de lærer på seminariet og i praktik og hvilke kompetencer, de selv besidder. Det er derfor interessant at se på, hvilke kompetencer pædagogerne oplever, at de mangler.

Manglende kompetencer til hverdagens udfordringer

Det er relevant at se på, hvilke kompetencer pædagogerne oplever, de mangler ud fra synsvinklen, at uddannelsen i teori og praksis giver de nødvendige kompetencer samt i forhold til, at den pædagogiske hverdag er under konstant forandring, hvor nye opgaver og krav må inkorporeres i det pædagogiske arbejde. Vi har undersøgt pædagogernes oplevelse af manglende kompetencer både i fokusgruppeinterviewene og i spørgeskemaet. I samtalerne talte vi mest om, hvilke kompetencer pædagogerne gerne ville have styrket. I spørgeskemaet vendte vi dette om, således at vi bad

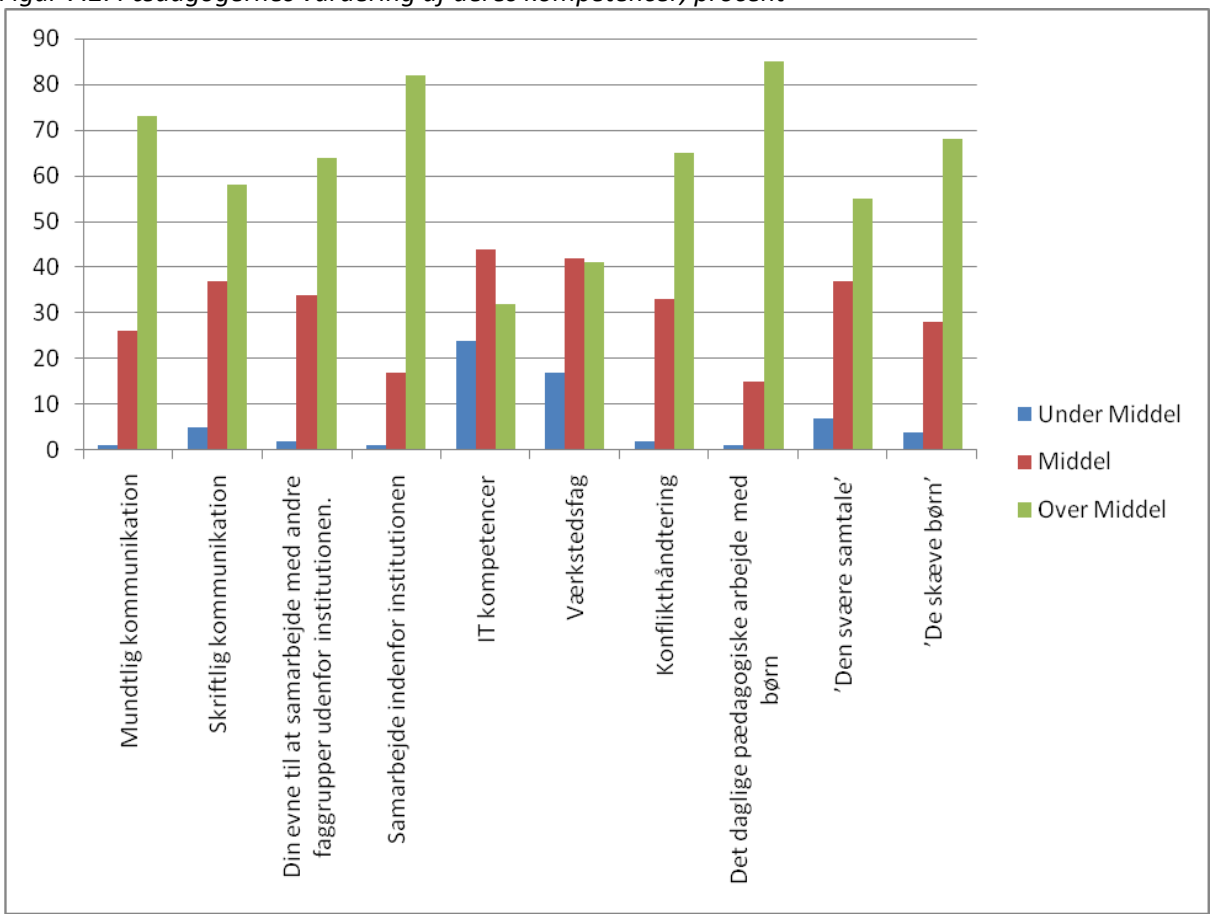
pædagogerne om at vurdere deres egne kompetencer på en række områder, herunder nogle af de områder, som vi gennem samtalerne havde erfaret oftere blev nævnt som kompetenceudviklingsområder.

Vurdering af egne kompetencer
Vi har taget pædagogernes egen vurdering af, om de har de nødvendige kompetencer, og undersøgt 11 kompetencer:

- Mundtlig kommunikation
- Skriftlig kommunikation
- Evnen til at samarbejde med andre faggrupper
- Samarbejde inden for institutionen
- Samarbejde med forældre
- It-kompetencer
- Værkstedsfag
- Konflikthåndtering
- Det daglige pædagogiske arbejde med børn
- Den svære samtale
- De skæve børn.

Når vi kobler den aldersgruppe, som pædagogerne arbejder med, sammen med, hvordan de vurderer deres kompetencer inden for de enkelte områder, er der kun én variabel, hvor der er signifikant forskel på pædagoger, der arbejder i børnehaver, og pædagoger, der arbejder i SFO'er. Det er den variabel, der handler om forældresamarbejde. Bortset fra den variabel, er der, når vi summerer pædagogernes oplevelse af deres kompetencer, ellers ingen forskelle på pædagoger, der arbejder med børnehavebørn, og pædagoger, der arbejder med SFO-børn. Derfor fremstilles pædagogernes vurdering af deres kompetencer for 10 af de 11 områder samlet i figur 7.2.

Figur 7.2: Pædagogernes vurdering af deres kompetencer, procent



Figur 7.2 viser, at i langt de fleste tilfælde vurderer størstedelen af pædagogerne, at deres kompetencer ligger over middel. 85 % af pædagogerne vurderer, at de ligger over middel, når det gælder det daglige pædagogiske arbejde i institutionen. Lidt over 80 % mener, at de håndterer samarbejde inden for institutionen over middel, og lidt over 70 % af pædagogerne vurderer, at de ligger over middel, når de kommunikerer mundtligt. De kompetenceområder, hvor pædagogerne i mindre grad synes, at de slår til, er værkstedsaktiviteter og it.

Den variabel, der viser forskel på pædagoger i SFO og pædagoger i børnehave er forældresamarbejde (se tabel 7.5). Flere pædagoger i børnehaver oplever, at de har de nødvendige kompetencer til at samarbejde med forældrene, end det er tilfældet for pædagoger i SFO'er.

Tabel 7.5: Pædagogernes vurdering af deres forældresamarbejdskompetencer, procent

	Børnehaver	**SFO'er**	**I alt**
Væsentlig under middel	0	0	0
Under middel	1	2	1
Middel	19	28	25
Over middel	57	56	56
Langt over middel	23	14	18
I alt	100	100	100
Beregningsgrundlag	209	360	569

Samtaler om manglende kompetencer i fokusgruppeinterview
I nogle af fokusgruppeinterviewene havde pædagogerne svært ved umiddelbart at pege på, hvilke kompetencer de vurderede, at de manglede. Vi omformulerede spørgsmålet således, at de skulle pege på emner, de gerne ville have et kursusforløb i. De første hurtige bud var de skæve børn, den svære samtale, konfliktløsning og forældrevejledning. Disse emner gik igen i alle interview.

I forhold til inklusion af skæve børn oplever pædagogerne, at de har svært ved at håndtere børn, der falder uden for normalområdet. De mangler kompetencer til at tage sig af børn, der har vanskeligheder, især nu hvor de hentes tilbage til skolerne. Pædagogerne fortæller, at de prøver at være rummelige og anerkendende, men det er ikke altid, at det fungerer eller er nok. Det er ikke alene manglende pædagogiske kompetencer, der er problematisk, men også, at når flere faggrupper skal involveres, så bliver det en proces, der tager lang tid:

> Så synes jeg også, at der er ting i hverdagen, når vi har de børn, der har det sådan, den tid det tager, der kan du lave en underretning eller tre, og der sker ikke rigtig noget. Det er den langsommelige proces, det giver en frustration, den synes jeg godt, at den er vigtig – kortere sagsbehandling kunne være godt. (Interview 3/pædagog 3)

Forældresamarbejde og forældresamtaler er et gennemgående emne i interviewene. Det er åbenbart, at mange oplever dette tema som større end de forventninger til samarbejde, de havde, da de gik på seminariet:

> Den der vejlederrolle, den lærer vi heller ikke på seminariet, den er vi nødt til at lære os selv. Man skal også finde noget teori, som man kan koble sine udtalelser til. (Interview 5/pædagog 3)

Dagens institutionsliv betyder, at pædagogerne ikke kun deltager i børnenes liv i institutionen, men også er involveret i børnenes hjemme- og familieliv. Som en pædagog siger:

> Vi har slet ikke fået de kompetencer med, der handler om familiedelen. Nu er det jo ikke kun i selve institutionen, men der er også meget mere ud i hjemmene. (Interview 3/pædagog 2)

Flere af pædagogerne fortæller, hvordan det er en del af deres hverdag at skulle håndtere børn, der har særlige behov, er skilsmissebørn eller har andre forhold, der skal tages hensyn til. Kommunikation bliver et vigtigt stikord:

> Der er rigtig meget lytning, og man skal være sikker på, at de forstod det, som man sagde. Man hører det, man hører, og ser det, man ser, og specielt i forhold til forældre, skal man sikre sig at man ikke bliver misforstået, få fulgt op på det og være meget lyttende (Interview 5/pædagog 1)

At kunne lytte og forstå, hvad der bliver kommunikeret, er væsentligt i et godt samarbejde. Mange af pædagogerne gentager, at de mangler kommunikative kompetencer, både skriftlige og mundtlige. De mundtlige koncentrerer sig mest om det at tydeliggøre og synliggøre de pædagogiske kompetencer. Pædagogerne mener, at de mangler skriftlige kompetencer til dokumentation, til indberetning og underretning samt informationssøgning og generelle it-kompetencer. En pædagog understreger, at det handler om, hvordan man formulerer sig. De senest uddannede pædagoger fortæller, at de har haft noget af dette på seminariet.

Et vigtigt forhold relateret til arbejdet som pædagog blev også diskuteret i forlængelse af pædagogernes syn på egne kompetencer. Det omhandler prioritering og anerkendelse af pædagogernes rolle både i og uden for institutionerne. Nedskæringer på pædagogisk personale opleves direkte som en nedprioritering af arbejdet. Som denne pædagog siger:

> Det, der gør det sværere, er, at vi hele tiden bliver beskåret i personaletimer. Det er der ingen tvivl om, at de skærer os i kroner og ører til materialer, det er nemmere at forholde sig til end, at de bliver ved med at skære i personaletimer. Det er svært at forholde sig til. (Interview 4/pædagog 1)

Derudover savnes anerkendelsen af pædagogrollen:

> Jeg kunne godt tænke mig, at der generelt var en bedre anerkendelse oppefra. Ikke at vi skal klappes på skulderen hele tiden. Vores arbejde er også vigtigt. Lige som skolens er vigtigt, hvor de lærer matematik og den slags. Vi passer ikke bare børn. Vi vil gerne være en vigtig brik i hverdagen (...) Jeg oplever, at alle ser os som en pasning, og "hvorfor gider du have med børn at gøre, du får ingen penge, og de er besværlige" (…) Vi [pædagoger] har nok også været for dårlige til at gøre vores arbejde vigtigt. (Interview 4/ pædagog 3)

Denne pædagog påpeger, at det ikke handler om at få ros eller skulderklap, men snarere om en almen accept af, at det arbejde, pædagogerne udfører, er vigtigt på samme måde som læreres arbejde. Opfattelsen af pædagogers arbejde som alene at bestå i pasning af børn svarer ikke til pædagogrollens indhold og til det arbejde, pædagoger rent faktisk udfører. Opfattelsen blandt pædagogerne er, at der skal en holdningsændring til i forhold til pædagoguddannelsen og pædagogerhvervet. Pædagoger kan selv være med til at skabe denne ændring, for som en i fokusgruppeinterviewet siger:

> Det her fag skal op. Jeg kan ikke holde ud, at folk ikke brænder for det. Ret ryggen. (Interview 6/pædagog 3)

Opsummering

Formålet med dette kapitel har været at se, om pædagogerne oplever, at der er sammenhæng mellem pædagoguddannelsen og den rolle, de som pædagoger skal varetage i institutionerne, og at kortlægge de kompetencer, pædagogerne anser for at være de vigtigste. Derudover har vi spurgt, om pædagogerne oplever, at de har de nødvendige kompetencer til at håndtere rollen som pædagog i en institution, hvor opgaverne er mere vidtrækkende end blot at passe børn.

Undersøgelsen viser, at pædagogerne på den ene side mener, at pædagoguddannelsen nok er en udbytterig ramme for læring, men at den egentlige læring først finder sted i praksis efter endt uddannelse. Det er en påpegning af svag sammenhæng mellem de kompetencer, uddannelsen søger at opøve, og de kompetencer, pædagogen får brug for i praksis. Pædagogerne peger også på, at uddannelsen for ensidigt beskæftiger sig med børn og for lidt med andre elementer som for eksempel forældresamarbejde.

Pædagogerne betoner behovet for og betydningen af efteruddannelse. Der synes at være et paradoksalt misforhold mellem pædagogernes syn på pædagoguddannelsens betydning og deres formulerede behov for formaliseret efteruddannelse. De fleste pædagoger deltager løbende i efteruddannelseskurser.

Pædagogerne finder, at personlige og sociale kompetencer er særligt vigtige og vigtigere end faglige kompetencer. De faglige kompetencer, pædagogerne især lægger vægt på, er kompetence til at handle på grundlag af iagttagelser af det enkelte barn, hvilket fordrer pædagogisk viden og metodekompetence. De personlige kompetencer, pædagogerne fremhæver, er indlevelsesevne, åbenhed og tolerance, selvværd og empati. De vigtigste sociale kompetencer består ifølge pædagogerne i, at pædagogerne er tilgængelige, nærværende og besidder relationskompetence.

Pædagogerne føler sig godt rustet til at håndtere samarbejde i institutionen og til at kommunikere mundtligt, men de oplever at mangle kompetencer til at håndtere inklusion, forældresamarbejde, værkstedsaktiviteter og it. Flere pædagoger i børnehaver end i SFO'er oplever, at de har de nødvendige kompetencer til forældresamarbejde.

8. Opgaver

Indledningsvis (kapitel 2) er der gjort rede for, at semantikken om pædagogers rolle og opgaver har ændret sig markant gennem de sidste 15 år. Kort opsummeret kan man sige, at pædagogernes rolle er gået fra at kunne håndtere de traditionelle pasnings- og omsorgsopgaver til også at skulle kunne analysere og understøtte børnenes udviklings- og læringsprocesser. I dette kapitel er formålet at undersøge pædagogernes arbejdsopgaver ud fra følgende synsvinkler: systematisering af opgaver, opgavernes vigtighed, og hvor meget opgaverne tidsmæssigt fylder i hverdagen. Derudover har vi i fokusgruppeinterviewene spurgt til, hvilke opgaver pædagogerne bedst kan lide, og hvilke kriterier der skal være opfyldt, for at pædagogerne vurderer, at en opgave er lykkedes.

Organisering og sortering af opgaver
I fokusgruppeinterviewene ville vi undersøge, hvordan pædagogerne beskriver og organiserer deres arbejdsopgaver. De blev derfor bedt om at skrive opgaverne ned på sedler, som efterfølgende blev diskuteret i fællesskab. Vi understregede, at såvel små som store opgaver samt pædagogernes personlige fortolkning af opgaverne var væsentlige at få med. Formålet med aktiviteten var at få et så bredt udvalg af opgaver nævnt som muligt og samtidig sikre, at den enkelte pædagog ikke lod sig begrænse af, hvordan de øvrige pædagoger fortolkede spørgsmålet. Pædagogerne blev bedt om at organisere opgaverne i kategorier, som de i fællesskab betragtede som overordnede overskrifter.

Beskrivelse af sortering af opgaver
Da alle opgaver var organiseret i overskrifter, fik pædagogerne til opgave at prioritere opgaverne. Pædagogerne har sammen skabt kategorierne med et helt konkret indhold, der skulle vurderes. Alligevel kan det ikke udelukkes, at pædagogerne også har anvendt deres egen forforståelse af, hvad kategorierne indeholder. Pædagogernes samtale undervejs i arbejdet med sorteringen viste, hvordan det daglige arbejde helt overordnet kan beskrives i to kategorier: Planlagte og strukturerede aktiviteter på den ene side og på den anden side det løbende pædagogiske arbejde.

Tabel 8.1 viser hvilke overskrifter, de enkelte fokusgrupper valgte at dele arbejdsopgaverne ind i. De fire første grupper er meget ens, når man ser på opgaver, selvom de er organiseret lidt forskelligt.

Tabel 8.1: Pædagogernes arbejdsopgaver

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6
Møder		Møder		Rådighed
Forberedelse /planlægning	Planlægning	Planlægning	*	
Praktisk arbejde	Praktiske opgaver	Oprydning, skal-opg.	Praktisk/overblik /hverdag	Praktisk arbejde
Pædagogisk arbejde	Aktiviteter	Aktiviteter	Pædagogisk arbejde	Planlagte aktiviteter
	Forældresamarbejde			
	Dokumentation		skriftligt arbejde	
	Børnesamarbejde			
		Samarbejde	Ekstra arbejdsopgaver**	
			Ledelse	
			Ekstra funktioner	

* Under praktisk/overblik/hverdag omtales planlægning, og dermed er det også opgaver, som der tænkes ind her.
**Der nævnes pædagogisk koordinator og tværfagligt samarbejde.
Note: Gruppe 3 blev ikke spurgt om arbejdsopgaver og indgår derfor ikke i skemaet.

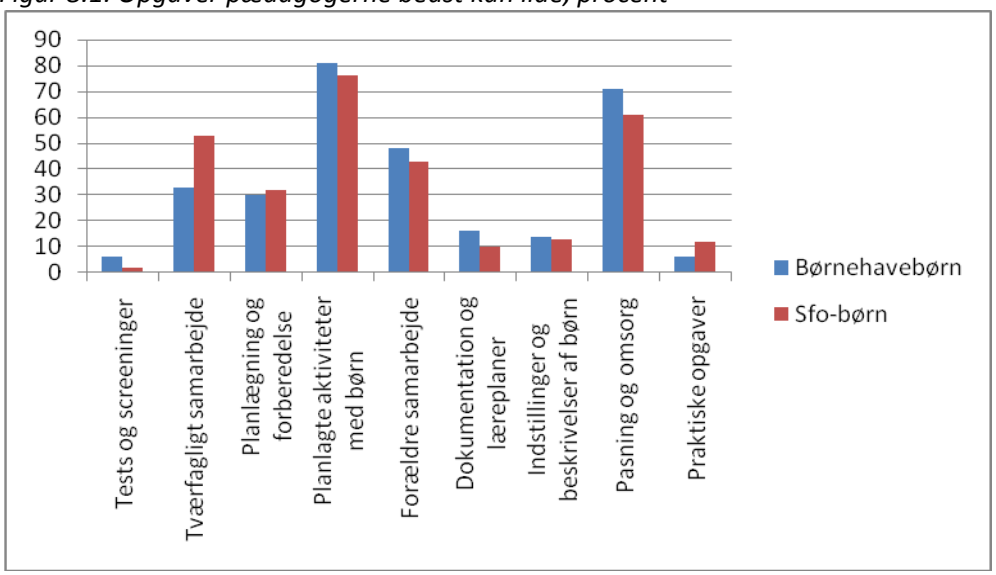
Spørgeskemaet, der indgår i undersøgelsen, tog udgangspunkt i alle de kategorier, som pædagogerne dannede. I tråd med litteraturstudiet blev kategorien pasning og omsorg tilføjet og desuden kategorien indstillinger og beskrivelser af børn, da det var et emne, der fyldte meget i pædagogernes italesættelse af deres rolle og opgaver i fokusgruppeinterviewene. Vi valgte at skille test og screeninger ud fra de øvrige dokumentationsopgaver, fordi denne kategori kvalitativt adskiller sig fra de øvrige opgaver. Samtidig er det i formaliseret form en ret ny opgave, som af nogle pædagoger opleves som en ekstra byrde. VI ville gerne se, hvordan den blev vurderet i forhold til andre opgaver. Den liste af opgaver, som vi viderebragte til spørgeskemaet, så herefter således ud:

- Planlagte aktiviteter med børn
- Tværfagligt samarbejde
- Planlægning og forberedelse
- Forældresamarbejde
- Dokumentation og læreplaner
- Praktiske opgaver
- Pasning og omsorg
- Test og screeninger
- Indstillinger og beskrivelser af børn.

Prioriteringer: Favoritter, tid og tyngde

En del af vores formål med undersøgelsen handler om, hvordan pædagogerne prioriterer deres arbejdsopgaver, både ud fra hvilke opgaver de bedst kan lide, hvilke opgaver de vurderer, er de vigtigste, og hvilke der fylder mest i hverdagen. Derfor blev pædagogerne bedt om at angive hvilke tre opgaver, de bedst kan lide. Tabellen nedenfor viser, at der ikke er den store forskel på, hvilke opgaver pædagoger i børnehaver og pædagoger i SFO'er sætter højest. Planlagte aktiviteter med børn og pasning og omsorg er de opgaver, de bedst kan lide. Det skriftlige, formaliserede og praktiske arbejde ligger i den anden ende af skalaen. Samarbejde, forældresamarbejde og planlægning er opgaver der placerer sig mellem disse yderpunkter.

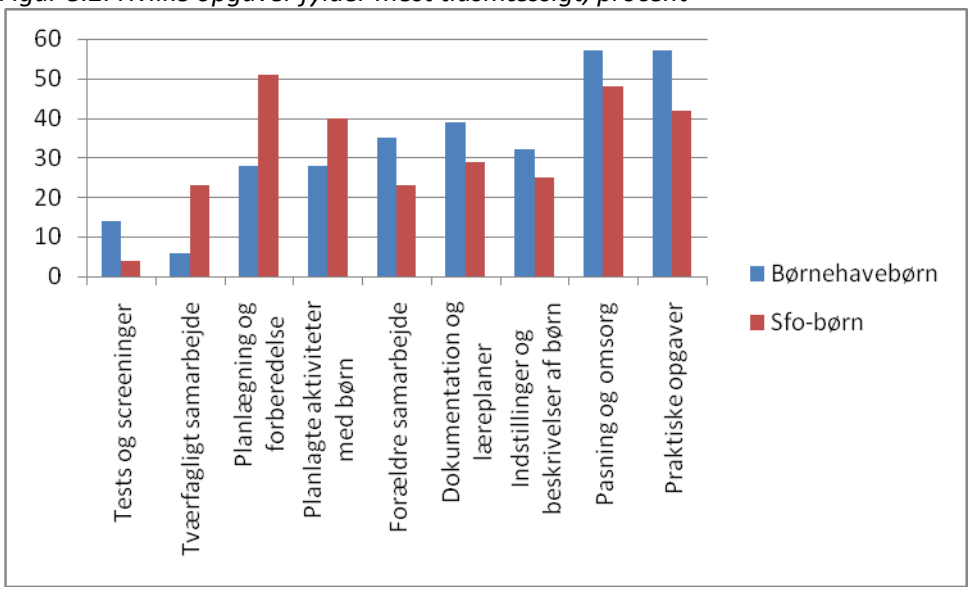
Figur 8.1: Opgaver pædagogerne bedst kan lide, procent



Note: Hver pædagog har kunnet vælge tre opgaver, og derfor summeres hver gruppe af pædagoger til 300%.

Dernæst var det vigtigt for os at spørge pædagogerne om, hvilke opgaver de vurderer, fylder mest i hverdagen uafhængigt af, hvilke opgaver de bedst kan lide.

Figur 8.2: Hvilke opgaver fylder mest tidsmæssigt, procent



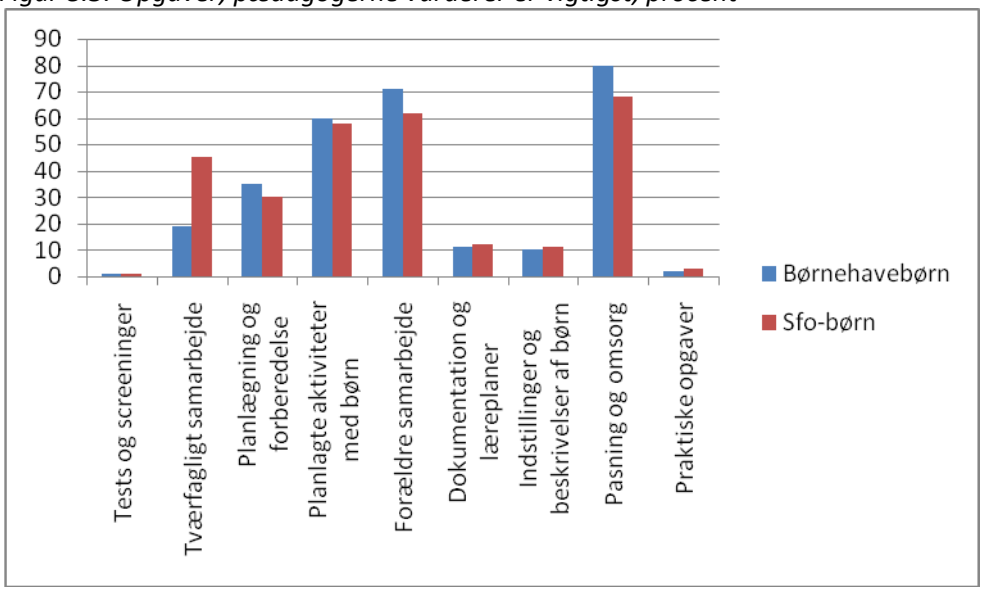
Figur 8.2 viser, at pædagogerne oplever, at der er forskel på, hvilke opgaver der fylder mest i børnehaver og SFO'er. En stor andel af pædagogerne nævner mange af opgaverne, hvilket indikerer, at det, der fylder mest i institutionerne, er afhængigt af den enkelte pædagog.

I børnehaverne er der dog to opgaver, der uden tvivl fylder mest. Det er pasning og omsorg og praktiske opgaver, som 56-58% af pædagogerne har nævnt. Test og screeninger og tværfagligt samarbejde fylder til gengæld meget lidt. For pædagogerne i SFO er billedet et lidt andet. Fire opgaver fylder mest: planlægning og forberedelse, planlagte aktiviteter med børn, pasning og omsorg og praktiske opgaver. Test og screeninger fylder ganske lidt, og de øvrige fire kategorier fylder mellem 20 og 30% af pædagogernes tid.

Figur 8.1 viser, at de opgaver, som pædagogerne bedst kan lide, er de pædagogisk orienterede opgaver, mens figur 8.2 viser, at praktiske opgaver er de opgaver, der rent faktisk fylder mest tidsmæssigt. Pasning og omsorg, som er en vellidt opgave, fylder imidlertid også meget, mens planlagte aktiviteter – især hos børnehavepædagogerne – ikke er blandt de opgaver, som fylder mest. Der er med andre ord et mismatch mellem de opgaver, pædagogerne foretrækker, og de opgaver, de vurderer fylder mest i det daglige arbejde.

Vi har nu et overblik over, hvilke opgaver pædagogerne bedst kan lide, samt hvilke opgaver der tidsmæssigt fylder mest. Vi ønskede derudover at undersøge, hvilke opgaver pædagogerne vurderede som værende de vigtigste, da disse ikke nødvendigvis er de samme som deres foretrukne og mest tidkrævende opgaver.

Figur 8.3: Opgaver, pædagogerne vurderer er vigtigst, procent



Figur 8.3 viser, at de opgaver, pædagogerne vurderer som de vigtigste, er pasning og omsorg, forældresamarbejde og planlagte aktiviteter med børn. I SFO'erne er tværfagligt samarbejde desuden vurderet som ret vigtigt, og i både børnehaver og SFO'er er planlægning og forberedelse en markant vigtigere opgave end test og screeninger, dokumentation og læreplaner, indstillinger og beskrivelser af børn og praktiske opgaver.

I fokusgruppeinterviewene bad vi pædagogerne om at prioritere de overskrifter, der er vist i tabel 8.1. Det er fælles for prioriteringerne i interviewgrupperne, at praktiske opgaver anses for at være de mindst vigtige. Vi har ikke skelnet mellem, hvorvidt praktiske opgaver er blevet betegnet som oprydning, skal-opgaver eller praktiske opgaver, så længe indholdet har været det samme. Figur 8.3 bekræfter resultaterne fra interviewene, da de praktiske opgaver ikke er blandt de tre opgavetyper, pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen prioriterer som de mest vigtige. Når det gælder de øvrige opgaver, er billedet mindre ensartet. To af interviewgrupperne i tabel 8.1 har pædagogisk arbejde som en klar førsteprioritering. De øvrige interviewgrupper vurderer også pædagogisk arbejde som hørende til de vigtigste opgaver i det daglige arbejde. I to grupper, hvor alle deltagere er pædagoger i SFO'er, bliver samarbejde og forældresamarbejde nævnt som de vigtigste opgaver. Det skal understreges, at det kan være svært at skelne opgaverne fra hinanden og dermed prioritere enkelte opgaver over andre, fordi mange af opgaverne hænger sammen. Dette bekræfter pædagogerne i interviewene. For eksempel svarer en af pædagogerne på spørgsmålet om, hvad der er vigtigst:

> Altså samarbejde, hvis det lykkes, så lykkes det andet nok også. (Interview 2/pædagog 3)

I den sidste gruppe (gruppe 5) er pædagogerne delt i deres vurdering af, hvad de mener, er vigtigst. Den ene halvdel mener, at ledelse skal prioriteres højest, mens den anden halvdel mener, at det er det pædagogiske arbejde, der bør have førsteprioritet. De opgavekategorier, der kom frem i gruppe 5, lignede ikke de øvrige, og derfor var prioriteringerne også anderledes. I interviewet kom det frem, at gruppen ikke var helt enig om, hvad det er, der er det vigtigste, netop fordi flere af opgaverne anses for at være særligt vigtige, og fordi en opgave som ledelse ses som værende en forudsætning for andre opgaver:

> Ledelse er også meget vigtig. Jeg kommer fra en institution, hvor vi er blevet lagt sammen og har skullet begynde på noget helt nyt, og der har vi kunnet se, at hvis ikke ledelsen er synlig, kan pædagogerne ikke arbejde. De skal vide, hvem der har overblikket. Utrolig vigtigt med ledelse. Det har jeg prøvet på egen krop. (Interview 5/pædagog 4)

Pædagogen får støtte fra en anden kollega, der understreger, at god ledelse smitter:

> Hvis ledelsen ikke virker, mærker man det. (…) Men ledelse har også en afsmittende effekt. Hvis den fungerer, så kører det hele nemmere. (Interview 5/pædagog 5)

Denne pædagog ser altså ledelse som en vigtig, overordnet forudsætning for, at alt andet arbejde i institutionen kan fungere smertefrit. Det er en fælles opfattelse blandt pædagogerne, at ledelse kan mærkes på kroppen – uanset om den opleves som god eller mindre god. På spørgsmål om, hvad det er, der er det vigtigste i det daglige arbejde i institutionen, er der enighed om, at det er børnene. Pædagogerne er også enige om, at aktiviteter for børn, det vil sige pædagogisk arbejde, er det, der tager mest tid. I denne gruppe er der således enighed om, at både ledelse og pædagogisk arbejde er særdeles vigtige. I samtalen italesættes begreberne dog som modsætningsforhold, til trods for at det er påpeget, at ledelse er af mere overordnet karakter. Konklusionen må blive, at ledelse kan ses som en paraply, der slås op over institutionen, og som muliggør godt pædagogisk arbejde i det daglige institutionsliv.

Ser vi samlet på de seks interview, ser det ud til, at der er forskel på arbejdsopgavernes vigtighed afhængigt af, hvilken type institution pædagogerne arbejder i. I SFO'er har aktiviteter lavere prioritet end samarbejde, og forberedelse og konkrete aktiviteter har endnu lavere prioritet. I børnehaver ser det ud til, at samarbejde bliver prioriteret lavere end forberedelse. Figur 8.3 understøtter delvist resultaterne fra interviewene. På nær det faktum, at pædagoger i SFO'er prioriterer tværfagligt samarbejde højere end pædagoger i børnehaver, så ligner de to institutionstyper meget hinanden. Begge grupper af pædagoger prioriterer pasning og omsorg højest – og dernæst samarbejde med forældre. Det er værd at bemærke, at forældresamarbejde bliver italesat som en vigtig opgave, der også giver store udfordringer, blandt andet fordi pædagogerne oplever, at de mangler nødvendige kompetencer i forhold til at forholde sig til og samarbejde med forældre. Det er interessant, fordi forældresamarbejde som konkret opgave ifølge pædagogerne ikke er en opgave, der fylder særlig meget tidsmæssigt, eller en opgave, pædagogerne i særlig høj grad sætter pris på. Det kan forklares ved, at pædagogerne oplever deres primære arbejde som det, der foregår sammen med børnene inden for institutionens rammer.

Succeskriterier

Vi har nu fået et indblik i, hvilke opgaver pædagogerne vurderer som de vigtigste, de højest værdsatte og de mest tidkrævende. Vi ønskede i forlængelse af dette at undersøge, hvornår pædagogerne oplever, at deres arbejdsopgaver lykkes. Hvad skal lykkes, for at en opgave er en succes? Altså, hvilke kriterier opstiller de for succes? I et af interviewene bad vi pædagogerne om at skrive succeskriterier ned for hver enkelt af opgavekategorierne. I to andre interview spurgte vi også til dette, men åbent, så alle kunne byde ind. Nedenstående kriterier er summen af resultaterne fra disse tre interview, hvor alle gentagelser er fjernet.

Ledelse: God ledelse kendetegnes ved orden og overblik, samt at ledelsen er synlig, troværdig, aktiv og ansvarlig og har en anerkendende tilgang.

Dokumentation: Der er tale om god dokumentation, når man har læst det, man har brug for. Når man har et konkret udgangspunkt og kan tage hånd om et aktuelt problem på en teoretisk

velfunderet måde. God dokumentation kan også være synlighed for forældre og børn, og at dokumentationen kan bruges til at forklare den pædagogiske praksis, man udfører i institutionen.

Aktiviteter: Aktiviteter lykkes, når man kan se nye færdigheder eller en ny udvikling hos børnene, og når oplevelser kommer til udtryk gennem processen i aktiviteterne. Endvidere kendetegner en godt gennemført aktivitet, at den giver mening for børnene, at børnenes deltager, er fordybede og udviser ansvar. Det er en succesfuld aktivitet, når børnene oplever, at de er gode til noget, når alle får prøvet aktiviteten, og når børnene er glade, aktive og engagerede.

Forældresamarbejde: Vellykket forældresamarbejde karakteriseres ved god dialog (hyppigst nævnte), og at man tager udgangspunkt i børnene ud fra konkrete iagttagelser. Pædagogerne ser også resursetænkning, åbenhed, faglighed og anerkendelse som vigtige nøgleord i et godt forældresamarbejde. Derudover er det væsentligt, at forældrene tør henvende sig til pædagogerne med både positive og negative kommentarer eller problemstillinger, samt at der er opbakning og sparring mellem institution (børnehave, SFO og skole) og hjem. Gensidig respekt og tillid til hinanden er en vigtig forudsætning, som desuden skaber den tryghed, der også kendetegner et godt forældresamarbejde.

Børnesamarbejde: Succesfuldt børnesamarbejde har mange karakteristika. Vigtige stikord er anerkendelse, ligeværd, udvikling, deltagelse og dialog. Pædagogerne ser det som væsentligt, at børnene føler, at de voksne tager dem alvorligt, og at de bliver hørt. Tæt kontakt, forståelse og åbenhed mellem børn og voksne taler for et vellykket børnesamarbejde. Det er vigtigt for pædagogerne, at de kan favne og se hele barnet for på den måde at give hvert enkelt barn tryghed inden for rammer, hvor trivsel står i høj kurs.

Planlægning: Succeskriterierne for planlægning er fornuftig opgavefordeling og medindflydelse, hvor faglighed spiller en rolle. Derudover oplever pædagogerne, at deres planlægning lykkes, når der er tid til de enkelte opgaver, og når de får brugt deres kompetencer. Det er vigtigt for dem at have en indholdsrig dag, hvor der er styr på tingene, og at de planlagte aktiviteter bliver gennemført. Andre vigtige stikord er målbare resultater, synlighed og udvikling af praksis. At pædagogerne oplever arbejdsglæde, samt at hverdag og aktiviteter hænger sammen, er også kriterier, de opstiller for succes.

Praktiske opgaver: Hverdagens praktiske opgaver gennemføres succesfuldt, når alle deltager, når der er struktur og forudsigelighed, og når opgaverne bliver løst. Nøgleord er information, planlægning og handling. Desuden er det vigtigt for pædagogerne, at opgaverne giver mening, og at de bliver udført effektivt.

Personale: Det er godt at være medarbejder i en institution, når man er glad og møder på arbejde, fordi man har lyst, når man har et godt indbyrdes forhold, hvor man ikke bliver sure på hinanden. Det er vigtigt, at der er styr på dagen fra morgenstunden, og at ansvarsfordelingen er klar, således at man ved, hvem der tager sig af hvad.

Møder: Ifølge pædagogerne er succeskriterierne for møder, at deltagerne er velforberedte, og at de rent faktisk deltager og overholder aftaler. Det er vigtigt for pædagogerne, at de ved, at de har deres bagland i orden. Gode møder er desuden korte og effektive.

I nogle af opgaverne ligner succeskriterierne hinanden. For eksempel er dialog og åbenhed kriterier, der går igen. Desuden ser vi, at faglighed er vigtig for at pædagogerne vurderer, at en opgave er lykkedes.

Opsummering
I dette kapitel har vi undersøgt pædagogernes syn på deres arbejdsopgaver. Undersøgelsen viser, at pædagogerne bedst kan lide planlagte aktiviteter med børn samt pasning og omsorg, og at de dårligst kan lide det skriftlige, formaliserede arbejde. Imellem disse yderpoler placerer samarbejde, forældresamarbejde og planlægning sig. Undersøgelsen viser videre, at pædagogerne vurderer, at praktiske opgaver og pasning og omsorg tager mest tid i løbet af en dag. Det gælder både for børnehave- og SFO-pædagoger. For SFO-pædagoger optager planlægning mere tid, end det er tilfældet for børnehavepædagoger. Det er i vidt omfang også disse opgaver, pædagogerne finder vigtigst, bortset fra praktiske opgaver, som fylder meget, men som pædagogerne ikke finder særligt vigtige.

Vi undersøgte også, hvilke succeskriterier, pædagogerne anvender, i forhold til de forskellige opgaver. Disse succeskriterier er listet i tabel 8.2.

Tabel 8.2: Sammenfatning af succeskriterier for opgaver

Opgave	Succeskriterier	Nøgleord
Ledelse	Orden og overblik	Synlig, troværdig, ansvarlig
Dokumentation	Teoretisk funderet beslutningsgrundlag	Synlighed, begrundelse
Aktiviteter	Børns udvikling	Mening, fordybelse, glæde, engagement, ansvar
Forældresamarbejde	God dialog	Opbakning, sparring, respekt, tillid
Børnesamarbejde	Børnene føler, at de bliver set og hørt	Anerkendelse, ligeværd, udvikling, dialog, trivsel
Planlægning	Planlagte aktiviteter gennemføres	Medindflydelse, resultater, synlighed, udvikling
Praktiske opgaver	Alles deltagelse i løsning af opgaver	Information, planlægning, handling
Personale	Arbejdsglæde	Ansvarsfordeling
Møder	Velforberedt deltagelse	Kortvarig, effektiv

9. Aktiviteter, succes og formidling

Aktiviteter og hverdagens organisering
I kapitel 8 så vi, hvordan pædagogerne sorterer og prioriterer opgaver i hverdagen, hvor vigtige de enkelte opgaver vurderes at være, hvor meget de tidsmæssigt fylder samt hvilke opgaver, de bedst kan lide at arbejde med. Formålet med dette kapitel er nærmere at undersøge, hvilke aktiviteter opgaverne dækker over, hvordan pædagogerne planlægger og prioriterer aktiviteterne, samt hvilke kriterier de opstiller for succes i gennemførelsen af en opgave. Med aktiviteter forstås således en udspecificering og konkretisering af det pædagogiske arbejde og de planlagte aktiviteter i pædagogernes daglige arbejde.

I fire af interviewene bad vi pædagogerne om at nedskrive aktiviteter i deres hverdag på post-it-sedler. Sedlerne blev sat op på en tavle eller væg, hvor de var synlige for alle. Dernæst var det en fælles opgave at kategorisere de nævnte aktiviteter i overskrifter, de selv skulle bestemme. Overskrifterne kan ses i nedenstående tabel.

Tabel 9.1: Pædagogernes aktiviteter

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 4	Gruppe 5
Relationer	Udeaktiviteter	Udeaktiviteter	Praktiske opgaver
Kreativt	Samarbejde	Bevægelse	Forældresamarbejde
Natur	Trivsel	Hygge	Ledelse
Bevægelse	Indeaktiviteter	Andet	Med børn
Læring	Møder/udvalg	Kreativt	For børn
Sprog	Praktisk		Personale
Andet arbejde	Spisning		

I de to øvrige grupper, gruppe 3 og gruppe 6, præsenterede vi deltagerne for et udvalg af de overskrifter, der var fremkommet efter sorteringen i de ovennævnte grupper. Herved opnåede vi, at de tidligere gruppers overskrifter blev gransket og udvidet.

Som det fremgår af tabellen, er der en bred vifte af overskrifter, som dækker over endnu flere aktiviteter. Interviewgrupperne anvendte forskellige kriterier til sortering af overskrifterne og til omtale af de forskellige aktiviteter. I samtalen om aktiviteter iagttog vi en iøjnefaldende semantik. Gruppe 1 satte læreplanstemaer i spil som mest tydelig og klar organisering. Gruppe 2 og gruppe 5 italesatte voksenrollen som de centrale organiseringer, men hvor gruppe 2 koblede voksenrollen til sted, koblede gruppe 5 voksenrollen til en pædagogisk rolle i forhold til børnene. I gruppe 4 deltog kun tre deltagere, og der var derfor ikke mange overskrifter at sortere. De overskrifter, der blev bragt på banen, omhandlede den pædagogiske voksenrolle, temaer fra læreplanen samt en orientering omkring sted, det vil sige aktiviteter, der kan foregå både udendørs og indendørs. I de to resterende grupper, gruppe 3 og gruppe 6, diskuterede vi alle overskrifterne og sorterede dem igen, der hvor det var nødvendigt.

Planlægning
At planlægge hverdagen, således at den hænger sammen for både børn og voksne i en institution, kan være en udfordring, især når de tilgængelige resurser er knappe. Samtidig er planlægning det, der skaber strukturen og rammerne i institutionen, det der gør, at man ved, hvad man skal og hvornår.

> Det er rigtig mange ting, vi skal nå for at nå rundt omkring alle de krav, der bliver stillet. Men ude hos os, der gør vi meget i at planlægge vores dage, vi er de her voksne – hvad kan vi gøre i dag? Hvad kan vi gøre de næste 14 dage, hvornår kan vi lave bål, hvornår kan vi gå i hallen? Det er ikke altid, at det lige passer med det, som børnene gerne vil i dag, men det er sådan, det er. (Interview 4/pædagog 3)

Planlægning er også det, der gør, at man sikrer et godt pædagogisk indhold i hverdagen. På spørgsmål om, hvordan pædagogerne håndterer krav om alderssvarende læringsmål, evaluering og dokumentation, svarer en pædagog således:

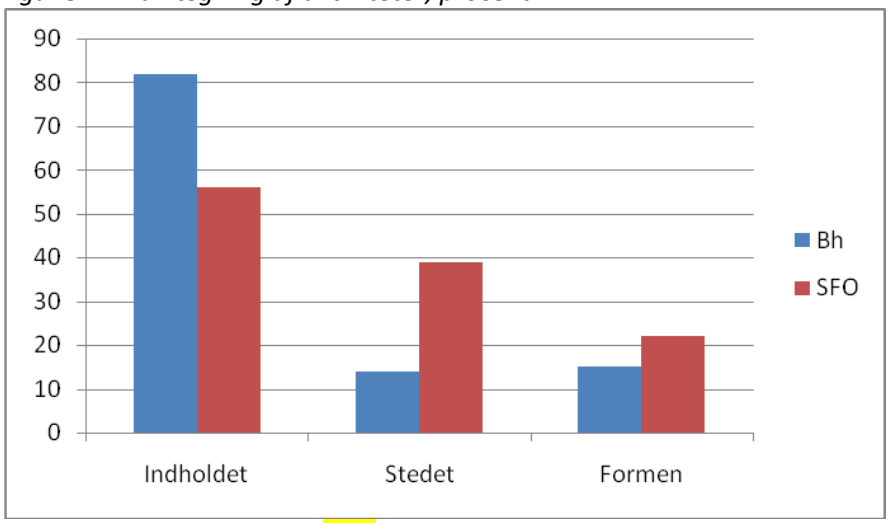
> Planlægning. Rigtig meget planlægning. Vi bruger nyt skema, så vi får tænkt dokumentation ind allerede fra begyndelsen. Det er nemmere at evaluere til sidst. Det, tror jeg, er en god hjælp. Ellers bliver det noget mærkeligt noget. (Interview 6/pædagog 3)

Enkelte dage udfordres planlagte aktiviteter dog af for eksempel personalemangel:

> Hvis der er personalemangel, må man prioritere leg over læreplan. (Interview 5/pædagog 1)

I citaterne ser vi, at planlægning er en absolut nødvendighed, for at hverdagen skal kunne fungere – også selv om man bliver nødt til at omprioritere planlagte aktiviteter, når der er sygdom eller lignende. Vi ønskede at finde ud af, hvad det er, der styrer planlægningen, og spurgte derfor pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen, hvad de planlægger ud fra. Figur 9.1 viser, at det er indholdet i aktiviteterne, der er mest afgørende for, hvordan pædagogerne planlægger hverdagen i institutionerne – både i børnehaver og i SFO'er.

Figur 9.1: Planlægning af aktiviteter, procent



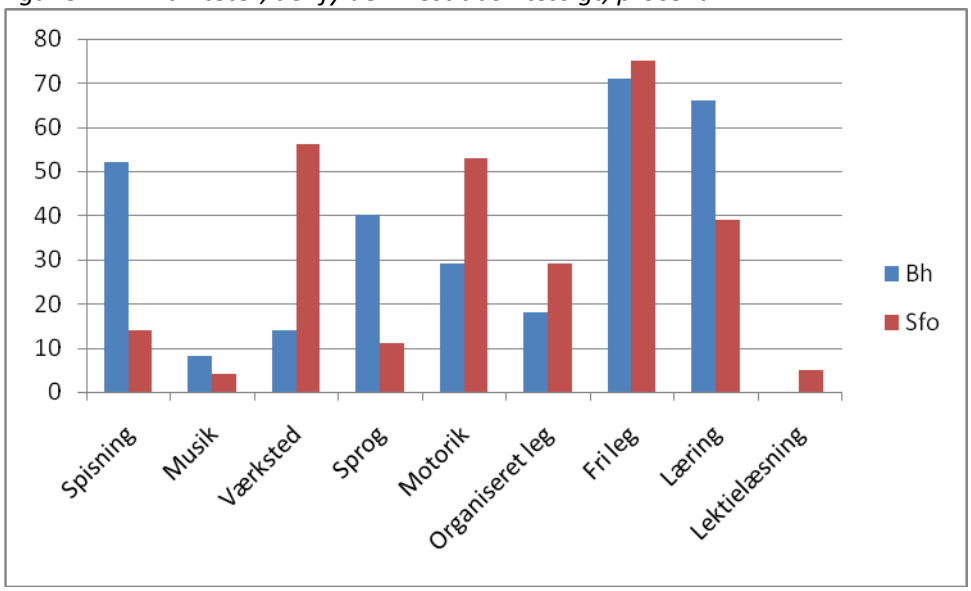
Note: Der er højsignifikant forskel på 1 og 2, mens Chi2 for 3 viser 0,029.

Indhold henviser til læreplansemner og det faglige og pædagogiske indhold i aktiviteter, sted henviser til hvorvidt aktiviteten finder sted udenfor eller indenfor, i hvilket rum og hvilken funktion rummet har. Form henviser til, hvorvidt aktiviteten er fysisk, kreativ, sproglig osv.

Når vi er interesserede i at undersøge, hvordan pædagogerne planlægger og prioriterer deres hverdag, er det også relevant at undersøge, hvilke aktiviteter der ifølge pædagogernes vurdering fylder mest tidsmæssigt, og hvorvidt der er en sammenhæng mellem de aktiviteter, de prioriterer højest, og dem, der tager mest tid. Nedenstående figur 9.2 viser, hvordan pædagogerne i

spørgeskemaundersøgelsen har svaret på spørgsmålet om, hvilke aktiviteter der tidsmæssigt fylder mest i hverdagen.

Figur 9.2:[21] Aktiviteter, der fylder mest tidsmæssigt, procent



Figuren viser markante, omend ikke så overraskende, forskelle mellem de aktiviteter, pædagoger i børnehaver og i SFO'er vurderer fylder mest tidsmæssigt. Dog er der visse fællestræk: Fri leg er den aktivitet, der ifølge pædagogerne fylder absolut mest i begge institutionstyper. Dernæst er læring og spisning de aktiviteter, der fylder mest i børnehaven, mens værksted og motorik er de aktiviteter, efter fri leg, der fylder mest i SFO'en. Sproglige aktiviteter fylder ret meget i børnehaverne, modsat i SFO'erne, hvor det tidsmæssigt ikke fylder meget. Musik er den aktivitet, der fylder mindst i begge institutionstyper. Det skal pointeres, at det kan være svært helt at skelne aktiviteterne fra hinanden. For eksempel ligger der læring i at spise et måltid mad sammen, og der kan ligge læring og sproglig udvikling i at lege sammen – hvad enten det er i fri leg eller organiseret leg. I den sondring, som er brugt her, ses læring som aktiviteter, hvor formålet med aktiviteten er knyttet til konkrete læreplanstemaer.

Prioritering

Figur 9.1 og 9.2 viser, at pædagogerne lægger mest vægt på indhold, når de skal planlægge aktiviteter, samt at fri leg er det, der fylder mest rent tidsmæssigt. I interviewene blev det i vidt omfang diskuteret, hvordan pædagogerne prioriterer aktiviteternes vigtighed. Pædagogernes kommunikation om aktiviteter, og hvordan de sorterer disse i hverdagen, giver os anledning til at fremhæve de særlige semantikker, som udfolder sig i samtalerne. Der er stor enighed om, at nogle aktiviteter altid kommer i første række. I gruppe 5 er der konsensus om, at det vigtigste til enhver tid er de aktiviteter, de kategoriserer som for børn, det vil sige aktiviteter, hvor pædagogikken er central, men hvor børnene indgår. Dette understøttes af pædagoger fra de andre grupper. En pædagog fra gruppe 2 siger:

[21] Pædagogerne er spurgt i to forskellige skemaer, fordi børnehavepædagoger ikke er blevet spurgt om lektielæsning. Dernæst er variablene re-kodet, og der er lavet krydstabeller, således at forskellene mellem besvarelserne fra henholdsvis børnehaver og SFO'er kan testes.

> Barnets trivsel er jo altid vigtigere end de aktiviteter, som vi sætter i gang. (Interview 2/pædagog 5)

Det er svært for pædagogerne at sætte ord på, hvordan de prioriterer aktiviteternes vigtighed:

> Jeg føler, at jeg skal vælge mellem, hvem det er, der først falder ud over rælingen og ned i vandet-agtigt. Jamen fordi, der er børn, der har godt af alle de her ting. Så er det svært at vælge. Der er nogle ting, som jeg hellere vil, men hvis jeg skal se det i forhold til børnene, hvad der er mit job, så kan jeg ikke vælge en. (Interview 4/pædagog 3)

Pædagogen får støtte af sin kollega:

> Jeg har det ligesådan. Jeg begyndte at skrive, men så synes jeg også, at de andre ting var vigtige. (Interview 4/pædagog 2)

Samtalen fortsætter, og den første pædagog skærper sit synspunkt yderligere:

> Man kan styrke forskellige børn med forskellige ting. Derfor er vi nødt til at finde det, som de er gode til for at få dem med i legene, så de andre børn måske kan se anderledes på dem. Nogle er gode til at løbe, og nogle er gode til at være kreative, og vi er nødt til at lave noget af det hele, for at alle er med og bliver set. (Interview 4/pædagog 3)

Citaterne illustrerer flere forhold. Pædagogerne er frustrerede over opgaven og synes ikke, de kan prioritere aktiviteterne. De formår alligevel at redegøre for en prioritering – de fortæller netop, at det vigtigste er at få alle børn med og sørge for, at hvert enkelt barn oplever at mestre en aktivitet. Derfor kan aktiviteterne ikke listes op i en rangordning mellem vigtigste og mindst vigtige. Når aktiviteter skal planlægges, prioriteres det enkelte barns trivsel og oplevelse af mestring.

Succeskriterier

Vi ønskede at undersøge, hvornår pædagogerne vurderer, at en aktivitet lykkes. Derfor har vi stillet spørgsmålet: Hvad er succeskriterierne for de enkelte aktiviteter? Tabel 9.2 og 9.3 viser, hvilke kriterier pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen opstiller for succes i de otte aktiviteter[22], der fylder i en institutions hverdag. De steder i tabellen, hvor der kun står et tal, er det det samlede antal pædagoger, der har svaret på spørgsmålet, angivet i procent. De steder, hvor to tal optræder, er der skelnet mellem besvarelser fra pædagoger i børnehaver og pædagoger i SFO'er, fordi der har været signifikante forskelle på svarene. Det første tal indikerer andelen af børnehavepædagoger, der har valgt denne svarmulighed, og det andet tal SFO-pædagogernes svar. Antallet af stjerner viser signifikansniveauet.[23]

Tabel 9.2: Kriterier for succes, procent

	Læring	Sproglige aktiviteter	Musiske aktiviteter	Værkstedsaktiviteter
Trivsel	44	29	20	23
Glæde	39	30	80/69**	43
Hjælpsom	23	5/17***	11	29/42**
Mål	5	5	2	6

[22] Vi har valgt ikke at tage lektielæsning med her, da det er en begrænset aktivitet, som kun finder sted i SFO-institutioner.
[23] *= 0,05, **= 0,01 og ***= 0,000 (højsignifikant).

Få konflikter	4	2/7*	5	5
Fordybelse	28	25	13	43
Proces	32	28	40	40
Produkt	1	1	0/3**	7
Anvendelse	28	45/37*	17	15
Lyst til gentagelse	20	31/21*	46/35**	21
Færdighed	39	38	23	35
Forståelse	17/26**	33	5	6
Deltagelse	14	12	21	17

Tabel 9.3: Kriterier for succes, procent

	Motorik	**Organiseret leg**	**Fri leg**	**Spisning**
Trivsel	29	40	57	65
Glæde	74	49	54/66**	33
Hjælpsom	19	42	45	48/20***
Mål	2	1/5*	1	3
Få konflikter	8/14*	22/30*	37	18
Fordybelse	3	19/7***	19/11**	49
Proces	27	28	18	22
Produkt	0	1	1	0
Anvendelse	14	9	5	4
Lyst til gentagelse	41	29	8/14*	7
Færdighed	35	19	17	19/8***
Forståelse	3	8	6	6
Deltagelse	31	24	19	17/25*

De succeskriterier, der er opstillet her, er baseret på pædagogernes kommunikation i fokusgruppeinterviewene om kriterier, der betegner en vellykket aktivitet. Som det fremgår af tabellerne, så opstiller pædagogerne en række kriterier for succes. Generelt ser vi, at der er stor variation i, hvornår et kriterium anvendes som mål for succes. Det betyder, at det kriterium, der anvendes til at afgøre, om en aktivitet er lykkedes, ikke nødvendigvis er det samme kriterium, som anvendes til at afgøre, om en anden aktivitet er lykkedes. Der er dog enkelte kriterier, der går igen i forhold til alle aktiviteter. Det er for eksempel trivsel og glæde, som er succeskriterier, der bliver vægtet højt i forhold til alle otte aktiviteter. Især i forhold til fri leg og spisning er trivsel et mål for, hvorvidt situationen betragtes som god eller ej. Glæde ses som det vigtigste kriterium i musiske aktiviteter, motoriske aktiviteter, organiseret leg og fri leg. I den anden ende af skalaen er der to kriterier, pædagogerne ikke benytter i særlig høj grad, når de vurderer, hvorvidt en aktivitet er lykkedes. Det første er mål, det vil sige om et bestemt mål er nået, og det andet er produkt, der henviser til, hvorvidt børnene gennem aktiviteten har produceret noget konkret. Proces vægtes væsentligt højere end produkt. Forståelse er et af de kriterier, der angiver, hvorvidt enkelte aktiviteter som læring og sproglig udvikling har været hensigtsmæssige. I forhold til de øvrige seks aktiviteter bliver forståelse ikke i væsentlig grad brugt som kriterium. Dette er som sagt karakteristisk for de fleste af de 13 succeskriterier.

Succeskriterier i fokusgruppeinterviewene

I fokusgruppeinterviewene fremlægges flere kriterier som de mest påskønnede, når pædagogerne skal svare på, hvilke kriterier de anvender for at vurdere, om en given aktivitet er lykkedes. I det

første interview bliver der for eksempel talt om, at der er to succeskriterier, der er mest fremherskende. Det ene omhandler det kreative og kommer til syne, når børnene kender forskellige måder at udtrykke sig kreativt på, når de er færdige, når de er tilfredse, når der har været en god relation til det enkelte barn, og når processen har været god, og børnene er glade. Det andet kriterium er af sproglig karakter og fremtræder, når børnene tør være med og ikke holder sig tilbage, når de viser motivation og engagement, når de kan bruge sproget til at kommunikere, når de forstår, hvad det er, de skal, og når de selv gør sig forståelige. I de øvrige interview er der overlap mellem aktiviteter og succeskriterier. Det betyder, at der for aktiviteter som bevægelse, sprog og relationer bliver bragt forskellige succeskriterier på bane. For eksempel fortæller en af pædagogerne, at hun tit spørger børnene om deres oplevelse, og hvad de synes, har været godt. En anden pædagog følger op på udsagnet og siger, at hun vurderer, at aktiviteten har været en succes, når børnene spørger ind til det, de laver, når de holder koncentrationen, og der er flow. Hun siger, at hvis børnene efterspørger aktiviteten igen og forstår meningen med det, de skal lære, så er det absolut en succes. Til trods for at en aktivitet har et bestemt mål, kan det godt være, at succeskriteriet for aktiviteten ændrer sig i løbet af aktiviteten. Det viser pædagogernes svar i spørgeskemaundersøgelsen og interviewene:

> Hvis jeg har et mål, så vil jeg forklare målet, hvis det er det, det handler om. Hvad er intentionen? Det behøver ikke blive en dårlig aktivitet, fordi vi ikke ender der, så ender vi et andet sted. Men jeg forklarer målet. (Interview 6/pædagog 3)

Som vi så i spørgeskemaundersøgelsen, så er det i mange tilfælde de ikke målbare kriterier, der bliver italesat som vigtige, når pædagogerne skal vurdere succes. For eksempel svarer en pædagog følgende på spørgsmålet: Hvad kendetegner succes i kreative aktiviteter:

> At de overhovedet vil være med. Deltagelse. Aldrig produktet. (Interview 4/pædagog 1)

Hun får støtte af sin kollega, som understreger, at børnenes trivsel og glæde er det relevante:

> Processen. At de er glade og har det sjovt. De ting, man ikke kan måle på. (Interview 4/pædagog 3)

I enkelte tilfælde er det dog ikke altid nok at vurdere en aktivitet ud fra proces og deltagelse. For eksempel siger pædagogerne i interview 3, at fordybelse og mestring er vigtige nøgleord i kreative aktiviteter. Dette støttes af pædagogerne i interview 2, der også nævner fordybelse, glæde og færdigheder som succeskriterier for indendørsaktiviteter. Spørgsmålet om, hvornår aktiviteter lykkes, viser som allerede nævnt, at pædagogerne opstiller forskellige kriterier for succes. Blandt andet er der forskel på indendørs og udendørs aktiviteter. Når børnene er på legepladsen eller ude på tur, lægges der vægt på, at børnene lærer de sociale spilleregler, at de har kendskab til og respekt for naturen, og at de bevæger sig. Desuden nævner pædagogerne, at det er vigtigt, når de er udenfor, at børnene hjælper hinanden og har et godt samspil, hvor legen udvikler sig.

I aktiviteter, hvor bevægelse står i fokus, fortæller pædagogerne, at når børnene deltager frivilligt og er motiverede. Når de har det sjovt og får rørt sig, så har det været en god aktivitet. I denne type aktiviteter anvender pædagogerne også bedre motorik og sunde børn som succeskriterier. Når fysisk aktivitet og bevægelse står på programmet, har pædagogerne fokus på, at alle børn, også dem der normalt ikke bevæger sig meget, er med.

I de sociale forhold mellem børnene vægter pædagogerne både individet og fællesskabet, når de skal opstille succeskriterier for gode relationer. En af grupperne taler om anerkendelse, at det er vigtigt, at barnet føler sig anerkendt. Desuden mener pædagogerne i denne gruppe, at det er vigtigt, at

børnene bruger dem, og at de formår at danne relationer til andre børn. Gruppe 3 taler om det samme i deres samtale om sociale relationer, og de pointerer, at det er vigtigt, at børnene evner at bruge de redskaber, som pædagogerne giver dem til at håndtere det sociale samspil. Det genkender pædagogerne i gruppe 6, og her bliver det også understreget, at det i en socialiseringsproces er vigtigt, at børnene lærer, at der er plads til alle:

> Når jeg kan se, at konflikterne nedtrappes. Trivsel og anvendelse af redskaber. Når jeg kan se, at de hjælper hinanden. (…) Rummelighed er vigtig. (…) Vi synes, at det er vigtigt, at de andre børn lærer at være rummelige, og det er de rigtig gode til. (Interview 6/pædagog 3)

Nogle af disse kriterier går igen, når der tales om leg. Her vurderer pædagogerne, at fordybelse, venskab, fri og selvvalgt leg, gode relationer og leg uden konflikter er succeskriterier. Desuden bliver der lagt vægt på, at børnene mødes på tværs af alder, samt at de finder ind i og affinder sig med en social rangorden.

Når det gælder læring, sættes flere kriterier i spil. Blandt andet mener pædagogerne, at succesfulde læringsaktiviteter kendetegnes ved, at børnene har fået mest muligt ud af deres læringspotentiale, og at de selv viser interesse for at blive yderligere udfordret. Det understreges, at hvert barn er forskelligt, og at der derfor er forskellige succeskriterier for hvert barn, men at generelle træk kan være nysgerrighed, lyst og motivation.

Forventningsafklaring og formidling

For at en aktivitet kan kaldes vellykket, kræver det, at børnene har forstået eller har en fornemmelse af, hvad det er, de skal med den bestemte aktivitet. Vi har derfor spurgt pædagogerne, hvordan de formidler bestemte typer aktiviteter, og hvordan de forventningsafklarer aktiviteten med børnene, inden de går i gang. Tabellerne 9.4 og 9.5 viser, hvilke formidlingstyper pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen benytter sig af, når de skal formidle aktiviteter til børnene. For tabellerne gælder det igen, at de steder, hvor to tal optræder, er der signifikant forskel på besvarelser fra børnehavepædagoger og pædagoger i SFO'er. Stjerner markerer signifikansniveauet.[24] Alle andre tal udgør andelen af det samlede antal pædagoger i procent, her er ingen signifikant forskel i besvarelserne.

Tabel 9.4: Formidling i aktiviteter, procent

	Læring	Sproglige aktiviteter	Musiske aktiviteter	Værkstedsaktiviteter
Rollemodel	22	33	18	14
Viser trin	31/41*	21	30	54
Gode råd	11/20*	10/18**	14	42
Ros	39	36	19	19
Boltre sig	4	13/7*	26	13
Fri tolkning	4	4	11	14
Børn som eksempel	8	5	6	5
Deltagelse	60/41***	40/32*	66/45***	36
Engagement	71/63*	58/47**	63/51**	50
Sprog	29	49	17	21

[24] *= 0,05, **= 0,01 og ***= 0,000 (højsignifikant).

Tabel 9.5: Formidling i aktiviteter, procent

	Motorik	Organiseret leg	Fri leg	Spisning
Rollemodel	27	20	7/13*	68
Viser trin	39	24/32*	3	6
Gode råd	14	28	33/23**	21
Ros	24	20	12	27
Boltre sig	40	15	74	3
Fri tolkning	4	11/6*	47/38*	3
Børn som eksempel	8	13	10	10
Deltagelse	64/52**	55/44*	22	69/56**
Engagement	56/46*	49	28	18
Sprog	11	33	25/17*	37

Generelt kan det siges, at pædagogerne benytter forskellige formidlingstyper til forskellige aktiviteter, og at der veksles mellem at gøre brug af kommunikative og fysiske strategier. Deltagelse og engagement er dog formidlingstyper, der i høj grad benyttes i alle former for aktiviteter, dog i mindre grad i fri leg og i spisesituationer (engagement). Fri tolkning og børn som eksempel bliver ikke brugt meget som formidlingstype med undtagelse af i fri leg (fri tolkning)

I interviewene diskuteres forventningsafklaring og formidling på flere niveauer. For eksempel er der forskel på at formidle en konkret aktivitet som at lave en julegave eller lignende og at formidle et emne som venskab eller samarbejde.

> Vi fortæller om venskaber, hvordan er man en god kammerat, og hvordan kan man se, hvis man ikke er en god kammerat. (Interview 1/pædagog 3)

I tilfælde, der handler om abstrakte ting som relationer, benytter pædagogerne sproglige strategier som fortællinger og dialog. Heri ligger også muligheden for, at børnene kan reflektere over det, der tales om. En pædagog bruger betegnelsen at sproge, når hun skal forklare, hvordan hun formidler succeskriterier til børnene:

> Jeg spørger dem. Siger det. Siger tingene højt. (Interview 6/pædagog 4)

Når mere konkrete aktiviteter skal i gang, beskriver pædagogerne, at de blandt andet viser børnene, hvordan de skal gøre ved at give dem eksempler, de kan efterfølge:

> Hvis det er noget kreativt, så har jeg typisk lavet noget, så man kan se. Hvis det er at brodere, så er der måske kun broderet den ene vej på noget af det, så man kan se, hvordan det ser ud begge veje. Eller også kan jeg tegne på tavlen. (Interview 1/pædagog 7)

Der er flere niveauer i at formidle forventninger og formål til børnene. For de ældste børn i børnehaven er det vigtigt at blive skoleparat. Det formidler pædagogerne overordnet til børnene i de konkrete aktiviteter:

> Vi har for eksempel storebørnsgruppen, og det er vigtigt for os, at de bliver skoleklar, og vi har en skoleaktivitet, der skal give mening. Vi kan finde på at sige til dem, at vi skal i dag have om rim og remser, og det er vigtigt for jer, for så bliver I vildt gode til at læse. Det kan vi godt finde på. (Interview 1/pædagog 1)

I det første interview gør pædagogerne også opmærksom på, at de forskellige metoder afhænger af børnenes alder:

> Nu er jeg ved de fireårige. Der bruger vi også billeder, hvis vi skal forberede dem på, hvem der skal med på tur. Og i samling, hvor vi informerer om, hvad der skal ske, men indimellem har de glemt det efter et kvarter. Men når de skal på tur, så kan de selv gå ud og læse, hvem der skal med på tur. (Interview 1/pædagog 3)

Her ser vi, hvordan billeder og forklaring i fælles samling bruges som formidlingsstrategi. Børnene kan følge op på formidlingen ved selv at undersøge, hvem der skal med på tur, eller se på billeder af dagens plan. En pædagog fra SFO forklarer, at tingene godt kan se anderledes ud hos de større børn:

> Det er altså ikke fordi, vi er ustrukturerede, og vi har da klart en mening med, hvad vi laver, og hvorfor vi gør det, men de store børn, de ville dø, hvis jeg begyndte sådan systematisk at illustrere, hvad vi gør undervejs. (Interview 1/pædagog 8)

Udsagnet illustrerer, at pædagogernes intention med aktiviteter ikke nødvendigvis altid ekspliciteres, og nogle gange kan formålet med aktiviteten også komme til at stå i skyggen af processen og dermed give den et andet indhold:

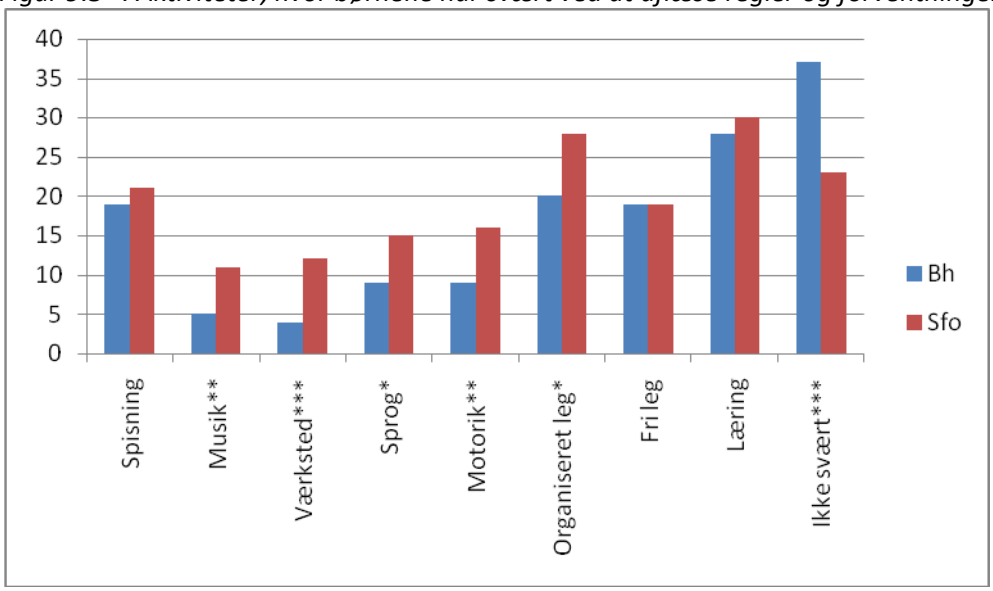
> Nogen gange kan man godt have en bagtanke, når man går i gang med noget, men hvor der så sker noget helt andet, som også kunne være et succeskriterium, som jeg bare ikke havde regnet med. (Interview 1/pædagog 5)

Dette udsagn er kendetegnende for flere af pædagogernes holdning til forholdet mellem produkt eller formål og proces. Som vist tidligere, så oplever pædagogerne, at en aktivitet er mislykket, hvis målet med aktiviteten ikke nås. Pædagogerne benytter kommunikation til at forklare et mål. De forklarer formålet med en aktivitet, uden nødvendigvis at presse børnene til at nå målet, hvilket viser, at den kommunikative forventningsformidling i sig selv udgør et værdifuldt element.

Når børn har svært at aflæse regler og forventninger

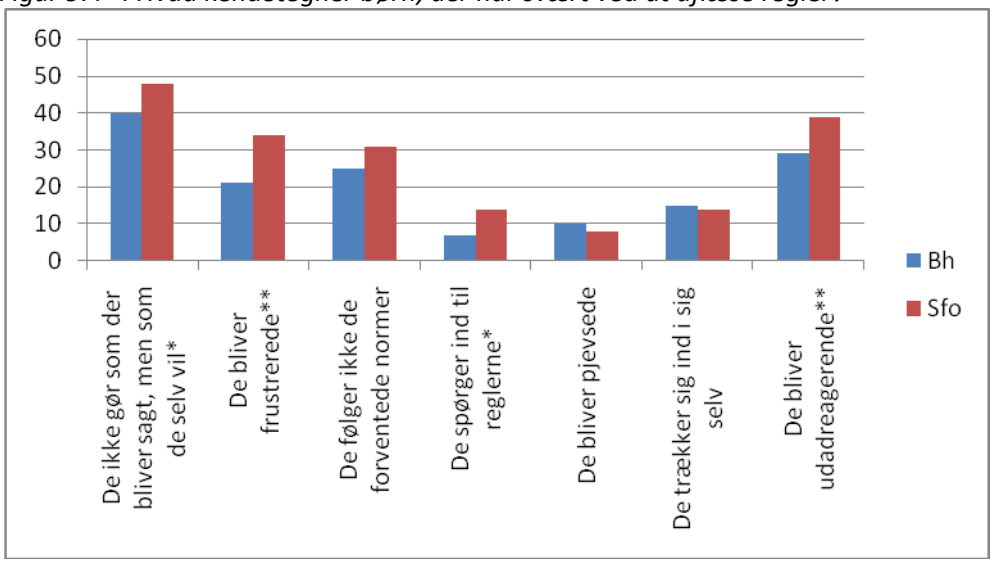
Vi ønskede at undersøge, hvordan pædagogerne håndterer børn, der har svært ved at aflæse regler og forventninger til aktiviteter. Derfor har vi bedt pædagogerne om at svare på, i hvilke aktiviteter børnene har svært ved at aflæse regler og forventninger, samt hvordan dette giver sig til udtryk hos børnene. I figur 9.3, som viser de aktiviteter, børnene har svært ved at aflæse regler og forventninger i, siger 37 % af pædagogerne i børnehaven, at de ikke oplever, at de har børn, der har svært ved det. 23% af pædagogerne i SFO'en siger det samme. 28% af børnehavepædagogerne og 30% af SFO-pædagogerne oplyser, at børnene har svært ved at aflæse regler og forventninger i læringssituationer. I organiseret leg er der 28% af pædagogerne i SFO'erne, der vurderer, at børnene har svært ved at aflæse regler og forventninger, og 18-20% af børnehavepædagogerne siger, at deres børn har svært ved det i spisesituationer samt i organiseret og fri leg.

Figur 9.3[25]: Aktiviteter, hvor børnene har svært ved at aflæse regler og forventninger



Når de børn, der har svært ved at aflæse regler og forventninger, ikke selv spørger ind til situationen for at forbedre den, er det væsentligt, at pædagogerne kan genkende signalerne og hjælpe børnene. Vi har derfor spurgt pædagogerne om, hvordan de kan se, at et barn har svært ved at aflæse regler. Som det ses i figur 9.4, reagerer børnene på forskellig måde, når de ikke forstår den aktivitet, de står midt i. De mest fremtrædende reaktioner er, at børnene gør, som de vil, frem for at gøre, som de har fået besked på, og at de bliver udadreagerende. Dette gælder både for børn i børnehave og SFO-børn. Ifølge pædagogerne er der henholdsvis 6 og 14% af børnehave- og SFO-børn, der spørger ind til reglerne og forventningerne, når de oplever ikke at være i stand til at aflæse dem i en aktivitet. Det er også de færreste børn, der bliver pjevsede eller trækker sig ind i sig selv (indadreagerende). De fleste viser frustration, gør som de vil eller ved at udadreagere.

Figur 9.4[26]: Hvad kendetegner børn, der har svært ved at aflæse regler?



[25] Der var ingen begrænsning på, hvor mange svar den enkelte pædagog kunne give. Pædagoger i børnehaver har givet 1,5 svar i gennemsnit, og pædagoger i SFO har givet 1,75 svar i gennemsnit.

[26] Der var ingen begrænsning på, hvor mange svar den enkelte pædagog kunne give. Pædagoger i børnehaver har gennemsnitligt valgt 1,5 svar, mens pædagoger i SFO gennemsnitligt ligger på 2 svar per pædagog.

Opsummering
Formålet med dette kapitel har været at undersøge, hvordan pædagogerne planlægger, prioriterer og vurderer succesen af de enkelte aktiviteter i løbet af hverdagen. Med aktivitet forstår vi en udspecificeret, konkretiseret og planlagt pædagogisk handling. Vi ser, at planlægning betragtes som alfa og omega for en velfungerende hverdag, og at pædagogerne først og fremmest planlægger aktiviteterne efter indhold, men også under hensyntagen til resurser. Ikke desto mindre er fri leg den aktivitet, der fylder mest. Pædagogerne finder det vanskeligt at prioritere aktiviteter, men når der skal prioriteres, så bliver det enkelte barns trivsel og mestring af en aktivitet et væsentligt kriterium.

Vi undersøgte også, hvilke succeskriterier, pædagogerne anvender i forhold til de forskellige aktiviteter. Pædagogerne knytter forskellige succeskriterier til forskellige aktiviteter, men enkelte kriterier knyttes til alle aktiviteter. Det er trivsel og glæde. Kriterierne mål og produkt benyttes sjældent. I forhold til kreative aktiviteter[27] betones succeskriterierne at blive færdig, fordybelse, tilfredshed, proces, glæde. I forhold til sproglige aktiviteter betones motivation og engagement. I forhold til sociale relationsaktiviteter betones anerkendelse og håndtering af samspil. I forhold til leg betones fordybelse, venskab, relationer og (undgåelse af) konflikt. I forhold til læring betones børnenes udbytte i forhold til læringspotentiale.

Pædagogerne anvender en række forskellige strategier til at forberede børnene på de enkelte aktiviteter og på at indstille forventninger til en fælles forståelse af aktivitetens succeskriterium. Overordnet set veksles der mellem kommunikative strategier (fortælle) og fysiske strategier (vise). De første kan bestå i gode råd og ros, de sidste i pædagogen som rollemodel og fremhævelse af børn som eksempel.

Pædagogerne understreger betydningen af, at børnene forstår meningen med aktiviteterne, at de oplever at forstå og at blive forstået. Har et barn svært ved at forstå eller aflæse reglerne for en aktivitet, reagerer nogle børn med at gøre, som de vil, med frustration eller simpelt hen ved at udadreagere. Kun få børn reagerer indad med pjevsethed eller trækken sig ind i sig selv, og kun få børn spørger ind til reglerne for aktiviteten.

[27] Pædagogerne skelner ikke klart mellem kreative aktiviteter og musiske aktiviteter, hvorfor det kan være vanskeligt at afgøre, hvad de i den konkrete kontekst mener.

10. Skift i hverdagen

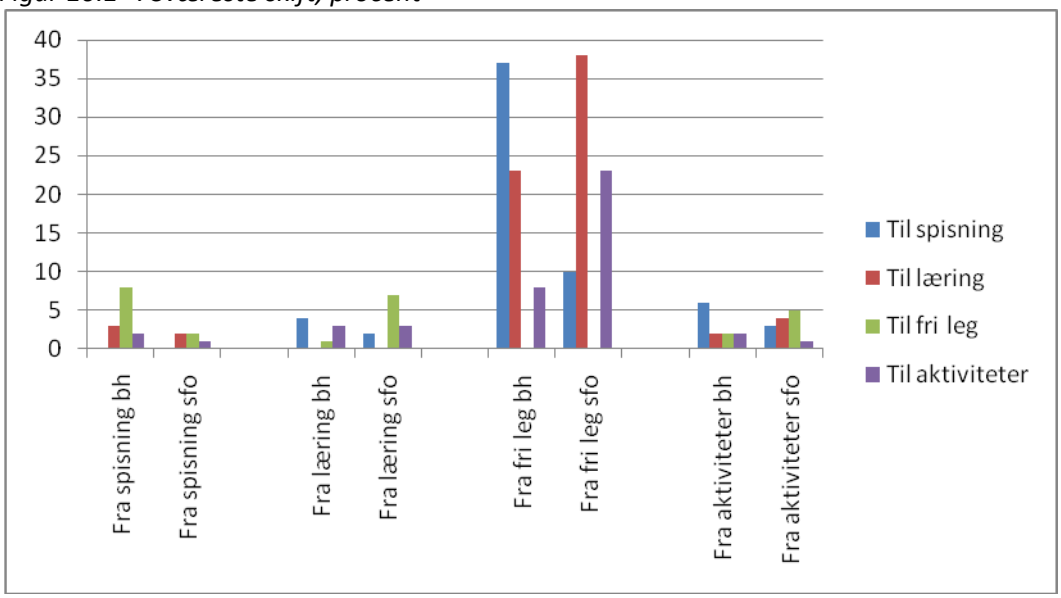
I de foregående kapitler har vi set, at en række opgaver og aktiviteter præger pædagogernes og børnenes hverdag i institutionerne. Formålet med dette kapitel er at gå tættere på skiftene mellem disse aktiviteter. Vi har ønsket at undersøge, hvilke skift pædagogerne vurderer, er de sværeste for børnene, hvorfor disse skift er svære, og hvad pædagogerne gør og kan gøre for at hjælpe børnene gennem skiftene. Hvad sker der, når børnene skal gå fra en kontekst eller sammenhæng til en anden?

Pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen har svaret på, hvor mange børn i den gruppe, de arbejder i, der har svært ved at skifte mellem aktiviteter. Pædagogerne i børnehaverne oplyser, at de vurderer, at 23% af børnene har vanskeligheder med at skifte aktivitet. I SFO'erne vurderer pædagogerne, at 18% synes, det er svært. Der er en højsignifikant forskel på disse to tal.

Skift mellem aktiviteter

Vi har spurgt pædagogerne hvilke tre skift, de mener, er de sværeste, og figur 10.1 viser tydeligt, at den aktivitet, det er sværest at skifte fra, er fri leg. Dette gælder både for børn i børnehave og SFO. I børnehaven er det skiftet fra fri leg til spisning, der ifølge pædagogerne er det sværeste, mens det i SFO er skiftet mellem fri leg og læring, der opleves som vanskeligst. Forskellen mellem børnehave og SFO forklares naturligt nok ved, at spisning fylder mere i børnehaven end i SFO. Under 10% af pædagogerne vurderer, at skift fra nogen af de andre aktiviteter er sværest.

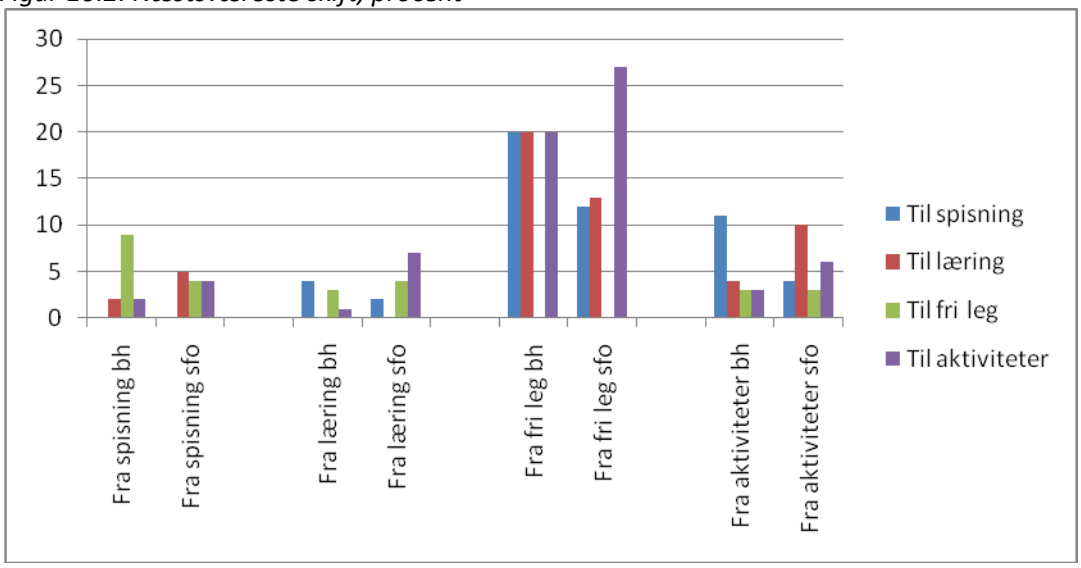
Figur 10.1[28]: Sværeste skift, procent



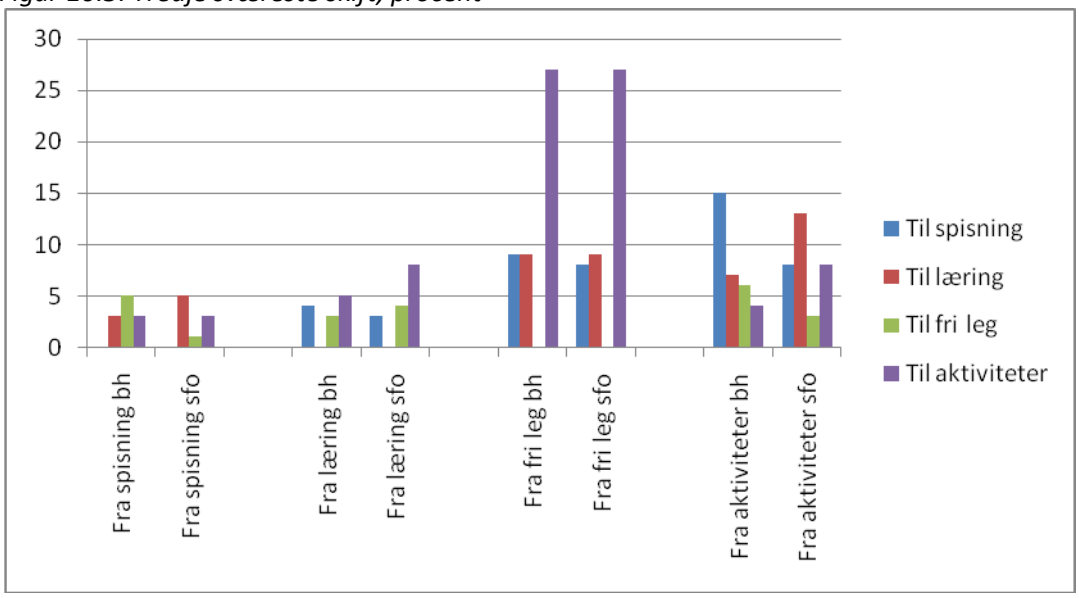
Vi har dernæst bedt pædagogerne om at svare på, hvilke skift der er de næstsværeste og de tredje sværeste for at se, om der er et mønster i, hvilke aktiviteter der er sværest at skifte fra eller til.

[28] Pædagogerne kunne vælge ét skift. Derfor summerer alle pædagoger fra børnehave til 100 og alle pædagoger fra SFO til 100.

Figur 10.2: Næstsværeste skift, procent



Figur 10.3: Tredje sværeste skift, procent



Som vi kan se af figur 10.2, så vurderer 20% af børnehavepædagogerne, at det næstsværeste skift er henholdsvis skiftet fra fri leg til spisning, fra fri leg til læring og fra fri leg til aktiviteter. I SFO vurderer pædagogerne, at det næstsværeste skift er skiftet fra fri leg til aktiviteter (27%). Tredje sværeste skift er i både børnehave og SFO skiftet fra fri leg til aktiviteter. Samlet set kan vi sige, at fri leg er den aktivitet, det er sværest at skifte fra. Den aktivitet, det er sværest at skifte til, varierer. Under 10% af pædagogerne vurderer, at det er svært at skifte til fri leg. Her vurderer pædagogerne i børnehaver, at de aktiviteter, det er sværest at skifte til, er spisning og aktiviteter, mens det i SFO er aktiviteter og læring, det er sværest at skifte til.

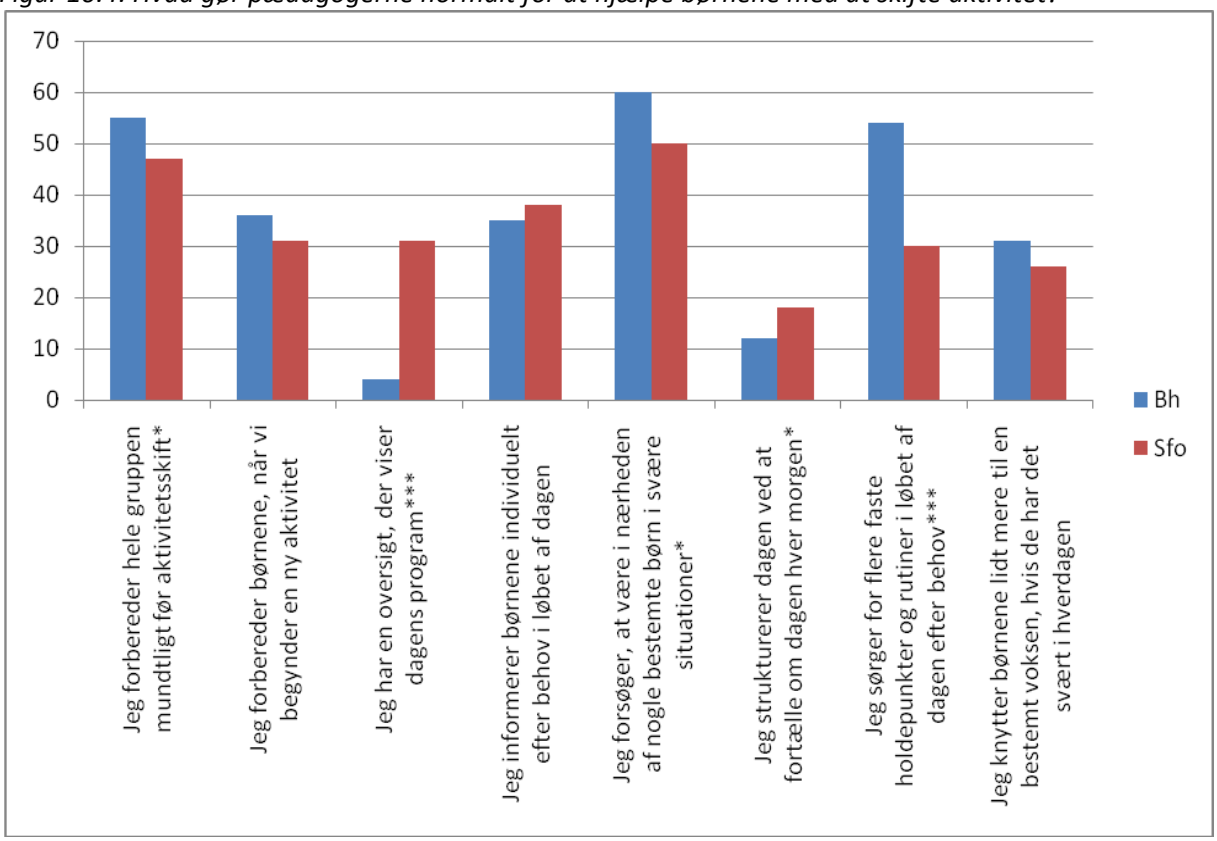
Vi har spurgt pædagogerne, om de kan gøre noget for at hjælpe de børn, de vurderer, har brug for ekstra hjælp ved skift mellem aktiviteter. Tabel 10.1 viser, at pædagogerne mener, at det så at sige aldrig er tilfældet, at de ikke kan hjælpe børn, der har svært ved at skifte.

Tabel 10.1: Kan I hjælpe børn, der har svært ved at skifte aktivitet?

	Bh	SFO
Ja, stort set altid	16	15
Ja, ofte	41	41
Både og - halvdelen af gangene hjælper det	25	28
Ja, indimellem, men ikke så tit	13	11
Nej, stort set aldrig	1	2
Jeg har ikke børn, der har svært ved at skifte aktivitet	6	4
I alt	102	101
Beregningsgrundlag	208	353

Tidligere har vi set, at pædagogerne anvender forskellige strategier, når de skal forventningsafklare og forberede børnene på en aktivitet. Her veksler pædagogerne mellem kommunikationsstrategier og fysiske strategier, blandt andet i form af konkrete eksempler. Vi har spurgt pædagogerne, hvad de normalt gør for at hjælpe børnene med at skifte aktivitet, og figur 10.4 viser, hvad og hvordan pædagogerne har svaret.

Figur 10.4: Hvad gør pædagogerne normalt for at hjælpe børnene med at skifte aktivitet?



Som det ses af figuren, benytter pædagogerne forskellige strategier for at hjælpe børnene med skift mellem aktiviteter. Både i børnehaverne og i SFO'erne er pædagogerne tilsyneladende opmærksomme på de børn, der har svært ved at skifte mellem aktiviteter. Det er de blandt andet ved at forsøge at være i nærheden af nogle bestemte børn i svære situationer. På denne måde har pædagogerne mulighed for både at hjælpe barnet rent fysisk og at give det mundtlig støtte gennem hele eller dele af skiftet. I begge institutioner er den næstmest brugte metode til at forberede

børnene på et skift at forberede hele gruppen mundtligt. I børnehaverne oplyser pædagogerne desuden, at de forsøger at have faste holdepunkter og rutiner i løbet af dagen. Fast struktur og kendte rammer giver børnehavebørnene tryghed og minimerer den usikkerhed, børnene måtte have i forhold til hverdagens indhold. I SFO er den tredje mest anvendte strategi at informere børnene individuelt efter behov i løbet af dagen. De forskelle, vi her ser mellem børnehaverne og SFO-institutionerne, er en logisk konsekvens af hverdagens forskellige indhold og praksis. Det er forståeligt, at kollektive beskeder fylder mere i børnehaven, der nok også er kendetegnet ved fastere strukturer end SFO'en. I SFO har børnene større råderum over tid og indhold, og pædagogerne kan nemmere bistå det enkelte barn individuelt med spørgsmål og uafklarede situationer.

Samtale om skift i fokusgruppeinterviewene
I det første fokusgruppeinterview har pædagogerne til at starte med lidt svært ved helt konkret at forstå, hvad vi mener med skift, og med hvordan pædagoger oplever skift i hverdagen. En af pædagogerne siger:

> Sproget er i det hele. Så der er ikke nogen skift. (Interview 1/pædagog 3)

Selvom vi fik uddybet og forklaret vores spørgsmål, således at det lykkedes os at få flere bud på, hvordan pædagogerne skifter mellem aktiviteter, så siger citatet to vigtige ting. For det første understreges det igen, at sproget er et af pædagogernes vigtigste redskaber i hverdagen i institutionen, og for det andet så viser det, at hverdagen opleves som flydende. Pædagogen uddyber:

> Hvis man har et specielt forløb, så vil der være skift, men ellers så overordnet, så er det hele jo noget, der kører. (Interview 1/pædagog 3)

At det daglige arbejde med alle dets opgaver og rutiner er noget, der bare kører, bekræftes af flere pædagoger. Blandt andet siger en pædagog følgende om rutinerne før måltider og udendørsleg:

> Spisesituation.. Så skal de have vasket hænder, så skal de tisse, så skal de spise, så skal nogen sove eller skiftes eller.. og så skal de ud, og nu skal alle have hjælp til flyverdragter. Der kører det bare. (Interview 5/pædagog 5)

Pædagogerne i interviewene italesætter to forskellige typer skift i hverdagen. Ligesom der er planlagte og ikke planlagte aktiviteter i løbet af en dag, er der planlagte og ikke planlagte skift. De ikke planlagte skift, som også kan være kortere eller længere forstyrrelser, påvirker i høj grad situationerne, og pædagogerne synes, at de sker på bekostning af nærvær:

> Det betyder, at vi mister noget nærvær, det er bagsiden af medaljen. (Interivew 5/pædagog 3)

Pædagogen får støtte fra en kollega, der også mener, at det kan gå ud over dybden.

> Jeg synes også, at fordybelsen ryger lidt. (Interview 5/pædagog 2)

Til trods for at pædagogerne kan opleve hverdagen som et flow af aktiviteter, kan en hverdag uden konkrete skift ikke lade sig gøre. I kommunikationen om disse skift ser vi tydeligt, at pædagogerne benytter sig af flere forskellige strategier til at forberede børnene på disse skift. Det handler blandt andet om at planlægge, kommunikere og oparbejde rutiner. En pædagog beskriver nedenfor, hvordan pædagogerne planlægger aktiviteterne sådan, at de også kan inddrage forældrene i at forberede børnene på, hvad der skal ske. Desuden kommunikerer de til børnene, hvad de skal, inden

aktiviteten starter. De gentager informationen, mens aktiviteten forløber. Endelig viser pædagogens udsagn, at børnene hurtigt lærer at afkode, hvad der forventes af dem alt efter rum og kontekst:

> Jamen, det er nok meget forberedelse, at det bliver meldt ud til forældrene, hvad der skal foregå i denne måned. Og det må de gerne tale om med børnene. Og på vores stue, der laver vi forskellige ting de forskellige dage. En dag er det sprog, en dag legeskole, en dag halaktiviteter. Men hvis vi så tager et konkret eksempel, går i hallen, så ved de, at vi skal have motorik. Og så har vi samling, inden vi tager af sted, hvor vi fortæller, hvad opvarmningen er, hoveddelen er og afslapningen er, og det gentager vi, når vi kommer derover. (Interview 1/pædagog 3)

Flere informanter peger på, at børnene tilpasser sig den konktekst og de fysiske rum, der stilles til rådighed for dem:

> Jamen, det er jo igen, når de har været med en enkelt gang eller to, så lærer de det. Når vi er i det her rum, så er det sådan og sådan, og når vi går ned, og så gør vi sådan og sådan. Det lærer de af os og af de andre børn. Når vi spiller stikbold, så er det ikke ok, at jeg sidder ved kanten, så skal jeg være med til at spille stikbold. Hvis jeg er inde i malerummet, så er det det, jeg gør her, ellers finder jeg et andet sted. Så de ved godt, hvad der bliver forventet af dem de forskellige steder. (Interview 4/pædagog 3)

Pædagogen her viser tydeligt, at børnene ikke kun ser, hvad de enkelte situationer kræver. De tilpasser sig også de forventninger, der stilles til dem. Omvendt kræver de også noget af pædagogerne:

> De [børnene] kræver også tydelige voksne. (Interview 3/pædagog 1)

Denne pædagog påpeger, at børnene kan håndtere mangt og meget, så længe de har tydelige voksne at forholde sig til. Tydelige voksne er ikke alene en hjælp for børnene til at aflæse forventninger og situationer, de markerer også tryghed og stabilitet i børnenes hverdag.

Opsummering

Vi har i dette kapitel haft fokus på skift mellem aktiviteter. Pædagogerne vurderer, at det falder børnene sværest at skifte fra fri leg til en anden aktivitet. Skiftene mellem spisning og læring til andre aktiviteter mener pædagogerne ikke volder børnene større vanskeligheder. Det er pædagogernes vurdering, at de i så at sige alle tilfælde kan hjælpe de børn, der har svært ved at håndtere skift mellem aktiviteter.

Pædagogerne anvender forskellige strategier til at hjælpe børn, der har svært ved skift. I børnehaven anvender pædagogerne strategier som at være i nærheden af bestemte børn i bestemte situationer, kollektive beskeder samt faste holdepunkter, strukturer og rutiner, der alle bidrager til at minimere usikkerhed. I SFO informeres børnene overvejende individuelt.

11. Børn og pædagoger i en polykontekstuel hverdag

Et af formålene med dette projekt har været at komme tættere på pædagogers daglige praksis i en ændret hverdag, hvor arbejdsvilkårene er under forandring. Vi har en forventning om, at ændrede vilkår skaber øget kompleksitet i pædagogernes hverdag. De ændringer, der skaber andre og nye vilkår, er blandt andet en konsekvens af de krav, omverdenen stiller til pædagogernes kompetencer, fordi pædagogikken har ændret sig, men også en konsekvens af børnenes forskellige baggrunde, opdragelsesformer, normer og værdier. I dette kapitel har vi undersøgt, hvordan pædagogerne vurderer børnenes sociale kompetencer, børnenes evner og kompetencer til at håndtere en kompleks hverdag, hvordan børn med særlige behov håndteres, samt hvordan børnenes familie- og institutionsliv hænger sammen.

Kompleksitet og ændringer i hverdagen

Mangfoldighed

Samfundets øgede kompleksitet genspejles i institutionernes hverdag, hvor der stilles ændrede krav til både børn og pædagoger. I kapitel 6 bekræfter pædagogerne, at de oplever ændringer, og at der stilles nye krav til dem. Vi har spurgt pædagogerne, om og hvordan de oplever, at børnenes hverdag generelt har ændret sig. I spørgeskemaundersøgelsen har pædagogerne svaret på, om de er enige i en række udsagn om børns hverdag og vilkår i dag. Besvarelserne ses i tabel 11.1 nedenunder.

Tabel 11.1: Pædagogernes oplevelse af ændringer i børnegruppen

	Jeg er enig	Det er det samme	Jeg er uenig	I alt	Beregnings-grundlag
Opdragelsen er mere forskellig fra familie til familie end tidligere	59	38	3	100	507
Forældrene lytter mere til børnenes version af konflikter end tidligere	67	30	3	100	508
Institutionen tager flere individuelle hensyn	70	25	6	101	510
Fællesskabet betyder mere nu end tidligere	19	47	34	100	510
Børn har mere forskelligartede behov end tidligere	69	29	3	101	505
Der er større behov for, at institutionen definerer regler og tydeliggør forventninger til adfærd	80	20	1	101	508
Der skal mere til, før børnene skiller sig ud fra gruppen	13	52	35	100	504
Som pædagog skal man opnå/fortjene børnenes respekt på en anden måde end tidligere	40	51	9	100	506

Som tabellen viser, ser vi, hvordan pædagogerne oplever ændringer i børnegruppen og hverdagslivet som pædagog, blandt andet mener 80% af pædagogerne, at der er større behov for, at institutionen i dag definerer regler og tydeliggør forventninger til adfærd. Desuden mener 70% af pædagogerne, at institutionen tager flere individuelle hensyn i dag end tidligere, hvilket nok også hænger sammen med, at 69% mener, at børn i dag har mere forskelligartede behov end tidligere. Lidt over halvdelen af pædagogerne mener, at opdragelsen er mere forskellig fra familie til familie end tidligere. Resultaterne viser, at pædagogerne vurderer, at der er sket en større individualisering ved, at børnenes behov er mere forskelligartede, og at der tages flere individuelle hensyn. På denne måde fylder hvert enkelt barn mere, hvilket også er tilfældet for den enkelte familie og dens opdragelsesmåder. Pædagogernes oplevelser viser, at der er sket forandringer inden for relationen

mellem børn, forældre og institution. I fokusgruppeinterviewene uddyber pædagogerne, hvordan individualiseringen konkret kommer til syne i institutionerne:

> Jeg tænker på, at børn er mere og mere ønskebørn. Vi bruger rigtig meget tid på at få ro, fordi børnene vil gerne, hvad de selv vil. De er deres egne, og forældrene synes, at det er lige præcis deres barn, som man skal tage hensyn til. (Interview 1/pædagog 4)

Denne pædagog italesætter børn som forældrenes ønskebørn. Individualiteten udtrykkes gennem krav om hensyntagen til det enkelte barn og gennem, at forældrene har stærke meninger om, hvad det er, de vil have. En anden pædagog forklarer, at det er en samfundsmæssig holdning, at det individuelle er styrende for, hvordan man opdrager sine børn:

> Tidligere var der en større konsensus i samfundet om, hvornår skal børn i seng, hvornår må man spise slik, og hvornår må man ikke spise slik. Det er der ikke længere. Nu er det mere, hvad synes jeg, og hvad synes naboen. (Interview 1/pædagog)

Ifølge pædagogerne overfører forældrene deres egne meninger og holdninger til børnene, og dette kommer til udtryk gennem børnenes individualitet og det samspil, de skal indgå i. En pædagog siger, at pædagoger må have kompetence til at kunne inkludere det individuelle i fællesskabet:

> Du skal kunne favne alle de individualister, som forældrene skaber, uden at de giver afkald på deres egen individualitet. Og få dem til at indgå i samspil. (Interview 3/pædagog 2)

Børnene tilbringer meget forskellig tid i henholdsvis børnehave og SFO. I børnehaven har mange børn lange dage, mens SFO-tiden er blevet kortet ned på grund af længere skoledage. Det har selvfølgelig indflydelse på indholdet i institutionen, og på hvor megen tid pædagogerne har sammen med børnene. En børnehavepædagog siger, at netop fordi børnene har lange dage i institutionen, er det vigtigt, at de forhold, der er i institutionen, afspejler de værdier, som man ønsker, at børnene lærer:

> Jeg tænker også, at det er vigtigt som institution, at vi får gjort et arbejde ud af at få lagt vores værdier fast. Før var institutionen et supplement til hjemmet, nu er det næsten omvendt. Det er lidt strengt sagt, men mange er i institution fra 8-17 hver dag. Der skal lægges en grundstamme. (Interview 6/pædagog 4)

Som pædagogen fortæller, er institutionen det sted, hvor mange børn tilbringer de fleste af deres vågne timer, og det er derfor nu endnu vigtigere, at børnene får lagt et grundlag der, når mange ikke tilbringer så mange timer hjemme.

I SFO er der flere forhold at tage hensyn til end tidligere, både, som vi kan se ovenfor, fordi børnene kræver mere, men også fordi tiden er blevet kortere. En pædagog i SFO fortæller:

> Vi har ikke vores børn så længe som tidligere. Nu har vi dem fra 13.30 på grund af heldagsskolen, men det forventes, at vi når det samme. (Interview 3/pædagog 6)

Pædagogen siger altså, at på trods af flere timer i skolen, er der ikke skåret ned på de opgaver og aktiviteter, børnene forventes at nå igennem i SFO'en. Det betyder, at de få timer børnene er i SFO, bliver mere komprimerede af aktiviteter.

Inklusion af alle børn
De seneste par år har inklusion stået på dagsordenen, og alt tyder på, at det også vil være tilfældet de næste mange år. Pædagogerne i fokusgruppeinterviewene fortæller, hvordan de oplever de udfordringer, som følger af at skulle inkludere alle børn. Det er interessant at se, hvordan inklusion optræder som to forhold: som inklusion af individuelle børn og som inklusion af børn med særlige behov. En pædagog siger:

> I dag er det sådan, at det er det enkelte barn, vi ser i den kontekst, de er i. Der er mange individuelle hensyn at tage. Der skal være plads og rum til alle. (Interview 6/pædagog 3)

Hun forklarer her, at institutionen ser det som sin opgave, at møde hvert enkelte barns behov, der hvor barnet er. Det kræver en rummelig institution, der tager højde for små og store forskelligheder. Det er en generel holdning blandt pædagogerne, at de tilstræber at se det enkelte barn inde i fællesskabet frem for at se fællesskabet først:

> Vi tænker meget det enkelte barn ind, hvis vi skal på ture. Hvordan kan vi sammensætte gruppen, så det enkelte barn kan have en god oplevelse. Der er flere og flere enkeltaftaler, behov for den enkelte, men selvfølgelig skal de ind i gruppen. (Interview 2/pædagog 1)

Som pædagogen udtrykker det, er det en selvfølge, at hvert enkelt barn inkluderes i institutionens sociale kontekst.

Den anden form for inklusion, som omhandler børn med særlige behov eller børn med behov for en særlig indsats, kræver meget af pædagogerne, men den kræver også at forældre bakker op om inklusionstanken. I et af interviewene bliver forældrene italesat som en udfordring i forhold til at acceptere, at når inklusion er rammen, så gælder det alle børn:

> I den situation, som jeg er i, der er der nogle enkelte børn, som bliver ekskluderet, og det er fordi, der er nogle få forældre, der laver den der: ”Mit barn skal ikke udsættes for det der, så må I fjerne det barn”. Jamen vi kan ikke fjerne det barn. Det er et af de børn, der skal rummes i folkeskolen, og hvis ikke I kan acceptere det, jamen så er det en privatskole (…) Jeg synes, de har meget svært ved at acceptere dem, der stikker bare en lille smule ud. Og det smitter af på børnene, det er et stort problem, der hvor jeg står i øjeblikket. (Interview 1/pædagog 5)

Pædagogerne udtrykker også, at de synes, inklusion kan være svært på mange forskellige måder. Det handler om viden, kompetencer og resurser. Det er en bekymring, mange pædagoger deler, at viden går tabt, når man vælger at inkludere børn fra specialinstitutioner til normalområdet:

> Den viden, som de har på specialinstitutionerne, hvis børnene skal til at rykke ud, så mangler vi jo den viden, som de har. (Interview 2/pædagog 7)

Tab af viden er ikke den eneste bekymring, pædagogerne oplever. De udtrykker desuden manglende kompetencer i forhold til børn med særlige behov. En af pædagogerne siger, at de mangler redskaber til at kunne håndtere enkelte børn:

> Vi har viden, men vi mangler viden om, hvordan vi praktisk skal håndtere både 10 normale og et ADHD-barn. Jeg kan ikke bruge fem timer på det ene barn, mens 20 venter på mig. (Interview 2/pædagog 6)

Denne pædagog forklarer, at hun rent praktisk synes, det er svært at håndtere et barn med ADHD, fordi det bliver en prioritering mellem det ene barn og alle de andre børn. En anden pædagog udtrykker samme dilemma, når hun siger:

> Det er dem uden regler, der tager flest resurser. Det kommer til at gå ud over dem, der… Dem der fylder mest, tager mest. (Interview 5/pædagog 3)

Til trods for mangel på viden om og konkrete redskaber til at inkludere alle børn og samtidig fastholde alle børn i en fælles kontekst, så er inklusion et krav, der stilles til pædagogerne. Hertil kommer en oplevelse af, at de også må besidde den kompetence at være fleksible.

> Vi skal håndtere fleksible læringsmiljøer – nu kalder man det det, og så skal vi bare finde ud af at agere i det uden redskaber. Ergo skal vi også være fleksible. (Interview 2/pædagog 8)

Fleksibiliteten kan ses om en konsekvens af den kompleksitet, pædagogerne står i. De forandringer som vores samfund, og dermed også institutioner, til enhver tid gennemgår, sørger for, at kravet om fleksibilitet er en nødvendighed for at kunne opretholde en form for stabilitet. Derfor skal pædagogerne kunne være fleksible:

> Kompleksiteten er blevet sådan, at vi får krydspres fra ledelse og samfundet, men det samme krydspres oplever børnene måske. Der er 25% af børnene, der er problembørn.[29] Børnene har svært ved at begribe det samfund, som de lever i, og det er vores pligt at skabe overblik for de her børn, og det er op ad bakke, når normeringen er, som den er. Vi oplever den ene besparelse efter den anden. Vi må bare kræve, at uddannelsen bliver bedre. Nu er den jo blevet bachelor, det er første skridt, men vores uddannelse skal med. Vi skal kunne klare den kompleksitet, som vi bliver stillet over for. (Interview 2/pædagog 5)

Kompleksiteten består ikke alene i, at pædagogerne har flere individuelle behov at skulle tage hensyn til, den består også i de begrænsninger, som de seneste års mange besparelser har medført. Selv om inklusion betyder betydelige udfordringer og svære prioriteringer, er pædagogerne enige i, at det er godt for børnene at opleve mangfoldighed og at lære at være rummelige:

> Vi har børn, der stammer. Vi har en pædagog, der er i kørestol, få timer. Det er vigtigt og rigtig godt i forhold til vores hus. Så vænner børnene sig til det. Hun kan ikke spille fodbold, men hun kan en hel masse andre ting. Det behøver man ikke være dum i hovedet af. (Interview 6/pædagog 3)

I de tilfælde, hvor resurserne er tilstrækkelige, er det nemmere at tage mange hensyn. For eksempel beskriver en pædagog, hvordan de inkluderer et barn og tager højde for dets behov ved at tolke barnets signaler og handle på dem:

> Vi har en, der har svært ved det, som har en socialpædagog, og så tager vi det fra en ende af: ”Jeg kan se på dig, at det er rigtigt, rigtigt svært det her, når vi skal synge, så gå du ud og dæk bord.” Men så kan man håbe på, at der kommer noget senere hen, men generelt så er de rigtig gode til det. (Interview 6/pædagog 4)

[29] Pædagogen forklarer efterfølgende, at tallene stammer fra en undersøgelse, der er blevet omtalt i radioen samme morgen.

Børnenes kompetencer
Når vilkårene for børns institutionsliv ifølge pædagogerne i dag er så forandrede, er det interessant at se på, hvorvidt børnene er rustede til at håndtere de udfordringer, som hverdagen bringer. Pædagogerne har vurderet, hvorvidt børnenes sociale kompetencer generelt er større nu sammenlignet med tidligere. Tabel 11.2 viser, hvorvidt pædagogerne er enige eller ej i udsagnet: Børnenes sociale kompetencer er generelt større nu.

Tabel 11.2: Børnenes sociale kompetencer[30]

	Børnehavebørn	SFO-børn	I alt
Jeg er enig	25	17	20
Det er det samme	44	48	47
Jeg er uenig	31	35	34
I alt	100	100	101
Beregningsgrundlag	187	320	507

Som det fremgår af tabellen, synes kun 25 % af børnehavepædagogerne, at børn i dag har højere sociale kompetencer, og kun 17% af pædagogerne i SFO er enige i udsagnet. 44% af pædagogerne i børnehaven og 48 % af pædagogerne i SFO'en mener, at børns sociale kompetenceniveau er det samme som tidligere. Henholdsvis 31% og 35% af pædagogerne synes, at børnenes sociale kompetencer er ringere i dag sammenlignet med tidligere. Når vi ser disse svar i forhold til, at pædagogerne vurderer, at der er store ændringer i børnenes vilkår, så må det indebære, at det enkelte barns muligheder for at navigere i en kompleks hverdag er en mere kompliceret proces end tidligere.

I fokusgruppeinterviewene er semantikken omkring børnenes sociale kompetencer præget af stor tillid til børnenes evner til at navigere i komplekse sammenhænge. Flere beskriver, hvordan børnene i høj grad tilpasser sig de normer, der er i institutionen, og hvordan de hurtigt lærer, hvordan tingene fungerer både blandt børnene og i institutionen generelt. En pædagog beskriver for eksempel:

> Det er børn rigtig gode til at hoppe ind på arenaer. Det første stykke tid går de langs væggene og observerer. Hvad gør de her, og hvordan ser de ud i denne verden – sådan en lille kompetent 3-årig? Nå, nu er det spisetid, hvad gør de her, nu vasker de hænder, nå, så har de samling. Det er fantastisk. (Interview 6/pædagog 4)

Hun beskriver børns evne til at aflæse situationer som en intuitiv egenskab, noget der kommer naturligt for barnet. De er desuden gode til at tilpasse sig forskellige kontekster som institution og hjem, og hvad de må, og hvad de ikke må, alt efter hvilke voksne de er sammen med:

> Generelt er børnene ret gode til at navigere mellem forskellige sæt af regler. De retter ind. Selvom at stedet er det samme, så kan reglerne godt være forskellige. De er gode. De ved godt, at når de er med mor og far, så gælder nogle andre regler, selvom stedet er det samme. De er gode til at rette ind – ikke negativt rette ind, men de er sådan gode til at finde ud af, hvordan det er. (Interview 4/pædagog 3)

De gange eller de steder, hvor børnene udfordres, er mange af dem gode til at vurdere, om de har brug for hjælp eller ej. Der er også børn, der har svært ved at håndtere de mange indtryk, de får i løbet af en lang dag, og som har brug for at lade batterierne op et andet sted end i institutionen, når

[30] Chi2-test viser p= 0,064.

skoledagen er ovre. Ikke alle børn har muligheden for det, hvilket både er et resultat af den måde, vores samfund er organiseret på med to arbejdende forældre i mange familier, men som også er en udfordring for de børn, det gælder:

> De er også gode til at navigere. De er også gode til at komme og sige, at de har brug for hjælp – nogle gange skal de lige hjælpes i gang i overgangen. Og det er jo også vores fornemste opgave. Men så er der også dem, der, når vi når til kl. 15 – nogle børn har mest brug for at komme hjem. Det har vi også snakket med nogle forældre om. Nogle magter ikke mere, når skolen er slut. Men sådan er dagens Danmark ikke, der hedder det altså ofte, at mor og far først er færdige med at arbejde, når klokken den er 16. Nogle enkelte børn er på meget, meget overarbejde. Det er også de børn, der skejer ud og ikke er til at nå ind til. (Interview 3/pædagog 1)

Denne pædagog får støtte af en kollega, som minder om, at der ikke er megen afslapning i at være i institution:

> Det er også noget med at gøre forældre opmærksomme på, at børnene skal lade op, der er ingen steder i en børnehave hvor de kan få ro, de må sammenligne med, at de ikke selv fik ro eller ferie. (Interview 5/pædagog 1)

En anden konsekvens af forældres pressede tidsskemaer og den begrænsede tid, mange forældre og børn har sammen i hverdagen, er, at forældrene vælger ikke at tage alle de konflikter, der opstår med børnene:

> Børn oplever ikke konsekvenserne. Fordi børnene har så lidt tid med forældrene, så tager forældrene ikke konsekvenserne, opgøret. Så selv om vi kommer og fortæller, at de har lavet et eller andet vanvittigt, så bliver de alligevel belønnet med at få nogen med hjem, fordi de har ligget og skabt sig længe nok. Nogle forældre bruger jo en halv time på, at børnene ligger og skaber sig – og så går de bare ned i bilen og siger, at de kan komme, når de er færdige, og så kan vi andre få lov til at høre på det. (Interview 2/pædagog 8)

Pædagogen her fortæller om børn, der ikke får ridset grænserne op af forældrene, og som får deres vilje trods mindre god opførsel. Der ligger en irritation i udsagnet, der omhandler en opfattet ansvarsfraskrivelse fra forældrenes side. Om denne opfattelse er korrekt, er uvist, men det er pædagogens holdning, at forældre ikke har meget tid sammen med deres børn, og at de derfor undgår at tage de nødvendige opgør med dem.

Pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen har skullet svare på, hvorvidt de er uenige eller ej i udsagnet: Børnene er blevet dårligere til at aflæse forskellige regler for forskellige aktiviteter.

Tabel 11.3: Børnenes evne til at aflæse forskellige regler for forskellige aktiviteter[31]

	Børnehavebørn	SFO-børn	I alt
Jeg er enig	38	47	43
Det er det samme	51	46	48
Jeg er uenig	11	8	9
I alt	100	101	100

[31] Chi2-test viser p=0,100.

Beregningsgrundlag	188	314	502

Tabellen viser, at ca. halvdelen af pædagogerne mener, at børnene de seneste år ikke er blevet bedre til at aflæse forskellige regler for forskellige aktiviteter. Disse pædagoger (51% af børnehavepædagogerne og 46% af SFO-pædagogerne) vurderer, at børn i dag er lige så gode til aflæsning af regler, som børn var tidligere. Dog mener 38% af pædagogerne i børnehaver og 47% af pædagogerne i SFO'er, at børnene er blevet dårligere til at aflæse forskellige regler for forskellige aktiviteter. Det er ikke ud fra denne undersøgelse muligt at konstatere, om det er en konsekvens af de ændringer, der er sket i børns familie- og institutionsliv, men man kan forestille sig, at det øgede behov for at institutionen definerer regler og tydeliggør forventninger til adfærd, har en sammenhæng med dette.

I fokusgruppeinterviewene er der en del variation i kommunikationen om børnenes sociale kompetencer og deres evner til at aflæse regler. Som vi har set, er det individuelle meget i fokus i institutionerne i dag, og en pædagog understreger, at børnene tidligere var bedre til at håndtere det sociale samspil, uden at det skete på bekostning af deres individuelle identitet:

> De sociale kompetencer og måden at omgås hinanden på var større førhen. Ikke nødvendigvis på bekostning af individet. (Interview 1/pædagog)

Der er også mange pædagoger, der er overraskede over, hvor gode børnene er til at håndtere de skift, nogle oplever ved at bo to steder hos henholdsvis mor og far:

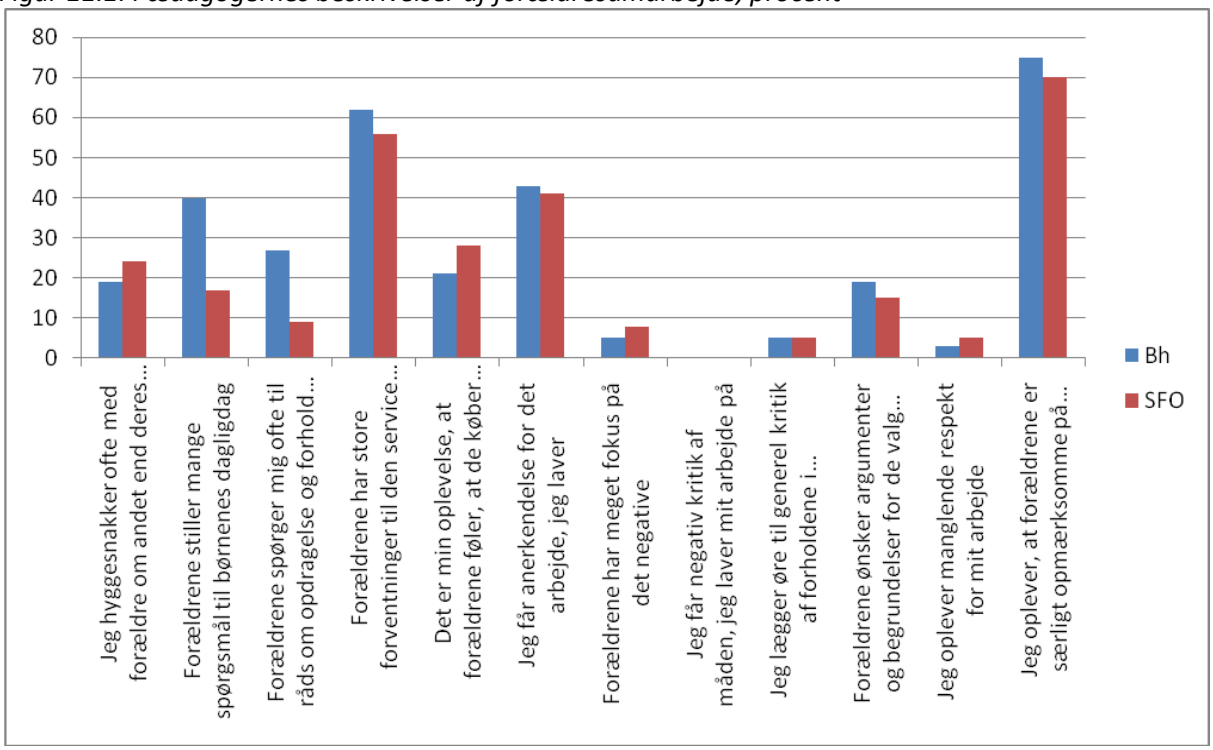
> Jeg kan godt blive overrasket over, hvor godt børn, der bor i to familier, klarer sig. Det må være hårdt at skifte hver uge, men de finder et leje, hvor de kører i. (Interview 5/pædagog 3)

Denne pædagog giver udtryk for, at børnene finder en måde at håndtere skiftene på, således at man i institutionen ikke kan mærke, at de præger dem.

Forældresamarbejde

Som nævnt er børnenes institutionsliv tæt knyttet til børnenes familieliv, og det lægger pædagogerne mærke til i forbindelse med forældresamarbejde, forældrevejledning, børnenes lange dage i institutionen osv. Pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen har vurderet enigheden af en række udsagn, der betegner pædagogernes forhold til forældre og selve forældrerelationen. Figur 11.1 viser pædagogernes svar.

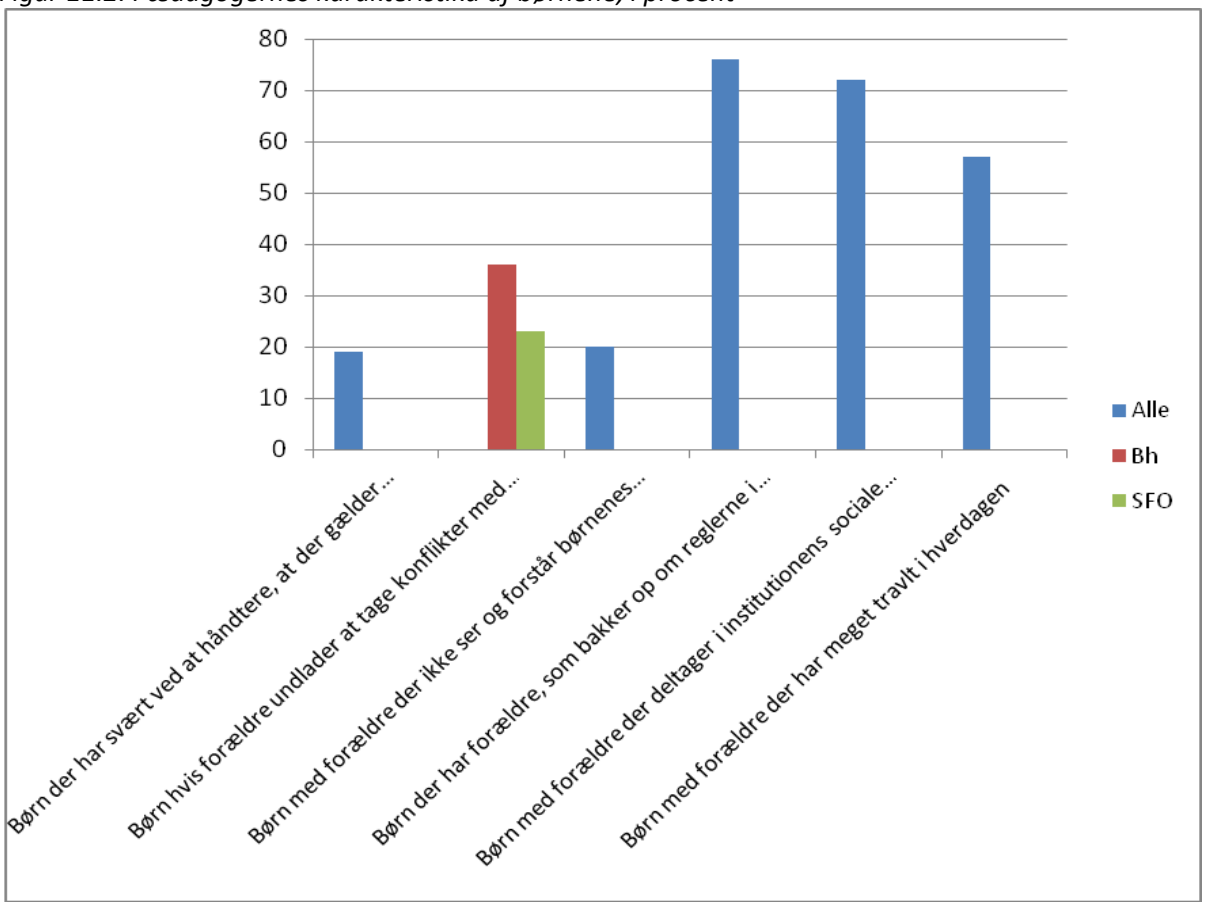
Figur 11.1: Pædagogernes beskrivelser af forældresamarbejde, procent



Figur 11.1 viser, at pædagogerne vurderer, at mange forældre har et særligt blik for deres eget barn og dets behov, samt at de har store forventninger til den service, de mener, pædagogerne skal yde. Lige omkring 40% af pædagogerne mener, at de får anerkendelse for det arbejde, de udfører. De børn, der er i børnehave eller SFO, oplever at skulle bevæge sig mellem de regelsæt og normer, der er i deres hjem, og dem, der er i institutionen. I samtalerne mellem pædagoger og forældre – især i børnehaven – stiller forældrene mange spørgsmål til børnenes dagligdag, og de stiller også oftere pædagogerne spørgsmål om opdragelse. Forældrene ønsker også i stigende grad argumenter for de valg, pædagogerne har truffet. Hyggesnak om andet end børnene fylder ikke meget i samtalerne mellem pædagoger og forældre.

Da børnenes vilkår i familierne ikke er ens, har vi bedt pædagogerne om at vurdere, hvor mange børn med nedenstående karakteristika de har. Det oplyste antal er regnet om til andelen af den gruppe, som pædagogen arbejder med til daglig.

Figur 11.2: Pædagogernes karakteristika af børnene, i procent



Figur 11.2 viser, at det kun er få børn, der har svært ved at håndtere forskellige regler hjemme og i institutionen, og de fleste børn har forældre, der ser og forstår deres behov, som bakker op om reglerne i institutionen, og som deltager i institutionens forældremøder og sociale arrangementer. Samtidig er de fleste børn fra familier, hvor pædagogerne oplever, at forældrene har meget travlt i hverdagen.

Det er også disse holdninger, der i fokusgruppeinterviewene præger kommunikationen om forældresamarbejde. Pædagogerne udtrykker, som allerede nævnt, at børnenes individualitet i høj grad sættes i spil gennem forældrene:

> De børn, der er kommet de sidste 3-4 år er mere forkælede end for længere tid siden. End for 5-6-10 år siden. Det handler om dem og deres behov. Og deres forældre stoler på dem, selvom de ikke fortæller det hele. (Interview 2/pædagog 6)

Denne pædagog siger, at dagens børn er mere forkælede end tidligere, og hun får støtte af en kollega, der påpeger, at det kan være svært at håndtere 15 individuelle behov:

> Der er blevet mere forhandlerbørn – derhjemme forhandler de om alt. Og det kan være svært, når man står med 15 børn. (Interview 2/pædagog 7)

Pædagogerne taler meget om, hvordan forældrerollen har udviklet sig, og ikke mindst om, hvordan forældres syn på og forhold til institutionen har ændret sig. For eksempel siger en pædagog:

> Før var forældrene tilfredse og glade, hvis børnene var tilfredse og glade, nu skal børnene både være glade og tilfredse og lære noget. Hvor man kan sige, at forældrene jo også er blevet opkvalificeret og læser 117 bøger om børn, om hvad børn skal kunne og ikke skal kunne, og når vi siger, at vi synes, de skal til talepædagog, så er det: "Jo, hvorfor synes du det, og hvad skal I gøre, og hvad tænker du, at vi kan gøre". Og alt det der. Sådan var det jo ikke før i tiden, der var det: "Skal han til talepædagog, nå okay". (Interview 1/pædagog 7)

Samtidig med at forældrene er travle og ofte optaget af to fuldtidsjob, oplever pædagogerne, at de også er mere kvalificerede i rollen som forældre, fordi viden om børn i dag er mere tilgængelig via nettet og gennem bøger om børn og børneopdragelse. Det mærker pædagogerne på forskellige måder:

> De [forældrene] er mere bevidste omkring, hvad deres børn laver. Den gang jeg var nyuddannet, stolede forældrene blindt på os, og der var ikke så mange spørgsmål. De vidste bare, at vi gjorde det godt (…) Der er sket noget i samfundet, hvor man vil have mere medindflydelse. (Interview 5/pædagog 4)

Denne pædagog peger på, hvad veluddannede forældre betyder for pædagogrollen. I dag er relationen sådan, at forældrene gerne vil vide, hvad børnene foretager sig i institutionen, og hvorfor de gør det. Desuden oplever pædagogerne, at der er høje krav til serviceniveauet:

> Forældrenes forventninger har ændret sig betydeligt fra tidligere. De forventer meget mere servicering. Både fra os til forældre og fra os til deres barn end tidligere: Sørg for, at mit barn har hue på. Hvor er mit barns sutsko? Har mit barn fået…? Nu skal I sørge for, at mit barn… Før kom de ikke sådan. Det var mere generelt, når de kom, der handlede det ikke om deres lille prins eller prinsesse. Der kom de slet ikke med alle de småting. Der ledte de selv efter sutskoene… (Interview 4/pædagog 1)

I et andet interview betegner en pædagog forældres syn på institutionen som en betalingsvare og understreger, at der ikke altid er overensstemmelse mellem forældrenes ønsker og børnenes behov:

> Forældrene køber en vare, og vi skal levere noget. Så er det bare ærgerligt, at lille Peter ikke har lyst til noget. Vi har nogle sofaer, og det sker ofte, at der sidder nogen i sofaen og bare læser stille og roligt. (Interview 3/pædagog 3)

Det er en gennemgående tendens i kommunikationen omkring forældrenes krav til institutionen, at pædagogerne oplever, at forældrene kræver valuta for pengene. Det har naturligvis konsekvenser for både samarbejdet mellem forældre og pædagoger og for, hvordan pædagogerne ser deres egen rolle:

> Der er sket en ændring i forhold til, hvad man kan slippe afsted med. Det kommer ikke til at lyde så pænt, men bare i forhold til, da jeg blev færdig, der kunne man godt bare sidde og drikke kaffe, for at bruge en kliche. Uden at der var de store konsekvenser, man kunne godt være hyggetante i forhold til børnene. Det kan man ikke mere. (Interview 1/pædagog 5)

Pædagogerne oplever også en anden side ved forældresamarbejdet, nemlig den, at mange forældre har brug for pædagogernes vejledning og rådgivning:

> Synes, vi har fået en vejlederrolle i forhold til forældre. Vi har mange unge forældre, der spørger til råds. (Interview 5/pædagog 3)

Dette syn støttes af flere pædagoger, og mange påpeger, at de synes, det kan være svært at tage vejlederrollen på sig.

Et godt samarbejde mellem forældre og pædagoger er væsentligt for, at man kan skabe de bedste forudsætninger for børnene. Desuden er det vigtigt for pædagogerne, at forældrene anerkender deres arbejde og sætter pris på de rammer, institutionerne giver børnene:

> Når de [forældrene] kommer ind ad døren, skal de ville, at det er her, deres børn er, og at det er det rigtige, vi gør. (Interview 6/pædagog 3)

Opsummering

Dette kapitel har taget udgangspunkt i, at børn i dag vokser op under ændrede vilkår i forhold til tidligere, hvilket medfører, at pædagoger må tage hensyn til flere og mere forskelligartede behov. De ændringer, pædagogerne især trækker frem, går på, at behovet for at definere regler og tydeliggøre forventninger til adfærd er blevet større, hvilket også gælder behovet for at tage individuelle hensyn. Pædagogerne registrerer også, at børnene har mere forskelligartede behov end tidligere, og at opdragelsen i familien er mere forskellig fra familie til familie end tidligere. Disse forandringer har medført en forskydning af relationerne mellem børn, institution og forældre, således at det enkelte barn og den enkelte familie fylder mere.

Den øgede opmærksomhed på inklusion af såvel individuelle bør som børn med særlige vanskeligheder er endnu en udfordrende forandring i forhold til tidligere. Pædagogerne erklærer sig enige i, at det er godt for børnene at opleve mangfoldighed og at lære at være rummelige, men de peger samtidig på, at de mangler viden og redskaber til at kunne håndtere kravet om inklusion af alle børn. De ser kravet som en udfordring til deres fleksibilitet, som er en forudsætning for at opretholde en vis grad af stabilitet i hverdagen.

Når pædagogerne skal vurdere børnenes kompetencer, finder ca. halvdelen, at de sociale kompetencer ikke har ændret sig i forhold til tidligere, mens 20-25% finder, at børnene i dag er mere socialt kompetente end tidligere. Når det gælder børnenes kompetencer til at aflæse regler for forskellige aktiviteter, mener knap halvdelen af pædagogerne, at børnene er blevet bedre til det, mens halvdelen ikke registrerer nogen forandring.

Børnenes institutionsliv er tæt forbundet med deres familieliv. Pædagogerne vurderer, at forældre i dag er særligt opmærksomme på deres eget barn, og at de har store forventninger til den service, de mener, pædagogerne skal yde. De finder også, at forældrene stiller mange spørgsmål til børnenes hverdag, at de efterspørger argumenter for pædagogernes beslutninger, og at de i stigende grad spørger pædagogerne til råds om opdragelse. Knap halvdelen af pædagogerne finder, at de modtager anerkendelse fra forældrene for deres arbejde.

Pædagogerne karakteriserer nutidens børn på følgende måde: Kun få børn har svært ved at håndtere forskellige regler i institutionen og i hjemmet, de fleste børn har forældre, der forstår deres behov, og som bakker op om institutionen og deltager i dens sociale arrangementer. Til gengæld finder børnehavepædagogerne, at en tredjedel af forældrene undlader at tage konflikter med børnene, de selv ville have taget, og at de har en travl og krævende hverdag. Det sidste indebærer, at mange børn er i institutionen i mange timer.

12. Referencer

Esping-Andersen, G. (2008). Childhood investments and skill formation. *International tax public finance*(15), 19-44.

Esping-Andersen, G., Garfinkel, I., Han, W.-J., Magnuson, K., Wagner, S., & Waldfogel, J. (2012). Child care and school performance in Denmark and the United States. *Children and Youth Services Review, 34*(3), 576–589.

EVA. (2002). *Undervisning i pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. København: Danmarks Evaluerings Institut.

EVA. (2003). *Pædagoguddannelsen*. København: EVA.

Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling – Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.

Langsted, O., & Sommer, D. (1997 (1992)). *Småbørns livsvilkår i Danmark* (2 ed.). København: Hans Reitzel.

Mandag Morgen Strategisk Forum. (1996). *Fremtidens børneinstitution: Fra pasning til udvikling*. København: Mandag Morgen Strategisk Forum.

Mandag Morgen Strategisk Forum. (1998). *Fra velfærdssamfundets børn til det 21. århundredes børnepakke*. København: Huset Mandag Morgen.

Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for de 0-6-årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Udannelsesforskning & Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

OECD. (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund - mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.

Rambøll. (2012). *Evaluering af pædagoguddannelsen*. København: Rambøll.

Rasmussen, J. (2004a). Inklusion og eksklusion - om skolens rummelighed. *Unge Pædagoger*(7/8), 44-51.

Rasmussen, J. (2004b). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Socialministeren. (2003). Forslag til lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn) Retrieved from https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=90313

Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden* (2 ed.). København Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet. (1997). *Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (BEK nr 930 af 08/12/1997)*. København.