

## Original faglighed

---

Schmidt, Christina Haandbæk: Lektor, Phd., Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, University College Lillebælt, Danmark. E-mail: chhs1@ucl.dk

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 17(1), p. 1-14, PUBLISHED 22<sup>ND</sup> OF JANUARY 2018



**Sammendrag:** Denne artikel handler om, hvordan pædagogisk faglighed bliver til i daginstitutionens daglige liv i en tid præget af en uddannelsespolitisk læringsdagsorden. Formålet med artiklen er at afselvfolgeliggøre læringsdagsordenen og vise, hvordan der er flere og potentielt konfliktuerende rationaler på spil og undersøge, hvordan disse påvirker og rammesætter nye muligheder for pædagogisk faglighedsdannelse. I artiklen kortlægges 4 stærke og konfliktuerende rationaler, der tilsammen danner et spændingsfelt, inden for hvilket pædagogerne må erobre og skabe faglighed. Jeg præsenterer disse rationaler som 4 rationalefigurer – hhv. *Strategen*, *Praktikeren*, *Idealisten* og *Pragmatikeren* – og viser dernæst, hvordan de imaginært forsøger at tale deres forskellige rationaler frem i pædagogernes handlinger. Artiklen er baseret på ph.d.-afhandlingen ”Originale pædagoger. Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden”.

**Nøgleord:** daginstitution, læringsdagsorden, pædagogisk faglighed, rationalefigurer.

**Abstract:** This article *Original professionalism* explores how pedagogues create professionalism in daily life of day care within an educational policy organization increasingly committed to learning. The purpose of the article is to analyze and deconstruct the political learning agenda. As a result of the analysis 4 powerful and conflicting mindsets are identified forming a field of tension in which the pedagogue must create professionalism. In the article I present these mindsets as 4 imaginary figures of reason – *the Strategist*, *the Practitioner*, *the Idealist* and *the Pragmatist* – and demonstrate how they try to promote their different logics in the daily practice of the pedagogues.

**Keywords:** day care, learning agenda, pedagogical professionalism, figures of reason.

## Indledning

Daginstitutionsområdet i Danmark er på linje med de øvrige nordiske lande i stigende grad blevet gjort til et uddannelsespolitisk anliggende. Foranlediget af en transnational forestilling og strategi om *livslang læring* tilpasses daginstitutionspolitikken til fælles europæiske standarder med det formål at kvalitetssikre og optimere befolkningens uddannelsesniveau omfattende alle læringsarenaer fra vuggestue til universitet (Bayer & Kristensen, 2015; Krejsler 2012, 2013a, 2013b; Pedersen, 2011; Schmidt, 2017a, 2017b). Som konsekvens af det øgede politiske fokus på livslang læring knyttes de nordiske landes daginstitutionspolitik til uddannelsespolitikken i forskellige tempi op gennem 1990'erne og 00'erne. Allerede i 1996 flytter Sverige daginstitutionsområdet, som her benævnes førskoleområdet, til *Skolverket* under Uddannelsesministeriet, og i 1998 indføres nationale læreplaner, som revideres i 2010 og igen i 2017-18. Samme tid som Sverige flytter daginstitutionsområdet, indfører Norge den første *Rammeplan for barnehager*, mens daginstitutionsområdet først flyttes fra Barne- og Familiedepartementet til *Kunnskapsdepartementet* i 2005. Den norske rammeplan er siden indførelsen blevet revideret i 2006 og igen med en mindre revision i 2011, mens der i 2017 er vedtaget en ny *Rammeplan for barnehager*. I Danmark sker udviklingen langsommere. I 2004 indføres de første nationale *pædagogiske læreplaner for børn i dagtilbud*, mens daginstitutionsområdet først i 2011 flyttes fra Socialministeriet til et nyoprettet Børne- og Undervisningsministerium<sup>1</sup>. I 2016 tages politisk initiativ til en revision af de pædagogiske læreplaner med indførelse af fælles læringsmål. Som led i policy-processen har regeringen i juni 2017 indgået en bred politisk aftale *Stærke dagtilbud - alle børn skal med i fællesskabet*, om en revision af Dagtilbudsloven blandt andet omhandlende *en styrket pædagogisk læreplan* med indførelse af 12 læringsmål rettet mod det pædagogiske læringsmiljø i daginstitutionerne. Den styrkede pædagogiske læreplan forventes indført med virkning fra august 2018 (Børne- og Socialministeriet, 2017).

Dette introducerende rids over læringsdagsordenens indtog på daginstitutionsområdet i de tre nordiske lande illustrerer, hvordan den politiske interesse for daginstitutionsområdet intensiveres, og hvordan pædagogisk faglighed gøres uddannelsespolitisk betinget. Som eksempel herpå sker de seneste to reformer af pædagoguddannelsen i Danmark simultant med reformer af daginstitutionsområdet (Schmidt, 2017a, s. 20-21). I forlængelse heraf forslås *den styrkede pædagogiske læreplan* implementeret på pædagoguddannelsen blandt andet gennem justering af relevante moduler og kompetenceudvikling af underviserne (Børne- og Socialministeriet 2017, s. 15). Indlejret i de politiske reformer af daginstitutionsområdet anskues pædagogen som central i implementering af statslige mål, rationaler og reformprojekter (Bayer & Kristensen, 2015; Kristensen, 2014; Larsen, 2013; Østergaard Andersen, Hjort & Schmidt, 2008).

Den intensiverede interesse for daginstitutionsområdet får også konsekvenser for den pædagogiske praksis, og for hvad der regnes for god faglighed i daginstitutionerne. Aktuell daginstitutionsforskning påviser, at den politiske læringsdagsorden lader hverdagspraktiske opgaver som fx bleskiftning og påklædning være *upåagtet faglighed* (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer & Warring, 2013) eller udgrænser dem som ikke-faglighed (Plum, 2009), og at der sker en favorisering og hierarkisering af lærings-specifikke og dokumenterbare videns- og praksisformer (Holm-Pedersen & Kampmann, 2012; Karila, 2012; Schmidt, 2013; Seland, 2009). Den traditionelle pædagogiske praksis, som gav stort rum for børneinitierede lege forhandlet mellem børnene uden et egentlig læringsbevidst formål, forvandles til en prioritering af pædagoginitierede, didaktiske læringsaktiviteter baseret på centralt fastsatte mål (Brinkkjær, 2013; Pettersvold & Østrem, 2012; Plum, 2009; Togsverd, 2015). Og samtidig pluraliseres pædagogprofessionens vidensgrundlag i nye evidensbaserede koncepter og lokalt udviklede pædagogikker, og fortrænger dermed traditionelle reform- og

<sup>1</sup> Hvorefter daginstitutionsområdet gentagne gange bliver flyttet mellem Socialministeriet og Undervisningsministeriet. Aktuelt hører det under et fælles Børne- og Socialministerium.

socialpædagogiske strømninger, mens barndomssociologiske og –psykologiske teorier anvendes til at legitimere den statslige læringsdagsorden (Bayer & Kristensen, 2015).

I de nationale og internationale studier af den politiske styring på daginstitutionsområdet fremstilles styringen ofte homogen og entydig som fx New Public Management, hvorfor der mangler blik for den kompleksitet, der er indlejret i den uddannelsespolitiske læringsdagsorden, og hvordan der kan være flere og potentielt divergerende rationaler på spil. Mit ærinde med artiklen er at præsentere en kritisk analyse af den uddannelsespolitiske læringsdagsorden, herunder at artikulere og problematisere dens selvfølghed og entydighed. Samtidig ønsker jeg gennem et empirisk eksempel med en pædagog fra en daginstitutionel praksis at bidrage med nye perspektiver på de muligheder, daginstitutionspædagogerne har for at fortolke sig selv og bevæge sig indenfor læringsdagsordenens rationaler. Artiklen er funderet i følgende forskningsspørgsmål:

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

## Metode

Når jeg anvender termen *læringsdagsorden*, er det for at synliggøre, at der er tale om en særlig uddannelsespolitisk ambition og dagsorden, som for tiden anskuer læring som svar på samfundets udfordringer i relation til globalisering, sammenhængskraft, kvalitet og tidlig indsats. Læringsdagsordenen henviser til en særlig uddannelsespolitisk selvfølghedsfortælling, som daginstitutionerne og dermed pædagogerne efterhånden indlejres i, og som nødvendiggør en revision af de pædagogiske læreplaner og indførelse af læringsmål (Schmidt, 2017b). Det metateoretiske afsæt for min kritiske analyse er den franske filosof Michel Foucault. Det er en central Foucault-pointe, at samfundsskabte selvfølgheder ikke er naturaliserede givetheder. Men at de er åbne for kritik, og derigennem kan forstyrres, dekonstrueres og *afselvfølgheliggøres* for at skabe nye muligheder for at tænke og handle (Foucault, 1980, 2001). Og således ønsker jeg at arbejde selvfølghedsopbrydende i relation til læringsdagsordenen og dets indlejrede rationaler. Det metodiske afsæt for min analyse er samtidsdiagnostisk kortlægning (Hermann, 2008; Kristensen, 2008; Kristensen & Hansen, 2014; Schmidt, 2000), som jeg senere vil supplere med fire analytiske rationalefigurer (Kofoed & Larsen, 2010). Med den samtidsdiagnostiske kortlægning og rationalefigurerne kan jeg forfølge det teoretiske og kritiske afsæt fra Foucault og omsætte det til et analyseværktøj, der både kan anvendes til analyse og identifikation af uddannelsespolitikens divergerende rationaler, og til analyse af hvordan disse rationaler er til stede i den pædagogiske praksis og påvirker pædagogernes handlinger og faglighedsforståelser.

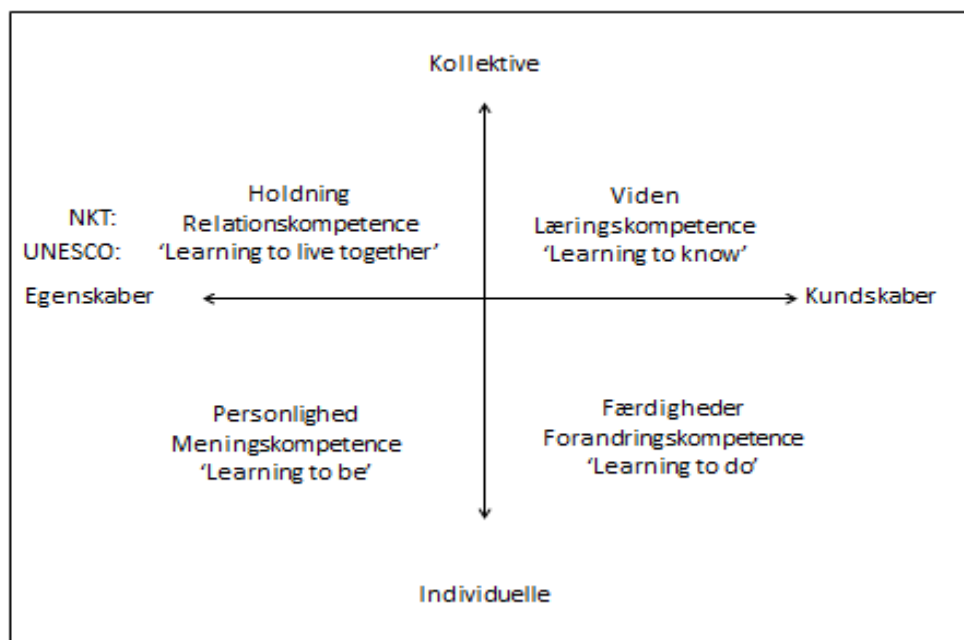
Artiklen er struktureret efter følgende fire trin:

- Trin 1: Konstruktion af et analyseværktøj
- Trin 2: Analyse og kortlægning af læringsdagsordenens rationaler
- Trin 3: Imaginære rationalefigurer som analyseoptikker
- Trin 4: Analyse af Mettes faglige ståsted

De konkrete metodiske greb udfoldes under de fire trin, hvor de naturligt optræder med henblik på at løfte forståelsen og læsevenligheden i artiklen.

### Trin 1: Konstruktion af et analyseværktøj

Til udvikling af mit analyseværktøj tager jeg afsæt i et upubliceret kort af idéhistoriker Jens Erik Kristensen<sup>2</sup>, hvor han illustrerer, hvilke kapaciteter den professionelle (pædagog) bør kunne mønstre i et felt domineret af kompetence og læring (Kristensen, 2012, unpubl.).



Figur 1: Kompetence og læring erobrer det pædagogiske felt (Kristensen, 2012, unpubl.).

I kortet samler Kristensen UNESCO's demokratiske læringsbegreb og det danske kompetenceråds (NKT) markedsorienterede kompetencebegreb i det, han kalder "det hele menneskes performative kapaciteter", hvilket dækker over: *Holdninger*, *Viden*, *Færdigheder* og *Personlighed* (Kristensen, 2012 unpubl.). I det følgende vil jeg tolke på Kristensens kort med henblik på at kunne udvikle et kort til analyser af daginstitutionspædagogers faglighed.

Med kortet synliggøres, hvordan den professionelle kapaciteter er udspændt mellem en demokratisk forståelse (UNESCO) og en markedsorienteret forståelse (NKT). Den holistiske og demokratiske forståelse trækker Kristensen fra UNESCO, som denne optræder i rapporten *Learning: The Treasure within* (International Commission on Education for the Twenty-first Century & UNESCO, 1996). Heri beskrives 4 grundprincipper, som bør være styrende for al uddannelse; *Learning to know*, *Learning to do*, *Learning to be* og *Learning to live together*. Rapporten blev dengang et billede på, hvordan læring forstås holistisk omfattende alle læringsprocesser, både de personlige og eksistentielle (*to be*), de sociale og opdragelsesmæssige (*to live together*), de civilisatoriske og myndiggørende (*to know*) og de handlings- og markedsorienterede (*to do*) i bestræbelserne på at skabe det hele menneske (Hermann, 2008, s. 20).

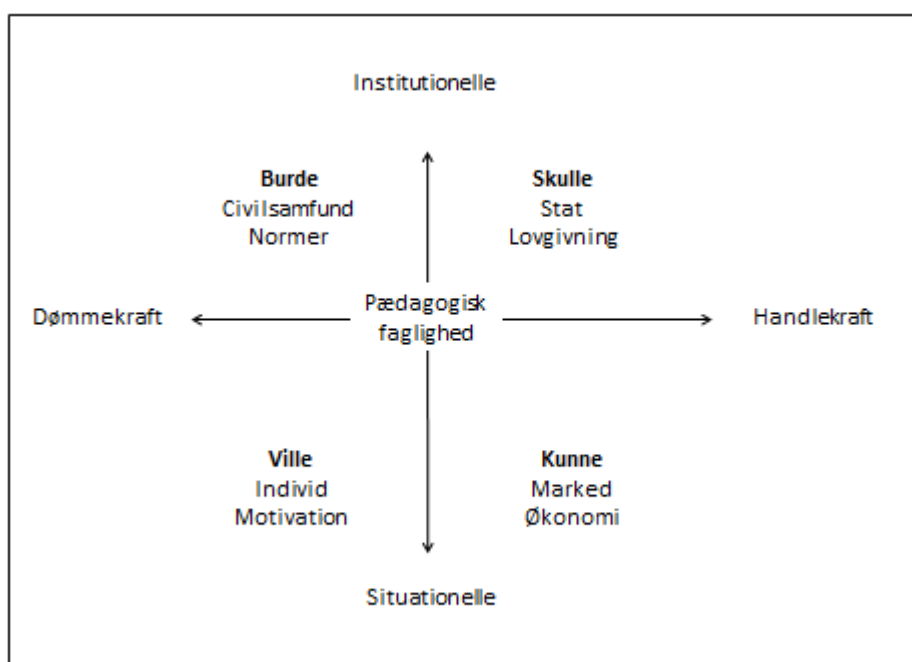
Med tilføjelse af det danske kompetenceråd i kortet synliggøres, hvordan der gradvis sker en bevægelse mod en mere markedsorientering i uddannelsespolitikken. En bevægelse der også kan iagttages på transnationalt niveau, hvor UNESCOs position gradvis svækkes og overtages af OECD. Med OECD fortolkes læring i et ny-liberalistisk ressourceperspektiv (Leth Andersen & Jacobsen,

<sup>2</sup> Jeg har fået adgang og refererer til kortet efter tilladelse fra Jens Erik Kristensen (Schmidt 2017a:174).

2012; Winther-Jensen, 2001). På linje hermed anser Kompetencerådet human kapital som vidensamfundets vigtigste ressource og anbefaler en udarbejdelse af et *nationalt kompetenceregnskab* med 4 kernekompetencer, som individet bør udvikle for at kunne møde vidensamfundets nye udfordringer hhv.: *Læringskompetence*, *Forandringskompetence*, *Relationskompetence* og *Meningskompetence* (Kompetencerådet, 1998).

Både UNESCO's og Kompetencerådet skriver sig ind i en tradition af policy-papers, der forsøger at give en helhedsorienteret og dækkende beskrivelse af menneskets kompetencer, hvorved det potentielt skjuler konflikter. Ærindet med at kortlægge disse konsensusbilleder i det samtdiagnostiske kort med dets fire grundlæggende felter er at synliggøre, hvordan der eksisterer konflikter i disse billeder. Inspireret af Kristensens kort vil jeg i det følgende udvikle et kort, der både kan tjene til at afselvfølgeliggøre læringsdagsordenens entydighed ved at synliggøre dennes indlejrede konfliktuerende rationaler, og som efterfølgende kan anvendes til at analysere, hvordan pædagoger kan balancere mellem disse forskellige rationaler.

I min videreudvikling af Kristensens kort har jeg placeret 'pædagogisk faglighed' i midten af kortet og valgt andre benævnelser af konfliktakserne for at kunne undersøge, hvordan pædagogisk faglighed er udspændt mellem 'institutionelle' og 'situationelle' hensyn og mellem individuel 'dømmekraft' og 'handlekraft'. Når akserne lægges over kors, opstår fire felter som i henhold til det grundlæggende samtdiagnostiske kort, benævnes Staten, Markedet, Civilsamfundet og Individet (Kristensen & Hansen, 2014). I min kortlægning opererer jeg således med fire potentielt konfliktuerende rationaler knyttet til de fire felter hhv. statens rationale om *institutionel handlekraft*, markedets rationale om *situationel handlekraft*, civilsamfundets rationale om *institutionel dømmekraft* og individets rationale om *situationel dømmekraft*.



Figur 2: Kortlægning af læringsdagsordenens spændingsfelt (Schmidt, 2017a, s. 182).

Inspireret af Kristensen anvender jeg modalverber til at sammenfatte felterne rationaler, og jeg har valgt hhv.: *skulle*, *kunne*, *burde* og *ville*, der angiver, hvordan pædagogisk faglighed er udspændt mellem det, pædagogen *skal* i kraft af lovgivning og politiske strategier; det, som pædagogen *kan*

grundet pædagogens særlige professionelle viden, færdigheder og erfaringer; det, som pædagogen *bør* gøre jf. professionens etiske kodeks; og det, som pædagogen er motiveret af og *vil* gøre.

### ***Trin 2: Analyse og kortlægning af læringsdagsordenens rationaler***

I det følgende vil jeg kort skitsere de fire felters rationaler og herefter undersøge, hvordan rationalerne eksisterer i uddannelsespolitikken og i den danske policy-proces om indførelse af en *styrket pædagogisk læreplan*. Det er her værd at bemærke, at rationalerne ikke nødvendigvis er bundet til bestemte policy-aktører, men at de kan iagttages på tværs af feltet og dermed medvirker til at forstærke kompleksiteten i uddannelsespolitikken. De policy-aktører, jeg undersøger, er hhv. Staten, Kommunernes Landsorganisation og interesseorganisationer på daginstitutionsområdet hhv. Børne- og Ungepædagogernes Landsforening og Forældrenes Landsforening. Interesseorganisationerne og kommunerne er de dominerende høringsberettigede organisationer, når Staten indfører ny policy på daginstitutionsområdet. Empirien, der har været anvendt til analysen, udgøres af de policy-dokumenter, der alle på forskellig vis relaterer sig til den uddannelsespolitiske læringsdagsorden i perioden fra 2000 -2017 og består hovedsageligt af dokumenter fra de to policy-processer om indførelse af pædagogiske læreplaner og revisionen deraf (Schmidt, 2017a, s. 25).

#### *Skulle som statens rationale om institutionel handlekraft*

Modalverbet *skulle* har jeg valgt til at sammenføje UNESCO's *to know* og Kompetencerådets *læringskompetence*. Med markedets indtog på statens scene bindes viden til udvikling af læringskompetence og pædagogisk handlekraft og bliver derved til en systemkompetence. Med modalverbet *skulle* anskueliggøres, hvordan pædagogisk faglighed er orienteret og forpligtet af de politiske strategier, lovgivninger og styringsteknologier på daginstitutionsområdet som fx de pædagogiske læreplaner. Et rationale der fx eksisterer hos Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund:

Det pædagogiske arbejde tager afsæt i de værdier, samfundet bygger på, og i de mål og intentioner, samfundet har opstillet for børn og unge. Det pædagogiske arbejde som dannelsesopgaver har afgørende betydning for børn og unges evne til at agere og indgå i samfundet på en hensigtsmæssig, aktiv og selvstændig måde (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, 2002, s. 4).

Eller på tværs af policy-aktørerne i den fælles udvikling af 'Pædagogers kompetenceprofil' fra 2004: "Pædagogen varetager en væsentlig samfundsmæssig opgave, der bidrager til at vedligeholde og udvikle velfærdssamfundet og servicere dets borgere." (Undervisningsministeriet<sup>3</sup>, 2004, s. 7).

Daginstitutionspædagogernes vidensautorisation udstikkes af staten, som gennem lovgivning og styringsteknologier som fx nationale læreplaner søger, at forpligte pædagogerne på statslige mål og strategier. Vidensautorisationen er bundet op på et fælles professionaliseringsprojekt mellem Staten og Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, der begge har interesse i at højne pædagogernes status og anerkendelse. For staten gælder det om at sikre kvalitet og synlighed af de pædagogiske

<sup>3</sup> Pædagogers kompetenceprofil er udarbejdet af en arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet bestående af repræsentanter fra: Amtsrådsforeningen, Børne- og kulturchefforeningen, Børne- og Ungdomspædagogerens Landsforbund, Daginstitutionernes Landsorganisation, Danmarks Lærerforening, Dansk Magisterforening, FOA, Foreningen af danske døgninstitutioner for børn og unge, KL, Pædagogseminariernes rektorforsamling, Pædagogseminariernes bestyrelsesforening, Undervisningsministeriet, Socialministeriet og Socialpædagogernes landsforbund.

indsatser, også eksternt ift. fx OECD-samarbejdet<sup>4</sup>, mens det for Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund handler om faglig anerkendelse, autonomi og bedre arbejdsvilkår.

#### *Kunne som markedets rationale om situationel handlekraft*

Markedets rationale *kunne* er udspændt mellem UNESCO's *to do* og Kompetencerådets *forandringskompetence*. På den ene side referer *kunne* til pædagogisk handlingsviden, tekniske færdigheder (*techné*) og praktiske kvalifikationer, mens det på den anden side referer til en forståelse af pædagogisk faglighed som bundet op på markedets mekanismer om udbud og efterspørgsel. Pædagogisk faglighed forstået som *kunne* og handlekraft, eksisterer bl.a. i forestillingen om arbejdsmarkedet som opdragsgiver i relation til pædagogernes kompetenceudvikling og uddannelse og kommer bl.a. til udtryk i Undervisningsministeriets tværfaglige arbejdsgruppe:

Som professionsbacheloruddannelse har pædagoguddannelsen et direkte professionsorienteret sigte. Hvis pædagoguddannelsen skal lægges om, skal ændringer have klare begrundelser, som primært handler om de færdiguddannedes evne til at varetage pædagogiske funktioner på arbejdsmarkedet. Det er arbejdsmarkedet, der er opdragsgiver i forhold til professionsuddannelserne, og som derfor må give de nødvendige input til lovgiver, når pædagoguddannelserne skal ændres (Undervisningsministeriet, 2004, s. 3).

Med *kunne*-rationalet artikuleres markedsbestemte behov for, at pædagogerne tilpasser sig markedets bevægelighed og kontinuerligt udvikler de rette kompetencer fx gennem uddannelse og efteruddannelse. Markedets rationale lægger også som en grundlæggende præmis for de seneste to reformer af pædagoguddannelsen. Hvor det i 2006 handlede om at udvikle de rette kompetencer i relation til læring og pædagogiske læreplaner (Retsinformation, 2003), handlede det i 2014 om inklusion og samarbejdet med lærerne (Ministeriet for Forskning, Innovation og videregående uddannelse, 2013). I 2016 anbefaler det ministerielle rådgivende organ *Rådet for Børns læring*<sup>5</sup> en omlægning af pædagoguddannelsen med en særskilt specialisering for 0-2 årsområdet, der skal give pædagogerne kompetencer til at samarbejde med sundhedsplejersker i relation til strategien om læringsulighed (Rådet for Børns Læring, 2016). Den aktuelle politiske daginstitutionsaftale lægger, som tidligere nævnt, (kun) op til en tilpasning af pædagoguddannelsens moduler og kompetenceudvikling af underviserne (Børne- og Socialministeriet, 2017).

#### *Burde som civilsamfundets rationale*

Modalverbet *burde* anvendes til at sammenfatte civilsamfundets rationale omhandlende professionens kollektive faglige, etiske og sociale forpligtelser og kan begribes som en sammenføjning af det demokratiske ideal *to live together* og det markedsorienterede ideal *relationskompetence*. Pædagogisk faglighed forstået som *burde* omhandler etisk og institutionel dømmekraft og hviler på professionsetikken, som den er formuleret af Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund; *Etiske grundlag for pædagoger* (Aabro, 2010).

*Burde* er omfattet af en professionel handletvang, hvorved pædagogen ikke blot skal kunne omsætte professionsetikken til professionelt skøn og dømmekraft, men også til konkrete handlinger. *Burde*-rationalet er placeret i, hvad Jens Erik Kristensen betegner som kortets menneskelige side i opposition til markedsrationalet *kunne* på den systemiske side af kortet. Et eksempel på, hvordan

<sup>4</sup> OECD's programmer for *Early Childhood Education and Care* (ECEC) følger, sammenligner og ranker resultater på tværs af OECD-medlemslandene. Indlejret heri er en tiltro til, at ranking kan motivere til indbyrdes konkurrence og kvalitetsudvikling (Krejsler 2012, 2013b).

<sup>5</sup> Rådet for Børns læring er oprettet i henhold til Folkeskolelovens § 57 til at vejlede ministeriet ift. folkeskolen og daginstitutionsområdet (RBL 2014).

rationalet *burde* kan iagttages i opposition til markedets *kunne*-rationale, er hos Forældrenes Landsforening, der udtrykker det således: ”Vores børn skal have en god barndom her og nu og ikke udelukkende betragtes som human kapital i et fremtidigt konkurrencesamfund (Forældrenes Landsforening, 2015).

Forældreforeningen kæmper sammen med Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund for bedre vilkår for børn og pædagoger i daginstitutionerne og plæderer for mere plads til leg og nære voksen-barn relationer (Forældrenes Landsforening, 2015).

### *Ville som individets rationale*

Det sidste rationale *ville* er placeret i individets felt på den menneskelige side af kortet og optræder i kortet som modvægt til de systemiske rationaler om *kunne* og *skulle*. *Ville* kan forstås som en sammenføjning af UNESCO's *learning to be* og Kompetencerådets *meningskompetence* og omhandler således det eksistentielle og personlige selvforhold og situationel dømmekraft. Det er i dette felt, vi kan finde den personlige motivation, stræben efter mening, engagement og kald. Det professionelle kald handler om at ville andre det godt og at gøre sit bedste (Bayer & Kristensen, 2015).

I mine empiriske undersøgelser af uddannelsespolitikken har jeg haft svært ved at lokalisere *ville*-rationalet som andet og mere end udefra-betragtninger på 'engagerede pædagoger', og jeg vil derfor argumentere for, at netop dette rationale overses i den uddannelsespolitiske debat og i udviklingen af pædagogprofessionen og -uddannelsen (Schmidt, 2017a).

### *Et uddannelsespolitisk spændingsfelt*

Hvis vi betragter den uddannelsespolitiske læringsdagsorden gennem kortet, synliggøres det, hvordan de forskellige rationaler eksisterer i den aktuelle policy-proces om den styrkede pædagogiske læreplan og får kraft eller ikke-kraft af de dominerende aktører, men også hvordan der mellem de to sider af kortet eksisterer et kampfelt mellem hhv. en systemisk side med *skulle* og *kunne*, og en menneskelig side med *burde* og *ville*.

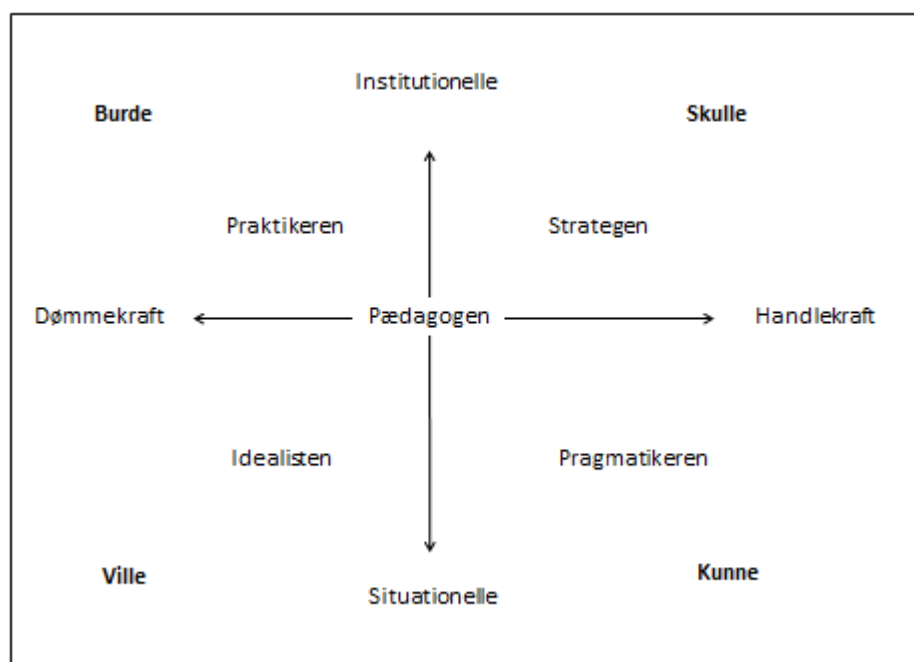
På den systemiske side kæmper bl.a. Staten og Kommunernes Landsforening (2010, 2017) for at sikre pædagogisk handlekraft, dvs. at pædagogen kan navigere passende og professionelt i forhold til den institutionelle og situationelle kontekst. Mens fx Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (2002, 2008, 2016) og Forældrenes Landsforening (2015) kæmper på den menneskelige side for institutionel autonomi og etisk dømmekraft.

Der er således stærke interesser på spil i læringsdagsorden, der alle har pædagogen som central, men som adresserer forskellige rationaler og perspektiver på, hvad der regnes for pædagogisk faglighed. Det samtidsmæssige kort anskueliggør, hvordan pædagogisk faglighed er placeret midt i kortet mellem en systemisk og en menneskelig side, men det afgørende her er, at spændingen ikke kun sker mellem to binariteter, der så at sige trækker i hver sin retning, men at kortet etablerer et spændingsfelt mellem 4 konfliktuerende rationaler, indenfor hvilket der gives bevægelighed og (nye) faglige tilblivelsesmuligheder.

### ***Trin 3: Imaginære rationalefigurer som analyseoptikker***

Med henblik på at demonstrere hvordan læringsdagsordenens forskellige rationaler virker i den enkelte pædagog og sætter sig som individuelle intentioner og handlestrategier, har jeg konstrueret 4 rationalefigurer til at supplere den samtidsmæssige kortlægning. Når jeg har valgt en ikke-realistisk og figurativ formidlingsform (Kofoed & Larsen, 2010; Staunæs & Søndergaard, 2006) til at sammenfatte de fire identificerede rationaler, der optræder i uddannelsespolitikken, er det for at understrege deres indflydelse på pædagogernes forestillinger om, hvad god faglighed er. Med rationalefigurerne kan jeg give blik for, hvordan rationalerne, så at sige, taler til pædagogerne i

daginstitutionens hverdagspraksis. Det er en væsentlig pointe, at rationalefigurerne er fikionaliseringer af de dominerende rationaler i uddannelsespolitikken. De er ikke deterministiske og handlingsforeskrivende i forhold til pædagogernes praksis, men virker ved at tilskynde, lokke og forføre pædagogerne (Kofoed & Larsen, 2010). Ved at fremstille rationalerne som imaginære figurer, gives læseren mulighed for at forestille sig, hvordan figurerne forsøger at tale deres forskellige rationaler frem i pædagogernes handlinger, og hvordan de fire figurer kæmper mod og forsøger at overdøve hinanden med henblik på at promovere netop deres rationale (Kofoed & Larsen, 2010). For overblikkets skyld vil jeg indplacere de fire figurer på kortet.



Figur 3: Kortet med rationalefigurer (Schmidt 2017a, s. 191).

På kortet er de fire rationalefigurer indplaceret, hvor de fungerer som fikionaliseringer af de fire modalverber. I kortets systemiske side er hhv. *Strategen* og *Pragmatikeren* placeret. Deres navne henviser til deres karakteristiske kendetegn; at *Strategen* er orienteret af langsigtede institutionelle strategier, og at *Pragmatikeren* er mere orienteret af de situationelle og omskiftelige behov. Hvor *Strategen* med kraftfuld stemme vil opfordre pædagogen til vedholdenhed og lokker med faglig anerkendelse, vil *Pragmatikeren* med en lige så kraftfuld stemme opfordre pædagogen til at omstille sig og skabe kompromiser og praktiske løsninger fremfor at holde på egne principper eller fokusere på langsigtede mål. Og selv om de kæmper på samme side, er de således også i opposition til hinanden.

På den menneskelige side af kortet er *Praktikeren* og *Idealisten* placeret. Navngivningen her henviser også til figurerne karakteristika, hvor *Praktikeren* er orienteret af det faglige håndværk og at kunne leve op til professionens etiske og faglige standarder, er *Idealisten* orienteret af personlig motivation og egne idealer. *Praktikeren* taler med en lavmælt stemme om pædagogiske kerneværdier, der forfører og sniger sig direkte ind i hjertet på pædagogen og appellerer til pædagogens menneskelige side, mens *Idealisten* taler med en insisterende stemme om kald og autenticitet, der motiverer pædagogen og minder pædagogen om vedkommendes idealer ved at hviske dem højt i øret. Også de er i opposition til hinanden og til de systemiske figurer fra den anden side af kortet, hvorved spændingsfeltets konfliktakser med rationalefigurerne gives liv og stemme.

I den følgende analyse vender jeg så at sige kortet om og i stedet for at betragte *pædagogisk faglighed* fra hvert af de fire felter, placerer jeg nu *pædagogen* i midten af kortet og betragter spændingsfeltet fra denne position i solidaritet med pædagogerne. Som læser skal man altså forestille sig, hvordan daginstitutionspædagogen som repræsentant for pædagogprofessionen er placeret i midten af kortet, og hvordan de 4 rationaler så at sige 'trækker' i pædagogen. Med kortet og rationalefigurerne skabes et blik, der kan få øje på, hvordan den enkelte pædagog i løbet af en arbejdsdag sagtens kan være orienteret af flere rationaler, og hvordan der måske er en indre kamp hos den enkelte pædagog om, hvilket rationale hun bør følge i forskellige situationer. Skal hun fx følge Praktikerens etiske burde-stemme og afveje hensynet til barnet, eller er det Strategens skulle-stemme, hun lytter til, og som betoner institutionens mere langsigtede mål, eller skal hun følge sin umiddelbare intuition og motivation med Idealistens ville-rationale, eller skal hun søge at skabe pragmatiske kompromisser med Pragmatikerens-kunne stemme?

#### ***Trin 4: Analyse af Mettes faglige ståsted***

I bestræbelserne på at afdække og synliggøre, hvordan daginstitutionspædagogerne kan bevæge sig i spændingsfeltet mellem kortets 4 modaliteter *skulle*, *kunne*, *burde* og *ville* med henblik på at finde deres faglige ståsted, har jeg valgt at afprøve analyseblikket på en eksemplarisk udvalgt pædagog, Mette. Mette er interessant og, vil jeg hævde, eksemplarisk ift. at handle i et felt præget af mange dagsordner, hensyn og modsatrettede rationaler. Det empiriske materiale, der har været anvendt til denne del af analysen, består af interview, observationer og et fokusgruppeinterview blandt pædagogerne i en dansk daginstitution *Børnehuset* (Schmidt, 2017a, s. 64).

##### *Mette betragtet gennem analyseoptikken*

Mette er Børnehusets medarbejderrepræsentant i områdeinstitutionen<sup>6</sup>, og samtidig er hun den pædagog, der har næst-højst anciennitet i Børnehuset, hvilket giver hende en stor indsigt i områdeinstitutionen og den daglige praksis i Børnehuset. Grundet en periode med langtidssygemeldinger og udskiftning blandt personalet oplever Mette, at hun tager et større ansvar for at få hverdagen til at fungere og flytter som eksempel børnegruppe efter, hvor der er størst behov for hende. Samtidig oplever Mette, at forældrene og kollegerne i højere grad kommer til hende, fx når den daglige pædagogiske leder er ude af huset.

Ved første øjekast på det empiriske materiale med pædagogen Mette, så jeg en pædagog, der kæmper en ulige kamp for at forene et tydeligt børneperspektiv med de nye uddannelsespolitiske strukturer. En pædagog, der forsøger at løbe lidt hurtigere i hverdagen for at tilgodese alle børn og forældre, og som er bange for at overse nogle børn i travlheden. Og jeg så en pædagog, der ønsker at være en "blæksprutte", og som får hverdagen til at fungere ved at pålægge sig selv nye opgaver. Og jeg tolkede hendes synlige røde-pletter-på-halsen under det afsluttende fokusgruppeinterview som en usikkerhed og som en følelse af ikke at være god nok.

Når jeg analyserer Mette via det samtidssdiagnostiske kort og rationalefigurerne, får jeg øje på, hvordan de røde pletter på halsen måske slet ikke handler om usikkerhed, men måske snarere handler om frustration over at blive trukket i mange retninger af forskellige stemmer, som langt fra er enige om, hvordan Mette bør agere.

I min analyse af Mette kan jeg ikke sætte mig ind i hovedet på hende og vide, hvordan hun tænker; jeg kan heller ikke være i hendes krop og sanse hendes stemning; men jeg kan forsøge at udpege, hvordan rationalefigurerne angiveligt er til stede i den pædagogiske praksis i Børnehuset, og hvordan de taler til Mette i imaginære samtaler. Sagen er, at rationalefigurerne jo ikke må forveksles

<sup>6</sup> Børnehuset er sammen med fire andre børnehuset organiseret i en områdeinstitution med fælles områdeledelse og administration.

med reale personer, men må fastholdes som fiktive figurer, hvis handlingskraft og gennemslagskraft jeg illustrerer ved at navngive dem, og ved i det følgende at eksperimentere med, hvordan de formentlig virker i det daginstitutionelle felt og påvirker Mettes praksis og faglighedsstrategier.

Når jeg betragter Mettes faglighedsartikulationer med *Praktikeren* in mente som en figuration af *burde*-rationalet, er det oplagt at bemærke, hvordan Mette er i kontakt med *Praktikeren*. Fx fortæller Mette om, hvordan hun gerne vil være en nærværende voksen, der kan lytte, anerkende og følge børnenes spor. Mette taler om at se børnene som dem, de er, og om at være nysgerrig og understøtte deres initiativer. Men dette vil være en for entydig betragtning af Mette, der risikerer at underkende det dynamiske i Mettes faglige ståsted – at Mette også er lydhør overfor andre rationaler, og hvordan hun er i gang med at omfortolke og flytte sig. Og det vil være en underkendelse af, hvordan *Strategens* rationaler efterhånden får talt sig ind i Mette, og hvordan hun inspireret deraf søger mod den systemiske side i stræben efter legitimitet og faglig anerkendelse. Gennem analyser af det empiriske materiale gives blik for, hvordan Mette gradvist har overtaget og pålagt sig selv nye opgaver for at sikre kvaliteten i de kollektive ydelser, som Børnehuset leverer overfor forældre og børn. Og hvordan hun forsøger at skabe overblik gennem systematisk planlægning og ved at stille sig selv til rådighed for de forældre, som har brug for hendes råd og vejledning eller for de børn, som har brug for hendes støtte. Når jeg ikke får øje på, hvordan disse anstrengelser harmonerer med *Strategens* rationaler, er det, fordi dennes rationaler endnu ikke er fuldt adopteret og dermed ikke afsløres i Mettes tale som et legitimerende fagsprog. I stedet taler Mette om dokumentation og kontortid som 'noget', der tager tid væk fra børnene.

I bevægelsen mod den systemiske side ser det ikke ud til, at *Pragmatikeren* helt har fået tag i Mette. Pragmatikerens stemme rumsterer i Mettes fortællinger som en fokuseren på de situationelle behov og kommer til udtryk i hendes ønske om at ville være en blæksprutte, der kan overkomme flere ting på én gang og i hendes forsøg på at løbe lidt stærkere for at tilgodese de mange forskelligartede behov. Endnu har Pragmatikeren ikke fået held med at få Mette til at løbe mindre stærkt eller til at orientere sig mod, hvad der pragmatisk kan lade sig gøre og til at indgå kompromisser.

Ved at undersøge hvordan Mette i sin selvfortolkning trækker på disse tre konfliktuerende rationalefigurer, får jeg øje på en pædagog, der kæmper med at lytte og give plads til de forskellige rationaler, men som endnu ikke har fået dem afstemt i en autentisk selvfortolkning. Hvis Mette forsat er lydhør overfor *Strategen* og adopterer dennes rationaler og tillægger sig et legitimerende fagsprog – eller gennem *Pragmatikerens* rationaler lærer sig i højere grad at gå på kompromis – vil hun givet opnå større synlighed og anerkendelse for sine anstrengelser hos sine nærmeste ledere, men samtidig risikerer hun også at vende ryggen til sine stærke, menneskelige værdier, som bl.a. giver sig til kende gennem frustrationer over manglende nærvær og frygt for at overse børn i travlheden. En stemme, som angivelig er blevet overdøvet hos Mette, måske i en bestræbelse på at opnå faglig legitimitet og anerkendelse, men som kunne støtte hendes navigation i spændingsfeltet og fungere som en allieret til *Praktikeren*, kunne være *Idealisten*. Der er tydelige spor af *Idealisten* hos Mette i form af hendes motivation for at gå ind i faget og hendes idealer og moralske overvejelser omkring børneperspektiv og forældre støtte, men i stedet for et tydeligt jeg-sprog anvender Mette det anonyme *man*. Et *man*, der lægger en vis distance ind i samtalen og som slører, hvor vidt det er Mettes egne idealer og motiver, der er styrende for hendes tale, valg og handlinger, eller om det er strategiske, pragmatiske eller praktiske rationaler. Måske Mette i højere grad burde lære sig at tale med *Idealistens* stemme og derigennem tydeligt vedkende sig sit faglige ståsted og dermed ikke risikere, at hendes røde pletter på halsen misforstås som usikkerhed eller manglende autenticitet.

## Original faglighed

Det er artiklens budskab, at det er afgørende for pædagogerne at blive bekendt med, hvordan de magtfulde rationaler fra uddannelsespolitikken også er til stede i daginstitutionens daglige liv, og hvordan de indbyrdes konfliktuerer og trækker i pædagogerne. Gennem det samtidssdiagnostiske kort synliggøres denne udspændthed med kortets systemiske side med modaliteterne *skulle* og *kunne*, og den menneskelige side med *burde* og *ville*. For at kunne forstå hvordan de magtfulde rationaler virker i pædagogerne, har jeg i denne artikel omsat rationalerne til fire fiktive rationalefigurer hhv. *Strategen*, *Pragmatikeren*, *Praktikeren* og *Idealisten*, som samtidig kan synliggøre, at læringsdagsordenen ikke virker som en overgribende statslig styring, men snarere er kompleks og modsatrettet og virker ved at *tilskynde og opmuntre*.

Gennem eksemplet med pædagogen Mette blev det synligt, hvordan hun ansporet af et behov for faglig udvikling, legitimitet og anerkendelse i stigende grad vender sig mod Strategens og Pragmatikerens systemiske løsningsformer, men også hvordan disse presser hende til at gå på kompromis med egne etiske og faglige værdier. Når Mette lader de systemiske rationaler overdøve Idealistens stemme, mister hun muligheden for at kunne navigere autentisk og erobre *original faglighed*.

Trods de mange bestræbelser på at bestemme, ordne og kvalitetssikre pædagogens udvikling af faglighed, fx den styrkede pædagogiske læreplan, fælles læringsmål, centralt fastsatte kompetenceprofiler og stadig mere deltaljerede bekendtgørelser for pædagoguddannelsen, ser det altså ud til, at pædagogisk faglighed gennem rationalerne *burde* og *ville* også kræver etisk afgørelse og individuel erobring. Med Mette som eksempel synliggøres det, hvor vigtigt det er at være lydhør over for de forskellige rationaler, og hvordan pædagogerne ved nøgternt at lytte til alle rationalerne kan gøre sig selv i stand til at navigere og bevæge sig i det uddannelsespolitiske spændingsfelt. Og på samme måde som hos Mette bør også uddannelsespolitikken være mere lydhør for *Idealistens* rationaler og skabe rammer, der muliggør og understøtter den enkelte pædagogs originalitet, motivation og etiske faglighedsdannelse.

## Referenceliste

- Aabro, C. (2010). *Pædagogers etik*. København: Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Bayer S., Kristensen J. E. (eds.) (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet bind 1. Kamp og status: De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820-2015*. København: U Press.
- Brinkkjær, U. (2013) Daginstitutioner og læreplaner – er det noget med skole? I A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, 49-71. Frederiksberg. Frydenlund.
- Børne- og Ungepædagogernes Landsforbund (2002). *BUPL' pædagogiske profil*. København: Børne- og Ungepædagogernes Landsforbund.
- Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (2008). *Målsætninger for BUPL's arbejde med at styrke den pædagogiske profession*. København: Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.
- Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (2016). *BUPL om læringsmål. Ikke flere test, tjeklister og koncepter*. København. Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.
- Børne- og Socialministeriet (2017). *Aftale mellem regeringen (venstre, liberal alliance og konservative) og dansk folkeparti, socialdemokratiet og radikale venstre om "stærke dagtilbud - alle børn skal med i fællesskabet"*. København: Børne- og Socialministeriet. Retrieved from <http://socialministeriet.dk/media/18723/aftaletekst-staerke-dagtilbud.pdf>

- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2013). *Reform af pædagoguddannelsen skal fremtidssikre Danmark*. Pressemeddelelse. København: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.
- Forældrenes Landsforening FOLA (2015). *Politikker*. Retrieved from <http://www.fola.dk/>
- Foucault, M. (1980). The Confession of the Flesh (1977). In *Power/Knowledge Selected Interviews and Other Writings* (ed. Colin Gordon), pp. 194–228. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2001). *Talens forfatning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hermann, S. (2008). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring: Pejlinger og skitser* (3. i.e. ny udgave ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Holm-Pedersen, P. & Kampmann, J. (2012). Når man ikke kan gøre alting på én gang. *Børn & Unge. Forskning*, 2012 (sæmnummer), 30-31.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century & UNESCO (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education* Volume 47, Issue 4, December 2012, 584–595.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Kofoed, J. & Larsen, J. (2010). De stærke tænke måder. I J. Kofoed, P. Allerup, J. Larsen & A. Torre. *Med spredning som muligt svar: følgeforskning på Københavnermodellen for integration* (1. udg.), 42-52. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.  
<https://doi.org/10.7146/aul.37.26>
- Kommunernes Landsforening KL (2010). *God kvalitet og høj faglighed i dagtilbud*. København. KL.
- Kommunernes Landsforening (KL 2017). *Godt på vej – Dagtilbuddets betydning*. København: KL.
- Kompetencerådet (NKT 1998). *Kompetencerådets rapport 1998*. København: Huset Mandag Morgen.
- Krejsler, J. B. (2012). Quality reform and the learning preschool child in the making. Potential implications for Danish pre-school teachers. *Nordic Studies in Education*, 32, 98-113.
- Krejsler, J. B. (2013a). At forvalte kvalitetsreform lokalt - Dagtilbud på spil mellem forvaltning, institutionsledelse og pædagoger. I A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler & C. Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, 99-121. Frederiksberg: Frydenlund.
- Krejsler, J. B. (2013b). Når dagtilbud kobles på den nationale konkurrenceevne. - Kvalitetsreform som udfordring til pædagog-professionen. I A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, 29-48. Frederiksberg: Frydenlund.
- Kristensen, J. E. (2008). Krise, kritik og samtidsdiagnostik. *Dansk Sociologi*, 2008 (4), 5-31.
- Kristensen, J. E. (2012). Viljen til inklusion: En samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2012(4), 51-59.
- Kristensen, J. E. (2012 upubl.). *Kompetence og læring erobrer det pædagogiske felt*. Upubliceret kort.
- Kristensen, J. E. (2014). Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten - i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I G. S. Harrits, M. B. Johansen, J. E. Kristensen, L. T. Larsen & S. G. Olesen (red.). *Professioner under pres: Status, viden, styring*, 165-188. Århus: Via Systime.
- Kristensen, J.E. & Hansen, S. P. (2014). *Socialanalytisk samtidsdiagnostik – baggrund, ansættelse, mellemværender og udeståender*. Oprindeligt udgivet som arbejdsrapport fra Forskningsprogrammet i Socialanalytisk Samtidsdiagnose, Danmarks Pædagogiske Universitet, maj 2006.
- Larsen, L.T. (2013). Guvernementalisering af velfærdsprofessionerne. *Dansk Sociologi* nr. 3/24. årgang, 37-61.

- Leth Andersen H., Jacobsen J. C. (eds.) (2012), *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden: Vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res publica.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog: Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. *Nordisk Pedagogik*, 28(4), 325-337.
- Retsinformation (2003). *Forslag til lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*. 2003/1 LSF 124.
- Rådet for Børns Læring. Formandskabet. (2016). *Ny dagsorden for danmarks dagtilbud: Sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige*. København: Rådet for Børns Læring, Undervisningsministeriet.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual. - Vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. I A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler & C. Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, 185-204. Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmidt, C.H. (2017a). *Originale pædagoger. Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet (DPU).
- Schmidt, C.H. (2017b). En insisterende læringsdagsorden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4/2017, 72-83.
- Schmidt, L. (2000). *Det sociale selv: Invitation til socialanalytik*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse; Norsk senter for barneforskning.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2006). Corporate Fictions. *Norsk Tidsskrift for Kjønnforskning*, 3, 69-93.
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne: Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d. afhandling. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Undervisningsministeriet (2004). *Pædagogers kompetenceprofil*. København: Undervisningsministeriet.
- Winther-Jensen, T. (2001). Livslang læring i lyset af Comenius. I *Uddannelseshistorie*, 2009, 12-27.
- Østergaard Andersen, P., Hjort, K. & Schmidt, L. S. K. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.