

TEMA MARKEDSLIBERALISME, PROFESSIONSHØJSKOLER OG PÆDAGOGUDDANNELSE

De pædagogiske læreplaners reformering Dokumentation, faglighed og måder at gøre pædagog

Maja Plum Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns universitet, Danmark

Title: The Reform of Educational Plans: Documentation, professionalism and the enactment of nursery teaching.

Abstract: In 2004 the demand of documentation in Danish pre-school was made compulsory and national through the reform of educational plans. One of the arguments was that documentation would enhance the 'professional' development of nursery teachers and make their daily work visible and recognized. Drawing on perspectives from Actor-Network-Theory this article analyses the way in which documentation is enacted as a network of heterogeneous elements within the individual pre-school. It is argued that documentation, rather than developing 'professionalism', enacts the nursery teacher in a particular 'professional' way. Thus, it is analyzed what 'professionalism' becomes, and what is excluded – produced as outside of 'professional work'.

Keywords: Documentation; Educational reform; Governing; Actor-Network-Theory

Email: mplum@hum.ku.dk

Peer-reviewed article: Sent to reviewers March 2011, Accepted May 2012, Preprint 22 October 2012, Published 16 April 2012 as a part of a special edition in *Nordisk Barnehageforskning* 2013.

Som så mange andre lande er Danmark ramt af en reformiver på uddannelsesområdet. En reformiver der gennem en række såkaldte kvalitetssikringsmekanismer skal gøre det gennemsigtigt, målbart og dermed muligt at styre, hvad der foregår i den enkelte institution (Ball, 2003; Hjort, 2002; Peters, 2009; Whitty, 2002; Aasen, 2003). Inden for de seneste 10–15 år har sådanne reformer også ramt førskoleområdet og i stigende grad reformeret dette område som styringsanliggende. Nemlig som et område, hvor de offentlige ressourcer, der gives ud, må ses i forhold til det udbytte førskole institutioner bidrager med i forhold til det samlede uddannelsesforløb og dermed i forhold til nationens fremtidige

humankapital (Skolverket, 2004, p. 8ff; Østrem, et al., 2009, p. 11f). I Sverige har man i 1998 iværksat nationale læreplaner, og i Norge har man i 2006 reformeret den gældende rammeplan på daginstitutionsområdet med en yderligere vægning af læring og dokumentation. I begge lande er området overført til henholdsvis Uddannelsesministeriet og Kunnskapsdepartementet, og reformerne kan netop forstås som en ambition om at gøre daginstitutioner til en del af det samlede uddannelsesforløb. Reformerne begrundes således i forestillinger om livslang læring, bedre overgang til skolen samt højnelse af landets økonomiske konkurrencekraft (NOU, 2011, p. 330f; Skolverket, 2004, p. 8ff; Østrem,

et al., 2009, p. 11f). I Danmark udgør Pædagogiske læreplaner et eksempel på en sådan reform. I 2004 indførtes således de pædagogiske læreplaner som en national reform af førskoleområdet. En reform der pålægger den enkelte daginstitution at opsætte mål og beskrive metoder inden for seks læringstemaer, nemlig temaerne sprog; sociale kompetencer; personlige kompetencer; naturen og naturfænomener; kulturelle udtryksformer og værdier; krop og bevægelse (Socialministeren, 2004), samt ikke mindst dokumentere hvorledes disse mål bliver opnået. Reformen hviler på en argumentation om, at et sådan krav om dokumentation netop ikke må forstås som en egentlig reformering i betydningen forandring af daginstitutionens område – dets traditioner og værdier. Kravet om dokumentation udgør inden for reformens egen argumentation ikke et pålæg om et bestemt indhold, men enghed for at skabe viden om det pædagogiske indhold og gennem denne viden gøre dette arbejde synligt samt på denne basis skabe såkaldt 'faglig'¹ udvikling. At opsætte mål inden for de seks læringstemaer, beskrive metoder og dokumentere, hvorledes disse opnås, betragtes således som en vidensproces, der skal udvikle pædagogernes faglighed ved at arbejdet bliver mere 'målrettet' og 'systematisk', og at den enkelte pædagog bliver mere 'bevidst' og 'reflekteret'².

Med udgangspunkt i en netop afsluttet undersøgelse vil jeg i nærværende artikel analysere dette forhold mellem 'faglighed', forstået som en kategori der står centralt i læreplansreformen, og det konkrete arbejde med læreplanernes dokumentation. Mit argument er, at dokumentation, som en produktion af viden, ikke kan forstås som en (mere eller mindre korrekt) beskrivelse af det daginstitutionelle arbejde, men at dokumentation i sig selv indebærer bestemte organiseringer og iscenesættelser af dette arbejde. Det indebærer, hvad jeg kalder, en måde at gøre pæ-

dagog på. En måde der organiserer og indhegner bestemte elementer af daginstitutionel hverdag som 'fagligt' pædagogisk arbejde, mens en række andre elementer og måder at gøre pædagog på udgrænses fra denne faglighedsdefinition. Dokumentation (be)viser eller udvikler således ikke en allerede eksisterende faglighed. Reformeringen i læreplanernes krav om dokumentation må forstås som de ubemærkede bevægelser, der udspiller sig omkring, hvad der bindes ind i fagligheds-kategorien, når dokumentation gøres, og hvad der i selvsamme bevægelse udskilles fra denne faglighedsbetegnelse. Bevægelser der således er med til at værdisætte og hierarkisere det pædagogiske arbejde, forstået således at nogle organiseringer, artefakter og måder at gøre pædagog bliver sat lig med faglighed, mens andre organiseringer, artefakter og måder at gøre pædagog udskilles fra denne kategori. Og dermed også den samfundsmæssige anerkendelse der er forbundet med kategorien.

For at bryde med den vidensforståelse, der gør sig gældende i læreplanstiltagets egen argumentation, henter jeg inspiration fra en anden måde at forstå viden, hvori viden netop ikke er bundet til den enkelte pædagogets bevidsthed. Begrebet at gøre pædagog henter således inspiration fra Aktør-Netværks-Teorien (ANT). Min analytiske indgang indebærer her et brud, der ligger i selve skrivemåden. Den konsekvente understregning af at noget gøres er udtryk for dette brud. Gennem en ANT indgang sætter jeg fokus på pædagog, ikke som en fast størrelse, men som et fænomen der får sin karakter gennem de sammenhænge eller forbindelser, hun³ indgår i. Der ved bryder jeg med dominerende forestillinger om, hvad viden, faglighed og pædagog vil sige.

For det første behandler jeg ikke viden som udtryk for en mentalt kategoriseret afspejling af fænomener 'ude i virkeligheden'. Jeg diskuterer altså ikke dokumentation ud fra klassiske videnskabsfilosofiske parametre om, hvorvidt det udgør en form for viden, der ideelt eller reelt formår at beskrive en daginstitutionel virkelighed. Jeg studerer, hvordan dokumentation som fænomen gøres i en daginstitutionel hverdag, og hvordan denne gøren samtidig gør pædagog på

1. Når jeg gennem artiklen senere gør brug af enkelt citationstegn (') ifm. faglighed, er det for at markere, at jeg disse steder taler om faglighed ikke som analytisk begreb, men som en empirisk kategori, der er vævet ind i læreplanernes dokumentationskrav, og som således skabes og bliver udfyldt på en særlig måde gennem arbejdet med dokumentation.

2. Begreberne 'bevidst', 'reflekteret', 'systematisk' og 'målrettet' indgår således konsekvent i forbindelse med 'faglighed' i de forskellige dokumenter, der er udgivet i forbindelse med introduktionen af Lov om Pædagogiske læreplaner. En egentlig analyse af disse sammen-bindinger er lavet i (Plum, 2010).

3. Jeg bruger konsekvent betegnelsen 'hun' om pædagogen. Helt konkret har alle de pædagoger, jeg har observeret, været af hunkøn. Der kunne foretages en del kønsspecifikke elaboreringer i relation til, hvilke elementer der bindes ind i fagligheds-kategorien. Dette er imidlertid ikke forfulgt i denne artikel.

en bestemt måde. For det andet behandler jeg ikke faglighed som udtryk for en bestemt vidensbase, uddannelse, værdier, kodekser eller andre professionsanalytiske begrebssætninger¹. Jeg er ikke optaget af, hvad faglighed er, burde være eller hvordan det kan begrebssættes. Jeg studerer, hvordan 'faglighed', forstået som en empirisk kategori, bliver til som en bestemt måde at gøre pædagog gennem det at gøre dokumentation. Sagt anderledes, den forbindelse mellem 'faglighed' og dokumentation, der etableres inden for læreplansreformen, bruger jeg som en indgang til at studere, hvad 'faglighed' bliver gennem arbejdet med dokumentation.

LÆREPLANER OG DAGINSTITUTIONS-OMRÅDET I DANMARK

I Danmark blev daginstitutionsområdet² en del af den administrative forvaltning i 1960'erne, hvilket blev fulgt af en voldsom ekspansion i antallet af institutioner. Som forvaltningsanliggende har fokus helt op til 1990'erne således primært været på antallet af pladser og muligheden for opfyldelsen af den såkaldte pasningsgaranti. Den forvaltningsmæssige styring af området har haft udgangspunkt i en række talmæssige variable og budgetmæssige poster, mens den nærmere varetagelse af dét, der blev refereret til som 'pædagogisk indhold', har været udlagt til varetagelse af de såkaldt 'faglige', nemlig pædagoger og andre børneprofessionelle (P. Ø. Andersen, 2005; Kampmann, 2004; Plum, 2010). Det er dette indhold, der i lov om pædagogiske læreplaner nu argumenteres for skal trækkes frem i lyset og gøres til styringsmæssigt omdrejningspunkt. Pædagogens 'faglighed' bliver på denne måde opløst som en forvaltningsmæssig fast reference – en viden eller ekspert, der kan henvises til. I stedet bliver pædagogens 'faglighed' et forvaltningsmæssigt udviklingsobjekt, som netop ikke er fast

eller givet en gang for alle, men som kontinuerligt må (gen)erobres ved at pædagogen er videnskabsende, hvilket i denne forvaltningsmæssige sammenhæng vil sige ved at sætte mål, opstille metoder og dokumentere (Plum, 2010).

Op til vedtagelsen af lovforslaget om de pædagogiske læreplaner var der i politiske såvel som pædagogiske kredse en del debat om et sådant reformtiltag. Diskussioner der særligt tegnede sig som en diskussion om, hvorvidt tiltaget kunne forstås som en underminering af den danske børnehaveform med vægten på barnets leg og selvbestemmelse, dvs. som en indførsel af mere skolelignende former, herunder en større statslig styring af området og deri indskrænkning af pædagogens faglige autonomi (jf. E. M. Andersen, 2004; Ellegaard & Stanek, 2004; Hansen, Bech, & Plum, 2004). Efter lovens indførsel synes der imidlertid at have været temmelig stille. Arbejdet med at dokumentere er blevet udskældt for at være for tidskrævende, og for at ressourcerne til det ikke slår til, men derudover bliver det understreget fra såvel ministerielle evalueringer som fra fagforeningens side, at pædagogerne er glade for tiltaget, og at det fastholder deres frihed og styrker deres faglighed (MINFF, 2008; Rosenkrands, 2008). Som flere af de pædagoger, jeg har talt med, udtrykker det, så kan man se læreplansreformen som et forvaltningsmæssigt tiltag, der for første gang 'handler om pædagogik', eller som drejer sig om dokumentation af det 'bløde' frem for det 'hårde', her forstået som talmæssige variable. Lignende konklusioner er at finde i enkelte forskningsrapporter, der beskæftiger sig med implementeringen af loven og dens krav om dokumentation. Her peges der på, at den lokale udformning og fortolkning af læreplanerne, og dokumentationen forbundet hermed, kan være med til at vise, hvad pædagoger egentlig laver, bringe den pædagogiske tavse viden i spil og derved give et fælles fagligt sprog, bevidsthed og heri muligheden for at tilegne sig en højere grad af professionel status (Krejsler & Holm-Pedersen, 2010; Olesen, 2008).

I disse vurderinger af reformens effekter og betydning ligger centrale forestillinger omkring pædagoger og pædagogisk faglighed gemt. Dels en forestilling om at der findes en sådan ting som pædagogisk faglighed. En faglighed der ikke desto mindre kan betragtes som uekspliteret og svag i form af offentlig anerkendelse – en semiprofession, som det er blevet kaldt inden for professionslitteraturen (Moos, Krejsler, & Laursen, 2008; Nørregård-Nielsen, 2006). Dels,

1. Dermed ikke sagt, at man med et professions-sociologisk begrebsapparat ikke kan diskutere flere af de samme aspekter, der analyseres i denne artikel på andre måder. Eksempelvis er der oplagte forbindelser mellem læreplansreformens faglighedskategori og akademiseringen af pædagoguddannelsen med alt, hvad det indebærer af tvetydigheder omkring videnskabeliggørelse, legitimering og vidensformer (Dybbroe, 2005; Hjort, 2004; Molander & Terum, 2008).

2. Når jeg taler om daginstitutionsområdet, referer jeg til såvel vuggestuer (0–3 år), børnehaver (3–6 år) og integrerede institutioner (0–6 år).

og som en del heraf, at det pædagoger laver har en særlig tavs og blød karakter præget af en løs struktur og således mangel på systematik og skriftlighed. Det er netop disse mangler læreplanernes dokumentation, i reformens egen argumentation, kan være med til at rette op på, og som sådan skabe den annoncerede synlighed og faglige udvikling. Mit ærinde i denne artikel er ikke at diskutere, hvorvidt dokumentation skaber en øget faglighed. Tværtimod. Mit udgangspunkt er, at arbejdet med dokumentation er knyttet tæt sammen med kategorien 'faglighed', og at dokumentation på denne måde er med til at skabe, hvad 'faglighed' bliver. Spørgsmålet er altså, hvad 'faglighed' bliver, når dokumentation gøres. Det er dette grundlæggende spørgsmål, jeg forfølger i denne artikel. I første omgang vil jeg således præsentere de metodiske og analytiske præmisser for den undersøgelse, som artiklen tager udgangspunkt i. Herefter vil jeg med udgangspunkt i eksempler fra undersøgelsen udfolde tre centrale begreber, jeg henter fra Aktør-Netværks-Teorien, nemlig at gøre, sammenbinding og translaterere¹. Jeg viser på denne måde, hvordan dokumentation kan forstås som en sammenbinding af daginstitutionelle elementer, hvorigennem pædagog gøres på en særlig måde. En måde hvorpå pædagog translateres som 'faglig'. Jeg peger herefter på andre former for vidensproduktion i den daginstitutionelle hverdag, hvorigennem pædagog translateres på andre måder, der ikke desto mindre netop ikke gøres som dokumentation, og således udgrænses fra faglighedskategorien.

METODISKE OG ANALYTISKE OVERVEJELSER
Nærværende artikel tager udgangspunkt i et studie af daginstitutionel hverdag i relation til arbejdet med dokumentation. Fokus for studiet har været, hvad der sker i en daginstitutionel hverdag, når der skal dokumenteres, herunder hvordan der dokumenteres, og hvad der træder frem som dokumentationsværdigt. Over en periode af et halvt år har jeg fulgt forskellige pæda-

1. Jeg bibeholder og fordanser her det engelske translationsbegreb, da den danske 'oversættelse' synes at indebære en tilstand af før og efter (altså i dette tilfælde at pædagog er en ting først, men bliver noget andet gennem dokumentation). Med translationsbegrebet søger jeg at undgå dette før og efter. Det handler i stedet om, hvorledes pædagog gøres forskelligt gennem forskellige sammenbindinger (jf. senere analytiske overvejelser).

goger i tre forskellige institutioner². Jeg har deltaget i morgenåbninger, eftermiddagsfrugt, planlagte projekter, ture, dage på stuen, møder, pauser mv. for på denne måde at få indkredset organiseringer i den daginstitutionelle hverdag og få greb om disse i relation til de organiseringer, der gør sig gældende omkring arbejdet med at dokumentere denne hverdag. Konkret har jeg fulgt én pædagog af gangen og arbejdet med en række fokuspunkter for mine observationer, samt forskellige iagttagelsesmæssige indskærpselser såsom observationer af blikretning, mimik, gestikuleringer. Endvidere har jeg i perioder haft lydudstyr fastsat til den fulgte pædagog og i min efterfølgende transskribering skrevet dette ud i forhold til mine observationsnoter af bevægelser i rum, blik, mimik, gestikuleringer. Min status som observatør kan således kategoriseres som ikke-deltagende eller total observation (Cohen & Manion, 1994, p. 108ff; Krogstrup & Kristiansen, 1999, p. 101ff) i betydningen, at jeg var kendt netop som 'observatøren' eller 'forskeren' etableret via min brug af blokken og pennen, ofte siddende på en stol trukket lidt væk fra børn og pædagoger. Udover mine observationer har jeg foretaget interview med lederne i de tre institutioner, samt med de 13 forskellige pædagoger jeg har fulgt i løbet af mit feltarbejde. Jeg har endvidere indsamlet forskelligt skriftligt og billedligt materiale, som institutionerne har produceret, samt selv taget billeder af indretninger og steder³. Jeg har i relation til disse forskellige kvalitative metodikker arbejdet med perspektiver fra Aktør-Netværks-Teorien. Jeg har således ikke i mere klassik kvalitativ forstand søgt at

2. Valget af de tre institutioner er begrundet i forhold til lokalisering, nemlig storby, provins og landområde. Kriterier der relaterer sig til det større forskningsprojekt, som undersøgelsen er en del af. Efter de indledende observationer udvalgte jeg imidlertid to af disse tre cases. Disse to udvælges ud fra deres forskellighed i arbejdet med dokumentation, dvs. de fungerer som to variation cases (Flyvbjerg, 1991, s.150). Den ene har således de seneste 10 år arbejdet med dokumentation og kvalitetssikring og bliver i forskellige forvaltningsmæssige sammenhænge trukket frem som det gode eksempel. Den anden er begyndt at arbejde med dokumentation i forbindelse med læreplanerne og har en mere pragmatisk og delvist kritisk holdning til dette tiltag. Jeg udvælger altså disse to institutioner, fordi jeg tænker, de kan gøre det muligt for mig at se en forskel i, hvorledes der arbejdes med dokumentation, og dermed på hvilke måder daginstitutionel hverdag indrettes i relation hertil. I denne artikel kommer jeg imidlertid ikke ind på sådanne forskelle.

analysere den interne mening i en daginstitutionel hverdag gennem indlevelse eller forståelse (Denzin & Lincoln, 2003, p. 4f), men fremlæst hvad der meningsfuldt etableres som dokumentation gennem de konkrete elementer, ord, blikretning og bevægelser, der bindes sammen. Jeg har med et ANT vokabular analyseret de heterogene elementer, der i sine konkrete sammenbindinger gør dokumentation, herunder translaterer pædagogen som 'faglig'.

ANT udgør en samlebetegnelse for en række studier og begrebsudviklinger, hvis begyndelse udpeges til slut 1970'erne – 1980'erne, og som fæstnes til navne som Bruno Latour, Michael Callon og John Law. Woolgar og Latours studie 'Laboratory life' (1979) anses som klassikeren inden for ANT. Her studerer de produktionen af videnskabelige kendsgerninger ved at følge det, der sker i et amerikansk laboratorium. Pointen er, at det, der rendyrkes som en videnskabelig kendsgerning, er produkt af mus, mikroskoper, mænd i hvide kitler, pipetter, computere, printere, papir etc., som indgår i forskellige forbindelser til hinanden: De hvide kitler bindes til mændene, der igen flytter sig og indgår i forbindelse med musene via en række remedier. Herefter flytter mand-hvid kittel-remedie med musevæv sig til andet sted i rummet, bindes sammen med mikroskop, pen, der noterer tal på papir, hen til en computer og ud på et stykke printet papir. Disse forskellige bevægelser og sammenbindinger mellem en række af elementer gentages for til sidst at komme ud på papir som et videnskabeligt faktum. Den videnskabelige kendsgerning er på den måde udtryk for et heterogent netværk af forbindelser eller sammenbindinger – det fremstår som en kendsgerning, men er udgjort af organiseringer på tværs af mus, papir, mænd mv. ANT-perspektivet indebærer på denne måde et opgør med repræsentationstesen, og heri forestillingen om videnskabelig erkendelse som udtryk for et mere eller mindre korrekt spejl af virkeligheden. På denne måde bryder et ANT perspektiv med en forståelse af dokumentation som en mere eller mindre korrekt beskrivelse af pædagogisk arbejde eller en objektiv måling af den pågældende daginstitution. Det, der åbnes op for, er i stedet at studere, hvilke sammenbindinger der går ind i, og således gør dokumentati-

on. Dvs. de artefakter, individer, kategorier, spørgsmål, der går ind i og bindes sammen i det at dokumentere hverdagen. Og ikke mindst, hvorledes pædagogen gøres i og igennem sådanne sammenbindinger.

Udgangspunktet i de heterogene sammenbindinger betyder således, at analysen ikke starter gennem på forhånd utpegede kvaliteter eller egenskaber bundet til forskellige forhold og fænomener, som giver noget forrang eller forklaringskraft frem for noget andet (Callon & Law, 1997; Latour, 1999, p. 174f; Law, 1994, p. 5). Det handler ikke om, hvordan pædagoger udfører dokumentation, men hvordan pædagog, papir, kamera, børn, farveblyanter, navneskilte etc. bindes sammen og gør dokumentation. Pædagogen studeres altså ikke som udgangspunkt for en handlen, men som en relationel sammenbinding, der gør, men også gøres i den dokumenterende sammenbinding. Dette opgør med individet – i dette tilfælde pædagogen – som det fortolkende eller handlende udgangspunkt indebærer på denne måde, at pædagog kan gøres forskelligt afhængig af den måde hun er bundet op på så at sige, eller rettere de forskellige artefakter, stemmer, individer, spørgsmål, kategorier mv. hun er bundet sammen med. At gøre pædagog kan altså forstås som den konkrete sammenbinding, hvorigennem pædagogen så at sige træder frem som pædagog – den karakter hun får igennem den pågældende sammenbinding. Dette indebærer, at andre former for sammenbindinger kan translaterer de pågældende artefakter eller individer på nye måder gennem nye sammenbindinger (Latour, 1999, p. 58; Law, 2003). At gøre og gøres gennem dokumentation kan således betragtes som én måde at gives karakter af pædagog – en karakter, der qua læreplansreformens etablerede sammenhæng mellem dokumentation og 'faglighed', kan forstås som en 'faglig' pædagog. Andre sammenbindinger og dermed organiseringer og forbindelser af hverdagens elementer kan gøre pædagog på andre måder, der ikke desto mindre ikke synes dokumentationsværdige, og således udgrænses fra faglighedskategorien. Herunder udgrænses fra den værdi, der er tillagt en sådan faglighedskategori.

NÅR DOKUMENTATION GØRES

På tværs af de tre institutioner, jeg har været i, udføres dokumentation typisk i form af tre ting: For det første i form af billeder i relation til hvilke der skrives små beskrivelser; for det andet i

3. Det er det samlede empiriske materiale, der danner grundlag for mine konklusioner. I denne artikel er det imidlertid observationerne, der gøres til udgangspunkt for analyse.

form af udstillinger af børneprodukter ligeledes med beskrivelser; og for det tredje i form af evaluerings- eller observationsskemaer hvor et givent projekt vurderes ud fra på forhånd etablerede spørgsmål eller der noteres iagttagelser omkring det enkelte barn i forhold til seks eller syv opstillede kompetence- eller intelligenskategorier (svarende til Howards Gardners Multiple Intelligens Teori eller læreplanstemaerne). Det er altså disse former for vidensproduktion, der omtales som dokumentation. Følgende vil jeg kigge på denne vidensproduktion, netop ikke som en mere eller mindre korrekt beskrivelse, men som en sammenbinding af heterogene elementer. Ikke af mus, mænd og mikroskoper, men af farveblyanter, blade, bøger, observationsskemaer, børn, pædagoger, kamera mv. Gennem et ANT-perspektiv vil jeg altså spørge, hvordan dokumentation gøres – hvilke former for sammenbindinger der er på spil, og hvorledes dette gør pædagog.

Jeg vil indlede med et eksempel fra en dag i skoven. I følgende udklip er jeg taget med pædagogen Lisbeth i skoven. Det er anden dag i et skovprojekt, for hvilket der er opstillet en række mål og dokumentationspunkter. Det overordnede mål for projektet er at 'lære gennem at opdage, undersøge, udforske og eksperimentere i naturen', og i forhold til de voksne er det målet, at 'de øver sig i at skabe læringsrum, der fremmer fordybelse'. Et mål der er beskrevet i institutionens læreplan. Fordybelse er således udvalgt som dokumentationspunkt. De har i personalegruppen aftalt, at alle grupper skal rundt om de fire elementer (ild, jord, vand, luft), og mere specifikt er temaet i dag, om forskellige ting kan flyde. I går har de derfor prøvet, om kastanjer kunne flyde i et vandbassin hjemme på legepladsen, og undervejs på turen hen til skoven har Lisbeth spurgt de børn, hun gik sammen med, om forskellige ting på deres vej, og om de tror sådanne ting kan flyde. Gruppen har her gjort holdt ved en bæk, og børn går og står omkring bækken, klatrer op og ned ad skråninger, samler grene, kaster med sten eller andet.

Der prøves som forskellige ting kan flyde. Fremhævning af elementer sker typisk ved høj stemmeføring a la: "Neej et blad – kan et blad flyde? Prøv engang, synker det til bunds?" Kameraet er fundet frem, og der tages billeder af børn, der søsætter forskellige elementer. Samtidig render børnene ud til lidt dybere vand, og der sker samtidigt et væld af irttesættelser a la: "nej ikke helt derud", "du

bliver våd" etc. En pige har fundet et glasskår. Hun holder det op. Pige: "Kan det her flyde?" Lisbeth går hen til hende, hånd på skulder, vender hende mod sig, siger: "Neej, hvad er det – et glasskår", hun vender pigen igen og skubber hende let ud til kanten af bækken. Lisbeth: "Prøv at holde det op, så Jon (pædagogmedhjælper, der står klar med kameraet) kan tage et billede." Lisbeth (højt): "Kan et glasskår flyde?" Pigen kaster glasskåret i vandet. Lisbeth: "Nej!! [tager fat i hendes arm] hvor blev det af?"

I dette udklip gøres dokumentation. Der tages et billede, som hænges op hjemme i institutionen for på denne måde at (be)vise, hvorledes man har opnået målene om at skabe rum for fordybelse og dermed kan vise, hvorledes børn lærer om naturen ved at eksperimentere, opdage, udforske og undersøge.

Dokumentation som fænomen er imidlertid netop ikke blot et spørgsmål om det endelige billede eller den beskrivelse, der knyttes til. At gøre dokumentation er i ovenstående tilfælde et fænomen, der gøres som en sammenbinding mellem en række heterogene elementer såsom kameraet, to pædagoger, bækken, glasskåret, pigen, spørgsmål, teorien om de mange intelligenser og de på forhånd opsatte mål. Lad mig starte ved kameraet: Kameraet er taget med i skoven og tages frem, idet de er nået til bækken, og tager billeder af børn, der søsætter ting. Kameraet bindes på denne måde ikke til rækken af børn, der på vejen til skoven skal over et lyskryds, til pædagogen der tæller dem inden de går på tur eller til de børn der i ovenstående udklip kravler op af skrænten. Kameraet bindes sammen med bækken og de børn, der søsætter ting, der kan flyde. Særligt aktiveres kameraet, idet pigen selv formulerer spørgsmålet om glasskåret, der kan flyde. Pigens spørgsmål synes her at skabe en sammenbinding mellem projektets mål om det udforskende og eksperimenterende barn, bækken og glasskåret. Idet spørgsmålet binder pigen til glasskåret og bækken, bindes samtidig kameraet og pædagogen. Billedet tages.

Dokumentation gøres på denne måde som en sammenbinding mellem de på forhånd formulerede mål, bækken, bladene, glasskåret, barnet og pædagogen. I denne sammenbinding indgår der samtidig forbindelser til forskellige lærings-teorier og ikke mindst elementet Teorien om de mange intelligenser: Pigens spørgsmål er således noget, der genkendes som udtryk for en lærings-

lysten, aktiv og udforskende adfærd, der igen kan faciliteres gennem pædagogens opfordring til etablering af en egen erfaring og hendes fremhævning af forhold, der i den forbindelse bør bemærkes. Ligesom denne læringslystende adfærd, og heri afprøvning af glasskårets massefyldte i forhold til vand, kan bindes op på en kategori omkring barnets intelligens i forhold til natur og naturfænomener. Gennem dokumentation gøres bækken-glasskåret-spørgsmålet på denne måde som et formålsbestemt miljø, hvori barnet udlever sin aktive og lærelystne natur. Ligeledes gøres pædagog. I ovenstående udklip gør og gøres pædagog i en sammenbinding med kamera-spørgsmål-pige-bæk-glasskår-på forhånd opsatte mål-teorien om de mange intelligenser. Pædagogen fremhæver forhold og artefakter til bemærkelse ("Neej et blad"), opfordrer til etablering af erfaringer ("kan et blad flyde?"), og etablerer udpegninger af det enkelte barn (hånd på pigens skulder), der skal spørges, afprøve og således fremvise sin erfaring og dermed om hendes lærelystne natur har gjort sig en erkendelse ("Nej! Hvor blev det af?"), dvs. om målet er nået. Gennem sine spørgsmål, håndspålægninger, opfordringer og fremhævelser laver pædagogen således netop indzoomninger på linje med de indzoomninger, kameraet foretager gennem billedet. Hun etablerer en entydighed omkring et mål og det enkelte barns progression eller erkendelse inden for kategorien naturintelligens i relation til dette mål. Lige så lidt som kameraet drejes mod de børn, der klatrer op af skrænten, ligeså lidt stiller pædagogen spørgsmål til denne klatreaktivitet, fremhæver skrænten eller laver udpegelser af enkelte børn.

Skrænt og børn retoucheres så at sige væk fra dokumentation gennem sideløbende (ikke kameraforbundne) irettesættelser, der holder det mangetydige væk – uden for dokumentation. Samtidig med at pædagogen på denne måde gør, gøres hun gennem disse handlinger og de sammenbindinger, hun herved bliver en del af. Hendes karakter af pædagog gøres netop gennem de på forhånd og i situationen foregående sammenbindinger og elementer, der er til stede. I den dokumenterende sammenbinding synes pædagog således at blive en, der etablerer entydighed, som agerer i relation til specifikke mål og faciliterer og vurderer det enkelte barns natur i relation til disse mål og kategorier. Pædagog gøres på denne måde som en formålsbestemt facilitator af barnets progression indenfor (i dette tilfælde) syv indre kompetenceområder. Som sådan indebærer

dokumentation en bestemt organisering og reduktion af det daginstitutionelle arbejde og en bestemt måde at træde i karakter som pædagog. Qua den sammenhæng, der i læreplansreformen etableres mellem dokumentation og 'faglighed', bliver denne måde at organisere det daginstitutionelle arbejde og gøres som pædagog dét, der sættes lig med eller kommer til at udfylde, hvad 'faglighed' vil sige. Gennem dokumentation gøres pædagogen således som 'faglig'.

TRANSLATIONEN AF PÆDAGOG

Når dokumentation gøres, gøres pædagog altså på en særlig måde. Hun gives eller træder i karakter som pædagog på en bestemt måde. Eller rettere, hun translateres afhængig af den sammenbinding, hun indgår i. Dette gælder ikke kun for pædagogen, men som jeg vil illustrere med det næste udklip, for en hel række af de elementer, der skabes forbindelser mellem. Jeg følger denne dag Rikke, der sammen med Eva (anden pædagog) er ved at gøre klar til såkaldt 'storgruppe'. Emnet i dag er 'venner' – hvordan man bliver venner, og hvad der gør en til en god ven. Dette emne er igen skrevet ind inden for et overordnet mål, nemlig 'at blive opmærksom på hinanden og øve sig i sociale færdigheder', som er opstillet i institutionens læreplan.

Rikke og Eva har taget puder frem og lagt dem i en rundkreds samt lagt en række navneskilte oven på puderne. Farver, papir, sakse er placeret på et bord uden for rundkredsen. Rikke finder en bog frem og lægger den på bordet. Eva lægger et kamera samme sted. De gennemgår programmet for den næste time: hvordan de vil læse en bog og bringe emnet om venner på banen, så børnene kan diskutere dette. Eva skriver på sit papir 'At være en god ven', som et punkt der skal dokumenteres. Hun sidder endvidere med et stykke papir, hvorpå der står 'tegn til observation'. Her er markeret syv forskellige intelligentyper specificeret i relation til hvert enkelt barn.

[...] Eva samler børn sammen og de entrerer rummet, mens Rikke sidder på lav stol i rundkredsen (arme foldet omkring ben, blikket følger barnet, som det kommer ind og studerer navneskiltene). Rikke siger, "Flot Anders! Kunne du lige se, at dit navn så ud som Anders." (smiler og stryger ham over ryggen idet han sætter sig ved siden af hende, læner sit ho-

ved mod hans). Hun siger, "Kunne du finde dit navn Nora? (arme omkring ben igen) Flot! Det var godt, så har du lært noget. Hvor var det godt, du kom med i storgruppen."

[...] De sidder alle i cirklen, Rikke taler om den bog, hun holder i hånden, der hedder 'rigtige venner' (løfter bogen, så forsiden kan ses rundt i rundkredsen). Hun begynder at læse højt. Eva tager løbende billeder og skriver på sit papir. Hun noterer ud for det enkelte barn ting såsom, om det kan vente på sin tur, om det kan svare, om det forstår spørgsmål, tør at stå frem, kunne finde sit navn etc. Noterne gøres mest ift. sociale, personlige og sproglige intelligens. Rikke læser, "nu er jeg rigtig sur på dig!". Anna (barn) kommenterer, at hun også har prøvet at være sur på en ven. Rikke siger, "Ja, så du kan genkende noget i bogen." Hun læser færdig og spørger de andre børn om de kan genkende noget. Emma (barn) siger, at man må ikke sige idiot i børnehaven. Rikke (bogen nu på hendes lår, foroverbøjet mod Emma, ser hende i øjnene) spørger, "hvorfor må man ikke det?". Emma siger, at hendes storesøster siger, at man ikke må. Rikke siger, "Og så tænkte du lige, at når man ikke må derhjemme, så skal man heller ikke gøre det her. Det var godt tænkt!" (peger finger mod eget hoved). Emma siger noget mere, og Rikke fordeler taletur ved at sige deres navne højt (blik mod det pågældende barn, foroverlænet mod det). De taler om at blive sure på sine venner. Rikke afslutter med at sige, at så er det vigtigt at blive gode venner igen.

I dette eksempel på dokumentation, der gøres, sker der en sammenbinding mellem en hel række af elementer: Puder, navneskilte, navnfastsatte børn, bog, pædagoger, kamera, opstillede mål, observationsskema, teorien om de mange intelligenser. Igen er der således tale om, at dokumentation gøres som en sammenbinding mellem en række heterogene elementer, der dermed organiseres på en bestemt måde, hvorigennem pædagogen men også barnet får en specifik karakter: Gennem dokumentation gøres barnet som lærende, og pædagogen gøres som formålsbestemt facilitator af denne læringslystne natur – i nærværende eksempel i relation til kategorier omkring primært sociale, personlige og sproglige intelligenser. På linje med foregående eksempel laves der her indzoomninger: Det enkelte barn træder frem netop som enkelt og navnfastsat

gennem sammenbindinger etableret gennem øjenkontakt, den foroverlænedede holdning, forbindelserne mellem navneskilte og puder samt talemæssige udpegelser (fordeling af taletur). Der skabes sammenbindinger mellem barnet, bogen, navneskilte, temaet om venner gennem ekspliciteringer af forhold til bemærkelse ("Ja, så du kan genkende noget i bogen"), opfordringer til afprøvning ("Kan du finde dit navn?", "Om man kan genkende noget i bogen), fremhævelse af erkendelser ("Flot! Det var godt, så har du lært noget" eller "det var godt tænkt"), som således binder sig til opsatte mål og kategoriseringer af barnets natur i forhold til syv intelligensstyper (løbende noter der gøres på skema). Pædagogen gør og gøres altså her på linje med foregående eksempel gennem en række sammenbindinger. Sammenbindinger der netop er tilstede eller går ind i det at gøre dokumentation. Og som gør pædagogen, som en der etablerer en entydighed i relation til specifikke mål og faciliterer og vurderer det enkelte barns natur i relation til disse mål og kategorier.

I gennem denne dokumenterende sammenbinding translateres elementernes karakter. En bog kan tages frem, læses, afbrydes, siddes på skød omkring i løbet af dagen, men translateres på en særlig (dokumentaristisk) måde, idet den her bindes sammen med kameraet, observationskemaet, de opsatte mål, et programfastsat forløb, en række navnefastsatte børn, to udvalgte pædagoger og et aflukket rum. Bogen gøres her gennem børnene, der sidder i rundkreds, forside der holdes op, talemæssig fremhævelse af specifikke pointer, spørgsmål der skal relatere disse pointer til barnets egne erfaringer og overvejelser samt pædagogen, der nedfælder stikord på sine skemaer. Bogen er således på forhånd bundet ind i en konstellation, hvor dens tematiske indhold bindes sammen med projektets tema 'venner', hvor en sådan tematik gør det muligt at stille spørgsmål til børnenes egne erfaringer, og hvor svarene, måden de gives og udfoldes på, er etableret som på forhånd etablerede skuepladser, hvorigennem barnets sociale, personlige og sproglige kompetencer kan vurderes og arbejdes med (om man kan vente på tur, om man tør stå frem og sige noget, om man kan forstå og svare på spørgsmål, hvorledes dette ræsonnement over spørgsmål udfolder sig mv.). Det samme gælder for puderne, der til dagligt bygges hule af, kastes med, ligges på, men som i sammenbindingen med navneskiltene, målene, observationsskemaet og det enkelte barn translate-

res som et formålsbestemt element, hvorigennem barnets sproglige intelligens kan afprøves og vurderes (om de kan kende deres eget navn), og hvor børn kan fastsættes netop som enkelte individer, der kan faciliteres som sådan (spørges individuelt, blik mod det enkelte barn, kroppen, der læner sig mod pude-navneskilt-barn).

Når dokumentation gøres som en sammenbinding af heterogene elementer, sker der således en translation af elementernes karakter. De holdes så at sige fast på en særlig måde: De organiseres og træder i karakter på særlig vis. Det er denne translation af elementet pædagog, der gør hende som 'faglig'. Qua den etablerede sammenbinding mellem dokumentation og 'faglighed', er det i denne dokumenterende sammenbinding, at hun gives karakter af 'faglig'. At der er tale om en translation betyder samtidig, at der er en række andre elementer og sammenbindinger, der i løbet af en daginstitutionel dag gør hende som pædagog. Men på en andre måder. Den dokumenterende translation af pædagogen som 'faglig' indebærer således både en indhegning af specifikke sammenbindinger som 'fagligt' pædagogisk arbejde, mens en række andre sammenbindinger, og heri måder at translaterer pædagog på udgrænses fra denne faglighedsdefinition. Det er nogle af disse udgrænsninger, jeg følgende vil sætte fokus på.

DET UDGRÆNSEDE

Igennem mit feltarbejde noterer jeg mig en række skriftliggørelser af forskellige forhold, som jeg imidlertid samtidig bemærker ikke omtales eller præsenteres som dokumentation. Igennem bøger eller på store tavler, fungerer der således protokolliske opgørelser over afleverede og hentede børn, markeringer af i hvilke rum, de pågældende børn befinder sig, lister over børns navne, der krydses af i forbindelse med eftermiddagsfrugt og indtagelse af væske eller lister med en række navne og tidsintervaller, hvori der sættes kryds, når det pågældende barn er blevet skiftet. Disse fastetablerede og systematiserede skriftliggørelser synes imidlertid ikke at kunne betragtes som dokumentation. De synes således netop ikke at figurere som den 'skriftlighed' og 'systematik', der menes at mangle ved pædagogfaget. Og dermed heller ikke som en vidensproduktion der kan gøre pædagoger 'bevidste', 'reflekterede' og dermed 'faglige', sådan som der igennem læreplansreformen ellers argumenteres for at dokumentation kan.

Hvis man følger disse ikke-dokumenterende vidensproduktioner gennem et ANT-perspektiv gøres de som en anden form for sammenbinding end dokumentation. De indebærer andre former for organisering af det daginstitutionelle arbejde og translaterer pædagogen på andre måder, der således udgrænses fra fagligheds-kategorien. I følgende eksempel følger jeg pædagogen Sine, der skal ind og 'putte børn', som det omtales. En aktivitet i relation til hvilken, der på et stykke papir er optegnet en række navne på børn, og hvor disse navne konsulteres og afstemmes i forhold til protokollens registreringer af afleverede børn denne dag.

Sine går mod fællesrummet med en gruppe af børn foran sig. I rummet er der en anden pædagog i gang med at tage madrasser ned fra lodrette hylde, markeret med navneskilte. Hun placerer dem i rækker på gulvet, fordeler navnefastsatte dyner og puder oven på.

Da Sine og børnene kommer ind, lægger Norman sig på madras tæt på dør. Sine siger, "Nej, ved du hvad, det er Kaspers plads." Hun peger rundt på forskellige madrasser mens hun fortæller børn, hvor de skal ligge. Hun tæller navne på sine fingre. Børn er placeret på separate madrasser. Carl sætter sig op og begynder at pille ved gardin (griner). Sine siger "Carl!". Sine går mod døren, vender sig rundt siger, "hvem har lavet lort?", hun læner sig mod den nærmeste barnenumse og lugter. Den anden pædagog siger, at nogen har tabt en ble der. Sine griner, siger "Add". Hun går ud og kommer tilbage med en til dyne, siger "Carl, du skal lægge dig ned. Jeg vil ikke have mere ballade." Laura (barn) siger, "jeg vil ha' min sut". Sine siger, "det kan du tro, jeg finder den til dig." Hun går og kommer tilbage med sut, giver den til Laura, stryger hende over hår. Hun putter dyne ned om Louise (barn), og vender hende rundt, så hun ser ind i væggen. Hun sætter sig mellem Laura og Carl. Carl laver en lyd, og hun løfter ham, vender ham rundt, så han ser ind mod væggen, putter dynen omkring ham, og lægger sig ned med sit hoved ved siden af hans. Han piller ved gardinet, og Sine holder det fast, hun hvisker "lad gardinet være." Hun lægger hånd på Lauras hoved, stryger hendes hår. Laura og Carl sover.

[...] Ude af fællesrummet noterer Sine på tavlen, de børn der ikke er faldet i søvn, ligesom

det noteres hvor længe pågældende barn har sovet, idet han eller hun vågner.

I dette udklip gøres en vidensregistrering: Der er sat beskrivelser op for hvilke børn, der skal sove og det registreres om de har sovet, samt hvor længe dette har stået på. Der er således foretaget en opgørelse, der i relation til mængden af børn for hvem det er hensigten, at de skal sove, (be)viser om denne hensigt er opfyldt, og i såfald hvor længe det enkelte barns søvn har været. Igen er det imidlertid ikke opgørelsen som sådan, der fra et ANT perspektiv er det interessante, men fænomenet og den sammenbinding, der her foregår. At gøre sovetidsregistreringer er et fænomen, der gøres som en sammenbinding mellem en række heterogene elementer såsom protokollen, listen over børn, madrasser, dyner, puder, navneskilte, børn, to pædagoger, sut, bleer samt en række teorier om børns basale behov for mad, søvn, omsorg. Igennem denne sammenbinding translateres elementerne. Navn-barn-pude er i nærværende eksempel ikke (som i eksemplet med Rikke) en sammenbinding, hvorigennem barnets lærende natur kan beskues og vurderes. Navn-barn-pude er en sammenbinding, der fordeler børn på pladser med deres egne bakterier og lugte. Pladser hvor pædagoger kan sætte sig (ved siden af Carl), fysisk flytte rundt på børn (vende dem så de kigger ind mod væggen), ae dem (over håret) og sige de skal være stille. Barn(-navn-pude) bindes således ikke til pædagogen gennem blikket, den foroverlænedede krop, de faciliterende spørgsmål eller ekspliciteringer af forhold til bemærkelse. Barn er i denne sammenbinding ikke øjne, indre erfaringer og overvejelser, der skal drages frem. Barn er numser der kan lugte (Sines hoved mod barnets bagdel), hår der kan aes og krop, der kan fordeles og flyttes. At gøre sovetidsregistrering gør således barn og pædagog på en ganske anden måde, end når der gøres dokumentation. Det gør barn som del af en masse eller gruppe, der skal flyttes gennem forskellige rum eller funktioner for på denne måde at få opfyldt en række behov – fra stuen hvor der spises, til toilettet hvor der skiftes eller tisses, til fællesrummet, hvor der soves – og som kan have variationer i disse behov: Nogle skal have sut, nogle aes, nogle vendes mod væggen. Som del af en masse gøres barnet samtidig som element, der kan bryde med den pågældende funktion (piller ved gardin, grine, tale mv. når der skal soves), og som således irttesættes til opfyldelse af sit behov. Pædagogen gøres ligeledes gennem denne

række af sammenbindinger. Hun tæller børn, fører børn fra rum til rum, fordeler madrasser, fordeler børn, henter sut, henter dyne, aer, lugter, vender, irttesætter. Hun gøres som en, der på den ene side skal agere i forhold til det enkelte barns behov for sut, men omvendt netop skal agere i forhold til en masse af børn og en bestemt behovsfunktion – i dette tilfælde søvn. Hun skal således holde sammen på denne masse af elementet barn, der alle skal sove. Når der gøres sovetidsregistrering, gøres pædagogen altså gennem sammenbindinger, der netop ikke handler om kameraartefaktiske indzoomninger, men om opgørelsesmæssigt overblik: hvilke børn skal hvorhen, hvilke madrasser, puder, sut, lugte, stemmer skal være frembragt eller bragt til ophør i relation til den pågældende funktion (sove).

Daginstitutionel hverdag er fuld af sådanne translationer af børn og pædagog: Af børn der afkrydses, føres med let hånd på nakken til et andet rum, hen til sin stol for at spise, tages op på skød, holdes ind til kroppen. Fuld af pædagoger der tjekker lister, noterer, stiller mad frem, i en samarbejdende koordinering fører tøj på børnekroppen der skal ud at lege eller ind at sove, skifter ble, stryger over hår, irttesætter, schh'er, holder på arme eller ben der bevæger sig under maden eller til samling. Det er alle disse aspekter – translationen af disse elementer i sin sammenbinding med barn og pædagog – der aldrig synes at træde frem som dokumentationsværdige. Det er disse måder at gøre pædagog, der ikke gøres dokumenterende, og som således udgrænses fra, hvad 'faglighed' bliver. Med andre ord, dokumentation synes at kalde bestemte organiseringer af det daginstitutionelle arbejde frem. Bestemte måder at træde i karakter som pædagog, der kommer til at udfylde, hvad 'faglighed' vil sige, samtidig med at en lang række organiseringer – og heri måder at handle, omgås og være med børn – netop ikke bliver en del af denne faglighedskategori. Det paradoksale synes således at være, at der i danske daginstitutioner er mængder af artefakter, såsom bleer, skraldespande, tallerkner, madrasser mv., som indgår i kontinuerlige sammenbindinger med pædagog og barn, men som i læreplanernes reformering udgrænses fra 'faglighed'. Ikke fordi de ikke er skriftlige eller systematiserede – de træder netop frem gennem opgørelser, lister, skemaer – men fordi de ikke synes at blive en del af dokumentation. Argumentet i denne artikel er ikke, at disse elementer burde dokumenteres. Pointen er, at der med reformen indføres et krav om viden, der

skal vise og udvikle en pædagogisk faglighed, men at denne viden netop ikke kan forstås som en synliggørelse af noget allerede eksisterende. Dokumentation gør 'faglighed': Det fremkalder så at sige bestemte sammenbindinger og måder at gøre pædagog som relevante, legitime og aktuelle – som udtryk for 'fagligt' pædagogisk arbejde. Dermed ikke sagt at de andre måder forsvinder, men at de fungerer som noget uden for 'faglighed' – noget vi dermed principielt kan sætte folk uden en sådan faglighedstittel til, og hvor værdien af dette arbejde, og måden det udføres, dermed sættes uden for faglighedskategoriens diskussion og anerkendelse.

AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Med inspiration fra Aktør-Netværks-Teorien har jeg i denne artikel analyseret, hvorledes dokumentation gøres. Med udgangspunkt i læreplansreformens sammenkobling mellem dokumentation og 'faglighed' har jeg anskuet dokumentation som et fænomen af heterogene elementer, der i sin sammenbinding translaterer elementernes karakter, og derved gør pædagog på særlig 'faglig' vis. Jeg har således vist, hvorledes dokumentation gøres gennem sammenbindinger af eksempelvis puder-navneskilte-navnfastsatte børn-opsatte mål-observationsskemaer-kamera-bog-to pædagoger-teorien om de mange intelligenser. Sammenbindinger, hvorigennem den daginstitutionelle hverdag organiseres på bestemte måder, og hvorigennem pædagog translateres på særlig vis. Gør hende 'faglig': Hvor denne faglighedskategori bliver udtryk for en formålsbestemt facilitator af barnets progression indenfor en række indre kompetenceområder. Igennem denne type af sammenbinding gøres pædagogen som 'faglig' gennem etablering af indzoomninger på det enkelte barn, der herved fastholder en entydighed i den daginstitutionelle kompleksitet. Med udgangspunkt i et eksempel på andre af de skriftlige vidensproduktioner, der foregår i en daginstitutionel hverdag, har jeg analyseret andre former for sammenbindinger og dermed translationer af pædagog. Måder at gøre pædagog på der netop ikke synes at kunne gøres som dokumentation, og som således udgrænses fra faglighedskategorien.

Dokumentation kan som sådan netop ikke forstås som en mere eller mindre korrekt viden om det pædagogiske indhold. Som noget der synliggør dette indhold og udvikler fagligheden. I stedet kan de pædagogiske læreplaners reformering

forstås som de ubemærkede processer, der udspiller sig, idet dokumentation gøres. Processer hvorigennem noget kaldes frem, bindes sammen, organiseres og gøres på særlige 'faglige' måder, mens andre skriftliggørelser, artefakter, sammenbindinger og måder at gøre pædagog ikke får karakter af 'faglighed'. Mit forehavende er i den forbindelse ikke at argumentere for, at faglighed burde gøres, defineres eller forstås på en bestemt måde. Min pointe er, at der i læreplansreformens påståede synliggørelse og udvikling af det eksisterende foregår en værdisætning og en hierarkisering af det pædagogiske arbejde. Processer hvorigennem der indhegnes og udgrænses, hvad pædagogisk 'faglighed' vil sige.

Som sådan handler de processer af dokumentation, der foregår hver dag, og som kan synes ganske uskyldige, at indebærer transformationer, der går udover den enkelte daginstitutiones bestræbelser på at synliggøre sit pædagogiske indhold. Transformationer der hænger sammen med en international uddannelsespolitisk dagsorden, hvor daginstitutionsovrådet bidrag til landets human kapitale beholdning netop bliver nærværende i de måder, hvorpå det synes legitimt eller muligt at træde i karakter som 'faglig' (Plum, 2012). Med andre ord, de indzoomninger og etableringer af entydighed, der gør pædagogisk 'faglighed' som en formålsbestemt facilitering af barnet som kompetenceopdelt og progressionsvilligt indre, må ses i relation til de forståelseshorisonter, der er indlejret i selve læreplansreformen som styringstiltag. Ligeledes må udgrænsningen af de sammenbindinger mellem børnekroppe, pædagoger, sutter, bleer, lugte, rum og de måder at handle, omgås og være med børn, der en del af sådanne organiseringer, ses som mere end et tilfældigt valg af dokumentationsfokus i den enkelte daginstitution. Snarere må det ses som udtryk for en samfundsmæssig værdisætning af, hvad børn er – hvorledes de er værd at beskæftige sig med. Og dermed også, hvad der værdisættes og ikke værdisættes som del af en 'faglig' pædagogisk opgave. Som sådan ligger læreplanernes egentlige reformering i de tilsyneladende uskyldige processer af at dokumentere den pædagogiske 'faglighed'.

LITTERATUR

- Andersen, E. M. (2004). Læreplaner: Glem ikke barnet. *Børn & Unge*, 13.
- Andersen, P. Ø. (2005). *Pædagogens praksis*. Copenhagen: Hans Reitzel.

- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner BEK nr. 684 (2004).
- Callon, M., & Law, J. (1997). After the individual in society: Lessons on collectivity from science, technology and society. *Canadian Journal of Sociology*, 22(2), 165–182.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1–45). London: SAGE Publications.
- Dybbroe, B. (2005). Uddannelse af pædagoger som reflektivt moderniseringsprojekt. I T. R. Eriksen & A. M. Jørgensen (Eds.), *Professionsidentitet i forandring* (pp. 228–243). Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Ellegaard, T., & Stanek, A. H. (Eds.). (2004). *Læreplaner i børnehaven: Baggrund og perspektiver*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: Det konkrètes videnskab*. Aarhus: Akademisk forlag.
- Hansen, A. D., Bech, S. L., & Plum, M. (2004). *Spillet om læring: En diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet*. Copenhagen: Learning Lab Denmark.
- Hjort, K. (2002). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (Ed.). (2004). *De professionelle: Forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? In H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Eds.), *Beyond the competent child* (pp. 127–152). Roskilde: Roskilde University Press.
- Krejsler, J., & Holm-Pedersen, P. (2010). Hvad der lignende en kontrakt med djævelen. *Børn & Unge. Forskning*, 7.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (1999). *Delta-gende observation, introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The construction of scientific facts* (2nd ed.). London: Sage.
- Law, J. (1994). *Organizing modernity*. Blackwell.
- Law, J. (2003). Traduction/Trahision: Notes on ANT. Retrieved from www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/law-traduction-Trahision.pdf
- MINFF. (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.
- Molander, A., & Terum, L. I. (Eds.). (2008). *Professionsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L., Krejsler, J., & Laursen, P. F. (2008). *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- NOU Norges offentlige utredninger. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Departementenes servicesenter: Informasjonsforvaltning.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Olesen, J. (Ed.). (2008). *Når loven møder børns institutioner*. Copenhagen: Danish School of Education Press.
- Peters, M. A. (2009). Governmentality, education and the end of neoliberalism? In M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer & S. Weber (Eds.), *Governmentality: Studies in education* (pp. xxvii–xlvi). Rotterdam: Sense.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Plum, M. (2012). Humanism, administration and education: The demand of documentation and the production of a new pedagogical desire. *Journal of Education Policy*, 27,(4), 491–507.
- Rosenkrands, U. (2008). Pædagogiske læreplaner: En bragende succes. *Børn & Unge*, 11.
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid: En nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. London: SAGE.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., et al. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aasen, P. (2003). What happened to social-democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. In M. Apple (Ed.), *The state and the politics of knowledge* (sid. 109–147). New York: RoutledgeFalmer.