

Det pædagogiske arbejdsliv i et accelererende samfund



Billede: Marie Herget

Anne Stine Støvring Andrea: 67931

Bianca Brahmer Svendsen: 67930

Julie Skaaning Bruun: 68186

Sia Berg: 68041

Sune Teglbjærg: 68207

Vejleder: Kristine Nissen

Abstract

This project deals with the pedagogical practice in Danish day-care centres and the structures influencing this. It examines time as a lacking resource, its influence on the pedagogical professionalism and the practical consequences thereof. This is deduced through ethnographic research in a day-care centre in combination with three separate interviews with respectively two kindergarten teachers and the head of the day-care centre.

The project deals with aforementioned aspects on the basis of a critical theoretical point of view based on Hartmut Rosa and his theory about social acceleration and alienation, combined with theory on timescapes by Helle Holt, Annette Kamp and Henrik Lund. It will additionally contemplate and discuss the prospects of professional acknowledgment in the pedagogical practice as well as alienation as a result of the late modern social acceleration.

Based on its analysis and discussion, the project concludes that the pedagogical practice is heavily influenced by the social acceleration, and social exhaustion and alienation can be consequences thereof. The pedagogical employees, though in some ways benefitting from social acceleration, are experiencing pressure from external structures based on the pace orientated logic of competition. It is difficult to reach professional acknowledgement in a pace orientated society when one's profession is based on presence, calmness and care. By making the pedagogical staff aware of the temporal structures and norms, they might be able to influence the timescapes in the day-care centre and thereby create a foundation for 'the good professional life'.

Indholdsfortegnelse

Indledning	6
<i>Problemfelt</i>	<i>6</i>
<i>Begrebsafklaring.....</i>	<i>8</i>
Tid	8
Strukturer	8
Daginstitution.....	8
LP-model	8
<i>Afgræsning</i>	<i>9</i>
Kritisk teori	9
Deltagerobservation i en daginstitution	9
Projektets kritisk teoretiske ståsted – ontologi og epistemologi	10
Forskningsoversigt	12
<i>Pædagogers faglighed i lyset af en stigende regulering af danske daginstitutioner.....</i>	<i>12</i>
<i>The demand for flexibility as a process of disenfranchisement</i>	<i>13</i>
<i>Daginstitutionsarbejde og pædagogisk færdighed</i>	<i>13</i>
Den pædagogiske faglighed	15
<i>Fra dagtilbud til servicetilbud</i>	<i>15</i>
<i>Den pædagogiske faglighed og arbejdsopgaver</i>	<i>16</i>
<i>Læringsmiljø og forældresamarbejde.....</i>	<i>17</i>
Metode	18
<i>Analytiske tilgang – fra deduktiv til abduktiv</i>	<i>18</i>
<i>Deltagerobservation</i>	<i>20</i>
Den sociale situation i vores deltagerobservation	20
Adgang til felten	20
Adgang til interne møder i daginstitutionen	21
Valg af deltagere	21
Tid	22
Moderat deltagelse	23
Åben dialog mellem forsker og deltager	24
Forskersubjektivitet og rolle i felten	24
Observationsguide	25
Dokumentation	27
Kodning af feltnoter	27
Kodning af 1. Observationsdag	28
Kodning af 2. observationsdag.....	31
<i>Etiske overvejelser</i>	<i>33</i>
<i>Triangulering.....</i>	<i>34</i>
Deltagerobservation før interviews	34
Interviews.....	34
Semistrukturerede interviews.....	35
Interviewguide	35

Transskribering.....	36
Meningskondensering og meningsfortolkning.....	36
Vores kodning og fortolkning af interviews	37
Interviewets forandringspotentiale	37
Validitet og reliabilitet.....	39
<i>Validitet</i>	39
<i>Reliabilitet</i>	41
Teori.....	42
<i>Social acceleration</i>	42
Hvad er social acceleration?	42
Teknologisk acceleration.....	43
Acceleration af social forandring	44
<i>Acceleration af livstempoet</i>	44
<i>Kapitalismen og den sociale acceleration</i>	44
<i>Den sociale motor: konkurrence</i>	45
<i>Den kulturelle motor: løftet om evighed</i>	45
<i>Accelerationsproces</i>	45
<i>Hvordan får social acceleration betydning for menneskers tid?</i>	46
<i>Social acceleration som betingelse for social anerkendelse</i>	48
<i>De grundlæggende former for social kritik</i>	49
Den funktionalistiske kritik: De-synkroniseringens patologi.....	49
Den normative kritik: Demaskeringen af tidslighedens skjulte sociale normer	49
Den etiske kritik: Modernitetens løfte	50
<i>Fremmedgørelse som konsekvens</i>	51
Fremmedgørelse fra rummet.....	51
Fremmedgørelse fra ting.....	51
Fremmedgørelse over for vores handlinger.....	52
Fremmedgørelse over for en selv og andre	53
<i>Rosas muligheder og begrænsninger</i>	53
<i>Supplerende forskning til Rosas teori om social acceleration og fremmedgørelse</i>	53
<i>Forståelse af tidsmiljøer</i>	54
<i>Tiden forbundet med rum og handlinger</i>	54
<i>Tidsordener</i>	55
<i>Hurtig/langsom tid og mellemrum</i>	56
Den hurtige tid	56
Den langsomme tid	56
Mellemrum	56
Det gode arbejdsliv	57
Analyse	58
<i>Afhentning og aflevering</i>	58

<i>Mindre nærhed som konsekvens af Covid-19 restriktioner</i>	<i>59</i>
<i>Ekstra arbejdsopgaver grundet Covid-19</i>	<i>59</i>
<i>Sygemeldinger</i>	<i>60</i>
<i>Tabulex som redskab</i>	<i>62</i>
<i>AULA - det kommende system</i>	<i>62</i>
<i>Telefonen som redskab</i>	<i>63</i>
<i>Fordele og ulemper ved Tabulex og telefonen</i>	<i>64</i>
<i>Nye arbejdsopgaver som konsekvens af "Swiperbørn"</i>	<i>64</i>
<i>Forstyrrelser i den pædagogiske praksis</i>	<i>66</i>
<i>Mødernes betydning for pædagogerne</i>	<i>67</i>
<i>Møderne højner fagligheden</i>	<i>68</i>
<i>Mødernes betydning for daginstitutionen</i>	<i>69</i>
<i>Struktur gennem LP-modellen</i>	<i>69</i>
<i>LP-modellen som begrænsning for fordybelsen</i>	<i>70</i>
<i>Struktur kontra fordybelse</i>	<i>72</i>
<i>Usikkerhed omkring LP-modellen</i>	<i>72</i>
<i>Tiden som knap ressource</i>	<i>74</i>
<i>Ressourcespørgsmålets konstante tilstedeværelse</i>	<i>76</i>
<i>Overmættet som konsekvens</i>	<i>78</i>
<i>Delkonklusion</i>	<i>79</i>
Diskussion	80
<i>Det hurtige arbejde som anerkendelsesværdigt</i>	<i>80</i>
<i>Svære betingelser for at opnå anerkendelse</i>	<i>81</i>
<i>Den sociale accelerations konsekvenser for den enkelte pædagog</i>	<i>81</i>
<i>Det gode arbejdsliv</i>	<i>82</i>
<i>Bevidstgørelse af individet om den tidlige norm om hastighed</i>	<i>83</i>
Konklusion	86
Litteraturliste	88

Indledning

Offentlig børnepasning har længe eksisteret i vores samfund, fra 1600-tallets tugt- og børnehuse, til de daginstitutioner vi alle kender i dag. Daginstitutionen, som vi kender den i dag, opstod i 1965 og vandt for alvor indpas i takt med kvindernes indtog på arbejdsmarkedet gennem 70'erne (dr.dk). I vores projekt, vil vi undersøge den kommunale daginstitution, et kommunalejet pasningstilbud for børn op til skolealderen (Børne og undervisningsministeriet). Da disse er en integreret del af vores samfund, med tæt på kvart million børn (Danmarks statistik), finder vi det relevant at undersøge den pædagogiske praksis.

Flere af projektgruppens medlemmer arbejder eller har arbejdet i en daginstitution som pædagogmedhjælper. Gennem deres arbejde som pædagogmedhjælper har de oplevet, at den pædagogiske praksis er fyldt med krav, forventninger, dilemmaer og konflikter, som pædagogerne ikke selv er herre over. De har en oplevelse af, at de forventninger, der er til pædagogerne, ikke stemmer overens med de vilkår, som pædagogerne arbejder under, altså at praksissen er fyldt med modsætningsforhold. Det forventes, at man som pædagog er nærværende, har overblik og overskud, og samtidig bidrager til børnenes læring og udvikling. Dog kan forventninger være svære at indfri, når daginstitutionen er underlagt normeringer og konstant skiftende handlingsplaner. Flere i projektgruppen har erfaret disse modsætningsforhold, og at der er en travlhed i den pædagogiske praksis. Vi anser denne travlhed som en konsekvens af nogle samfundsmæssige strukturer, som det pædagogiske arbejdsliv er underlagt. Det er disse strukturelle betingelser, der fra begyndelse har haft hele projektgruppens interesse. Vi ønsker at undersøge, hvad det er for nogle strukturelle betingelser, pædagogerne er underlagt i deres arbejde, og hvordan de har betydning for den enkelte pædags arbejdsliv. Dertil anser vi travlhed ikke kun for at være et væsentligt aspekt i det pædagogiske arbejde, men også hos mange andre fagligheder, og derfor finder vi emnet meget relevant. Vi er derfor motiveret i forhold til at forstå disse usynlige strukturer, som er med til at påvirke så mange menneskers arbejdsliv og liv generelt med udgangspunkt i det pædagogiske arbejde. Vores formål er derfor at belyse disse, samt bidrage til forskningen af den pædagogiske praksis.

Problemfelt

På baggrund af vores motivation for projektet, er vi interesseret i at undersøge den pædagogiske praksis. Da vi ud fra egne erfaringer er bevidste om, at der i daginstitutioner eksisterer travlhed på baggrund af strukturelle betingelser, opstod der hos os en nysgerrighed for at undersøge dette nærmere. Vi har foretaget deltagerobservation i en daginstitution i Nordsjælland for at

undersøge pædagogers arbejdsliv. Det har desuden givet os bedre forudsætninger for derefter at foretage interviews med deltagerne, da vi ved at have en forståelse for deres praksis har bedre præmisser for at kunne spørge ind til, hvad vi finder relevant i forhold til denne.

Gennem vores undersøgelser i felten, blev det tydeligt for os, at tid spiller en stor rolle i den pædagogiske praksis, da størstedelen af de problemstillinger, vi stødte på i forbindelse med pædagogernes faglighed og arbejdsliv, var i relation til netop tid som en ressource, der skaber travlhed, ambivalenser med mere. Hertil blev det også tydeligt for os, gennem vores observationer og interviews, at der som konsekvens af tidsmæssige problemstillinger opstår ambivalenser. Dette vil blive undersøgt og udfoldet nærmere i vores analyse. De tidsmæssige problemstillinger opstår hovedsageligt på baggrund af strukturelle betingelser, hvilket blandt andet kommer til udtryk gennem manglende ressourcer og i forbindelse med, hvordan pædagogerne skal bruge deres faglighed. Vi har derfor valgt at inddrage Hartmut Rosas teori om *Social acceleration og fremmedgørelse*, da netop denne teori kan udfolde de problemstillinger, vi møder. Vi inddrager også teori om tidsmiljøer for bedre at kunne få en forståelse af, hvordan tid har indflydelse på den pædagogiske praksis. Disse vil blive udfoldet i vores teoriafsnit.

På baggrund af dette har vi udformet følgende problemformulering:

Hvordan har tid betydning for pædagoger og udøvelsen af den pædagogiske faglighed, og hvilke konsekvenser medfører dette i praksis?

Vi har dertil formuleret tre problemstillinger på baggrund af kodning af vores empiri, som skal hjælpe os med at besvare projektets problemformulering fyldestgørende:

- Hvad kendetegner den pædagogiske faglighed i dag, og hvordan får tidsmiljøerne betydning for denne faglighed?
- Hvordan forstås tid, og hvilken betydning har begrebet social acceleration for tidsmiljøerne i den pædagogiske praksis og for den enkelte pædagog?
- Hvilke ambivalenser og modsætningsforhold opstår der i mødet mellem tidsmiljøerne og den pædagogiske faglighed?

Begrebsafklaring

Tid

Grundet vores problemformulering og teoretiske afsæt, finder vi det relevant at få en forståelse af tid. Dette gør vi ud fra en forskningsrapport om et arbejdsliv i acceleration af Helle Holt, Annette Kamp og Henrik Lund. De forstår tid som flerdimensionel, hvilket vil blive udfoldet i teoriafsnittet.

Strukturer

Vi vil undervejs beskrive, hvordan vi har fokus på strukturer og de strukturelle betingelser i den pædagogiske praksis. Når vi fokuserer på strukturer, er vi interesseret i bestemte mønstre i den pædagogiske praksis, og dertil hvordan de har indflydelse på pædagogens arbejdsliv. Disse strukturer kommer til udtryk i pædagogiske værktøjer, men vi fokuserer især på tid som en struktur, der har indflydelse på den pædagogiske praksis.

Daginstitution

Vi har observeret i en kommunalejet daginstitution, der består af en vuggestue og børnehave (Børne og undervisningsministeriet). Vi har kun fulgt enkelte pædagoger i børnehaven i institutionen, men vi vil undervejs skrive daginstitution, som udelukkende refererer til børnehaven, vi har observeret i. En daginstitution er et offentligt pasningstilbud, hvor børn varetages i dagtimerne. Vuggestuerne består af 0-2-årige, mens børnehaver består af 2-7-årige (Den store danske).

LP-model

Vi vil kort redegøre for LP-modellen, som er et væsentligt værktøj, der anvendes til LP-møder. Vi vil beskrive modellen, idet vi observerede et LP-møde i daginstitutionen, som vil fremgå i metodeafsnittet og i analysen. Beskrivelsen af LP-modellen vil tage afsæt i bogen *Arbejdet med LP-modellen: beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i dagtilbud* fra 2010 af Thomas Nordahl, hvilket er en bog, de anvendte under LP-mødet, og som vi fik lov til at kigge i.

LP-modellen er en analysemodel, der skal anvendes for at finde ud af, hvad der er hensigtsmæssigt at gøre i den pågældende daginstitution (Nordahl, 2010: 9). LP-modellen indeholder ikke bestemte metoder, som beskriver, hvad den enkelte pædagog skal gøre i situationer, hvor vedkommende møder udfordringer:

“Den er derimod en analysemodel eller analysestrategi, hvor hensigten er at opnå en eksplicit forståelse af de faktorer, der udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer. Gennem anvendelsen af modellen kan der udvikles og gennemføres tiltag og strategier, som bidrager til, at udfordringerne bliver mindre og resultaterne bedre” (Nordahl, 2010: 11).

Udfordringerne kan for eksempel være børns manglende motivation i forhold til aktiviteter, trivsels- og adfærdsproblemer og børns manglende læring. Analysemodellen viser, hvordan man skal bære sig ad i forhold til den pågældende udfordring. Modellen er inddelt i nogle faser, som indeholder følgende: Formulering af problemstilling, målformulering, indhentning af information, analyse og refleksion, udvikling af strategier og tiltag, gennemførelse af valgte strategier, evaluering og revidering (ibid.: 12).

Afgræsning

Kritisk teori

Vores videnskabsteoretiske ståsted er kritisk teori. Kritisk teori har en lang række af teoretikere bag sig og flere forskellige generationer af teoretikere. I vores projekt har vi valgt at afgrænse os til fjerdegenerations teoretikeren Hartmut Rosa, og hans teori om social acceleration og fremmedgørelse. Rosa er elev af Axel Honneth, der er tredje-generation inden for kritisk teori, og Honneths begreb, anerkendelse vil derfor indgå i teori-afsnittet i forhold til social acceleration, da Rosa inddrager teoretiske refleksioner af anerkendelsesbegrebet i forhold til sin teori om social acceleration.

Deltagerobservation i en daginstitution

Al vores empiriindsamling er fra én daginstitution. Valget af daginstitution er med til at forme vores projekt, da empirien vil være forskellig alt efter hvilken daginstitution, vi er i. Grunden til, at vi afgrænser os til en enkelt daginstitution, skyldes projektgruppens tid og ressourcer. Selvom empirien vil forme sig efter den enkelte, vil vi stadig kunne fortælle noget mere bredt om det pædagogiske arbejde, da daginstitutionerne følger lovmæssige krav herunder den styrkede pædagogiske læreplan.

Projektets kritisk teoretiske ståsted – ontologi og epistemologi

Vi tager udgangspunkt i Hartmut Rosas udlægning af kritisk teori og analyse fra bogen *Fremmedgørelse og acceleration* fra 2014. I følgende afsnit vil vi redegøre for kritisk teori og dens styrende intentioner samt dens ontologiske og epistemologiske ståsted, da projektets grundlag er dannet på baggrund af dette.

Rosa er fjerdegenerations kritisk teoretiker og taler ud fra samfundet i dag. Det er vigtigt for os, at vi beskæftiger os med teori, der fortæller om nutidens samfund, da vi med kritisk teori anser viden for at være historisk betinget. Viden skal fortolke og forklare eksisterende begivenheder og fænomener og skal tage udgangspunkt i virkelige menneskers konkrete erfaringer og oplevelser (Juul & Pedersen, 2012: 284-285). Ifølge Rosa bør en version af kritisk teori både respektere de oprindelige intentioner samtidig med, at man ikke skal følge dem blindt. En af grundene til dette er, at nogle af de metodologiske hensyn i kritisk teori ikke nødvendigvis længere er fyldestgørende i en analyse af nutidens samfund (Rosa, 2014: 59):

”Den overbevisning, at metodologi og endda sandhed altid er historisk bundet og afgrænset, altså at der ikke findes nogen ahistorisk epistemologisk sandhed, og at alle former for teoretisk analyse må være tæt knyttet til skiftende former for social praksis – hvilket er en overbevisning af helt afgørende betydning for netop denne filosofiske tradition – betyder faktisk at nye tilgange til kritisk teori ikke kan følge de gamle metodologiske og teoretiske indsigter blindt” (Rosa, 2014: 59-60).

Kritisk teoris ontologi er, at der eksisterer en virkelig verden, som er uafhængig af menneskets forestillinger og viden om den. Dog er denne verden tilsløret af overfladefænomener og ideologier, som ikke kan ses med det blotte øje. Det er derfor kritisk teoris opgave at se bagom disse og lave en kritisk analyse af de strukturer, der begrænser mennesket i at realisere det gode liv (Juul & Pedersen, 2012: 280-284). Det er ud fra dette ontologiske ståsted, at vi former vores projekt, da vi ønsker at se bagom om de overfladefænomener og strukturer, der eksisterer i den pædagogiske praksis, samt hvordan de kan være med til at undertrykke individet. Helt konkret vil vi undersøge de tidslige normer, der eksisterer i pædagogers arbejdsliv.

Ifølge Rosa er der i kritisk teori flere styrende intentioner, men en af de centrale intentioner, eller overordnet mål, er at identificere sociale patologier, som er “oprivende udviklinger, der forårsager menneskelig lidelse og/eller ulykkelighed” (Rosa, 2014: 55-56). Samtidig er der i den kritisk teoretiske tradition et fokus på de normative betragtninger. Disse er grundlaget for

de sociale institutioner og strukturer, der hersker i et samfund. Dog er det ifølge Rosa menneskets virkelige lidelse, der er det normative udgangspunkt for denne tradition, og ikke et ahistorisk standpunkt (Rosa, 2014: 60). Det normative grundlag afgrænser sig derfor til det, der vedrører de sociale aktørers specifikke erfaringer. I forlængelse af dette påpeger Rosa, at lidelse ikke altid er noget, som de sociale aktører selv er bevidste om, og deraf at lidelse ikke altid fører til modstand (Rosa, 2014: 60). Det er ifølge Rosa det normative grundlag, der beskæftiger sig med menneskets virkelige lidelse, som afgør den bedst mulige vej for en kritisk teori. Udgangspunktet er i virkelige menneskers socialt forårsagede lidelser, og derfor bør grundlaget for ens undersøgelse være de forestillinger, de sociale aktører har om det gode liv. Det er denne forestilling om det gode liv, der er afgørende, da den styrer, hvordan subjekter handler og beslutter (Rosa, 2014: 61). Det er derfor et centralt mål for en kritisk teori at afdække hvilke sociale betingelser, der strukturelt får subjekter til at jage en bestemt forestilling om det gode liv eller netop det, der fratager dem deres mulighed for at opnå dette: "De sociale betingelser, der undergraver vores evne til selvbestemmelse, som reducerer vores potentialer for individuel og kollektiv autonomi, kan og bør identificeres og kritiseres, da de systematisk fratager folk muligheden for at realisere deres forestillinger om det gode" (Rosa, 2014: 61-62).

Forskningsoversigt

Dette afsnit belyser anden forskning indenfor den pædagogiske praksis, og vi har i den forbindelse orienteret os i en forskningsartikel og to forskningsprojekter. Målet med disse artikler og projekter er at skitsere felten, og hertil beskriver vi de forskellige perspektiver og relaterede forskningsspørgsmål for på den måde at vise relevansen af netop vores forskningsfokus.

Pædagogers faglighed i lyset af en stigende regulering af danske daginstitutioner

Christian Aabro har skrevet en ph.d.-afhandling, hvor han med forskningsmidler fra BUPL's forskningspulje har foretaget fokusgruppeinterview for at undersøge *Pædagogers faglighed i lyset af en stigende regulering af danske daginstitutioner*. For at skitsere hvordan den pædagogiske praksis har ændret sig i lyset af en stigende regulering, har han beskrevet udviklingen og læreplanernes betydning for den pædagogiske praksis. Her fremhæver Aabro en massiv indførsel af koncepter, som i stigende grad styrer det pædagogiske arbejde, herunder krav om systematik, standardisering, dokumentation og registrering af målrettede pædagogiske indsatser. Ifølge Aabro reducerer de stigende krav, såvel som dokumentation, måling, læring og intervention pædagogernes myndighedsfelt. Han skriver ”pædagogernes egne muligheder for at definere og forvalte det pædagogiske arbejde i begrænses.” (Aabro, 2019: 8). Aabro finder med sin undersøgelse en meget markant vilkårskategori og styringskategori. I vilkårskategorien:

“fremhæver pædagogerne deres arbejdsvilkår som bestemmende for det meste af det, der foregår. Pædagogerne oplever, at de har for travlt, at der er for mange børn, at der er for mange praktiske gøremål, og at der er alt for mange afbrydelser.” (Aabro, 2019: 74).

Hvad angår styringskategorien, så taler pædagogerne, om de forskellige initiativer udefra, som pædagogerne skal forholde sig til (Aabro, 2019: 74). Et eksempel på dette er læringskravene, som de senere år har præget den pædagogiske praksis, og som knytter sig til skolens interesser og forældresamarbejdet, der har ændret sig og blevet en større del af praksissen (ibid.: 76). Hvor Aabro har fokus på sammenhæng mellem læringskrav, skole og forældre, er vi interesseret i at belyse, hvilken betydning læring har i den konkrete praksis, hvor vi vil undersøge læreplaners indvirkning på denne.

The demand for flexibility as a process of disenfranchisement

Petersen og Willig dykker, i deres forskningsartikel fra 2011, *The demand for flexibility as a process of disenfranchisement*, ned i et specifikt koncept, som har indflydelse på den pædagogiske praksis. De har ligeledes foretaget fokusgruppeinterviews og tager udgangspunkt i disse.

Petersen og Willig har, i deres artikel, et kritisk teoretisk blik på konceptet fleksibilitet i forhold til pædagoger. I deres artikel ser de på kravet om fleksibilitet, som er blevet inkorporeret i samfundet. Ikke kun ved store moderne projektorienterede virksomheder, men også nede på daginstitutionsniveau (Petersen & Willig, 2011: 343). De pointerer blandt andet, at samfundets idé om, at det skal være fleksibelt og service-mindet, har betydning for pædagogernes psykologiske pres, når de oplever, at de konstant skal tilpasse sig nye krav (ibid.: 344). Derudover kommer de blandt andet også ind på, at pædagogernes kritiske stemme er bliver undergravet, og at det dermed er blevet umuligt for pædagogerne at rette kritik (ibid.: 345). De påpeger, at fleksibilitet ikke er uproblematisk og er svært at håndtere for pædagogerne. Det er et koncept, som konstituerer institutioner, som “workplaces that are never stable, but insecure.” (Petersen & Willig, 2011: 344). En stabilitet som ifølge pædagogerne er vigtig i forhold til børnenes udvikling og helt grundlæggende for den pædagogiske profession.

Ligesom Petersen og Willig, har vi et kritisk teoretisk ståsted, hvor vi undersøger samfundsmæssige strømningers indflydelse på den pædagogiske praksis. Hvor Petersen og Willig retter kritik mod fleksibilitet som konsekvens af dette, beskæftiger vi os dog med social acceleration og tid som kerneelementer.

Daginstitutionsarbejde og pædagogisk færdighed

Annegrethe Ahrenkiel med flere har foretaget et forskningsprojekt, der kan læses i bogen *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk færdighed* fra 2014. Projektet blev finansieret af BUPL's forskningspulje, der havde til formål at undersøge og diskutere “udvikling af pædagogfagligheden som grundlag for et alternativ til neoliberale styringsformer” (Ahrenkiel, Nielsen & Schmidt et.al. 2014: 40). Bogen er derved ikke i sig selv et forskningsprojekt, men snarere en uddybning og analyse af de pointer forskningsprojektet afdækkede.

Projektet bygger på en tese om, at daginstitutionerne befinder sig i en krise, hvor neoliberale styringsformer nedbryder pædagogisk faglighed og konceptet med daginstitution om-danner disse til servicetilbud fremfor institutioner, der har til formål at danne og socialisere børn. Formålet med institutionerne bliver derved kompetenceorienteret i stedet for dannelsesorienteret med henblik på, at børnene kan blive en samfundsmæssig ressource i fremtiden.

Vuggestuen fungerer som forberedende til børnehaven, der fungerer forberedende til skolen, og det hele kommer derfor til at handle om at give børn nogle kompetencer, samfundet kan drage nytte af i fremtiden (Ahrenkiel, Nielsen & Schmidt et.al. 2014: 39). Det er tydeligt allerede i bogens tidligere nævnte problemformulering, at dens mål er at finde et alternativ til neolibérale styringsformer, og allerede her stemples styringsformerne og deres indflydelse på daginstitutioner som værende negativt.

Der kan drages paralleller mellem bogen og vores forskning, men der er også elementer, hvor vi tydeligt differentierer os fra hinanden. Både bogen og vores projekt beskæftiger sig med kritik af strukturer og deres indflydelse på den pædagogiske praksis, men hvor bogen arbejder med en kritik af den neoliberale indvirkning, tager vi udgangspunkt i Hartmut Rosa, der som kritisk teoretiker opererer indenfor kapitalismekritikken.

Den pædagogiske faglighed

Da vores undersøgelse har afsæt i den danske daginstitution, finder vi det relevant med en redegørelse af denne. Vi vil derfor, i dette afsnit, redegøre for udviklingen af daginstitutioner fra 1960'erne og frem til i dag, samt forståelsen af den pædagogiske faglighed og arbejdsopgaver i dag. For at konkretisere nogle nøglebegreber i den pædagogiske praksis, har vi inddraget en pjece som pædagogerne fagforening, BUPL, udformede i januar 2007 til forældre og andre, som ikke direkte arbejder med børn og unge. Hertil supplerer vi med et kig på *den styrkede pædagogisk læreplan*, for at redegøre for den lovgivningsmæssige pædagogiske fælles retning, som den ser ud i dag.

Fra dagtilbud til servicetilbud

Ifølge Christian Aabro har den pædagogiske faglighed ændret sig gennem årene. Behovet for daginstitutioner i Danmark, opstod, som nævnt, i 1960'erne og blev udbredt i takt med kvindernes indtog på arbejdsmarkedet. Behovet for at få passet børnene førte til en stigning i efterspørgslen på institutionspladser og var styret af arbejdsmarkedets udbud og efterspørgsel. Her startede pædagogerne med selv at have definitionsmagten i forhold til det pædagogiske arbejde, hvor pædagogen forstod sig som eksperten i forhold til, hvad barnet havde brug for, for at sikre en sund udvikling, trivsel, læring og omsorg (Aabro, 2019: 3).

Med årtusindskiftet ændrede denne tradition sig ved at rette fokus mod kvaliteten af den pædagogiske praksis. Der skete et skift i den måde, man så dagtilbud på, hvor man trinvist omformede daginstitutionskonceptet til et servicetilbud. Her blev institutionerne i højere grad kompetenceorienteret frem for den tidligere dannelsesorientering (Ahrenkiel, Nielsen & Schmidt et.al. 2014: 39). Særligt de første læreplaner, som blev indført i 2004, indeholdt formaliserede krav til børns læring og en ambition om at hæve den uddannelsesmæssige præstation samt et stort fokus på systematisk og fagligt at øge kvaliteten af det pædagogiske arbejde. Pædagogerne rettede kritik mod læreplanerne for ikke at have ”en passende balance mellem opgavens karakter og mulighederne for at gennemføre de pædagogiske intentioner, især hvad angik uddannelse, ressourcer og politisk opbakning.” (Aabro, 2019: 5). Til stor glæde for mange trådte den nye styrkede pædagogiske læreplan i kraft d. 1. juli 2018 med ”en rehabilitering af legens legitimitet og en tilbagevenden til et bredt læringsbegreb.” (Aabro, 2019: 5). Denne har dog også mere styring i form af centralt definerede skabeloner, tjeklister og didaktiske metodekrav (ibid.).

Institutionerne blev oprettet for at imødekomme en stor efterspørgsel på børnepasning, hvor pædagogerne selv havde indflydelse på den pædagogiske faglighed og praksis. I dag har

de udviklet sig til at være et servicetilbud, der er præget af neoliberalistiske styringsformer, ”der kombinerer en så vidtgående *markedsgørelse* som mulig med en *centralistisk statslig styring*.” (Ahrenkiel, Nielsen & Schmidt et.al. 2014: 54).

Den pædagogiske faglighed og arbejdsopgaver

Vi vil i følgende afsnit, med udgangspunkt i en pjece fra BUPL, skitsere en generel forståelse af udvalgte centrale begreber i den pædagogiske praksis.

Der foreligger ikke en tydelig kerneopgave i den pædagogiske praksis, men praksissen er flerdimensionel, og både pasning, udvikling, omsorg, socialisering, dannelse og læring indgår som centrale elementer. Dog fremgår det af den styrkede pædagogiske læreplan, at læring er en helt central del af den pædagogiske faglighed og medtænkes i alle arbejdsopgaver (Christensen, et. al., 2007).

Ifølge BUPL er en daginstitution et sted for pasning, hvor ”det handler om at passe på barnet, at sikre at det trives og har det godt.” (Christensen, et. al., 2007: 6). I den tid barnet passes skal pædagogerne sikre barnets udvikling, ved ”bevidst at støtte, forme og lære børn og unge nogle konkrete færdigheder og kompetencer og dermed sætte dem i stand til at deltage i det moderne samfundsliv.” (Christensen, et. al., 2007: 6). I den styrkede pædagogiske læreplan skelnes der her mellem den a) personlige alsidige udvikling som indebærer barnets engagement, livsduelighed, gåpåmod og deltagelseskompetencer og b) den sociale udvikling, hvor børnene udvikler sociale handlingsmuligheder og muligheder for at deltage i sociale fællesskaber (Den styrkede pædagogiske læreplan, 2021: 36-38). En anden vigtig arbejdsopgave for pædagogerne er at sikre at børnene socialiseres og dannes. ”Socialisering handler om, at pædagoger opdrager børnene til at kunne fungere i de rammer, institutionerne støtter for det sociale liv.” (Christensen, et. al., 2007: 8). Her skelnes mellem nære fællesskaber, hvor børnene socialiseres med andre børn og store fællesskaber, hvor børnene socialiseres til at indgå i et større fællesskab (samfundet) (ibid.). Dannelse derimod, ”handler om, hvordan børn og unge tilegner sig de etiske og moralske værdier, som er nødvendige for at kunne begå sig i samfundet.” (Christensen, et. al., 2007: 9). Til sidst skal pædagogerne sikre børnenes læring, som tidligere nævnt. Ifølge BUPL handler læring om, ”at pædagoger er med til at udvikle færdigheder og kundskaber hos børn og unge.” (Christensen, et. al., 2007: 10). Pædagogens opgave er heri at skabe rammerne til både planlagte forløb og uformel læring. Her skelnes mellem forskellige typer af læring, herunder kognitiv, emotionel, social og kropslig læring (ibid.). Ifølge den styr-

kede pædagogiske læreplan tænkes læringsperspektivet meget bredt, og læring kan opstå “gennem leg, relationer, planlagte aktiviteter og udforskning af naturen og ved at blive udfordret.” (Den styrkede pædagogiske læreplan, 2021: 19).

Læringsmiljø og forældresamarbejde

Der findes yderligere to andre pædagogiske aspekter, som BUPL ikke udfolder i deres pjece, men som er helt centrale for den pædagogiske praksis ifølge den styrkede pædagogiske læreplan. Herunder det pædagogiske læringsmiljø og forældresamarbejdet, som skal sikre børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse i forhold til at rammesætte, organisere og tilrettelægge den pædagogiske praksis således, at børnene har de bedste betingelser for at lære og udvikle sig. Læringsmiljøet skal basere sig på samspil mellem de strukturelle betingelser, såsom normeringer, de fysiske rammer, ressourcer med videre, men også procesbetingelser såsom samspillet mellem børnene, forældrene og det pædagogiske personale (Den styrkede pædagogiske læreplan, 2021: 22). Forældrene skal i forhold til den styrkede pædagogiske læreplan inddrages i tilrettelæggelsen af barnets behov og udvikling for at sikre barnets læring og trivsel på tværs af dagtilbud og hjem. Forældresamarbejdet finder blandt andet sted til forældremøder, ved dagtilbuddets sociale arrangementer og ved hente- og bringe situationer.

Metode

Vores kritisk teoretiske ståsted gør, at vi kan tillade os at foretage de metodiske valg, som er relevante for at få indsigt i vores problemstilling, da kritisk teori ikke lægger sig til en bestemt metodisk fremgangsmåde. Vores valg af metode vil blive argumenteret for undervejs. Vi har foretaget deltagerobservation over to dage, i den pædagogiske praksis, hvoraf den ene observation foregik fra kl. 7.30-12, og den anden foregik fra kl. 12-15.30. Observationerne blev foretaget i en daginstitution i Nordsjælland, hvor vi havde to observatører i felten, der fulgte hver sin pædagog fra to forskellige stuer. I kombination med deltagerobservation har vi benyttet os af semistrukturerede enkeltmandsinterviews, med henholdsvis de to pædagoger samt institutionens leder.

I følgende vil vi først skitsere projektets abduktive tilgang. Dernæst vil vi komme ind på deltagerobservation og vores konkrete overvejelser og valg i forhold til adgang til felten, dokumentation, type af deltagerobservation med mere. Slutteligt beskriver vi, hvordan vi benytter triangulering ved at kombinere deltagerobservation med enkeltmandsinterviews. Her vil vi komme ind på vores interviewguide, afholdelse af interview, transskribering, kodning af interview, observationer med mere. Vi vil løbende gennem metodeafsnittet gøre brug af bøgerne *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* fra 2012 af Martin Pedersen, Jacob Klitmøller, Klaus Nielsen med flere, *Samfundsvidenskabernes Videnskabs-teori – en indføring* fra 2012 af Søren Juul og Kirsten Bransholm Pedersen samt *Fremmedgørelse og acceleration* fra 2014 af Hartmut Rosa.

En nødvendighed i kvalitativ forskning er at være transparent, stringent og skabe kohærens, hvilket vi forsøger at efterleve gennem en uddybelse af vores metodiske valg og overvejelser. Disse valg kommer på baggrund af vores metodologiske udgangspunkt, som også vil blive forklaret løbende.

Analytiske tilgang – fra deduktiv til abduktiv

I følgende afsnit om projektets abduktive tilgang, trækker vi på kapitlet *Empirical philosophy: Using your everyday life in theoretical psychology* fra 2015 af Svend Brinkmann, der er en del af bogen “The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, Approaches, and New Directions for Social Sciences”. Vi var i projektets startfase deduktivt inspirerede, hvilket vil sige, at teorien er styrende for vores møde med felten (Brinkmann, 2015: 412). Med vores kritisk teoretisk ståsted, havde vi en forudgående forståelse af, at den pædagogiske praksis er underlagt nogle strukturelle betingelser i forhold til arbejdsvilkår, som er med til at skabe en u hensigtsmæssig udvikling for pædagogerne. Vi havde derfor en intention

om at undersøge disse strukturer med et kritisk blik, da vi anså disse for at have en afgørende betydning for pædagogernes arbejdsliv og faglighed. Derudover var vi inspireret af Axel Honneths anerkendelsesbegreb, da vi var interesserede i at finde ud af, om pædagogerne følte sig anerkendte for deres faglighed. Vi var dog ikke, på daværende tidspunkt, fastlåste på dette valg af teori. Dette valg var helt bevidst fra vores side, da vi ville se nuancerne i praksissen uden at være for influeret af en specifik teori, da det kunne indsnævre vores blik. På observatørernes første dag i felten var der derfor ikke et på forhånd fastlagt fokus, og de beskrev derfor praksissen så detaljeret som muligt. Efter den første dag, bearbejdede de den indsamlede empiri, og skrev på baggrund af dette spørgsmål og fokuspunkter ned til næste observationsdag. Inden den næste dag i felten læste begge observatører op på Honneth og anerkendelsesbegrebet for at kunne få øje på, hvorvidt pædagogerne opnår anerkendelse på arbejdspladsen.

På den anden observationsdag var felten nemmere at tilgå, da observatørerne nu havde været i daginstitutionen før, og det var derfor nemmere at spørge mere specifik ind til praksissen. Observatørerne deltog begge dage i to interne møder i daginstitutionen af en times varighed, hvilket uddybes senere. På baggrund af de to dage i felten sporede vi os ind på effektivitet, anerkendelse og møderne som essentielle i pædagogernes arbejdsdag. Baggrunden for valget af disse fokuspunkter vil blive uddybet i afsnittet "Kodning af feltnoter". Med dette fokus udarbejdede vi interviewspørgsmål. Interviewene gav os en bekræftelse af vores observationer for eksempel vedrørende møderne som essentielle, men interviewene sporede os også ind på et nyt fokus; tiden som en knap ressource. Hertil anså vi Hartmut Rosas teori om social acceleration og fremmedgørelse som relevant at inddrage.

Vi har altså undervejs ladet felten bestemme projektets specifikke forskningsgenstand, hvilket blev afgjort ud fra det, der fyldte allermest i vores samlede empiri, og herefter inddraget Rosa. Da teorien ikke var med i interviewspørgsmålene, og vores forskningsgenstand er formet af det, vi mødte, er vi endt med en abduktiv tilgang, hvor empiri og teori spiller sammen, og bestemmer det egentlige fokus (Brinkmann, 2015: 414). Baggrunden for valget af denne analytiske tilgang kommer af vores epistemologiske ståsted, som indenfor kritisk teori er, at viden er historisk betinget, og at forskningen skal være empirisk. Dette betyder, at for at tilegne os viden om pædagogernes betingelser og arbejdsliv, skal vi ud i praksissen og indsamle empiri. Grunden til, at viden er historisk betinget, kommer af den overbevisning, der hersker indenfor kritisk teori, at samfundet og dets pågældende betingelser afhænger af tid og sted. For at undersøge hvad der rører sig i samfundet, må man ud i samfundet og følge den nutidige praksis for at kunne analysere den (Juul & Pedersen, 2012: 285).

Deltagerobservation

Deltagerobservation defineres af Martin Pedersen, Jacob Klitmøller og Klaus Nielsen som ”en undersøgelsesmetode, hvorved en forsker forstår en hændelse eller flere hændelsers mening gennem observation og deltagelse i den eller de kontekster, hvor personer sætter disse hændelser i værk” (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 17). Med deltagerobservation observerer vi naturligt forekommende adfærd uden at eksperimentere med den (ibid.: 14). Vores formål med deltagerobservation er at få et indblik i den pædagogiske praksis, som den forløber i hverdagslivet i forhold til pædagogernes arbejdsopgaver, rutiner og eventuelle dilemmaer i deres hverdag. ” (...) den systematiske observation af, hvordan mennesker agerer i virkelighedsnære situationer, er en kilde til indsigter i den menneskelige eksistens, som andre dataindsamlingsmetoder, som f.eks. eksperiment, spørgeskemaet og interviewet ikke giver os mulighed for at opnå” (ibid.: 11). Med deltagerobservation som metode kan vi få indsigt i de strukturelle vilkår, der har betydning for den måde, pædagogerne kan udøve deres faglighed på. Derudover er det også muligt for os at indgå i en dialog med pædagogerne for at få en uddybelse af udvalgte situationer, hvilket også er det, vi bruger de efterfølgende interviews til.

Deltagerobservation giver ikke kun mulighed for at følge pædagogen og skabe en dialog, men derudover får vi også et indblik i daginstitutionen og dens opbygning i forhold til stuer, legeplads og fællesrum. Denne metode giver indblik i praksissen og ikke kun aktørernes fortællinger og oplevelser af denne. Dette giver mulighed for at undersøge, hvilke strukturelle betingelser pædagogerne er underlagt i deres hverdag, og hvordan disse får betydning for pædagogerne og deres faglighed.

Den sociale situation i vores deltagerobservation

Al deltagerobservation finder sted i sociale situationer. En social situation består primært af tre elementer, som er sted, aktører og aktiviteter. ”Når man arbejder med deltagerobservation, placerer man sig et eller andet sted; man iagttager aktører af en eller anden slags og får en relation til dem; man observerer og deltager i aktiviteter” (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 40-41). Det fysiske sted, som vi observerer, er daginstitutionen. Vi foretager deltagerobservation på én lokalitet grundet tid og opgavens omfang, for at have mulighed for at gå i dybden med vores observationer. Vores aktører er de nævnte pædagoger samt institutionens leder.

Adgang til felten

Den pædagogiske praksis er ikke et offentligt rum, og derfor har vi måtte sikre os adgang. Dertil har vi været i kontakt med en gatekeeper det vil sige en person med autoritet til at sikre

ens adgang (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 65). Vores gatekeeper er den daglige leder i daginstitutionen. En forudsætning for vores adgang har været formidling af vores projekt i forhold til dens relevans for gatekeeperen samt hvilke praktiske og tidslige ressourcer, det får af konsekvenser for stedet. Dertil har vi også kommunikeret, hvordan vi vil observere samt tage hensyn til Covid-19 retningslinjer i form af test og visir. En anden forudsætning for vores adgang er, at én fra projektgruppen er tidligere kollega til lederen, og dette har muligvis haft betydning for, at lederen har tillid til os. Vi ville gerne selv have rekrutteret pædagogerne og formidlet vores projekt, men dette har ikke været muligt på grund af Covid-19. I stedet har lederen rekrutteret to pædagoger fra to forskellige stuer til at deltage i vores deltagerobservation og interviews. Af samme årsag har vi ikke selv kunne tage ud på daginstitutionen forud for observationerne. En udfordring ved dette var, at lederen ikke havde samme forudsætninger, for at besvare eventuelle spørgsmål fra pædagogerne dybdegående, på samme måde som vi ville have haft, hvis vi havde været der. Dette ville kunne skabe mere tryghed for både de pædagoger vi skulle følge, men også hele daginstitutionen, da de på forhånd ville have mødt observatørerne. På denne måde kunne vi undgå misforståelser og tvivl om, hvad der blev forventet af os og dem, og hvordan deltagerobservationen i det hele taget ville fungere.

Adgang til interne møder i daginstitutionen

Som nævnt havde vi adgang til interne møder i daginstitutionen. Det første møde omhandlede planlægning i forhold til indkøring af nye børn, strukturering af sammensætning af børnene på de enkelte stuer, arrangementer og planlægningen af fremtidige møder. Det andet møde var et LP-møde, hvor de benytter sig af LP-modellen, som er et arbejdsredskab for læringsmiljø og pædagogisk analyse. Både pædagogerne og lederen kan indkalde til mødet, hvis de har en udfordring i institutionen. Møderne har været væsentlige i forhold til at få indblik i de strukturer og modsætningsforhold, der eksisterer. Derudover har møderne været centrale i forhold til tid, og hvordan denne er en væsentlig betingelse og faktor. Under møderne fik vi både mulighed for at overvære dialogen pædagogerne imellem, modsætningsforhold, strukturering og planlægning. Derudover fik vi indblik i de konflikter og dilemmaer, der er i og udenfor daginstitutionen, såsom dilemmaer vedrørende forældre, kommunen og institutionens ressourcer.

Valg af deltagere

Valget at deltagere kommer på baggrund af vores overordnede forskningsgenstand, som er, hvordan strukturelle betingelser har betydning for pædagogers arbejdsliv. Vi ønsker at få et førstehåndsperspektiv på disse betingelsers betydning, og derfor valgte vi at følge pædagoger

i en daginstitution, da det er pædagogernes betingelser, vi er interesserede i. Det er deres udtalelser, handlinger og følelser, som vi er nysgerrige på. Deltagerne kan ses på nedenstående skema.

Dertil har vi også været interesseret i at følge og interviewe den daglige leder i daginstitutionen. Vi anså det som relevant at interviewe lederen, da hun, ligeledes pædagogerne, er underlagt strukturer. Dog har lederen en anden rolle og et andet perspektiv, da det er lederens rolle at sørge for, at disse strukturer bliver overholdt. Lederen har været til stede ved begge møder. Dertil har hun et vis antal timer om ugen, hvor hun også fungerer som pædagog, så det har også været muligt at observere hende de pågældende observationsdage.

Deltagere	Alder	Pædagog x antal år	Pædagog x antal år i daginstitutionen	Arbejdstimer om ugen
Pædagog 1 (Kamilla)	51 år	19 år	19 år	33 timer
Pædagog 2 (Irina)	56 år	13 år	6 år	30 timer
Lederen (Louise)	39 år	12 år	Har været leder i ca. 1 år	Ansæt 37 timer. Bruger gerne 40-45 timer

Figur 1 Bilag 7

Tid

Som nævnt har vi observeret to dage, i to forskellige tidsrum. Vores plan var at observere i daginstitutionen tre hverdage, men på grund af, at en af vores observatører skulle i isolation, på grund af nærkontakt til en testet positiv for COVID-19, blev det i stedet til to deltagerobservationer. Vi valgte ikke at sætte to nye observatører ind, da vi ønskede, at det var de samme, der fulgte pædagogerne, og vores observatører havde allerede etableret et kendskab til pædagogerne og praksissen. Selvom vi kun har observeret i daginstitutionen to hverdage, har vi opnået en passende mængde empiri og indblik i praksissen, som har gjort det muligt at kvalificere vores interviews. Vi har desuden valgt at observere på forskellige tidspunkter af dagen, så vi kunne få et overordnet indblik i en hel dag, da vi har en forventning om, at der foregår forskellige aktiviteter på de forskellige tidspunkter. Vi har observeret forskellige situationer som eksempelvis aflevering af børn, frokost, møder og afhentning af børn.

Moderat deltagelse

Der findes forskellige former for deltagerobservation, hvor yderpunkterne er fuld deltagelse og passiv deltagelse (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 18). Mellem yderpunkterne findes der andre former for deltagerobservation, der vægter graden af deltagelse og observation forskelligt. Vi har i vores deltagerobservation valgt moderat deltagelse, hvor der er en balance mellem deltagelse og observation (ibid.: 58). Grunden til, at vi ikke stræber efter mere deltagelse end observation, er, at mere deltagelse kræver, at vi deltager på lige fod med pædagogerne. Det vil sige, at vi deler de samme vilkår som dem og gør det, de gør, hvilket vil betyde, at vi skal agere pædagoger. Dette er vi ikke interesseret i, og vi ønsker desuden hellere ikke at gå i vejen for deres arbejde.

Vi fulgte pædagogerne næsten konstant i det tidsrum, vi var der undtagen i situationer, hvor pædagogen skulle have privatliv, for eksempel i deres pause, eller når det ikke ville være etisk korrekt såsom, når børnene blev afleveret og hentet eller skulle have skiftet ble. Samtidig havde vi også meget fokus på, at vi ikke stod i vejen for deres arbejde, når vi fulgte dem, så nogle gange observerede vi på lidt længere afstand, for at pædagogen havde plads til at udføre sit arbejde. Andre gange var der plads til, at vi kunne følge pædagogen tæt, blandt andet under spisetid eller til møderne. Vi deltog selv i en vis grad af praksissen, for eksempel aktiviteter såsom at tegne med børnene og synge med på sange. Disse aktiviteter var nemme at glide ind i og forekom naturlige at deltage i. Grunden til denne form for deltagelse kom på baggrund af, at vi ikke ønskede at være for observerende, men moderat deltagende, da vi anså det for at medvirke til en mere tryk og behagelig stemning for pædagoger og børn. Derudover giver denne deltagelse også bedre mulighed for at skabe en dialog mellem observatør og pædagog. Vores deltagelse bærer også præg af, at vi interagerede med pædagogerne, når vi fornemmede, at der var plads og tid til det. Vi stillede for eksempel spørgsmål til dem vedrørende deres IT-system i forhold til indtjekning af børn samt andre aspekter af deres dagligdag. Disse spørgsmål blev stillet for at opnå en indsigt i, hvilke vilkår pædagogerne arbejder under. Vi vælger dog ikke at lægge mere vægt på observation end deltagelse, da det kan være vanskeligt at forstå, hvad der foregår i praksissen, når vi ikke deltager i aktiviteterne (ibid.: 20). Vi har undervejs skulle finde en balance og have en fornemmelse for, hvor vi kan deltage, og hvornår vi kan tillade os at bryde ind med spørgsmål og dialog. Dog var der under et af møderne tidspunkter, hvor pædagogerne gjorde os deltagende, da de inddrog os i det, de snakkede om og forklarede begreber og situationer. Især pædagogen Irina var meget opmærksom på, at vi forstod det, de talte om.

Åben dialog mellem forsker og deltager

På baggrund af vores valg af moderat deltagelse kunne vi stille spørgsmål og indgå i en dialog. Omvendt har vi også været åbne for, at pædagogerne vil indgå dialog med os. De har for eksempel spurgt ind til vores projekt og generelt vores studie og fremtidige planer. Vi har valgt ikke at holde information tilbage om vores projekt og det, der undrer os. En af grundene til det er, at vi ikke ønskede at skabe en barriere eller distance mellem os og pædagogerne. Formålet med dette har været at gøre pædagogerne trygge til at indgå i en ærlig dialog med os. Pædagogerne var meget åbne i forhold til at uddybe konkrete ting eller spørge ind til, om vi havde nogle spørgsmål. Vi valgte derudover, at der var en observatør pr. pædagog, så den enkelte pædagog ikke følte sig overvåget eller overvældet. Desuden er det mere overskueligt for observatøren kun at følge én pædagog ad gangen. Grunden til dette er, at observatøren ellers konstant ville skulle veksle mellem, hvem de observerede, og samtidig skulle hver enkelt pædagog i daginstitutionen være indstillet på, at de pludselig kunne blive fulgt og stillet spørgsmål. I tillæg ønskede vi at få en mere personlig indsigt i den enkelte pædagogs oplevelse af de betingelser, de arbejder under, da vi ønsker at komme i dybden med den enkelte pædagogs oplevelse.

Forskersubjektivitet og rolle i felten

Vi vil i nedenstående forholde os til vores forskersubjektivitet, da det er et væsentligt redskab inden for deltagerobservation. Derudover reflekterer vi også over vores egne erfaringer og normativitet med felten, hvilket vi hver især har beskrevet i vores refleksionspapir (se bilag 1a, 1ab, 1b, 1bc). Vi går ind i felten med et kritisk blik, da vi med vores videnskabsteoretiske ståsted forholder os kritiske over for de strukturelle betingelser, vi undersøger. Desuden spiller vores subjektivitet en stor rolle eftersom, vi er indlejret i en bestemt tid, kultur og samfund, som har betydning for, hvordan vi fortolker vores empiri. Vi medtænker vores roller og relationer i processen, idet de har betydning for vores resultater og konklusioner. Den rolle, som vi tilskriver os selv eller bliver tilskrevet af pædagogerne, bevidst eller ubevidst, har betydning for den relation, vi får til pædagogerne (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 71).

Der ligger tanker og refleksioner i forhold til vores valg af observatører i forbindelse med den enkeltes subjektivitet. Vi har valgt to observatører med hver deres erfaringer og forståelser af den pædagogiske praksis. Den ene observatør har ingen erfaring med den pædagogiske praksis, mens den anden selv har arbejdet i en daginstitution som medhjælper og dermed har kendskab til praksissen. De to observatører har i forhold til deres subjektivitet forskellige forståelser

af praksissen, og disse forskelle har betydning i forhold til, hvordan de går ind i den. Observatøren uden erfaring går mere åbent ind og stiller flere spørgsmål. For eksempel stiller hun spørgsmål til deres IT-system, arbejdsopgaver og ressourcer. Den anden observatør, med erfaring, kender til de forskellige strukturer og arbejdsopgaver og har dermed nemmere ved at navigere i praksissen. Dette gør det også sværere for hende ikke at agere pædagogmedhjælper, idet hun på et tidspunkt, bevidst eller ubevidst, af en af pædagogerne bliver tildelt en rolle som dette. Denne rolle har hun svært ved at afvise, da hun kender rollen, og derfor finder den naturlig. Tildelingen af rollen skyldes hovedsageligt, at der, netop på den stue, manglede en pædagog.

Observatørerne blev primært tillagt en form for forskerrolle eller en rolle som den fremmede, da det var tydeligt, at de kom "udefra", og normalt ikke indgår i praksissen. Dette kom til udtryk, idet observatørerne både inde- og udenfor skulle bære visir, mens de andre ikke skulle. Dertil deltog observatørerne heller ikke særligt aktivt, da de ikke skulle agere pædagoger, hvilket igen understregede, at de var de udefrakommende. Forskerrollen kom også til udtryk, idet pædagogerne, særligt på andendagen og under interviewene, havde fokus på at give observatørerne al den information, de kunne komme i tanke om. Dog var denne forskerrolle også en slags læringerolle, hvilket både kunne skyldes, at de to pædagoger er ældre end observatørerne, samtidig med at pædagogerne er dem med erfaring og viden på området, og observatørerne er studerende.

Observationsguide

I forbindelse med deltagerobservation har vi udarbejdet en observationsguide, der består af temaer og mulige hændelser, men som stadig er åben for andre observationer. Formålet med observationsguiden er at holde et gennemgående fokus i forhold til, at der er to observatører. Det overordnet fokus er på pædagogerne og deres arbejdsopgaver, rutiner og eventuelle dilemmaer og konflikter, idet vi med vores kritisk teoretiske ståsted fokuserer på de strukturelle betingelser, og hvordan disse har indflydelse på pædagogernes faglighed. Vores observationsguide er som følgende:

Fakta	
Dato:	
Tidsrum:	
Sted:	
Hvem observerer/deltager:	
Hvem observeres/følges (anonymiseret):	
Fokus på	
Rutiner/arbejdsopgaver Hvilke opgaver er der i løbet af dagen? Opnås alle? Hvilke prioriteres? Hvordan udføres opgaverne? Generelt stemningen	
Konflikter, dilemmaer eller udfordringer Hvilke og hvordan tackles de?	
Formularer og skemaer f.eks. planer, skemaer eller Aula Hvordan bruges de? Hvor ofte bliver de brugt? NB: tag billeder som dokumentation	

Feltkommentarer	
Egne kommentarer og refleksioner	
Spørgsmål	
Vores rolle som observatør (forskersubjektivitet) Hvilken rolle bliver vi tildelt, og hvilken indflydelse har det?	
Andet	

Når dagen er omme	
Hvilken viden er opnået?	
Hvad skal der lægges vægt på næste gang? Noget der skal have mere fokus og beskrives mere detaljeret?	
Andre bemærkninger	

Figur 2 Bilag 5

Dokumentation

Observationsguiden er brugt som udgangspunkt for observationernes fokus. Derudover har vi også fået tilladelse til at tage billeder af diverse dokumenter og opslag i daginstitutionen som eksempelvis Covid-19 retningslinjer, plakater og tegninger i forhold til læringstemaet, natur, nyhedsbreve til forældre om kommende begivenheder og Covid-19 updates. Til sidst på observationsdagene evaluerede observatørerne den pågældende observationsdag og udfoldede deres feltnoter (se bilag 1).

Da vi kun har foretaget deltagerobservation over to dage, har vi været bevidste om at dokumentere så detaljeret som muligt. Vi har foretaget deskriptive noter, det vil sige konkrete udsagn, beskrivelser af de fysiske rammer, stemninger, vores antagelser og spørgsmål (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 73). Et eksempel på dette forekom under de to møder, hvor vi foretog detaljerede observationer af stemningen, strukturen, de konkrete udsagn og generelt hvilke emner og sager, der diskuteres. Vi har også foretaget fokuserede og selekterede observationer af bestemte hændelser og situationer, såsom møderne, men også generelt pædagogernes arbejdsopgaver og tid i løbet af dagen. Som observatører har vi været opmærksomme på, at vi noterer umiddelbare, vigtige betragtninger og analytiske overvejelser og ikke endelige konklusioner (ibid.).

Kodning af feltnoter

Vi bruger kodning som en hjælp til at specificere hvilke dele af data, der hører til hvilke kategorier. ”Kodning er en eksplicit form for markering af forskellige temaer og fokuspunkter – opdagelsen af mønstre eller tematikker, der går igen” (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 184). Overordnet har vi, i vores kodning af feltnoterne, opstillet relevante kategorier og temaer på baggrund af vores overordnede fokus, som er de strukturelle betingelser. I gennemlæsningen af vores feltnoter var der nogle bestemte temaer, der sprang i øjnene, og som optrådte gentagende gange i observationerne. Nedenstående ses der to skemaer over vores kodning af hver enkelt observationsdag. Skemaet er opdelt efter de temaer og kategorier, som fyldte i løbet af de enkelte observationsdage, hvor der tilknyttedes enkelte feltnoter og forklaringer til hvert tema eller kategori.

Kodning af 1. Observationsdag

Tema/kategori	Feltnoter	Forklaring
Tabulex	De bruger tabulex. Jeg spurgte om det var Aula. I den forbindelse var hun meget negativt ladet ift. at de ikke glæder sig til at Aula kommer. Hun sagde noget i retning af ”nå, ja Aula. Ja den har vi jo fået lovet rigtig længe, men den er jo stadigvæk ikke kommet eller tvunget ind”. Lige nu bruger de tabulex. Der tror jeg de tjekker børn ind og kommunikerer. Computerskærm ved døren. Bliver brugt hver gang der kommer et barn. Skal dog spørge nærmere ind. Jeg så at der også var beskeder på skærmen. (bilag 1a)	Tabulex er en computer der står i indgangen til daginstitutionen, hvor pædagogen checker børn ind og ud. Der er en pædagog som der tager sig af dette. Kritiske overfor det nye system der hedder Aula, som skal erstatte tabulex.
Travlhed	Udfordring: en af pædagogerne på Egerstuen er syg, så en fra vuggestuen var der, så leder var i vuggestuen. Derfor meget travl dag for leder med administrative opgaver, og telefonopkald fra forældre. En syg = meget travlt. (bilag 1a) Telefon ringer men tages ikke, måske er der ikke tid pga. Aflevering. Bemærkelsesværdigt, at der ligesom var så travlt, at forældrene ikke har mulighed for at få fat på dem på det tidspunkt. (bilag 1b) Form for dilemma når legepladsen er åben fra morgenstunden, så der både er børn ude og inde, der skal både være en pædagog inde og ude. Kamilla var inde, travlt med at være på stuen og tage imod sent ankomne børn. (bilag 1a)	Sygdom skaber voldsom travlhed for pædagogerne og lederen, så skal lederen varetage flere opgaver men på samme mængde tid. Under corona må forældrene ikke aflevere eller hente børnene, pædagogen skal stå for dette. Betyder at pædagogen har ekstra travlt pga. Denne ekstra arbejdsopgave. Der er én pædagog som tager sig af aflevering og afhentning – derfor ekstra travlt på dette tidspunkt, da hun var alene voksen på stuen indenfor, de andre var ude med børnene. Mindre tid til børnene inde på stuen.
Møde	Meget godt, at vi var med til mødet – indblik i kommunikation mellem leder og pædagog. Lave aftaler og finde løsninger. Puslespil (lave planer). Og lille indblik i udefrakommende forventninger. Pres fra forældre eller staten om læring og effektivitet. Der var fire i alt til mødet. Der var tre pædagoger og lederen. pædagogmedhjælperne var uden for at lege med børnene imens pædagogerne sad inde til mødet. (bilag 1a) Det var gennemgående for hele mødet at der var en meget flad ledelsesstruktur. Lederen gjorde det meget op til pædagogerne at beslutte hvordan	Møderne gav os adgang til at mere eksPLICIT få information om de strukturelle betingelser pædagogerne arbejder under. Møderne var bl.a. domineret af at der var meget der skulle struktureres, for at få det hele til at gå op ift. ressourcer. Der var en rigtig god stemning til møderne mellem pædagog og leder. Lederen gav meget plads

	børnene skulle fordeles på de forskellige stuer. Der var meget god stemning pædagogerne imellem, men nogle gange hvor de snakkede om det så var der en der synes at der var for få ressourcer inde på hendes stue og så kunne stemningen godt falde et lille hak. (bilag 1b)	til pædagogerne. Stemningen afhænger dog også af emnerne.
Læring	Undervisningsplan: overordnede tema som er bestemt oppefra, som de skal lære børnene om. Nyt tema hvert kvartal. Men de har selvbestemmelse indenfor det her tema. (bilag 1b) Under mødet: Opslag til plantedag: (en anden pædagog) sagde hun nok skulle lave det opslag, men spørger om det er okay hun bruger ordet hygge (hun jokede lidt). Hvor der så blev lidt stille. Det måtte hun selvfølgelig godt men lederen sagde også det er vigtigt vi også skriver at vi sanser. Jeg var sådan lidt hvorfor skal de ikke kunne hygge sig. Men så var det at vi fandt ud af, at det her opslag skulle fortælle at deres plantedag netop indbyder til læring for børn. Det er en dag hvor de lærer noget. Og ikke bare en dag hvor de hygger med at plante. (bilag 1a).	De skal følge undervisningsplanen fra staten. Læring fylder meget i daginstitutionen, lege og tegninger går ud fra det nuværende tema. Læring som et vigtigt ideal. Det er vigtigt at børnene lærer noget og ikke kun hygger sig. Pædagogerne virker lidt kritiske overfor læring som højere prioriteret end hygge.
Effektivitet	Under mødet: Iagttag under mødet idealerne: effektivitet og læring. Lederen snakker om det med effektivitet og der synes jeg også at det lød lidt som om at det ikke var hendes eget ideal. Jeg synes hun sagde det med lidt modstand og kækhed. På en måde er der modstand men det er også godt med effektivisering. (bilag 1a). Under mødet: Så snakkede de om at det bliver godt med en ekstra voksen. Jeg fangede ikke det hele. Men de snakker om at det bliver effektiviseret og at det var ligesom godt. Jeg ved ikke om den måde de har tænkt sig at indrette på gjorde at det blev mere effektiviseret. Det var i hvert fald et ord hun sagde (bilag 1a)	Effektivitet er en form for ideal der blev italesat under mødet. Lederen snakkede lidt henkastet om effektivisering løbende gennem mødet.
Ressourcer	Pædagogmedhjælperen begynder at snakke til mig om børnenes spiseregler og hvordan og hvorledes. Og han sætter mig ind i hvor meget de forskellige børn skal have noget at spise. Og så bliver jeg sat i en situation hvor jeg ikke kan finde ud af, om han forventer at jeg skal holde øje med det, eller om det bare er en information, så jeg kan vide det. Jeg var henne at hente noget papir til en, fordi der var en der var helt fedtet ind. Jeg kunne se pædagogerne ikke havde tid til det. Der er for få ressourcer, så derfor kommer det bare til at ske at en eller anden random ruc-studerende der er ude at observere kommer til at interagere med børnene på den måde. (bilag 1b)	Den ene af observatørerne var på en stue, hvor der var en sygemelding, der var derfor kun en pædagog og en pædagogmedhjælper. Observatøren sad derfor alene ved et bord sammen med fem børn. Hun bliver sat i et dilemma, da de andre ikke har tid til børnene ved det bord, da de er optaget af de andre børn som de sidder ved samme bord. Observatøren prøver at lade værre med at irrettesætte og

		agerer pædagogmedhjælper, men bliver på et tidspunkt nødt til at hjælpe et barn.
		De har først haft flere ressourcer under corona, men er nu tilbage til normalen. Dog har pædagogerne flere arbejdsopgaver, så de har egentlig færre ressourcer nu pga. Corona.
Anerkendelse og faglighed	Under mødet: De (pædagogerne) snakkede om at de synes at det var lidt mærkeligt det der med at dem der tager beslutningen om barnet ikke har nogen pædagogisk faglighed. (bilag 1a) Overhørte Kamilla tale med lederen. Og lederen er helt frustreret og siger at de har taget beslutningen om at de udsætter hans forløb (barnets) uden at tage deres mening med. Hun stod og sukkede. (bilag 1a)	Under mødet snakker pædagogerne om en bestemt sag med kommunen. Pædagogerne og lederen føler ikke at kommunen lytter til deres faglighed, og at det dertil er mærkeligt at beslutningerne om et barn træffes af nogen der ikke har pædagogisk faglighed.
Coronaa	De har en vask udenfor ved indgangen. Der skal man vaske hænder inden man går ind ift. Corona. Ift. corona blev noget legetøj lagt i et legeskur i nogle dage inden de kunne bruges igen. Vuggestue og børnehave er adskilt af hensyn til Corona. Øget rengøring pga. Corona. Alle borde skal vaskes af inden de spiser. (bilag 1a)	Der er kommet flere arbejdsopgaver under corona som Pædagogerne skal tage sig af.

Figur 3 Bilag 6a

Kodning af 2. observationsdag

Tema/kategori	Feltnoter	Forklaring
<u>Corona</u>	Skal vaskes hænder hvis der holdes i hånden ved samlinger. (bilag 1bc) Pga. <u>Corona</u> må pædagogerne tjekke børnene ind og ud. Forældrene skal skrive hjemmefra hvornår de hentes – det sker dog ikke så ofte. Forældrene afleverer børnene i døren. Det er både nemmere for forældre og børn men kræver mere arbejde for pædagoger. (bilag 1bc) blevet indført mere håndvask efter <u>Corona</u>. De gør det udenfor inden de kommer. Der er en vask derude. Normalt plejede de at vaske hænder inden de skulle spise frokost. Men nu når de for eksempel har holdt i hænder skal de vakse hænder. Der kunne jeg godt mærke på K at det var lidt meget. (bilag 1ab)	Retningslinjerne har givet pædagogerne mere at se til. Der er flere arbejdsopgaver og hensyn de skal tage
Ressourcer	Udfordring – aflevering/<u>hentning</u>, tager mange ressourcer (bilag 1ab)	Pædagogerne bruger meget tid på aflevering og <u>hentning</u> af børn samtidig med at de skal varetage de andre børn i institutionen.
Faglighed	LP-mødet er et arbejdsredskab til dem og en analysemodel af de strategier de bruger for at kaste lys på de problemer der er i forhold til enten et barn, en gruppe eller en medarbejder. Eller hvad der kan være af et problem der skal håndteres. Virker ret godt at de har et møde hvor de kan udtrykke deres problemer. Der er det her fællesskab. I fællesskab kan de fortælle om et problem eller en udfordring. Og det prøver de sammen at finde en løsning på. (bilag 1ab)	LP-mødet virker som et væsentligt redskab, hvor de kan trække på hinandens erfaringer. Men giver dem også mulighed for at finde løsninger til hvordan de bedst kan udøve omsorg til et pågældende barn med problemer.
Effektivitet	LP-møde: De kun havde en time til mødet. Det er vigtigt at al den her snak bliver til noget der kommer ned på papir. Der var en lang talestrøm med en masse problemer og nogle gange blev der sagt – ”hvad kan vi så gøre ved det”. Og det skulle skrives ned. Lederen har to roller, både den forstående leder og samtidig stå for at der kommer noget skriftligt ud af det her. styret af strukturer og effektivitet (bilag 1ab)	Mødet er kort og bærer præg af at de skal følge en struktur og plan, hvor det er vigtigt, at de dokumenterer det ned og samtidig er effektive på den time de har til det.

Travlhed	Igen sygemelding. Så leder må træde ind. To sygemeldinger lige nu. Den ene lod til at være en længere sygemelding og den anden var en dag eller to (bilag 1ab) Blanding af travlhed, lidt ro, men primært meget at se til. Generelt er stemningen er god, men igen emmer den af noget travlhed. Der er nogle tidspunkter hvor vi kan få lov til at snakke med dem. Men der er også meget af tiden hvor vi slet ikke kan få lov at tale med dem (bilag 1ab) De pakker børnenes ting ned hver dag så de er klar til når forældrene kommer og henter dem. Så de ikke får travlt på det tidspunkt. (bilag 1bc) <u>Tabulex</u>: Normalt tjekker forældrene børnene ind og ud når de kommer, og skriver på hvornår de hentes. (bilag 1bc) ”man vil altid gerne have mere tid” Største mangel er, at der ikke er tid til at evaluere efter et forløb – det største problem. (bilag 1bc)	Travlhed og tid er centralt og spiller en rolle i praksissen. Der er travlhed pga. Sygemeldinger og ekstra arbejdsopgaver. Derudover efterspørger en af pædagogerne efter mere tid til at evaluere.
Anerkendelse	LP-mødet kan give en form for anerkendelse til pædagogen, da de har et rum hvor de kan blive hørt og fortalt ud (bilag 1ab) Noget jeg også synes er vigtigt at påpege er at da Irina fortalte det med at hun følte sig mættet og at det nogle gange blev nok. Så sagde hun at hun måske nogle gange skulle ignorere sine egne behov. Og her svarer lederen igen og der føler jeg lidt at hun viser hende anerkendelse. At hun siger nej, at det er stærkt af hende at hun sætter sine grænser. Der fortæller lederen en episode hvor hun selv har været nødsaget til at gøre det. Der følte jeg at lederen stoppede op og ikke fulgte protokollen men var der for Irina (bilag 1ab) Lederen gør det klart for Irina at hun ikke skal tilsidesætte sine egne behov. Og det er ikke et tabu at bede om hjælp men det er godt at kunne konkludere at det kan jeg ikke klare alene og det er okay at du ikke kan klare det alene. (bilag 1bc)	Dette møderum virker som et godt sted for pædagogerne at få hjælp og hjælpe hinanden. Det er et rum hvor alle er ligeværdige og får taletid

Figur 4 Bilag 6b

Etiske overvejelser

I forbindelse med vores deltagerobservation og interviews har vi gjort os etiske overvejelser. Både pædagoger og selve daginstitutionen fremgår anonyme og vil blive givet et tilfældigt navn. Derudover har vi respekteret pædagogernes privatliv i forhold til, at vi ikke har foretaget påtrængende overvågning eller nærgående spørgsmål uden tilladelse. De medvirkende har der- til givet informationsbaseret samtykke, idet de har givet tilsagn om at medvirke på baggrund af vores forsknings mål og design. Der har ikke været tale om fuldstændig informeret sam- tykke, idet vi ikke med garanti har kunnet sige, hvad vi leder efter, og hvad vi vil observere og spørge om undervejs (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 222). Vi har dog informeret dem om dette, hvilket de også har godkendt. Desuden har vi taget højde for hvem i gruppen, der skal observere og interviewe i forhold til, hvad der er etisk forsvarligt. Vi har derfor valgt, at gruppemedlemmet, der kender lederen i daginstitutionen, hverken skal observere eller inter- viewe, da han har en relation til hende.

Triangulering

Vi benytter os som nævnt af triangulering, hvilket vil sige, at vi kombinerer forskellige metoder (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 123). Vi har valgt at kombinere deltagerobservation med interviews, da vi med denne kombination både kan få indblik i pædagogernes fortællinger og handlinger. Valget af disse metoder er som beskrevet tidligere forudsat af vores videnskabsteoretiske ståsted og forskningsgenstand. Vi vil i dette afsnit uddybe vores overvejelser omkring de kvalitative interviews og forklare, hvorfor vi valgte denne metode. Derudover vil vi forklare grunden til rækkefølgen, vi valgte at udføre vores observationer og interviews i. Dette gør vi med afsæt i bogen *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Derudover supplerer vi også med bogen *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* fra 2015 af Steinar Kvale og Svend Brinkmann samt kapitel 1: Interviewet: Samtalen som forskningsmetode i bogen *Kvalitative metoder* fra 2015 af Lene Tanggaard og Svend Brinkmann.

Deltagerobservation før interviews

Vi foretager deltagerobservation før interviewene, da vi bruger vores observationer som baggrund for disse. Vi benytter deltagerobservation til at komme ud i praksissen og få indblik i de strukturelle betingelser. På baggrund af vores kodning af observationer er det muligt at stille kvalificerede spørgsmål til pædagogerne, da vi kan inddrage vores observationer og erfaringer i felten. Derudover er det også muligt at få et kendskab til pædagogerne inden interviewene og skabe en fælles forståelse med dem, hvilket muligvis også har betydning for, at de er villige til at betroe sig til os.

Interviews

Med vores kritisk teoretiske ståsted, er det oplagt at tale med pædagogerne efterfølgende og ikke blot observere dem og deres praksis. Med interviewene indgår vi i et dialogisk samspil med deltagerne. Dette fører igen tilbage til kritisk teoris epistemologi og ontologi, nemlig at viden skal tilegnes i virkelige menneskers konkrete oplevelser, erfaringer og følelser, da disse er med til at give et billede af strukturerne i samfundet (Rosa, 2014: 60).

Vi har foretaget tre enkeltmandsinterviews, hvor to af dem er med de to pædagoger, vi følger, og det tredje er med lederen i daginstitutionen. Formålet med vores enkeltmandsinterviews er at indgå i en dialog med deltagerne om det, vi har observeret. Vi vil gerne have indblik i deres oplevelser og synspunkter. I den forbindelse er enkeltmandsinterviews oplagte, når vi vil studere deres individuelle holdninger, erfaringer og fortællinger om specifikke emner og

temaer fra deres praksis. Vi har som beskrevet kodet vores observationsnoter og herfra lavet overordnede temaer, som vi ønsker at få en dybere indsigt i. Det er disse temaer, vi ønskede deres individuelle holdninger og fortællinger om, da observationerne primært er baseret på pædagogernes handlinger.

De tre interviews er afholdt i daginstitutionen af hensyn til de medvirkendes arbejdstider. Interviewene er foretaget på samme dag af hensyn til de medvirkende, da de dermed på skift kan blive interviewet og varetage deres arbejdsopgaver. Derudover har lederen givet os en tidsramme på cirka 30 minutter per interview. Alle interviewene er lyddoptaget.

Semistrukturerede interviews

Vi har foretaget semistrukturerede interviews, hvor interviewet forløber som en interaktion mellem forskerens spørgsmål og interviewpersonens svar (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 36). Vi har på forhånd udarbejdet en interviewguide. Vores fastlagte spørgsmål er styrende og dem, vi planlagde at stille, dermed ikke sagt, at vi ikke afveg fra dem. I vores interaktion med interviewpersonerne krævede det undervejs, at vi forfulgte den fortælling, som interviewpersonerne var mest optaget af at fortælle (ibid.: 38). Desuden var vi opmærksomme på tiden, da vi samtidig skulle nå at få stillet alle spørgsmålene på relativt kort tid.

Interviewguide

Vi har på baggrund af vores feltnoter og opstillede temaer formuleret forskningsspørgsmål og derefter lavet interviewspørgsmål på baggrund af disse. Vi skelner mellem forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål, da forskningsspørgsmål ofte er abstrakte og derfor sjældent fungerer som et godt interviewspørgsmål. Vores interviewspørgsmål er mere tilgængelige og søger konkrete beskrivelser (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 40). Vi har udarbejdet en interviewguide til de to medvirkende pædagoger samt en interviewguide til lederen i daginstitutionen. Begge interviewguides indeholder generel information i forhold til projektet, anonymisering samt nogle introducerende spørgsmål.

På baggrund af vores kodning af observationer har vi afgrænset os til at fokusere på temaerne ressourcer, møderum, effektivitet og anerkendelse i forhold til pædagogernes faglighed, da vi anså disse som de mest relevante og gentagende temaer i empirien. Vores forskningsspørgsmål var: “Hvilke ændringer af arbejdsopgaver og ressourcer har den enkelte oplevet fra dengang, de startede med at arbejde i en institution til nu?”, “hvilken rolle spiller effektivisering i pædagogernes arbejdsliv?”, “hvorvidt opnår pædagogerne anerkendelse i forhold

til deres pædagogiske faglighed?” og “hvorvidt opnår pædagogerne anerkendelse på arbejdspladsen?”. Til hvert forskningsspørgsmål har vi opstillet flere interviewspørgsmål.

Til interviewet med lederen opstillede vi de samme forskningsspørgsmål, men ændrede i interviewspørgsmålene, da hun har et andet perspektiv og andre arbejdsopgaver i forhold til pædagogerne. Et eksempel på dette er, til spørgsmålet om ændring af arbejdsopgaver og ressourcer, hvor vi spurgte ind til, hvordan hun havde oplevet denne ændring i forhold til sin nye rolle som leder fremfor pædagog på en daginstitution.

Transskribering

På baggrund af vores lydoptagelser af interviewene har vi transskriberet dem for at få et overblik over det, der bliver sagt. I transskriberingen fokuserer vi på at fastholde meningsindholdet i det sagte (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 43). Vi har ikke valgt at skrive alle pauser ind, da vi fokuserer på det indholdsmæssige og deltageres fortællinger, erfaringer og pointer. Pauser og ordsøgningsmarkører optræder, hvis det har relevans. Kropssprog og anden gestik er i parentes, idet det spiller en rolle i forhold til, hvordan de udtrykker sig udover deres ordvalg. Derudover har vi understreget visse ord eller sætninger, hvis deltagerne lægger tryk på ordene, da det også har betydning for, hvordan de udtrykker sig, og hvad de mener med det sagte.

Meningskondensering og meningsfortolkning

Efter transskriberingen af vores interviews har vi kodet vores empiri. Vi har her benyttet os af meningskondensering og meningsfortolkning, som er analytiske værktøjer, der gør analysen af interviewet mere tilgængelig (Kvale & Brinkmann, 2015: 267).

Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver meningskondensering således: “Meningskondensering bygger normalt på kodning og indebærer en kortere formulering af de meninger, interviewpersonerne udtrykker” (Kvale & Brinkmann, 2015: 269). Kodning af en tekst handler om at opløse en tekst i mindre enheder (ibid.). I kodningen af vores transskriptioner har vi komprimeret lange udsagn. På denne måde har vi dannet os et overblik over det centrale i interviewene og sammenlignet interviewenes centrale pointer og temaer.

Meningsfortolkning “omfatter dybere og mere kritiske fortolkninger af teksten” (Kvale & Brinkmann, 2015: 271). Efter vi har meningskondenseret det transskriberede, har vi anvendt meningsfortolkning til at fortolke det meningskondenserede. Ifølge Kvale og Brinkmann går fortolkeren “ud over det, der direkte bliver sagt, og udvikler strukturer og meningsrelationer, der ikke umiddelbart fremtræder i en tekst” (ibid.: 272). Det vil sige, at vi ud fra det meningskondenserede kan brede det ud ved at foretage kritisk fortolkning.

Vores kodning og fortolkning af interviews

På baggrund af vores interviews ændrede vores kodning sig. For eksempel fokuserede vi ikke længere på konceptet effektivitet eller anerkendelsesbegrebet, da der var andre temaer, der var mere væsentlige. Dog var det ikke, fordi konceptet effektivitet ikke var væsentligt, men på grund af vores teori fik vi en ny forståelse af vores empiri, og derfor revurderede vi begrebet, vi beskrev praksissen med. Effektivitet kan siges at være ændret til det, vi nu forstår som social acceleration. De kategorier, vi endte med at tage fat i på baggrund af den samlede empiri og den endelige teori, var: møderum, styringsformer (herunder LP-modellen, læreplaner og stuemøder), Corona, teknologi og daglige arbejdsopgaver. Disse kategorier fungerer som vores overkategorier, og inden for hver overkategori er der følgende underkategorier:

- Acceleration
- Tid (Langsom tid, hurtig tid med mere)
- Modsætningsforhold
- Fremmedgørelse

Som beskrevet har vi fra start haft et kritisk blik på vores empiri, dog hjalp vores endelige teori om social acceleration os til at lave mere kritiske koder af empirien. Med en forståelse for social acceleration i det senmoderne samfund var det muligt at lave kritisk fortolkning af vores empiri. Det var på baggrund af denne teori, vi udarbejdede vores kategorier og fik øje på, hvordan social acceleration spiller en rolle i den pædagogiske praksis.

Interviewets forandringspotentiale

Kritisk teori har et emancipatorisk sigte, hvor videnskabens opgave ikke bare er at forklare samfundet, men bidrage til at forandre det. Dertil handler kritisk teori om at bevidstgøre de sociale aktører vedrørende de strukturer og udviklinger, der er i samfundet, og som begrænser menneskelig udvikling (Juul & Pedersen, 2012: 320-321). Det vil sige, at forskning skal skabe forandring. Med vores kritisk teoretiske ståsted er det dermed relevant at reflektere over, hvordan vores forskningsmetode kan skabe forandring for pædagogerne, som vi undersøger. Vores interviews har et forandringspotentiale, da de kan bidrage til, at pædagogerne reflekterer og tænker højt i forhold til deres praksis og derigennem bliver bevidste om, hvad der er på spil. På den måde kan vi hjælpe til en forandring. Dog kunne vi skabe mere forandring ved for eksempel at holde et oplæg for dem efterfølgende i forhold til, hvad vi havde fundet ud af. Med oplægget kunne vi give noget tilbage, idet vi ville give dem viden og oplysning om den tidslige norm, som dominerer i samfundet og hertil om den hastighed, de arbejder under, og hvordan

vi ser, den har indflydelse på dem i deres arbejdsliv. Kritisk teori handler om at bevidstgøre, for at de sociale aktører kan opnå selvbestemmelse (Rosa, 2014: 61-62). Ved at holde et oplæg for pædagogerne ville de blive bevidstgjorte om, hvordan social acceleration underlægger dem nogen vilkår i deres arbejdsliv.

Validitet og reliabilitet

Vi vil i dette afsnit vurdere vores undersøgelses validitet og reliabilitet. Dertil vil vi også evaluere kvaliteten af vores undersøgelse.

Validitet

Validitet, som også kan betegnes som gyldighed, handler om, at man undersøger det, man har sat sig for at undersøge, og dertil gør det så detaljeret og tilstrækkeligt som muligt (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 202). Vi vil i det følgende vurdere, hvorvidt vores undersøgelse er udført på et gyldigt grundlag. Konkret vil vi foretage en vurdering af vores deltagerobservation, interviewguide samt udvælgelse af og antal deltagere.

Som beskrevet i metodeafsnittet har vi udført deltagerobservation over to dage i den pædagogiske praksis. "Deltagerobservationer udføres for at kunne beskrive, analysere og modellere interaktioner og relationer i den sociale verden" (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 203). Det er her spørgsmålet om validitet kommer i spil. Først vil vi forholde os til tre kritikpunkter, som deltagerobservation møder i forhold til spørgsmålet om validitet. Dernæst vil vi vurdere, om vi lykkes med, på detaljeret og tilstrækkelig vis, at beskrive det, der udfolder sig i praksissen.

Den første kritik handler om, at forskeren er i felten i en begrænset periode og ikke kan se, hvad der skete, inden denne ankom, og hvad der vil ske derefter. Argumentet mod dette er, at det kan være bedre at tage chancen og intervenere i den sociale verden end at lade sig begrænse af manglende data (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 208). Vores observationer i felten har givet os empiri i forhold til, hvad der sker i praksis. Vi har set og oplevet praksissen på første hånd, som interviews alene ikke ville kunne give.

Deltagerobservation møder også kritik i forhold til observationsbias, som omhandler "den faktiske ændring af, hvad der studeres, som følge af forskerens selektive perception og fortolkning". Det vil sige, at forskellige observatører ikke vil registrere det samme på baggrund af kulturelle, sociale og forskningsmæssige forskelle (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 207-208). Dette er først et problem, hvis observatørerne insisterer på at bekræfte deres forforståelser og ikke er i stand til at ændre deres standpunkter og hypoteser, når data fordrer dette (ibid.). Vi har med vores kritisk teoretiske ståsted en normativitet, men vi har undervejs kunne ændre retning i forhold til vores fokus. Vi har ladet empiri og teori spille sammen og har derved ændret vores standpunkter i processen, når empirien har givet noget andet end vores forudgående forståelse. Derudover kan interviews have en validerende funktion i forhold til

deltagerobservationer: ”Er der rent faktisk overlap mellem det der gøres i felten og det, der siges?”(ibid.).

En anden kritik mod deltagerobservation er, at forskerens tilstedeværelse vil ændre den normale adfærd blandt deltagerne. Et argument mod dette er, at det er svært at ændre den sociale verden og menneskers adfærd i forhold til deres vaner (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 206). I forhold til den pædagogiske praksis er det begrænset, hvor meget de kan ændre deres adfærd i forhold til deres arbejdsopgaver, når arbejdet kræver hurtighed og rutine.

Vores udarbejdede observationsguide er et redskab, som vi bruger til at sikre, at vi undersøger det, vi vil. Vi bruger observationsguiden som rettesnor til at sikre et gennemgående fokus for observatørerne. Fokusset er på pædagogernes arbejdsopgaver, rutiner og dilemmaer, men, grundet vores guide, giver det os også mulighed for at få øje på nuancerne i praksissen, og derved undgå at have et for snævert fokus. Dertil fungerer vores observationsguide som et hjælpeværktøj til at undgå observationsbias, da den hjælper os til at se det, der sker, fremfor det vi forventer.

Ved deltagerobservationerne har observatørerne anvendt en notesbog til deres feltnoter, som de hurtigt kunne tage frem og lægge væk. Efter observationsdagen har de to observatører evalueret og snakket om deres observationer. De optog deres samtale og kunne efterfølgende udfolde deres feltnoter. Observatørerne har foretaget deskriptive og fokuserede noter for at beskrive praksissen så detaljeret som muligt. Alt dette arbejde før, under og efter observationerne øger vores deltagerobservations gyldighed.

Vores interviewguide er et vigtigt redskab i forhold til at undersøge det, vi sætter os for. Interviewguiden er dannet på baggrund af vores observationer i felten, hvilket skaber en sammenhæng mellem vores interviewspørgsmål og kodninger af felten. Interviewguiden sikrer en struktur under alle interviewene og er som tidligere skrevet semistruktureret.

Vi har i projektet haft en abduktiv analytisk tilgang, som har medført, at der ikke har været den samme lineære tråd i projektet igennem. Dog anser vi denne tilgang for at have øget undersøgelsens gyldighed. Grunden til dette er, at vores forskningsproces hele tiden har vekslet mellem at kigge på teori og empiri. Vi har fastholdt vores overordnede fokus på de strukturelle betingelser, men vores specifikke forskningsgenstand har ændret sig undervejs, da vi har ladet empirien bestemme i forhold til det, der fyldte mest. Overordnet har vi formået at undersøge det, vi ønskede, nemlig de strukturelle betingelser i den pædagogiske praksis og deres betydning for pædagogerne. Med den abduktive tilgang revurderer vi hele tiden, at vi undersøger det, vi vil undersøge, da empiri og teori hele tiden spiller sammen.

Vi har valgt at undersøge i en daginstitution, hvor det har været muligt at observere og følge to pædagoger og senere interviewe dem samt lederen af institutionen. Da vi også har interviewet og til dels observeret lederen, giver det os flere perspektiver. Derudover har de to pædagoger forskellige erfaringer, idet den ene har arbejdet i den samme institution i mange år, og den anden har været i andre. Overordnet har vi fået forskellige perspektiver på problemet og dertil fået vist en tendens, men det skal ikke udelukkes, at flere deltagere kunne have givet os noget nyt om emnet og problemet. Af hensyn til vores ressourcer og tid har vi opnået en passende mængde af empiri med flere perspektiver. På baggrund af vores observationer, interviewguide og deltagere vurderer vi vores indsamlede empiri for gyldig.

Reliabilitet

Reliabilitet, også kaldet pålidelighed, omhandler gennemsigtighed og detaljerede beskrivelser (Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl., 2012: 204). Det vil sige, at vores måde at producere og bearbejde data skal fremgå tydeligt, så man kan følge vores analyser og konklusioner. I det følgende vil vi evaluere vores observationer, enkeltmandsinterviews og behandling af empiri.

Som tidligere beskrevet har vi udarbejdet en observationsguide til vores deltagerobservationer, hvilket er med til at sikre en ensartethed i forhold til, at vi har to observatører. Dertil er det muligt at følge vores observationer via vores detaljerede og fokuserede feltnoter. Dette er med til at skabe pålidelighed.

Vi har afholdt tre interviews med tre forskellige individer med hver deres baggrund, erfaringer og perspektiver. Vi har opnået en vis bredde, som vi ikke kunne have opnået ved et eller to interviews. Alle interviewene blev lydoptaget og senere transskriberet, hvilket øger analysens pålidelighed. Dertil har vi, som skrevet tidligere, udarbejdet en interviewguide til interviewene, hvilket sikrer en ensartethed i interviewene, som også skaber pålidelighed.

Ved alle interviewene var de to pågældende observatører til stede, hvor den ene styrede interviewet, mens den anden lyttede og kunne stille opfølgende spørgsmål. Alle gruppe-medlemmer har efter afholdelsen af interviewene lyttet til optagelserne af dem. Ligeledes har alle læst og kodet observatørernes feltnoter fra deres observationer. Derudover har alle været en del af analysearbejdet og dermed været med til at vurdere observationerne og interviewene på baggrund af den anvendte teori, hvilket øger pålideligheden af bearbejdelsen af interviewene.

Teori

Som tidligere nævnt er projektets primære teoretiske afsæt Hartmut Rosas teori om social acceleration og fremmedgørelse. Vi gør her brug af Hartmut Rosas bog *Fremmedgørelse og acceleration* fra 2014. Derudover vil vi supplere med begreber om tid fra bogen *Et arbejdsliv i acceleration: Tiden og det grænseløse arbejde*, fra 2013 af Helle Holt, Annette Kamp og Henrik Lund.

Vores fokus i projektrapporten er som tidligere beskrevet centreret om tid, og hvordan tid har betydning for den pædagogiske praksis. Fokusset på tid og acceleration kommer på baggrund af vores empiri, da tid er en væsentlig faktor i pædagogernes arbejdsliv og anses som en knap ressource både under møder og sammen med børnene. Vi har derfor valgt at beskæftige os med Rosas teori om social acceleration, da teorien synliggør nogle usynlige tendenser i samfundet og derved også i den pædagogiske praksis. Vi præsenterer det mest centrale af Rosas teori, men ikke alt vil blive brugt i analysen, og derfor vil vi undervejs i teoriafsnittet påpege vores afgrænsninger. Derudover supplerer vi med anden forskning, der begrebsliggør tid, hvilket Rosa ikke gør med sin teori. Vi benytter disse begreber om tid som værktøjer til at analysere vores empiri.

Social acceleration

Vi vil i følgende afsnit skitsere Rosas teori om modernitetens sociale acceleration med fokus på tid, kritisk teoretisk tilknytning og fremmedgørelse som konsekvens af social acceleration. Ifølge Rosa har oplevelsen af en verden i acceleration og samfundsmæssig hastighed altid været en del af den menneskelige verdensforståelse. Fra et samfundsvidenskabeligt perspektiv beskrives ændringer i tidsstrukturen allerede i, hvad han refererer til som ”sociologiens klassiske redegørelser”, som på den ene eller anden måde forholder sig til tid som koncept og forandringen af denne (Rosa, 2014: 18). Dette fokus på tid har derved haft stor betydning for sociologiens klassikere, men ifølge Rosa har det sidenhen fået ende. Han beskriver det således: ”Den (sociologien) har i stedet baseret sig på statiske begreber, der meget ofte blot har konstateret præmoderne og moderne samfund med hinanden, som om samfundet på et tidspunkt pludselig bare blev moderne og vedblev at være det” (Rosa, 2014: 19). På netop den baggrund forsøger Rosa med sin bog at definere en systematisk teori om, og et begreb for, social acceleration.

Hvad er social acceleration?

For at kunne definere social acceleration må man være bevidst om, hvad det egentlig er, der accelererer. Nogle mener, det er alting, der accelererer i moderniteten, men Rosa stiller sig

kritisk overfor dette. Han argumenterer blandt andet for, at selve tiden er uændret, så selvom nogle processer føles hurtigere eller langsommere, så vedbliver tiden den samme. Desuden er det svært at sige, hvorvidt der er tale om én accelerationsproces, når et væld af fænomener accelererer uafhængigt af hinanden såsom transport eller videoredigering. Måske er der altså tale om mange forskellige accelerationsprocesser af forskellige fænomener. Hertil stiller Rosa spørgsmålet: ”Kan man overhovedet tale om en acceleration *af* samfundet som sådant – eller kun om en acceleration af en række processer *inden for* en (mere eller mindre stabil) social orden?” (Rosa, 2014: 19). Der er altså et begrebsligt problem forbundet med denne sociale acceleration.

Der er ikke noget universelt accelerationsmønster, der gør, at alt går hurtigere. Dog er der nogle sociale fænomener, der synes at accelerere, og det virker til, vi har et enormt ønske om at øge hastigheden af hverdagshandlinger (ibid.: 20). Spørgsmålet er, om social acceleration er tilfældigt og blot en følge af et moderne samfunds udvikling, eller om fænomenerne har en bestemt fællesnævner, der gør, at social acceleration bliver et paraplybegreb, der favner dem alle. Rosa hævder, at forandringerne ikke er tilfældige, men han ser heller ikke som sådan et fællespunkt mellem de forskellige processer. I stedet inddeler han fænomenerne i følgende analytisk og empirisk distinkte kategorier (teknologisk acceleration, acceleration af social forandring og acceleration af livstempoet), hvilket er disse, vi vil gøre brug af i vores analyse.

Teknologisk acceleration

Denne definerer ”den tilsigtede tempoforøgelse af *formålsstyrede* transport-, kommunikations- og produktionsprocesser” (Rosa, 2014: 21). Den teknologiske acceleration kan beskrives som accelerationsprocesser i samfundet. Denne acceleration handler om at få tingene i samfundet til at gå hurtigere, altså en tempoforøgelse af kommunikation, produktion og transport. Et eksempel på tempoforøgelsen af kommunikation er i forhold til at sende mails kontra at sende breve, her er der sket en kraftig tempoforøgelse. Dog hævder Rosa, at denne tempoforøgelse ikke resulterer i mere tid på grund af den sociale acceleration. Der er sket en acceleration, altså at mængden af mails overgår mængden af breve i så høj grad, at vi med denne tempoforøgelse ikke har mere tid til mails, da antallet bare er steget. Den teknologiske acceleration har ifølge Rosa haft en enorm indflydelse på den sociale virkelighed, da den har: ”transformeret samfundets ’rum- og tidsregime’, dvs. Perceptionen og organiseringen af rum og tid i samfundslivet” (Rosa, 2014: 21) med blandt andet internettet er der sket en form for tilintetgørelse af tid og rum (ibid.: 21-22).

Acceleration af social forandring

Denne acceleration er defineret ud fra ”den intensiverede transformation af de sociale relationsdannelser, handlemåder og praktisk relevante videnselementer (...). Grundtanken er, at det er forandringstempoet i sig selv, der ændrer sig” (Rosa, 2014: 22-23). Disse er nærmere accelerationer *af* samfundet fremfor *i* samfundet. Det kan være mode, holdninger, sociale sprog og praksisformer eller vaner, der ændrer sig med høj hastighed. Eksempelvis hævder Rosa, at den institutionelle stabilitet er aftagende i det senmoderne samfund, såsom at sociale aktører i højere grad skifter job i løbet af deres liv. ”Social acceleration er altså defineret ved en stadig hurtigere afvikling af pålideligheden af erfaringer og forventninger” (ibid.: 24). Her kommer Rosa med eksempler fra hverdagen, hvor man ikke kan forvente stabilitet på grund af den konstante forandring, der sker. For eksempel skifter ens venner adresser og telefonnumre eller butikkerne ændrer deres åbningstider og priser.

Acceleration af livstempoet

Denne type acceleration bygger på den modernistiske følelse af tidsmangel. Rosa forklarer det således: ”Det er, som om tiden bliver opfattet som et råmateriale, der kan opbruges ligesom olie og derfor bliver en stadig dyrere knaphedsressource” (Rosa, 2014: 26). Rosa påpeger, at denne form for acceleration kan defineres ”som en forøgelse af antallet af handlinger eller erfaringer per tidsenhed” (ibid.). Hertil mener han, at denne acceleration af livstempoet er en konsekvens af at gøre flere ting på mindre tid. Dertil skelner Rosa mellem en subjektiv og objektiv tilgang. Den subjektive tilgang kan iagttages fra den enkelte persons tidsoplevelse, hvor acceleration får den enkelte til at opfatte tiden som knap, stressende og underlagt tidspres (ibid.: 27). Den objektive tilgang kan måles på to måder. Den første omhandler en sammenlægning af tid, hvor acceleration ”indebærer at gøre flere ting på mindre tid” (ibid.). Den anden tilgang handler om tendensen til kompression af handlinger og erfaringer hvilket vil sige ”at gøre og erfare mere inden for et givet tidsrum ved at reducere antallet af pauser og intervaller og/eller gøre flere ting på en gang” (ibid.: 28). Rosa referer til livstempo som hastigheden og kompressionen af handlinger og erfaringer i hverdagen (ibid.).

Kapitalismen og den sociale acceleration

De tre former for acceleration udspringer ifølge Rosa af en tidshunger i det senmoderne samfund, og derfor er de tre accelerationsprocesser ikke årsagen til den sociale acceleration, men en reaktion på følelsen af tiden som knap (Rosa, 2014: 32). Rosa præsenterer to drivkræfter bag accelerationen, og hvordan vi er fanget i et uophørligt accelerationskredsløb:

Den sociale motor: konkurrence

Ifølge Rosa spiller “den kapitalistiske økonomis grundlæggende principper og regler for profit” (Rosa, 2014: 33) en helt afgørende rolle i forhold til den sociale acceleration og den tilhørende konkurrencelogik. Det er her ønsket om acceleration og vækst kommer fra:

“For det første er arbejdstiden en helt essentiel faktor i produktion, således at tidsbesparelse naturligvis er en enkel og helt umiddelbar metode til reduktion af omkostninger og opnåelse af konkurrencefordele. (...) Den sociale acceleration i almindelighed og den teknologiske acceleration i særdeleshed er således en logisk konsekvens af et konkurrencebaseret, kapitalistisk markedssystem” (Rosa, 2014: 33).

Dog er det vigtigt at påpege, at det ikke kun er den økonomiske del af kapitalismen og dens konkurrencelogik, der spiller en rolle, men også den sociale konkurrencelogik, der handler om menneskets position og præstation i samfundet. Rosa taler om en konkurrenceevne i forhold til kampen om sociale relationer, og individets position i samfundet (ibid.: 35-35). “Den ‘position’, et individ har i det senmoderne samfund er altså ikke prædetermineret allerede ved fødslen og ikke stabil (voksen)livet igennem, men derimod under permanent konkurrencebaseret genforhandling” (Rosa, 2014: 35).

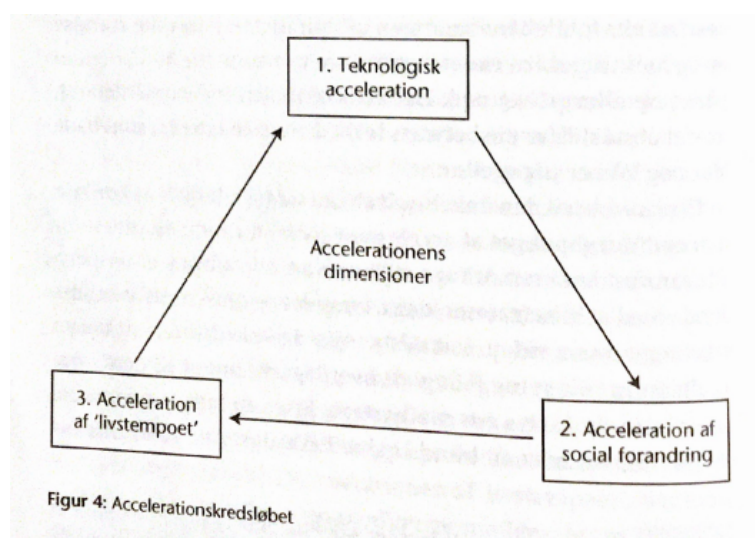
Den kulturelle motor: løftet om evighed

Ifølge Rosa er accelerationen også drevet af et kulturelt løfte om evigt liv. Der er, i Vesten, en herskende logik om, at livets kvalitet kan opgøres ud fra summen og dybden af de erfaringer, man gør sig i livet (Rosa, 2014: 36). Med denne tankegang skal man realisere så mange af de muligheder, som verden byder på. Dette indebærer, at man må øge livstempoet. “Hvis man vedbliver at øge livstempoet, vil man ud fra denne tankegang til sidst kunne leve en mangfoldighed eller ligefrem en uendelighed af forskellige liv inden for et enkelt livsforløb ved at realisere alle de muligheder, der ville være knyttet til de forskellige liv” (ibid.: 37).

Accelerationsproces

Rosa hævder, at den sociale acceleration har forvandlet sig til “et selvkørende system, der ikke længere behøver nogen ydre drivkræfter” (Rosa, 2014: 38). De tre beskrevet, teknologisk acceleration, acceleration af social forandring og acceleration af livstempoet, er knyttet sammen

i et selvforstærkende kredsløb. Den teknologiske acceleration, der er forbundet med indførelsen af nye teknologier, påvirker en række forandringer i sociale praksisser og kommunikationsstrukturer. Det vil sige, at den teknologiske acceleration har indflydelse på accelerationen af social forandring, som hertil indebærer en sammentrækning af nuet og dermed fører til en acceleration af livstempoet (ibid.: 39). Som modtræk til accelerationen af livstempoet opfattes den teknologiske acceleration som en løsning på problemet med tidsmangel. På den måde bliver dette kredsløb selvkørende (ibid.).



Figur 5 (Rosa, 2014: 40)

Hvordan får social acceleration betydning for menneskers tid?

Rosa beskriver konceptet tid som et socialt kerneelement og social acceleration som moderniserings kerneproces. Denne forståelse af tid som centralt og "altgennemtrængende" danner grundlaget for en social kritik, der tager udgangspunkt i en analyse af samfundets tidsvilkår (Rosa, 2014: 77).

I det senmoderne samfund hersker der en generel følelse af tidsnød. Denne følelse kan bandt andet skyldes, at vi foretager os flere og flere ting, som giver en anden tidserfaring, end vi tidligere har været vant til. "Ud fra vores egen erfaring og erindring kan vi således let verificere et fænomen, der kaldes 'tidens subjektive paradoks'. Dette refererer til, at *oplevelsens tid* og *erindringens tid* udviser inverse egenskaber" (Rosa, 2014: 106). Subjektets tidsopfattelse afhænger af erindringsspor i form af eksempelvis ydre stimulans og indtryk. Det betyder, at subjektet kan have en anden erindring end det oplevede, altså kan en person have oplevet en

dag som kort, men erindre den som lang på baggrund af erindringsspor. Denne tidserfaring refererer Rosa til som “kort/lang” og dens modsætning som “lang/kort”, altså når et subjekt har oplevet en dag som lang, men erindrer den som kort. Disse to har været de gængse måder at opleve og erindre tid, men moderniteten har introduceret en ny tidserfaring, som Rosa kalder “kort/kort” (ibid.: 106-108). Dette mønster opleves ofte, når man kigger på nettet eller ser tv, tiden flyver uden man mærker det, og når man engang stopper, så forsvinder tiden ind: “Tidsperioden forløber hurtigt for oplevelsen, men skrumper ind i hukommelsen. (...) Disse episoder efterlader ikke ‘erindringsspor’ i hjernen: Fordi de ikke er relevante for vores liv og identitet som helhed” (Rosa, 2014: 107).

Udover den nye form for tidserfaring hævder Rosa, at der i det senmoderne samfund hersker et tidsregime, som kan anses som en totalitær magt: “Jeg vil hævde, at social acceleration faktisk er blevet en totalitær kraft i og for det moderne samfund, og at den derfor bør kritiseres ligesom alle andre former for totalitært herredømme. (...). I det senmoderne samfund er der snarere tale om, at den totalitære magt ligger i et abstrakt princip som påtvinges alle, der lever under dens herredømme” (Rosa, 2014: 71). Herefter skitserer han, hvad der kan kendetegnes ved en totalitær magt:

- A) Den udøver pres på subjekters vilje og handlinger
- B) Den er uundgåelig, da alle subjekter er påvirket af den
- C) Den er altgennemtrængende, fordi den har indflydelse på hele samfundslivet og ikke kun enkelte områder eller aspekter.
- D) Den er vanskelig eller nærmest umulig at kritisere eller bekæmpe (Rosa, 2014: 71).

Flere af disse kendetegn karakteriserer netop den sociale acceleration og dens indflydelse på samfundet og menneskerne, der lever i den. Disse karakteristika kan ses i, at hastighed gennemsyrrer alle dele af samfundet. Hastigheden forudsætter nogle krav og et pres, som gør, at subjektet ikke har mulighed for at tage en pause. Dette vil ifølge Rosa resultere i udbrændthed og kan have social eksklusion som konsekvens. Ifølge Rosa er den førnævnte form for totalitær kraft med til at skabe nye sociale grupper. Når de mennesker, der er bedre stillet, netop arbejder i højeste tempo, så bliver det umuligt for de mennesker, der allerede er bagud, enten fordi de ikke har de samme forudsætninger eller udgangspunkt (for eksempel arbejdsløshed) for at følge med og deraf ekskluderes (ibid.: 72).

“Den centrale pointe i min kritiske tilgang er det faktum, at accelerationens diktater gennemgående bliver overset og ikke opfattet som socialt konstruerende: De bliver ikke formuleret

som normative fordringer eller regler (...). Tiden bliver stadig erfaret som en rå, naturlig dimension, der bare er der, og folk er tilbøjelige til at bebrejde sig selv for at have dårligt styr på deres tid, når den begynder at løbe ud for dem” (Rosa, 2014: 72).

Social acceleration som betingelse for social anerkendelse

I en kritisk teori om anerkendelse må den sociale acceleration inddrages, hævder Rosa, da Axel Honneths anerkendelsesteori ellers vil kunne risikere at overse nogle helt afgørende ændringer i betingelserne for social anerkendelse (Rosa, 2014: 67). Grunden til dette er, at i det senmoderne samfund hersker der en tidslig norm, som vi subjekter tager for givet. Opfattelsen af tid er, at den blot er en faktor, vi ikke kan gøre noget ved, og derfor anses de tidslige normer ikke som socialt konstrueret. Som Rosa forklarer, er hastighed blevet naturaliseret, og på den måde også gjort usynlig (ibid.). “Derfor er kampen for anerkendelse i det moderne samfund også blevet en kamp om hastighed: Eftersom vi opnår social agtelse gennem konkurrence, er hastigheden helt afgørende for de moderne samfunds anerkendelseskoordinater. Man må være hurtig og fleksibel for at opnå (og bibeholde) social anerkendelse” (Rosa, 2014: 67). I forlængelse af dette forklarer Rosa, at vores kamp for anerkendelse er med til at skabe en ond cirkel, da denne kamp fører den sociale acceleration atter videre, og vi er på den måde selv med til at opretholde den.

Et andet aspekt, som bør tages højde for, er Honneths begreb, misagtelse. Ifølge Honneth vil et individ føle ‘indignation eller harme’, hvis det bliver udsat for strukturelt forårsaget misagtelse (ibid.: 67). Dog påpeger Rosa, at misagtelse forårsaget af hastighedsnormen ikke nødvendigvis vil resultere i, at individet vil føle sig uretfærdigt behandlet. Han påpeger, at individet oftest ikke vil være bevidst om denne misagtelse, da hastighedsnormen, eller den tidslige norm, tages for givet.

Derudover er der sket en forandring i forhold til, hvad subjektet anerkendes for. Før i tiden var anerkendelse bestemt ud fra subjektets position, hvilket var fastlagt på forhånd, hvor det i det senmoderne samfund ikke længere er fastlagt, men derimod vil “Allokeringens og anerkendelsens koordinater omdefineres ud fra den position, man selv har gjort sig fortjent til.” (Rosa, 2014: 68). Dog er anerkendelse i det senmoderne samfund ikke længere bestemt af subjektets *position* men *præstation* (ibid.). Dette medfører, at subjektet er konstant under pres og præges af en usikkerhed, hvilket Rosa forklarer er grunden til Honneths observation om en stigende udmattethed, da subjektet hver dag skal præstere for at opnå anerkendelse (ibid.: 69-70). Rosa forklarer, at betingelserne i det senmoderne samfund er anderledes: “Idet dens logik skifter fra ‘positionel’ til ‘performativ’ konkurrence, vedbliver den at true subjekterne med

konstant usikkerhed, en høj grad af tilfældighed og en voksende oplevelse af nyttesløshed. Kan man ikke følge med, vil man blive offer for misagtelse” (Rosa, 2014: 70). Rosa konkluderer efterfølgende, at social acceleration bør inddrages i en kritisk teori, der beskæftiger sig med betingelserne for social anerkendelse (ibid.).

De grundlæggende former for social kritik

Rosa skelner mellem tre former for social kritik af tidslige betingelser: Den funktionalistiske kritik, den moralsk normative kritik, og den etisk normative kritik. Vi vælger at afgrænse os fra at forklare disse, og vi vil i stedet skitsere elementerne inden for de sociale kritikker, da de er relevante for projektet.

Den funktionalistiske kritik: De-synkroniseringens patologi

Når vi taler om modernitetens sociale acceleration må vi også overveje de-synkroniseringsbegrebet. Nogle ting er ikke i stand til at accelerere, mens andre processer ligefrem sagtnar farten. Det er altså ikke alt, der accelererer i samme tempo, hvis det overhovedet accelererer. Disse forskellige grader af acceleration vil skabe friktioner mellem hurtige og langsomme processer. Rosa beskriver det således: ”Hver gang to processer griber ind i hinanden, dvs. hver gang to processer synkroniseres, vil en tempoforøgelse af den ene af dem sætte den anden proces under tidspres – medmindre den også øger tempoet, vil den blive opfattet som en generende afbrydelse eller forhindring” (Rosa, 2014: 80). Konsekvensen af denne friktion kan være voldsom. Eksempelvis henviser Rosa til sin tyske kollega Fritz Reheis, der har påpeget, hvordan naturens tidsramme ikke kan følge med samfundsaccelerationen. Vi bruger naturressourcer langt hurtigere, end de produceres, og i forbindelse med det siger han, at den globale opvarmning er en direkte konsekvens af en socialt forårsaget accelerationsproces (ibid.: 81).

Den normative kritik: Demaskeringen af tidslighedens skjulte sociale normer

Rosa beskriver det moderne samfund som ”liberale, individualiserede samfund med minimale etiske restriktioner” (Rosa, 2014: 85), der former den individuelle adfærd i et samfund hvor regulering, koordinering og synkronisering er i højsædet som aldrig før. De normative processer, der ses i modernitetssamfundet, er i høj grad liberalisering og individualisering (ibid.: 86). Ifølge Rosa er modernitetssamfundet et moralsk og etisk frit samfund, hvor der er ikke en enstemmig forestilling om det gode liv, og mangfoldigheden er enorm. Hvordan kan det moderne menneske være så frit og samtidig fuldstændig reguleret? Dette forklarer Rosa som et spil mel-

lem den liberale selvforståelse og en komplet modsatrettet social forståelse. Selvom det moderne menneske føler sig helt igennem frit, er det stadig underlagt en lang række sociale krav. Dette beskriver han som ”en naturlig konsekvens af det konkurrencedrevne accelerationsspil, der fastholder os i et stadig hurtigere roterende hamsterhjul” (Rosa, 2014: 87). Desuden viser det, at det senmoderne samfund gennem tidsnormer i form af tidsplaner og tidsfrister hjælper samfundet med at regulere og koordinere. Problematikken med dette er ifølge Rosa, at det afleder ”skyldssubjekter”, altså en skyldfølelse, der opstår, fordi vi ikke har levet op til forventningerne, vi mødes med. Det er altså tydeligt, ifølge Rosa, at de tidslige normer er socialt konstruerede, og alligevel er de ikke til diskussion, men netop ”nøgne kendsgerninger” (Rosa, 2014: 88).

“De tidslige normer forekommer simpelthen ‘bare at være der’, og så er det op til den enkelte at overholde dem. Der er altså overhovedet ingen moralsk eller politisk debat om tidsfristens magt og hastighedens diktater – de tilsvarende normer fungerer som en skjult tidskraft, der sætter det moderne samfund i stand til at opfatte sig selv som værende nærmest blottet for sanktioner og minimalt restriktivt i etisk forstand” (Rosa, 2014: 88)

Ifølge Rosa krænker tidslighedens normer modernitetens kerneløfte, der handler om refleksivitet og selvbestemmelse. De tidslige normer har nået en nærmest totalitær karakter i moderniteten, og i sin kritik tager han udgangspunkt i netop det.

Den etiske kritik: Modernitetens løfte

Rosa beskriver autonomi som et modernitetskaraktistika, hvor subjektet selv skal bestemme over måden, man lever sit liv på. Dog har et stærkt individualiseret, moderne autonomt individ også brug for fællesskaber, det kan spejle sig i. ”Forestillingen om autonomi kan, (...), kun bevares, hvis de socialt konstruerede livsbetingelser kan forstås som et resultat af et demokratisk selvstyre. I den forstand må modernitetsprojektet nødvendigvis være et *politisk* projekt” (Rosa, 2014: 90). Det politiske projekt om autonomi har ifølge Rosa gensidigt understøttet moderniseringens sociale acceleration. Det autonome modernitetsprojekt er opstået med samfundets sociale acceleration som forudsætning. Projektet blev muliggjort, fordi samfundet allerede befandt sig i en social accelerationsproces, og Rosa argumenterer: ”Individuel selvbestemmelse giver kun mening i en verden, der har bevæget sig ud over en angivelig ontologisk fastlagt social orden, hvori de sociale klasser eller stænder (og de politiske og religiøse autoriteter) er defineret én gang for alle og ikke blot reproduceres fra generation til generation” (Rosa,

2014: 90). Dog er den sociale accelerationsproces begyndt at modarbejde modernitetsprojektet, da acceleration og hastighed er blevet altdominerende, og derfor har resulteret i en undertrykkelse af autonomiløftet (Ibid.: 92). Ifølge Rosa var løftet om autonomi, grunden til at kapitalismens økonomiske system overhovedet blev accepteret. Gennem kapitalismen blev acceleration og konkurrence på den måde forstået som “midler til opnåelse af selvbestemmelse” (Rosa, 2014: 91).

Fremmedgørelse som konsekvens

Social acceleration er på flere måder med til at skabe fremmedgørelse hos det senmoderne menneske. Rosa skitserer fem forskellige former for fremmedgørelse, hvor de alle er en konsekvens af den tid og det samfund vi lever i, som er domineret af hastighed. Disse former for fremmedgørelse, kan siges at være forskellige, men de hænger også sammen, da den ene kan føre til eller udløse den anden (Rosa, 2014: 95-111). Vi afgrænser os til at beskrive og inddrage fire af de forskellige former, idet det er dem, der kommer til udtryk i vores empiri blandt andet i forhold til, at der skal ske en udskiftning af deres IT-system, Tabulex.

Fremmedgørelse fra rummet

”Kernen i min version af fremmedgørelsesbegrebet ligger i relationen mellem selv og verden: Fremmedgørelsen indikerer en dyb, strukturel forvrængning af relationen mellem selv og verden og mellem de forskellige måder, hvorpå et subjekt er placeret eller ‘lokaliseret’ i verden” (Rosa, 2014: 96). I det moderne samfund er der gennem teknologien og digitaliseringen sket et skift i den måde, vi mennesker kan være sammen på, og dertil vores ophold i eller forhold til de rum vi er i. Det er ikke længere en nødvendighed at skulle være tæt på hinanden fysisk for at kunne være nære socialt, selvom vi er kropslige subjekter (ibid.). Denne opdeling af tid og sted er ikke lig med fremmedgørelse fra rummet, men det kan blive en konsekvens af det. Dette kan skyldes, at vi ikke længere har den samme intimitet til rummet, vi er i, fordi vi i højere grad flytter eller bevæger os rundt.

Fremmedgørelse fra ting

Denne form for fremmedgørelse handler om, hvordan accelerationssamfundet er med til at skabe en fremmedgørelse overfor de ting, vi bruger, og har omkring os i vores hverdag, altså tingsverdenen. Ting bliver ikke længere repareret, da det er billigere og lettere at anskaffe sig noget nyt, som kan betyde at tingene bliver ‘fremmede’ for os, og aldrig en del af os som tidligere. Rosa påpeger, at der først sker en fremmedgørelse fra ting, når det bliver den dominerende

form for relation, hvilket han anser for at være den tendens der er ved at ske (ibid.: 97-98). “En bil, du selv har repareret ti gange, sokker du selv har stoppet, bliver approprieret, individualiseret og ikke mindst internaliseret af dig selv. (...) De bliver en del af din hverdagslige livserfaring, din identitet og din historie” (Rosa, 2014: 98). Tingene bliver fremmedgjorte for os, både fordi vi ikke har dem i lige så lang tid, og dernæst fordi vi ikke kender de nye ting, altså vi forstår ikke deres fulde funktion eller måden at beherske dem på. “Vi lever, bevæger os og arbejder i og gennem omgivelser, der vedbliver at være fremmede for os” (Rosa, 2014: 100).

Fremmedgørelse over for vores handlinger

Rosa hævder, at grunden til, at der opstår fremmedgørelse, skyldes den manglende tid til at sætte os ind i tingene vi bruger, og dernæst fordi vi bombarderes med så meget information i forvejen, at vi ikke kan rumme mere (ibid.: 101).

“Det er således ikke så mærkeligt, at vi begynder at føle os en smule fremmedgjorte over for vores egne handlinger også. Hvis det modsatte af fremmedgørelse er at ‘føle sig hjemme’ (...), så kunne man sige at vi faktisk meget ofte ikke er særlig fortrolige med de ting, vi foretager os, og ikke færdes særlig hjemmevant i vores egen verden” (Rosa, 2014: 100).

Det centrale i Rosa’ definition af fremmedgørelse er følelsen af, at selvom man ikke direkte pålægges det af andre, så er de ting man gør, ikke det man virkelig har lyst til (ibid.: 102). Dette udspringer af, at vi ikke føler, at vi har tid til de ting, vi virkelig gerne vil, eller på arbejdet, at der ikke er tid til kerneopgaverne, fordi antallet af opgaver ophober sig. Dog er der også en tendens til, at vi netop selv kommer til at lave andre ting end det, vi havde bestemt os for, eller havde mest lyst til. Rosa forklarer, at tendensen ikke skyldes en svag viljestyrke, men netop det faktum at vi mennesker har lettere ved at søge kortsigtede nydelser, såsom at se tv, når vi føler os overbebyrdet. Vores måde at færdes på bliver domineret af hastighed og at klare de mange opgaver, der venter, som medfører, at vi ikke længere har en fornemmelse for, hvad der er det dyrebare og autentiske for os (ibid.: 103-105).

“Det er nærmest et paradigmatiske eksempel på fremmedgørelsen (...): At folk frivilligt gør noget, de ‘egentlig’ ikke vil. Denne mærkelige og ret nye form for fremmedgørelse over for ens egne handlinger skyldes efter min mening konkurrencens og accelerationens selvforstærkende logik.” (Rosa, 2014: 104).

Fremmedgørelse over for en selv og andre

I en hverdag i det senmoderne accelerationssamfund er der utallige møder med andre mennesker ikke kun fysisk, men også dem vi ser i tv og på sociale medier. Alle disse mange møder kan resultere i overmætning, altså at mennesker ikke kan overkomme flere dybe relationer og snakke. Der kan altså opstå en tendens til, at vi egentlig ikke kan rumme flere ansigter og heller ikke kan overskue at relatere til andre (ibid.: 110). “Hvis vi er fremmedgjorte over for såvel rummet og tiden som vores handlinger og oplevelser og interaktionspartnere, vil vi næppe kunne undgå et indtryk af dyb fremmedgørelse over for os selv” (Rosa, 2014: 110). Her forklarer Rosa, at en sådan fremmedgørelse i alle disse forskellige aspekter, netop kan føre til en “udmattelse af selvet eller ligefrem udbrændthed og depression” (Rosa, 2014: 111), da det netop er alle disse aspekter der er med til at danne os som menneske, og skabe vores identitet. Men problemet består i, at vi ikke kan rumme mere, da mennesket netop er udbrændt og overmættet, og derfor bliver hverdagen pludselig til en fremmedgjort størrelse, da vi ikke kan integrere vores egne handlinger og erfaringer (ibid.: 109-111).

Rosas muligheder og begrænsninger

Vi vil kort i dette afsnit reflektere over, hvad Rosas teori kan, og ikke kan, sige noget om i forhold til vores projekt. Vi kan benytte hans teori til at forstå de strukturer og det samfund, der omgiver den pædagogiske praksis. Med hans teori kan vi få et indblik i hvilke tendenser, der er i samfundet og hertil, hvordan disse har indflydelse på en pågældende praksis. Rosa giver os en forståelse for, hvad acceleration af tiden indebærer samt, hvordan fremmedgørelse kan være en konsekvens. Vi opnår et helhedsperspektiv af samfundets strukturer via Rosa, og ikke blot et udsnit af en lille del af samfundet. Men Rosas teori er udelukkende teoretiske tanker og ikke baseret på empirisk forskning, så vi må derved afgøre hvor meget af hans teori, vi kan knytte til den pædagogiske praksis. Dertil kommer Rosa hellere ikke med en konkret udlægning af begrebet tid, som er et centralt aspekt i vores projekt.

Supplerende forskning til Rosas teori om social acceleration og fremmedgørelse

Tid er et væsentligt aspekt i Rosas teori men også i vores indsamlede empiri. Rosa kan som beskrevet være behjælpelig til at belyse hvilke strukturer, der er på spil, og hvor de kommer fra. Vores supplerende litteratur af Helle Holt, Annette Kamp og Henrik Lund, omhandlende tidsmiljøer, kan hjælpe os med at begrebsliggøre tid og få øje på de særlige tidsmiljøer, der forekommer i den pædagogiske praksis. Tidsmiljøerne kan bruges til at se, hvad der sker i praksis. Med den supplerende litteratur tilegner vi os en forståelse for, hvordan tid kendetegnes

i dag i arbejdslivet, og vi vil bruge de tilhørende begreber, der knyttes til tid til at analysere, hvordan tid har betydning for pædagogerne og deres faglighed.

Forståelse af tidsmiljøer

Holt, Kamp og Lund anvender i deres bog *Et arbejdsliv i acceleration: Tiden og det grænseløse arbejde*, begrebet tidsmiljøer, som er taget fra Michal Allvin og med reference til tidssociologen Barabara Adams begreb *timescapes*. Bogen er skrevet efter et større forskningsprojekt, hvis formål var at:

“skabe en operationel begrebsliggørelse af tidsmiljøet på baggrund af litteraturstudier og empiriske studier på konkrete arbejdspladser. For det andet at undersøge hvordan tidsmiljøer påvirker de psykiske belastninger eller forbedrer det psykiske arbejdsmiljø og endelig at undersøge muligheder for at forbedre tidsmiljøet på de respektive arbejdspladser.” (Holt, m.fl., 2013: 7).

Ifølge dem skabes arbejdets rytmer “via medarbejdernes tidsstrategier i et komplekst samspil med nye og gamle former for tidsstyring.” (Holt, m.fl., 2013: 31). Derfor ser de på, hvordan tidsmiljøer i forskellige typer af arbejde konkret etableres. Holt, Kamp og Lund anvender begrebet temporaliteter, som er *tempo* (hastighed, pace og intensitet, timing, som er synkronisering), *punktlighed* (øjeblik, nuet), *tidsmønstre* (rytmicitet, periodicitet og cyklicitet), og *tidsudstrækning* (varighed længde og kontinuitet) (Holt, m.fl., 2013: 16-17).

Holt, Kamp og Lund anvender tidsmiljø og de tilhørende temporaliteter for at få en flerdimensionel forståelse af tiden, som er “kontekstuel og kulturelt skabt og er dynamiske og foranderlige.” (Holt, m.fl., 2013: 17). Formålet ved at anvende tidsmiljø som begreb er at forstå de tid-rum strukturer, som skabes, reproduceres, formes og forandres af aktørerne, og hvordan disse strukturer påvirker mennesker i deres arbejde (ibid.: 16-18).

Tiden forbundet med rum og handlinger

Tiden er en integreret del af vores hverdag og en vigtig faktor til organisering af vores liv (Holt, m.fl., 2013: 23). Tiden kan ikke sanses men opleves gennem vores handlinger og aktiviteter. Gennem vores oplevelse af rytme og varighed, muliggøres tidsoplevelsen og synliggøres ved brug af forskellige indikatorer såsom uret og kalenderen (ibid.: 24). Ifølge Holt, Kamp og Lund er vores forståelse af tid og vores forskellige tidsmålinger først og fremmest socialt konstrueret med formålet at hjælpe “mennesket til at skabe mening i sin interaktion med omverden” (Holt,

m.fl., 2013: 24). Tidens kvalitative sider må forstås som noget, der er forbundet med rum og de sociale handlinger (ibid.: 27). Holt, Kamp og Lund peger på fire sammenfatninger, som kendetegner tiden i det (post)-moderne samfund og arbejdsliv:

- *Øjeblikksorientering*: Her-og-nu perspektivet, som i dag er konstant udsat for udefrakommende informationer og impulser. Øjeblikket præges af uforudsigelighed, som gør det vanskeligt at planlægge fremadrettet.
- *Kompression og acceleration af tiden*: En konsekvens af den teknologiske udvikling, som har gjort det muligt at udfylde mellemrummene med andre opgaver.
- *Asynkronisering*: Tiden og rytmen i det moderne samfund individualiseres i højere grad. "Nye teknologier tillader os at organisere arbejdet ud fra individuelle præferencer." (Holt, m.fl., 2013: 30). Dog er der samtidig også et stigende krav om kommunikation til og mellem kollegaerne, hvilket afbryder synkroniseringen.
- *Fragmentering af tiden*: I dag fragmenteres tiden. Den opdeles i mindre usammenhængende fragmenter (opgaver), hvilket skaber en acceleration af tiden, da mange opgaver skal løses samtidig.

Tidsordener

I det grænseløse arbejde kan der opstå udfordringer, når medarbejdernes tid skal organiseres. Dette kaldes for 'tidspuslespillet' (Holt, m.fl., 2013: 31). Til forskellige typer af opgaver, hører forskellige *tidsordener* sig til. Tidsordener defineres som "en kollektiv forståelse af, hvilken type af tid (og rum), løsningen af en bestemt type af opgave kræver" (Holt, m.fl., 2013: 32). Disse krav kan blandt andet være hastighed, artefakter, rækkefølger, personer med mere. Disse er kollektive tidsperspektiver, der kan bruges som led i en faglighed eller ledersystem og er derfor institutionaliseret heri. I tidspuslespillet kan der opstå konflikter, tidsordenerne i mellem, i det som kaldes 'forhandling af tid'. Hvis det ikke lykkedes at få enderne til at gå op i tidspuslespillet, kan det have uuntenderede konsekvenser, hvilket kan medvirke til "en fortætning og acceleration af arbejdet" (ibid.). Dette kan eksempelvis ske, hvis medarbejderne, ud fra deres tidsstrategier, forsøger at skabe de bedste tid-rum betingelser i deres arbejde. Tidsordener skal ses som en løbende proces, og de er "et forsøg på at undgå en dualisme, hvor der enten er fokus på tid som en ydre kraft, ressource eller på den subjektive oplevelse af tid" (ibid. S. 33). Medarbejderne, eller aktørerne, påvirkes altså ikke blot af en ydre struktur.

Hurtig/langsom tid og mellemrum

Holt, Kamp og Lund henter tidsbegreber fra forskellige tidsforskere i deres forskning, og vi har valgt at udpege nogle, som synes væsentlige i forhold til vores undersøgelse af tidens rolle i den pædagogiske praksis. De redegør blandt andet for tidsbegreberne 'øjeblikkelig tid' og 'den udvidede tid', som Hylland Erikson bygger videre på med sine tidsbegreber; *den hurtige tid*, *den langsomme tid* og *mellemrum*, som "beskæftiger sig med konsekvenser for menneskers hverdagsliv." (Holt, m.fl., 2013: 29).

Den hurtige tid

Ifølge Erikson består *den hurtige tid* af korte og intense øjeblikke. Her trækker han blandt andet på begrebet 'øjeblikkelig tid', der er udviklet af J. Urry (2000), som indebærer, at ting sker her og nu og foregår samtidig. Rum og tid bliver som konsekvens af den teknologiske udvikling afkoblet fra hinanden. "Folk har forskellige tidsrytmer og er ofte ikke til stede samtidigt i samme rum." (Holt, m.fl., 2013: 29). Derved sker der en asynkronisering mellem tid og rum. Den hurtige tid er præget af opgaver, som skal løses her og nu, hvilket skaber uforudsigelighed og øger hastigheden, da flere opgaver skal løses på samme tid (ibid.).

Den langsomme tid

Erikson beskriver derimod *den langsomme tid*, som tiden til fordybelse. Tid hvor man har tid til at fordybe sig i de opgaver, relationer eller oplevelser, som man beskæftiger sig med, og som har langsigtede horisonter. Erikson påstår, at det moderne samfund i stigende grad består af den hurtige tid, som kvæler den langsomme tid, og at problemet er, at tidsopfattelsen ikke er lineær nok. Ifølge ham bør der være mere tid til at kunne reflektere, holde pauser og fordybe sig i langsigtede opgaver (ibid.: 30).

Mellemrum

Til sidst beskriver Erikson *mellemrum*, som er tiden til pauser, refleksioner og kreativ distraktion. Dette kunne eksempelvis være ventetid til transport, men som Erikson påpeger er mellemrummene i dag fyldt ud med hurtig tid i kraft af den teknologiske udvikling, som har muliggjort, at man kan fylde blandt andet ventetid ud med sms'er, check af mails med videre (ibid.: 30).

Det gode arbejdsliv

Som beskrevet tidligere i teoriafsnittet, er der i kritisk teori en normativ grundlagstænkning, om at baggrunden for kritiske analyser er baseret på et normativt ideal. Det normative ideal skal derved fungere som standard for den kritiske analyse (Juul og Pedersen, 2012: 319). Ifølge Hartmut Rosa er det normative ideal at tage udgangspunkt i virkelige menneskers konkrete erfaringer og blottlægge de forestillinger, der er om det gode liv, samt hvad der fratager de sociale aktørers mulighed for netop at opnå det gode liv. Dette defineres forskelligt både inden for kritisk teori, men også hos hvert enkelt individ. Vi vil derfor på baggrund af Rosas teori og tanker, samt begreberne inden for tidsmiljø, komme med en udlægning af, hvad det gode liv, eller i vores tilfælde arbejdsliv, kan defineres som. Dette helt specifikt i forhold til den pædagogiske praksis. Et centralt element i 'det gode liv' er, at mennesket har selvbestemmelse og autonomi over deres eget liv. Derudover er det helt centralt, at subjektet føler sig hjemme, i stedet for at have en følelse af fremmedgørelse, da fremmedgørelse ifølge Rosa er det modsatte af at føle sig hjemme. Det vil altså sige, at det gode arbejdsliv må bestå i, at de sociale aktører har en høj grad af selvbestemmelse, samt en følelse af at føle sig hjemme i deres arbejdsliv. Dertil ser vi det som centralt, at det gode arbejdsliv for pædagogerne handler om at have tid til fordybelse, refleksion og kvalitet. Denne forståelse af det gode arbejdsliv vil fungere som et normativt ideal i vores projekt og derved danne grundlag for en kritisk analyse af tidens indflydelse på pædagogernes arbejdsliv.

Analyse

I følgende afsnit vil vi analysere vores indsamlede empiri, med afsæt i Hartmut Rosas teori om social acceleration og fremmedgørelse, samt undersøge tidens betydning for den pædagogiske praksis og hvordan forskellige tidsordner kommer i konflikt med hinanden. Dette vil blive udfoldet med udgangspunkt i forskellige scenarier. I analysen vil vi inddrage eksempler på, hvad der kan kendetegne den pædagogiske praksis, samt hvordan teknologien spiller en rolle i pædagogernes arbejdsliv. Vi vil desuden undersøge daginstitutionens mødestruktur, for nærmere at undersøge denne. Løbende vil vi inddrage, hvordan der opstår ambivalenser og dilemmaer i praksissen, med udgangspunkt i blandt andet ressourcer, tid, og udmattelse.

Vi har som led i vores analyseproces valgt at udvikle nogle tidsordner på baggrund af vores teoriafsnit og vores empiri, som løbende vil blive refereret til i analysen. De forskellige tidsordner hjælper os til at se på, hvordan de forskellige temporaliteter kommer i konflikt med hinanden, og hvordan dette eventuelt belaster tidsmiljøet. De forskellige tidsordner er *den faglige tid*, *den skemalagte tid* og *fordybelsestiden*.

- **Den faglige tid:** En samlet betegnelse for alle de møder som finder sted i institutionen, herunder stuemøder, LP-møder, personalemøder, forældresamtaler, årgangssamtaler osv. Det er en bestemt tidsorden, hvor pædagogerne går væk fra børnene og ind i et møderum, for at skabe tid til refleksion, sparring og faglighed. Det er en langsom tid, hvor pædagogerne kan have tid til fordybelse uden afbrydelser.
- **Den skemalagte tid:** Er derimod præget af en hurtig tid som er øjeblikksorienteret, fragmenteret og asynkroniseret. Flere og flere opgaver som nødvendigvis ikke hænger sammen, skal løses samtidig og er præget af mange afbrydelser.
- **Fordybelsestiden:** Er den tid hvor pædagogerne er nærværende, koncentrerede og fokuserede i aktiviteter sammen med børnene. Her er der en fælles enighed om, at der i institutionen skal være en langsom tid, hvor der er tid til fordybelse med børnene, uden for mange afbrydelser.

Afhentning og aflevering

Vi har valgt at udfolde og analysere de observerede aflevering- og afhentningssituationer i daginstitutionen, som er relevante for at belyse tidsmiljøet og de pædagogiske arbejdsopgaver, pædagogerne står overfor i praksis.

Først og fremmest er aflevering- og afhentningssituationen en del af den skemalagte tid, hvor der sker mange samme ting samtidigt. Vi observerede Kamilla en morgen, hvor hun var

alene på stuen, mens Irina var ude på legepladsen. Da forældrene afleverede deres barn på stuen hos Kamilla, ringede de på en klokke, som sidder ude foran, da forældrene grundet Covid-19 ikke måtte komme ind i daginstitutionen. Normalt må forældrene komme ind i daginstitutionen, hvor de skal sørge for, at barnet bliver tjekket ind på Tabulex, og ved afhentning skal forældrene ligeledes tjekke deres barn ud og dertil pakke deres tasker. Dette har altså ændret sig under Covid-19. Vi har observeret i den pædagogiske praksis i en særlig tid under Covid-19 pandemien, hvilket har haft indflydelse på de pædagogiske arbejdsopgaver. Som Kamilla selv sagde, havde det “haft både store ulemper med den måde, men hun sagde også, at afleveringen var blevet lidt lettere, fordi børnene havde lidt lettere ved at sige farvel til forældrene, fordi det var udenfor ved døren.” (Bilag 1a: s. 3). I processen skal Kamilla tage imod informationer fra forældrene, sørge for de børn, som allerede leger på stuen, og tjekke børnene ind i deres system, Tabulex. Tidsmiljøet er præget af øjeblikkelig tid, hvor pædagogerne skal være parate til at tage imod børn, som ankommer, men samtidig tage sig af andre arbejdsopgaver. Tidsmiljøet er forbundet med en masse uforudsigelighed, hvor pædagogerne aldrig ved, hvornår der ringes på klokken. Derved kræves det, at pædagogerne er til stede, hurtige til at reagere og handler på nye impulser og informationer.

Mindre nærhed som konsekvens af Covid-19 restriktioner

Kamilla og Irina er begge enige om, at der er “taget meget af nærheden under Corona, de kan ikke stå og snakke med forældrene på samme måde, da der ofte er kø med forældre, som står og venter plus vil kunne lytte med” (bilag 1ab: s. 13). Både Kamilla og Irina er kede af, at de har mistet en del af nærheden med forældrene. Forældresamarbejdet er en vigtig del af pædagogernes arbejde. Dog skal det nævnes, at der stadigvæk overleveres nogle hurtige beskeder ved afleveringen og afhentningen, men der er ikke tid til længere samtaler, hvis der er forældre, som står i kø. Igen er dette en konsekvens af Covid-19 restriktionerne, så daginstitutionen vil med stor sandsynlighed få mere af nærheden tilbage, når restriktionerne ikke længere er gældende.

Ekstra arbejdsopgaver grundet Covid-19

Som beskrevet ovenfor har aflevering og afhentning i døren gjort det lettere for både børn og forældre. Derimod oplever pædagogerne på den anden side, at de har fået ekstra arbejdsopgaver i samme forbindelse, idet nogle af de opgaver, som forældrene tidligere tog sig af, nu varetages af pædagogerne. Dette er med til at forstærke den hurtige tid, da pædagogerne har flere opgaver, der skal løses samtidigt. Kamilla fortæller om forældrene i sit interview: “normalt har de

jo selv kommet ind og pakket deres tasker (...) og tjekket hvad der var på garderoben og sådan noget, men det er jo en arbejdsopgave som vi har fået nu her under coronaen kan man sige (...)” (Bilag 4b: s. 45, l. 18-21). I samme forbindelse siger hun: “Det var måske sjovere at lige at være ved børnene ikke, altså.” (Bilag 4b: s. 45, l. 18-25). Her ses den skemalagte tid tydeligt, hvor aflevering og afhentning er præget af fragmenterede opgaver, hvor pædagogerne både skal tage sig af praktiske arbejdsopgaver såsom at pakke tasker og tjekke børn ind samtidig med, at de skal være sammen med børnene. Der er derfor ikke tid til fordybelse med børnene for den pædagog, der står for aflevering og afhentning, da de konstant afbrydes. Dette betyder, at i det tidsrum, hvor der kommer flest forældre og afleverer eller henter, er én pædagog, der er fuld beskæftiget med dette, i stedet for at være sammen med børnene.

Disse ekstra arbejdsopgaver under Covid-19 har medført mere hurtig tid i den pædagogiske praksis. Covid-19 er altså ikke en del af den sociale acceleration, men har været med til at forstærke en tendens, der allerede er i samfundet og i den pædagogiske praksis. Denne tendens er ifølge Rosa, at der sker en acceleration af samfundet, som er med til at skabe øget hastighed, da flere opgaver skal varetages på samme tidsenhed.

Sygemeldinger

Vi har under begge observationsdage oplevet, at der var sygemeldinger i daginstitutionen, og som følge af det måtte lederen hjælpe med de pædagogiske arbejdsopgaver. Sygemeldingerne gjaldt både i børnehaven, hvor vores deltagere Irina og Kamilla arbejder, men også i institutionens vuggestue. Vores ene observatør beskriver situationen således: “Pædagogen, som plejede at være på stuen, var blevet nødt til at gå ned i vuggestuen, fordi der var en sygdom der” (Bilag 1b: s. 16). I løbet af vores observationsdage, var der yderligere tre sygemeldinger, hvilket resulterede i, at der var færre pædagoger om de pædagogiske opgaver.

Der blev i løbet af den ene dag travlt på Irinas stue på grund af en sygemelding. Normalt er der én pædagog i garderoben, der hjælper børnene med deres overtøj, mens der er én inde på stuen og én ved toiletterne. Da de kun var to pædagoger den dag på Irinas stue, måtte den ene pædagog bevæge sig mellem to poster. Observatøren var her blot observerende og kunne konstatere, at der var travlt og uro, men at det ikke virkede som en uvant situation for de to pædagoger:

“Det ikke var en kæmpe uvant stress faktor, men en stressende situation de sandsynligvis har prøvet mange gange før, og som de forholdt sig til. Der var meget kontrolleret stress mode,

hvor de var meget sådan dut dut dut, nu skal det ske, du går derhen, du gør det.” (Bilag 1b: s. 18).

Denne situation indgår i den skemalagte tid, som er præget af hurtig tid og fragmentering af tiden. Pædagogerne står over for at løse flere arbejdsopgaver samtidig, hvor den ene opgave ikke nødvendigvis hænger sammen med den anden. Selvom pædagogerne er vant til at klare flere opgaver på en gang, var der stor uro og et stressende arbejdsmiljø, da det ikke var muligt at varetage alle arbejdsopgaver fyldestgørende.

“Og børnene måtte ligesom vente til de fik besked på at de må gå ind og tisse, eller få besked på at de kunne få solcreme på. Men fordi børnene var tre til fire år så kunne de bare ikke sidde og vente. De løb bare frem og tilbage” (Bilag 1b: s. 18).

Selvom de mangler en pædagog, formår de at løse opgaverne såsom at få børnene på toilettet, i overtøjet, ud på legepladsen etc. Praksissen er her præget af hurtig tid, hvor opgaver skal løses her og nu, hvilket øger hastigheden, da flere opgaver skal løses på samme tid. Her ser vi, at der sker en acceleration af livstempoet, netop at pædagogerne skal varetage flere opgaver per tidsenhed, og der sker altså en forøgelse af pædagogerne arbejdsopgaver. Ifølge Rosas subjektive tilgang af acceleration af livstempoet, kan denne øgede hastighed, føre til en oplevelse af tiden som knap og stressende, hvilket yderligere kan føre til en følelse af at være underlagt et tidspres. Dog ser vi, at Irina og pædagogmedhjælperen ikke som sådan fremstår stressede, da de er vant til at have så travlt. Samtidig sker der også det, som Rosa kalder den objektive tilgang af acceleration af livstempoet, som omhandler en kompression af pædagogernes handlinger og erfaringer, der vedrører, at pædagogerne gør og erfarer flere ting på en gang, ved at holde færre pauser. Denne sygemelding giver Irina og den anden pædagogmedhjælper flere arbejdsopgaver, som skaber travlhed. Selvom Corona har indflydelse på deres praksis i forhold til en øget hastighed og flere arbejdsopgaver, synes pædagogerne at være vant til, at de kan få flere arbejdsopgaver pålagt sig, som de skal løse på samme tid på grund af disse sygemeldinger. Da pædagogfaget er den profession med tredje flest sygemeldinger (Børn&Unge, 2016), udleder vi, at det er en situation, pædagogerne ofte befinder sig i. Observatørerne oplevede som beskrevet sygemeldinger i daginstitutionen begge dage, hvor der på andendagen var to sygemeldinger. Ved at pædagogerne er vant til at skulle løbe hurtigt på arbejdet, ser vi, at denne tendens om hastighed bliver en gængs ting for pædagogerne og deres arbejde. De lægger ikke mærke til denne tendens, da det som sagt bliver en del af deres hverdag. Dette indikerer, som Rosa

hævder, at de sociale aktører i samfundet er underlagt en tidslig norm om hastighed, som er usynlig for dem. Dette skyldes ifølge Rosa, at hastighed er blevet 'naturaliseret', og derfor bliver de tidslige normer taget for givet. De sociale aktører, altså pædagogerne, er ikke bevidste om, at de arbejder under en tidslig norm, da den ikke anses for at være socialt konstruerede.

Tabulex som redskab

I interviewet spurgte vi ind til, hvordan Kamilla synes den pædagogiske praksis har ændret sig fra, da hun startede som pædagog. Hertil svarede Kamilla:

“Altså, mest digitalt et eller andet sted ikke, altså der er mange af de samme opgaver som man har lavet hele tiden ikke, der er selvfølgelig blevet noget lidt mere digitalt indover det. Med al information også går over Tabulex og sådan nogle ting.” (bilag 4b: S. 43, l. 17-19)

Særligt den teknologiske udvikling er noget, der kommer til udtryk mange gange i den pædagogiske praksis, hvilket vi også ser i vores observationer. Tabulex fungerer som et redskab til pædagogerne med funktioner som ind- og udtjekning, afhentningstider, beskeder fra forældre, dataoplysninger om hvert enkelt barn med mere. Ifølge Rosas begreb om den teknologiske acceleration, karakteriserer vi Tabulex som dette, da det er et system, som får tingene til at gå hurtigere. Ved at pædagogerne kan gå ind i systemet og krydse af, se afhentningstider og eventuelle beskeder fra forældrene, skal forældrene og pædagogen ikke bruge tid på at overlevere vigtige informationer til hinanden, hvilket dermed skaber en tidsbesparelse i selve afleverings-situationen. Man ville derfor tro, at dette ville give mere tid til pædagogerne, da den teknologiske acceleration får tingene til at gå nemmere og hurtigere, men det fører faktisk til mindre tid. Dette skyldes, at antallet af arbejdsopgaver stiger med Tabulex, så selvom at disse handlinger kan foregå hurtigt, sker der samtidig en forøgelse af mængden af arbejdsopgaver, og derfor ender pædagogen med at have mindre tid til sine opgaver, da der bare er kommet flere til. Som Rosa beskriver, har den teknologiske acceleration betydet, at flere af dagligdagens opgaver kan varetages hurtigere, men kun hvis kvantiteten forbliver den samme. Med Tabulex er kvantiteten steget, og derfor bliver tiden stadig mere knap til trods for den teknologiske acceleration.

AULA - det kommende system

Teknologien udvikler sig hele tiden, og systemer får nye funktioner og opdateres for at gøre processer mere effektive. Da vi spurgte ind til deres system, Tabulex, blev AULA nævnt som

et nyt system, der skal erstatte Tabulex. I den forbindelse var Kamilla negativ i forhold til, at der skulle implementeres et nyt system. Hun sagde blandt andet: "AULA. Ja den har vi jo fået lovet rigtig længe, men den er jo stadigvæk ikke kommet eller tvunget ind." (Bilag 6a: s. 60). Det virker som et pres for pædagogen, at der kommer endnu et nyt system, som de skal sætte sig ind i og lære at bruge. Ifølge Rosa kan dette føre til en fremmedgørelse overfor ting, da teknologien udvikler sig, og systemer bliver skiftet ud i så stor hast, at individet aldrig når at blive bekendt og føle sig hjemme ved systemet. For pædagogerne kan det virke uoverskueligt at skifte til et nyt system, da tiden er knap til at sætte sig ind i det nye system. Dog er det vigtigt at påpege, at der først opstår en fremmedgørelse fra ting, når denne relation bliver den primære.

Telefonen som redskab

Et eksempel på, hvordan tid og rum i den pædagogiske praksis til tider bliver afkoblet fra hinanden, var da Kamilla, den første dag, fortalte om en afleveringssituation, hvor forældrene tidligere, under Corona, skulle aflevere børnene ved lågen 10-20 meter væk fra selve bygningen. Her fortæller Kamilla til en af observatørerne om en specifik situation, som hun oplevede i den tid: "Kamilla havde oplevet at en forælder havde ringet og sagt "Jeg er der om fem minutter, sørger du lige for at stå ved lågen." (Bilag 1a: s. 3). Telefonen er på den måde med til at afkoble tid og rum, da forælderen og Kamilla befinder sig i to forskellige rum, men telefonen muliggør, at de kan kommunikere alligevel. Kamilla udtrykte "at det var helt absurd at forældrene kunne finde på at ringe for at fortælle, at de var der om lidt, imens hun stadig står og tager imod de børn, der er der." (bilag 1a: s. 3). Dette afspejler det Rosa vil betegne som den tidslige norm, der er i samfundet, hvor hastighed bliver altdominerende. Telefonen bliver et teknologisk redskab, som er med til at skabe en tempoforøgelse af afleveringssituationen. På den måde kan forælderen sikre en hurtig overlevering, hvis pædagogen står klar ved lågen. Dog opfattes opkaldet hos Kamilla som en forstyrrelse i hendes praksis og som et urimeligt krav fra forælderen om, at det skal gå stærkt. Kamilla bliver altså underlagt en forventning om, at afleveringen skal gå hurtigt. Det skal nævnes, at observatørerne flere gange opleverede, at telefonen ringede, men ikke blev taget. Som en af vores observatører skrev i feltnoterne: "Telefon ringer men tages ikke, måske er der ikke tid pga. aflevering. Bemærkelsesværdigt, at der ligesom var så travlt, at forældrene ikke har mulighed for at få fat på dem på det tidspunkt." (Bilag 6a: s. 60). Også under et møde observerede vi at: "telefonen ringede, hvor en af pædagogerne tog den og snakkede med vedkommende og så sagde hun "vent lidt". Det havde været en forælder til en af børnene der gerne ville snakke med lederen." (Bilag 1a: s. 7). Disse eksempler

vidner om, at telefonen ofte er en afbrydelse for pædagogerne. Selv i den faglige tid, som er en tid til fordybelse uden afbrydelser, foregår der stadig afbrydelser.

På den ene side bliver telefonen og Tabulex redskaber, som muliggør kommunikation med forældrene udenfor aflevering og afhentningstidspunktet, altså bliver kommunikationen gjort lettere og hurtigere. På den anden side bliver telefonen også en forstyrrelse, og Tabulex medfører flere arbejdsopgaver for pædagogerne i deres praksis, hvilket belaster tidsmiljøet.

Fordele og ulemper ved Tabulex og telefonen

Som beskrevet er kommunikationen blevet hurtigere og lettere gennem Tabulex og telefonen i daginstitutionen, men samtidig har disse teknologier medført flere opgaver og forstyrrelser for den enkelte pædagog. Der opstår dermed et modsætningsforhold, da teknologien både er med til at gøre nogle af pædagogernes arbejdsopgaver lettere, men samtidig er den også med til at forøge antallet af opgaver og forstyrrelser. Det er, med Tabulex, blevet muligt at dele, hvad de laver i daginstitutionen. Dette har både sine fordele og ulemper, fordi forældrene kan få lov til at følge med i børnenes dagligdag, men dette er endnu en ekstra arbejdsopgave for pædagogerne, da de nu i løbet af deres arbejdsdag skal lægge billeder op på Tabulex. Dette er blot en af de ekstra arbejdsopgaver, der er kommet med Tabulex. Pædagogerne har derfor ikke fået mere tid med den teknologiske acceleration i form af Tabulex og telefonen, men snarere mindre tid. Ambivalensen opstår som konsekvens af pædagogernes faglige ønsker om at udføre deres arbejde bedst muligt, samtidig med, at de arbejder under forudsætninger der besværliggør dette. Der kan heraf opstå modstridende følelser, hvor de på den ene side, vil bevare deres faglighed, men på den anden side er nødsaget til at indrette sig systemet, som kan besværliggøre deres mulighed for at være faglige. En konsekvens af dette kan være, at pædagogerne på baggrund af forøgelsen af arbejdsopgaver, i kombination med den i forvejen herskende hurtige tid, kan være nødsaget til konstant at prioritere mellem arbejdsopgaver. Dette kan give en følelse af, at de aldrig når i mål eller går i dybden med de forskellige arbejdsopgaver.

Nye arbejdsopgaver som konsekvens af "Swiperbørn"

Da vi i interviewet spurgte ind til, om Irina synes hendes arbejdsopgaver har ændret sig, præsenterede Irina begrebet 'Swiperbørn':

"Ja, de har ændret sig i forhold til den børnegruppe vi har, vi har fået nogle børn, før kaldte vi dem jo curlingbørn, hvor forældrene går ind og fejer med kosten foran dem, så alle deres forhindringer de bliver fejlet væk. Nu har vi så det vi kalder swiper børn, ligesom på ipaden, de

swiper hvis de ikke gider se en film eller ikke gider høre et stykke musik så swiper de videre (...)” (Bilag 4c: s.52, l. 16-19)

Irina fortæller som konsekvens af dette, at børnene ikke lærer at fokusere eller fordybe sig i længere tid ad gangen, men konstant skal stimuleres på ny, hvilket resulterer i, at børnene bliver ‘mig-styrede’. Irina oplever, som konsekvens heraf, at flere femårige, har lige så svært ved at tilsidesætte deres egne behov som et til to et halvt årige (bilag 4c: s. 52, l. 20-25). Videre forklarer Irina, hvordan hun oplever, at færre børn kan klare udfordringer og konflikter, fordi de er for vant til, at der er nogen, som gør tingene for dem. Dertil siger hun: “Jeg kan godt mærke at vores opgave er blevet mere, give dem nogle redskaber til at håndtere konflikter, og mægle i konflikter, og prøve at lære dem at tilsidesætte deres egne behov (...)” (bilag 4c: s. 52, l. 32-33). I forlængelse af dette bliver det tydeligt, at Irina trækker på sin pædagogiske faglighed ved, at hun gerne vil udvikle børnene og give dem kompetencerne til at indgå i et større fællesskab, og at hun ser dette som en opgave, som fylder mere i dag end tidligere med disse Swiperbørn (bilag 4c: s. 52, l. 34-37).

En anden konsekvens af, at børnene Swiper er, ifølge Irina, at de ikke får mulighed for at opnå succesoplevelser gennem leg:

“De shopper rundt i stedet for at fordybe sig og gøre nogle ting færdige, så de lærer ikke at fordybe sig, og så får de heller ikke nogle succes oplevelser i at opleve at; nu går jeg det her færdigt og jeg kan faktisk godt.” (Bilag 4c: s. 52, l. 45-47).

Dette skaber nye udfordringer for pædagogen, der gerne, gennem sin faglighed, vil give børnene mulighed for at opnå succesoplevelser. Disse succesoplevelser skal være med til at styrke barnets selvtillid. Ifølge Irina har ‘swipertendensen’ haft nogle negative konsekvenser for måden, børn er på i dag. Hun føler dermed, at det er hendes opgave som pædagog at lære børnene de kompetencer, der sikrer deres udvikling:

En ny opgave for mig som pædagog, det er at lære dem at blive i legen og fokusere og få de der succesoplevelser også med at gøre tingene færdige og fordybe sig. Det er det jeg ser er en udfordring i forhold til da jeg startede (bilag 4c: s. 53, l. 4-7)

Ifølge Irina er børnene præget af at være meget mig-styrede og karakteriserer dem som individualister. Dertil forklarer hun at:

“fordi der er jo en gruppe på tyve børn siger vi, og der nytter det ikke noget at der er tyve individualister der siger mig mig mig (...). Altså det er blevet en udfordring, en større udfordring at lære dem at tilsidesætte deres egne behov fordi de er vant til at swipe” (Bilag 4c: s. 52, l. 33-42).

Denne karakteristik henviser Rosa også til, da han anser det moderne samfund for at være karakteriseret af en individualisering. Her ser vi, at for Irina og hendes pædagogiske faglighed er børnenes udvikling en meget vigtig del i hendes arbejde. Denne karakteristik af børnene som ‘swiperbørn’ fylder meget hos Irina, altså at børnene har svært ved at fokusere, og hun er derfor meget opmærksom på, hvordan teknologien influerer børnenes udvikling.

Forstyrrelser i den pædagogiske praksis

Irina forklarer, hvordan denne nye voksende arbejdsopgave med børn, der har svært ved at fokusere og tilsidesætte egne behov, har konsekvenser for hende, da hun konstant bliver forstyrret i sin fordybelsestid med børnene:

“Altså de siger hele tiden de voksnes navn, og de skal have dækket deres behov nu og her, så mit nærvær og mit fokus kan godt blive forstyrret, fordi der hele tiden er et barn, der har brug for at få dækket et andet behov. Så jeg skal også virkelig koncentrere mig og sige; nu er jeg lige her (...). og så husk at blive i aktiviteten og lade være med at lade mig distrahere. (...) På den måde skal de jo også... Skal jeg lære at sige; nu er jeg her, så jeg kan hjælpe de børn, og være nærværende overfor de børn jeg har den aktivitet med”. (Bilag 4c: s. 53, l. 14-23).

I citatet ser vi, at Irina godt er klar over, at grunden til, at hun har svært ved at fokusere, skyldes børnenes konstante afbrydelser. Dog lægger Irina ansvaret over på hendes egne skuldre, da hun siger, at hun bare må blive bedre til at koncentrere sig og forblive nærværende. På den måde får Irina alligevel lagt skylden over på sig selv, altså at det blot handler om, at hun ikke skal lade sig distrahere. Dette er noget, Rosa påpeger, er en tendens i det moderne samfund, nemlig at individerne påtager sig skylden for, at de ikke er gode nok til at administrere deres tid, eller som Irina, at hun bare må blive bedre til at være nærværende i fordybelsestiden. Igen bliver de tidslige normer, som medfører flere relationer og arbejdsopgaver på en gang, taget for givet. Det går ubemærket hen for individet, at det ikke er deres egen skyld, men at der er noget i

samfundet, og i dette konkrete tilfælde daginstitutionen, som medfører, at det er svært at opretholde fokus og nærværet til det enkelte barn.

Mødernes betydning for pædagogerne

Under begge observationsdage deltog vi som tidligere beskrevet i to møder, henholdsvis et pædagogisk refleksionsmøde og et LP-møde. Møderne er en del af den faglige tid, hvor pædagogerne bevæger sig væk fra stuen og ind i et andet rum, for at fordybe sig i faglighed og sparring. Under LP-mødet deltog lederen og tre af pædagogerne fra børnehaven, hvor to af pædagogerne var Irina og Kamilla, som vi fulgte. Da Kamilla bliver spurgt ind til, hvad møderne betyder for hende, svarer hun således:

“Det betyder rigtig rigtig meget, altså det er jo der hvor vi har tid til at også få vendt tanker, og få delt vores faglighed for hvor er det vi vil hen, hvis vi ikke havde det, så kunne, så ville alle komme til at arbejde i alle retninger. (...) Så ville vi ikke blive et hus, og en holdning” (Bilag 4b: s. 47, l. 15-17).

Her bliver det synligt, at møderne er et andet rum med en anden tid, da det giver mulighed for at sparre med sine kollegaer uden afbrydelser, hvilket er i opposition til den skemalagte tid. LP-mødet har derfor en stor betydning for Kamilla, da det blandt andet er et rum, hvor der gives plads til udfoldelse af den pædagogiske faglighed. Både Louise og Irina mener, at møderne er vigtige. Dette kommer specielt til udtryk i Irinas interview, hvor hun siger:

“De betyder super meget, også at i hverdagen har man jo ikke tid, det er sjældent at jeg har tid til, i lige fem minutter at vende nogle daglige ting med min kollegaer eller vende et barn med mine kollegaer fordi vi hele tiden er på. Så derfor er de der møder super vigtige.” (Bilag 4c: s. 56, l. 30-32).

Her udfolder Irina at LP-mødet er et møde, hvor pædagogerne får mulighed for blandt andet at tale om et barn. Og det er netop det, som LP-mødet denne gang handler om. Det er Irina, der har indkaldt til dette LP-møde, da hun har en udfordring med et bestemt barn. Mødet omhandler den udfordring, Irina har, og hvordan personalet sammen kan lave tiltag, der afhjælper udfordringen. Det er gennem LP-modellen, at de dokumenterer overfor kommunen, at der er igangsat en proces. LP-mødet bliver altså et rum for pædagogerne, hvor der er tid til at italesætte de problemstillinger, der er i daginstitutionen, og på den måde hjælpe hinanden til at løse disse og

samtidig dokumentere processen. Det kommer tydeligt til udtryk, at møderne er vigtige, idet Irina under mødet giver udtryk for at være personligt påvirket af den faglige udfordring, hvilket kan ses i følgende feltnoter: “Bagefter fortæller Irina til det her at hun var meget mættet med det her barn, men at de for noget tid siden havde et stuemøde. (...) Og det har hjulpet hende.” (Bilag 1ab, s. 12-13). Irina fortæller, at det har hjulpet hende at drøfte den her udfordring til sidste stuemøde. Det kommer tydeligt frem gennem mødet, at denne faglige udfordring for Irina er blevet en personlig udfordring, og hun er derfor meget påvirket af det. Hun har brug for at tale om det med sine kollegaer og udtrykke sine personlige følelser, da barnet tager meget af hendes energi. Dette understreger igen, hvor stor betydning møderne har for pædagogerne, da den faglige tid giver plads til at komme i dybden, samt drøftelse af egne personlige behov. Som Kamilla fortæller, så er det vigtigt for sammenholdet og derved deres arbejde, at kunne tale sammen: “jo, men jeg synes jo det er super lækkert hvis man har et sammenhold, og man kan tale sammen, for hvis du ikke kan tale sammen, altså så bliver det også sådan lidt trist ikke” (Bilag 4b, s. 47, l. 37-38). Denne tid er derfor vigtig for både Kamilla og Irina, da de arbejder i et miljø, hvor de har brug for at forventningsafstemme og koordinere med deres kollegaer, så de netop ikke arbejder i forskellige retninger. Det er et fag, hvor kommunikation er vigtig: “Ja, men det er i hvert fald et must også netop på grund af, at dårlig kommunikation, det giver mange misforståelser, så jo mere vi har mulighed for at kommunikere jo bedre.” (Bilag 4c, s. 57, l. 26-27).

Møderne højner fagligheden

Under interviewet med lederen, Louise, kommer det også tydeligt frem, at møderne er meget vigtige for hende som leder, for at sikre fagligheden og holde sig orienteret:

“Dem værdsætter jeg rigtig meget, og prioriterer også rigtig meget, at jeg kan deltage i dem. Ikke fordi jeg skal bestemme eller noget, men jeg kan rigtig godt lide at have fingeren på pulsen og være med i det. Jeg synes lige nu at vi har nogle gode faglige snakke, når jeg deltager og er med (...). Og LP-møderne er jo bare et rigtig godt redskab igen til at belyse børns, eller vores praksis eller grupper. Jeg synes, det er et rigtig fint redskab og igen, er det også med til at højne fagligheden, synes jeg. (...) For man kan ikke synes noget. Eller jo, det kan du godt, men det hører ikke til her. Så må vi løfte det her op fagligt, altså hvorfor er det sådan her” (Bilag 4a, s. 39, l. 22-25 og 34-36).

I citatet fortæller Louise først om stuemøderne, og at de er meget vigtige for hende at deltage i, da hun får en fornemmelse af, hvad der rører sig blandt de ansatte, og dertil fortæller hun om LP-møderne. LP-møderne er ifølge Louise med til at højne fagligheden, så det ikke blot bliver snak til møderne, og hertil tilføjer hun: “og jeg har set de her LP-modeller hjælpe rigtig meget for børnene og for de ansatte her, altså sådan, Gud, det kan være jeg skulle prøve at gøre det sådan her” (Bilag 4a, s. 39, l. 43-45). Hvorefter hun forklarer, at der er nogle lag i LP-modellen, hvor man til sidst laver en afsluttende evaluering, og beslutter om de skal arbejde videre på sagen eller afslutte den. Dog fortæller Louise, at hvis hun skulle vælge mellem stuemøder eller LP-møder, ville hun prioritere stuemødet:

“hvis man skal vælge mellem de to, stuemøderne betyder allermest. Hvis jeg skal vælge. (...) Ja, det er ligesom et rum, der er deres og som er vores, og hvor vi mere har fokus på det hele, hvor LP-modellen har fokus på et barn, eller på en gruppe afhængig af, hvad man har fokus på.” (Bilag 4a, s. 40, l. 3-8).

Der er altså forskel på, hvad møderne giver, og hvis der skal prioriteres, så er stuemøderne vigtigere end LP-møderne, ifølge Louise, da det er her de ansatte samles, og har mulighed for at beslutte, hvad der skal prioriteres og drøftes.

Mødernes betydning for daginstitutionen

Det kommer altså både til udtryk hos Louise, Kamilla og Irina, at LP-møderne og stuemøderne er med til at hjælpe dem i deres arbejdsliv og på deres faglighed, da møderne skaber sammenhold, med plads til følelser, og en fælles retning for daginstitutionen. Møderne er altså en langsom tid for de ansatte i daginstitutionen, både for lederen og pædagogerne. Selvom dette er vigtigt for pædagogerne og deres faglighed, er det, som Irina og Kamilla understreger tidligere i afsnittet, kun til møderne, der er tid til dette, da deres arbejde for det meste er præget af hurtig tid. Den faglige tid er vigtig for pædagogerne, da det er en tid til at komme i dybden uden afbrydelser, dog er denne tid også præget af, at der kan opstå afbrydelser, og derudover begrænsninger i forhold til at nå i dybden. Dette vil blive skitseret i nedenstående afsnit.

Struktur gennem LP-modellen

Til LP-mødet følger pædagogerne som beskrevet i metodeafsnittet en slags protokol, altså LP-modellen, som danner rammerne for, hvad de skal igennem, og hvad der skal gøres til dette møde. Udover denne protokol som ramme, er mødet tidsbegrænset, idet pædagogerne har en

time til dette møde. Til mødet og under interviewene fremstår det, at der både er fordele og ulemper ved LP-modellen og selve LP-mødet. LP-modellen er med til at bevare strukturen og systematikken, som kan have store fordele for pædagogen og deres arbejde. Dette kommer Kamilla ind på under interviewet, da vi spørger ind til LP-modellen, og hvad hun synes om den som strukturering af møderne:

“jeg tænker det er meget godt som fokus punkt til. At vi kommer den vej rundt, og vi får, og hvad tænker vi ift. Forældrene og ift. Omgivelser og hvad påvirker mere? Jeg tænker det er godt at der er noget mere struktur i, for så får man også altid gjort det på samme måde (...) så selvom vi ikke er ens, altså så når det er nogen andre der går ind, så gør de det samme. (...) så man kan altid gå tilbage og så man kan se det, det er sådan meget, meget visuelt, og det er meget tydeligt om man har været hele vejen rundt ik” (Bilag 4b, s. 49, l. 15-22).

Ved at strukturere mødet efter LP-modellen opnår daginstitutionen ensformighed, hvilket gør det lettere for pædagogerne i deres arbejdsliv, når de skal tage en specifik sag op igen. Denne ensformighed sørger også for, at alle arbejder i samme retning, og som Kamilla også påpeger, at de når hele vejen rundt med den specifikke udfordring. LP-modellen hjælper dem altså til at huske at tage flere ting i betragtning, når de taler om en specifik udfordring. Det er lederen Louise, der er tovholder på mødet. Hun sørger for, at de følger LP-modellens struktur samt udfyldt og formuleret det, de skal. Louise som tovholder for LP-mødet og modellen er også en fordel, fortæller Kamilla, da hun netop sørger for, at møderne bliver ens: “fordi så har der jo ikke været en tovholder på, der har sagt: det er sådan her vi gør, (...) så nu bliver det igen meget ens. (...) så det er nemmere at bruge som et værktøj” (Bilag 4b, s. 50, l. 16-19). LP-modellen er altså en hjælp til at opretholde systematik og skabe struktur, og på den måde er den med til at skabe en fælles faglig retning.

LP-modellen som begrænsning for fordybelsen

Der forekommer, ved LP-mødet og dens strukturelle tilgang, flere ulemper. Som tidligere beskrevet er Irina personligt påvirket af den udfordring, mødet tager afsæt i. Hun har derfor brug for at snakke om det, men fordi mødet skal følge en bestemt struktur og formulere bestemte svar, så sker der en form for negligering af det Irina fortæller, hvilket blev observeret under mødet:

“Det er vigtigt at al den her snak bliver til noget der kommer ned på papir. Der var en lang talestrøm med en masse problemer og nogle gange blev der sagt – ”hvad kan vi så gøre ved det” hvilket godt kunne virke lidt negligerende på det pædagogen lige havde fortalt, men det er hun nødt til. For det skulle skrives ned” (Bilag 1ab, s. 12).

Her oplever en af observatørerne, at Irina har meget at berette, hvortil Louise beder hende om at indsnævre. Dette kan virke negligerende på, hvad Irina lige har fortalt, især fordi udfordringen også påvirker Irina personligt. Dog har Louise et ansvar for at holde sig indenfor LP-modellens rammer, og vender derfor hele tiden tilbage til modellens formalia. Eksempelvis kommenterer Louise lige efter Irinas udlægning, at de skal have udfordringen formuleret som en “udfordring fra jeres hverdag som I ønsker at finde en løsning på” (bilag 1bc). LP-modellen og dens faste struktur medfører altså, at Irina bliver afbrudt i sin fortælling, fordi det er vigtigt at få et konkret resultat ud af mødet. Dette medfører en form for negligering af hele omfanget af problemstillingen. Da Irina fortæller om mere end én problemstilling omkring barnet i fokus, er en konsekvens af denne formalia, at alle disse problemer kortes ned til en enkelt problemstilling, der lyder at barnet skriger. På den måde bliver de forskellige problemstillinger der ligger til grund for, at barnet skriger, skåret fra.

Dog følger de ikke formularen fuldstændigt under hele mødet, da der er vigtigere ting at drøfte. Dette ses tydeligt i det skift, der sker undervejs, hvor Louise lægger formalia bag sig, da Irina fortæller, at hun har måtte sætte nogle grænser, fordi situationen med dette enkelte barn påvirkede hende. I forlængelse af dette siger, at hun til en anden gang bare må tilsidesætte sine egne behov for at opretholde sin professionalitet. Her reagerer Louise og ser bort fra LP-modellen:

“Irina fortalte det med at hun følte sig mættet og at det nogle gange blev nok. Så sagde hun at hun måske nogle gange skulle ignorere sine egne behov. Og her svarer lederen igen (...). At hun siger nej, at det er stærkt af hende at hun sætter sine grænser. Der fortæller lederen en episode hvor hun selv har været nødsaget til at gøre det. Der følte jeg at lederen stoppede op og ikke fulgte protokollen men var der for Irina og sagde at det var stærkt, hvis man kan det og gør det. Hun siger at det er helt okay at man gør det. “I skal også huske på jeres egne behov” (Bilag 1ab, s. 12).

Her sker der et tydeligt skift, hvor Louise deltager i mødet på en helt anden måde, og går fra at følge formalia til at blive personlig. Hun deler noget fra sit eget arbejdsliv, for at forklare Irina,

at det er vigtigt at sætte grænser. Her er der en helt anden stemning, hvor alle til mødet har et øjeblik hvor de taler og griner sammen, og ikke følger formalia. Dog bliver dette brudt ret hurtigt igen, da Louise bliver mindet om tiden: "Snakken bliver brudt med at lederen siger "vi har 5 min, der er nogen der skal hjem" (Bilag 1ab, s. 13). Tid spiller her en dominerende rolle, for selvom den faglige tid, er tid til fordybelse, så bliver fordybelsen stadig begrænset, og afbrudt. Dog ser vi, at der, stadig i denne fordybelse, også er rum og plads til at udtrykke sig personligt.

Struktur kontra fordybelse

På den ene side handler LP-mødet om at komme i dybden og have tid til fordybelse, men samtidig skal det passe ind i en struktur og fast systematik, og dermed opstår der modstridende forhold. LP-modellen har nogle klare rammer, som gør, at alt det, der er til stede i udfordringen, ikke kan indgå, og derfor ikke nødvendigvis bliver udfoldet dybdegående. Som tidligere beskrevet bliver en udfordring med mange bagvedliggende faktorer blot formuleret til en konkret sætning. Det har dog også sine fordele at følge en struktur, da det er med til at skabe fælles pædagogisk faglighed, men det kan presse tiden til yderligere fordybelse, da det skal tilpasses formalia og nås indenfor en bestemt tidsramme.

Gennem de skitserede fordele og ulemper ved LP-mødet og den tilhørende LP-model, ser vi, at der opstår en ambivalens, på baggrund af de modsætningsforhold indenfor dette møde. Denne ambivalens opstår, da mødets formalia ikke giver mulighed for at gå i dybden, med alt, hvad den pågældende pædagog har på hjerte, og de er som konsekvens heraf, nødsaget til at fravælge at gå i dybden med dette. Hvis dette ikke gøres, ville de i stedet ikke have mulighed for at udføre LP-modellen tilstrækkeligt. Pædagogerne og lederen vil både have tid til fordybelse, men samtidig kan de også godt lide, at der bliver skabt strukturer. Et andet element er også tiden, da pædagogerne som sagt kun har en time, og de kan derfor ikke nå det hele i den grad, som de ønsker. Enten går der struktur tabt, hvis de bruger meget tid på at komme i dybden, eller også mister de noget dybde, da de skal følge strukturerne.

Usikkerhed omkring LP-modellen

Til LP-mødet opstår der en situation, hvor en af observatørerne lægger mærke til, at både Louise og pædagogerne ikke føler sig hjemme i LP-modellen: "På et tidspunkt opstår der forvirring, hvor alle er lidt forvirret, hvad er det nu de skal gennemgå – ikke deres strategi, men en der kommer andetstedsfra" (Bilag 1ab, s. 12). Der opstår altså et moment, hvor de ikke ved, hvad det næste skridt er, de føler sig altså ikke hjemme i fremgangsmåden. Selve LP-mødet og

dets opbygning, er ikke en model daginstitutionen selv har udarbejdet, men er en fremgangsmåde, de er blevet pålagt, så det er endnu en struktur eller fremgangsmåde, som kommer 'oppefra'. I interviewet med Kamilla, kommer hun ind på, i forlængelse af emnet om møder og LP-modellen som struktur, at hun ikke har den på rygraden: "jeg tænker bare nogle gange får man ikke brugt det nok, altså du ved, man er ikke så god til det, så man skal næsten øve sig hver gang ik', fordi at det lægger ikke på rygraden endnu" (Bilag 4b, s. 49, l. 8-9). Efterfølgende spørger vi ind til hvorfor den ikke sidder på rygraden, hvortil Kamilla forklarer at det er fordi de ikke bruger den så ofte:

"Vi har ikke i en lang periode, vi har haft et meget turbulent hus i en periode, med forskellige ledere og sådan noget, så der har det været sådan lidt ude, altså så er det jo blevet nedprioriteret, altså når der er blevet holdt stuemøder, der har det været væsentligere at huset fungere, end at man fik lavet de der på den rigtige måde kan man sige, (...) men LP'erne er ikke blevet lavet så meget. Så det er ikke fordi det er super nyt" (Bilag 4b, s. 49, l. 36-41).

Yderligere forklarer Kamilla: "vi laver en hver anden måned eller sådan noget, så det er jo alligevel ikke så super tit (...), så er vi jo forskelligt sat sammen, så det er ikke (...) de samme mennesker jeg sidder med næste gang." Bilag 4b, s. 49, l. 45-47). Disse citater viser, at fordi der er så mange ting at tage sig af i den pædagogiske praksis, har den enkelte pædagog ikke tid og overskud til at sætte sig ind i det hele, såsom LP-modellen. Der er mange planer og strukturer, pædagogerne skal leve op til, blandt andet nye læreplanstemaer, eller udarbejdelse af pædagogiske udviklingsplaner, så det er svært for den enkelte pædagog at føle sig hjemme i alle disse forskellige planer. De bliver derfor nødt til at prioritere, hvad der er vigtigst, og her skinner det igen, som Kamilla fortæller, igennem at stuemøderne er mere væsentlige for at daginstitutionen fungerer. De mange planer og strukturer, som pædagogerne indgår i, er et element i den sociale acceleration, da der sker en acceleration af livstempoet, der, som nævnt, handler om at gøre flere ting på mindre tid. Ved at der er så mange forskellige ting pædagogerne skal tage sig af, kan en konsekvens være, at de aldrig rigtig når at føle sig fortrolig med bestemte handlinger eller de ting, som de foretager sig, som eksempelvis LP-modellen. Derudover ser vi også, at der har været turbulens i daginstitutionen, med forskellige ledere, hvilket kan være en konsekvens af den sociale acceleration, nemlig acceleration af social forandring. Som Rosa hævder, er stabiliteten på arbejdspladsen aftagende, da mennesket i højere grad skifter job. Dog er det ikke kun på arbejdspladsen men generelt, at holdninger, procedurer, og viden er i konstant forandring. Ligeledes ser vi at der, i daginstitutionen, har været udskiftning af ledere,

hvilket kan skabe usikkerhed for pædagogens arbejde, da med en ny leder, kommer en ny fremgangsmåde. Acceleration af social forandring kan derfor også have indflydelse på, hvorfor pædagogerne ikke føler sig hjemme i flere af deres rutiner eller arbejdsopgaver. Hvis denne relation til ting og handlinger bliver den dominerende, kan dette føre til fremmedgørelse af ting, men også en fremmedgørelse over for egne handlinger, da individet står i en situation, hvor flere af deres handlinger egentlig ikke er nogle de føler sig hjemme i.

Tiden som knap ressource

Et dilemma, der fremgår under interviewene, handler om mødernes varighed. Da vi spørger ind til, hvorvidt de har nok tid til møderne, eller om de ønsker mere tid, svarer Louise modsat Irina og Kamilla, at hun ikke ønsker mere tid:

“Vi bliver nødt til at være konkrete på tiden, altså det der med, der er nogle der har fri halv 2, så vi kan ikke sludre videre, for vi er også styret af en tid. (...) Så nej, jeg synes bestemt ikke, vi skal bruge mere tid på det” (Bilag: 4a, s. 41, l. 13-15 og l. 22).

Hun tilføjer derefter, at hun er sikker på at pædagogerne er uenige i dette. Både Irina og Kamilla ønsker mere tid til møderne. Da Kamilla bliver spurgt ind til om de har nok tid til møderne svarer hun: “Nej, Nej, det synes jeg ikke” (Bilag 4b, s. 47, l. 47), og denne mening deler hun med Irina som fortæller:

“Og nogle gange fordi vi har så lidt mulighed for at snakke med hinanden i hverdagen, så når vi ikke på de møder helt ned i de mindste detaljer, fordi vi har så meget på hjertet, og fordi vi skal nå så meget på den time vi har, så vi ikke kan nå et spadestik dybere, som gør at vores arbejde bliver lettere” (Bilag 4c, s. 56, l. 41-44).

Her bliver det illustreret, hvordan pædagogerne føler at tiden til disse møder er en knap ressource. Begge pædagoger udtrykker, at der er meget de gerne vil reflektere over i fællesskab, som ville kunne hjælpe dem i deres arbejde, men at tiden er for knap. Da møderne er det eneste reelle rum, hvor de føler, der er tid til at fordybe sig, så bliver det klart, at pædagogerne ønsker mere tid til dem. Problemet er, som observatørerne oplevede til det første møde, at det er svært at finde tid til disse møder. Dertil handler det ikke kun om, at der ikke er nok tid til møderne, men hvad møderne skal handle om:

“når vi har stuemøder så er det jo også, en ting er jo alle de ting vi godt selv vil snakke om, men så kommer der jo også noget oppefra, og (leder) kommer og siger “vi skal også lige have vendt det her” eller et eller andet. Det er jo, der kan man jo godt få lidt den der, arrh nu tager du lidt vores tid, NU har vi endelig tid (...), men hun tager det jo fra kommunens side. (...). Der kan vi godt blive lidt presset ikke, altså fordi vi tænker “aarh det var ikke lige, det var ikke det vi havde brug for at snakke om nu.” (Bilag 4b, s. 48, l. 3-8 og l. 12-13).

Her fortæller Kamilla altså, at de grundet mødets korte omfang, ikke, nødvendigvis, har mulighed for at drøfte, hvad pædagogerne finder relevant. På den måde bliver pædagogernes fordybelsestid komprimeret af ‘oppefra’ kommende strukturer. Louise derimod har behov for, der bliver drøftet ting som bliver pålagt fra kommunen, da det er hendes opgave som leder, at sørge for at de kommer i mål med dette. Her bliver det tydeligt, hvordan pædagogerne og lederen har forskellige positioner og opgaver. Da Irina og Kamilla primært er hos børnene hele dagen, har de brug for at sparre om børnene, hvorimod Louise har administrative opgaver at tage sig af. Her kan opstå en ambivalens, mellem hvad pædagogerne ud fra deres faglighed ønsker, og hvad der ud fra strukturelle betingelser er praktisk muligt. Kamilla har på den ene side ting, hun mener, er relevante at drøfte, mens hun på den anden side arbejder i en institution, hvor hun, for at udføre sit arbejde, og dermed sin faglighed, ikke kan drøfte disse ting. På den måde kan der opstå modstridende følelser på baggrund af hendes faglighed.

Der opstår et dilemma her, men som både Kamilla og Louise påpeger, kan pædagoger også have en tendens til at slutre. Louise udtaler således: “For nogle gange kan vi bare komme til at slutre, og det skal vi ikke, for så går vi ud af en tangent, hvor vi ikke skal være, altså vi skal være her. Så nogle gange er mindre tid faktisk rigtig fint, for så er du mere fokuseret på det” (Bilag 4a, s. 41, l. 18-20). Kamilla derimod, udtrykker dette mindre ekspressivt, og fortæller i forbindelse med LP-modellens klare struktur: “altså jeg tror det er en god ide, fordi at pædagoger er normalt rigtig gode til at bare snakke” (Bilag 4b: s. 49, l. 1). Dette står i opposition til hendes tidligere udtryk for utilfredshed med mødernes strukturelle betingelser, der ikke giver mulighed for at drøfte hvad hun finder relevant.

Et andet centralt problem, for både Kamilla, men i særdeleshed Irina, er den manglende tid til evaluering. Det er især den manglende tid til at evaluere læreplanstemaerne, som frustrerer Irina. På anden observationsdag, spørger observatørerne ind til, om Irina og Kamilla føler, de har nok tid til deres arbejdsopgaver: “Irina påpegede at en af de største problemer er, at de ikke har tid til at evaluere, hvilket hun understregede tydeligt var et stort problem for hende, Kamilla er enig” (Bilag 1ab, s. 13). Her skinner det igennem, at pædagogerne føler, at der ikke

er tid nok til nogle af de ting, som er vigtige for dem, såsom evaluering. Dertil var et andet dilemma, som blev skitseret i forrige afsnit, at pædagogerne under møderne kan have en følelse af at få taget deres tid fra dem, da de ikke får talt om de ting de egentlig gerne vil. Dette kan vise, at der tendentiøs ikke er tid til flere af de ting, som pædagogerne egentlig gerne vil tage sig af. Dette kan blive et problem ifølge Rosa, da det er vigtigt at kunne forene sig med de arbejdsopgaver de har, og det de bruger tid på. Hos Irina kommer det bl.a. til udtryk at hun hellere ville have haft et andet læreplanstema:

“for eksempel med læreplanstema, der har vi jo fået at vide, at nu skal vi have om natur, og ja... Natur og insekttema, og det havde vi egentlig ikke indflydelse på, for det er noget de har besluttet i ledergruppen, at alle institutioner i det her område skulle arbejde med det her læreplanstema lige nu (...). Hvis jeg havde mulighed for at vælge, hvilket tema, havde jeg valgt personlig udvikling” (Bilag 4c, s. 54, l. 1-4)

Hvis flere af de ting pædagogerne gør, differentierer fra hvad de helst vil bruge tiden på, kan der opstå en følelse af fremmedgørelse over for deres egne handlinger. Dog er det vigtigt at påpege, at følelsen af fremmedgørelse, ifølge Rosa, først opstår når denne følelse bliver den dominerende.

Ressourcespørgsmålets konstante tilstedeværelse

Et gennemgående dilemma i den indsamlede empiri er resourcespørgsmålets konstante tilstedeværelse. Dette spørgsmål skinner igennem løbende, både i vores observationsdata og i interviewene. Under interviewet med Louise fremgår vigtigheden af ressourcer tydeligt, da vi spørger ind til, hvorvidt hun føler sig anerkendt på sin faglighed fra forældrenes side. Herefter forklarer hun, hvordan daginstitutionen har haft en svær periode inden hun blev ansat som leder, hvor der næsten ingen børn var på venteliste. Hertil påpeger hun vigtigheden i at forældre er tilfredse: “Altså, det er jo også kunder i butikken, altså vi er jo også et servicefag. Hvis vi ikke har børn, så kan vi heller ikke have så mange ansatte, og så kan det være, man skal lukke.” (Bilag 4a, s. 38, l. 11-12). Daginstitutionen er altså afhængig af, hvor mange børn, de har. Her italesætter Louise sit skrækscenarie, som er, at daginstitutionen kan være nødsaget til at lukke, hvis de ikke har nok børn. I tillæg hertil får de tildelt afhængig af antallet af børn i daginstitutionen: “Ja, det betyder noget for, hvor mange hænder har vi og jo flere børn jo flere ressourcer har vi” (Bilag 4a, s. 38, l. 41). Antallet af børn er altså lig med mængden af ressourcer. Dette kommer Kamilla også ind på under interviewet, hvor hun fortæller om normtallet.

Normtallet er det antal børn, daginstitutionen har i gennemsnit på et år, og dette tal bestemmer mængden af ressourcer daginstitutionen bliver tildelt:

“fra kommunens side af, statens side af, så snakker man jo meget om at tiden skal følge børnene, så der skal jo ikke så meget til før at, at man ikke har lige så meget tid. For hvis vi svinger nogen børn, så, “amen vi skal også kigge på normtallet”, så, tallet over året. (...) altså, så man regner det ud fra børnetallet (...). der bliver snakket om det hele tiden, så vi snakker heeee tiden børnetallet” (Bilag 4b, 43, l. 36-39, og l. 13-20).

Her udtrykker Kamilla hvor meget spørgsmålet om børn og dernæst mængden af ressourcer fylder i daginstitutionen, det er noget, der konstant skal tages til overvejelse, så de sikrer, at de har nok børn. Der ligger derfor et konstant pres på pædagogerne og især lederen i forhold til, hvorvidt der er nok børn, hvilket både Louise og Kamilla italesætter. Kamilla fortæller: “Så rent arbejds - psykisk et eller andet sted, så tror jeg måske at man bliver lidt mere presset på at der hele tiden er: har vi børn nok?” (Bilag 4b, s. 43, l. 31-32). Louise svarer også “Absolut” da vi spørger ind til, om dette presser hende (Bilag 4a, s. 38, l. 24). Louise forklarer, at hun kan være nødsaget til at afskedige en medarbejder, hvis de ikke har nok børn, som Kamilla fortæller:

“For hvis vi ikke har børn nok, så skal vi måske begynde at tænke i om der er nogen der måske har lyst til at gå ned i tid – der er ikke nogen der bliver tvunget til at gå ned i tid, men det gør jo noget hvis der er nogen der siger op, så er det jo ikke sikkert at vi får en ny en ind, fordi så er vi jo en lille smule, vi har ikke helt timer nok til en hel.” (Bilag 4b, s. 43, l. 34-37).

Det er altså et helt afgørende aspekt, hvor mange børn daginstitutionen har. Dette aspekt er med til at skabe en form for konkurrencelogik i daginstitutionen: “og jeg gider ikke være i konkurrence med de andre institutioner, jeg vil hellere støtte op om det, ikke. Men derfor skal man stadig promovere for at få nogle børn ind, ikke?” (Bilag 4a, s. 38, l. 38-39). Så selvom Louise ikke ønsker at tænke i konkurrence, så bliver hun nødsaget til det, da hele daginstitutionen er påvirket af hvor mange børn de har. Her bliver det tydeligt, at den pædagogiske praksis indgår i et konkurrencebaseret samfund. Ifølge Rosa er en af de helt centrale drivkræfter til den sociale acceleration, netop kapitalismens konkurrencebaseret markedssystem. Den udgør en afgørende rolle, da det er heraf ønsket om acceleration og vækst udspringer af. Her påpeger

Rosa, at tidsbesparelse på arbejdspladsen er en helt essentiel faktor, når det handler om at reducerer omkostninger og skabe vækst. Denne konkurrencelogik kan derfor have stor betydning for den pædagogiske praksis og faglighed, da daginstitutionen bliver underlagt et specifikt antal ressourcer, som kan være influeret af, at der er et ønske om tidsbesparelse. Dette kan være en af grundene til, at pædagogerne op til flere gange påpeger, at hvis de havde flere ressourcer, ville nogle af de udfordringer de har blive løst, eller arbejdsopgaver blive lettere. Ressourcespørgsmålet blev bl.a. observeret under LP-mødet: "Lederen spurgte "hvordan klarer vi så den her udfordring?". Irina svarede hurtigt, at hun ved at det ville hjælpe, hvis hun kunne sidde alene sammen med barnet og læse for barnet, men der er ikke nok ressourcer til det. (Bilag 1ab, s. 12). Det er dog vigtigt at påpege, at vi ikke antager, at flere ressourcer nødvendigvis er svaret på de dilemmaer og ambivalenser, der er i den pædagogiske praksis, men at ressourcespørgsmålet dog spiller en afgørende rolle i forhold til pædagogernes arbejde og faglighed.

Overmættet som konsekvens

Som beskrevet er den pædagogiske praksis præget af social acceleration. Hertil kan der opstå et problem, nemlig at den enkelte pædagog føler sig overmættet, og det kan som konsekvens heraf føre til udbrændthed eller stress.

Som tidligere skitseret i afsnittet vedrørende "swiperbørn" fortæller Irina, hvordan hun skal tage stilling til ekstremt mange børn på en dag, som kræver hendes opmærksomhed. Irina og alle de andre i daginstitutionen møder mange mennesker på en dag, som de på en eller anden måde skal forholde sig til. Som Rosa påpeger, møder det senmoderne menneske mange andre mennesker i løbet af meget korte tidsforløb, som kan medføre, at det enkelte individ bliver overmættet. Altså at individet ikke kan rumme flere relationer. En følelse af udmattelse og mættethed kommer bl.a. til udtryk hos Irina, idet hun forklarer hvorfor møderne er vigtige:

"Jamen jeg synes næsten det er umuligt at arbejde i det her fag, hvis vi ikke har den mulighed, fordi man bliver drænet, fordi jeg er mit eget arbejdsredskab, jeg bruger mig selv hundrede procent hver dag, Det er også derfor jeg er gået ned på 30 timer hver dag faktisk, fordi jeg synes det er så krævende, altså man bliver drænet, (...), jeg synes jeg bliver drænet nogle gange når jeg går hjem, så hvis jeg ikke lige går en tur med min hund, hvis jeg bare sætter mig i stolen, så sidder jeg bare kigger ud i luften." (Bilag 4c, s. 57, l. 8-13).

Her forklarer Irina, hvordan hun er fuldstændig udmattet når hun kommer hjem, og ikke kan rumme flere ting eller indtryk. Dette kan netop være en konsekvens af den sociale acceleration,

da den enkelte pædagog, i løbet af en dag, skal varetage mange opgaver, som er øjeblikksorienteret og fragmenteret. Derudover er der sket en generel forøgelse af mængden af informationer, opgaver og dertil relationer i løbet af en dag. Som Irina selv beskriver det, skal hun konstant være på:

“Fordi at du er på hele tiden, der er hele tiden nogen som siger dit navn, du skal hele tiden videre til næste arbejdsopgave og selvom du har planlagt noget, så er der måske lige en der skal skiftes eller en der skriger eller en der skriger. Der er hele tiden nogle ting der gør at du bliver afbrudt.” (bilag 4c, s. 57, l. 17-19)

Dette kan i sidste ende føre til fremmedgørelse over for andre, da individet til sidst ikke kan rumme flere relationer, og dermed bliver vedkommende fremmedgjort over for disse relationer. Igen er det kun, hvis dette bliver dominerende for det enkelte individ, og i dette tilfælde den enkelte pædagog, altså at de konstant føler sig overmættet.

Delkonklusion

Vi har løbende gennem analysen belyst, hvordan den sociale acceleration, og særligt den teknologiske acceleration og acceleration af livstempoet spiller en central rolle ift. pædagogernes arbejde og faglighed, samt tidsmiljøet de arbejder i. Tidsmiljøet og de dertilhørende tidsordner er påvirket af den sociale acceleration, både negativt og positivt. Der opstår flere ambivalenser og dilemmaer, grundet den sociale acceleration. En konsekvens af dette er, at tiden for pædagogerne som en knap ressource og mængden af arbejdsopgaver kan føre til, at pædagogerne kan blive overmættet, eller i yderste konsekvens udbrændte eller fremmedgjorte.

Diskussion

Vores diskussion består af tre diskussionsspørgsmål, som alle er udarbejdet på baggrund af vores analyserede empiri og redegørelse af Hartmut Rosas teori om social acceleration og fremmedgørelse. Først vil vi diskutere tidens rolle og pædagogernes mulighed for at opnå anerkendelse. Dernæst hvilke konsekvenser af den sociale acceleration, der kommer til udtryk i vores empiri, samt konsekvensernes betydning for den enkelte pædagog. Slutteligt vil vi diskutere hvad det gode arbejdsliv er for pædagogerne, og hvad der kan modarbejde det gode arbejdsliv.

Det hurtige arbejde som anerkendelsesværdigt

Som beskrevet i teoriafsnittet er den sociale acceleration en konsekvens af et konkurrencebaseret kapitalistisk markedssystem, men hvor det konkurrencemæssige rækker ud over den økonomiske sfære. Som Rosa beskriver, er det afgørende konkurrenceprincip præstation og dermed er tiden og acceleration centralt. Anerkendelse handler om ens præstation, som er ens indsats fra dag til dag. For at opnå social anerkendelse må man være hurtig, og dermed er kampen om anerkendelse, ifølge Rosa, blevet en kamp om hastighed. For pædagogerne handler det altså om at præstere, hvilket indebærer, at de bliver nødt til at løbe hurtigt. I konkurrencesamfundet ligger det anerkendelsesværdige i det hurtige arbejde, hvor der produceres og skabes vækst. I den pædagogiske praksis kommer hastigheden til udtryk i den hurtige tid, som belyst i analysen. Det er i den hurtige tid, hvor pædagogerne skal løse flere opgaver på samme tid. Dertil giver pædagogerne udtryk for i vores empiri, at der er en travlhed, blandt andet i forhold til krav om læreplanstema, dokumentation i form af LP-modellen, Tabulex som system og generelt flere arbejdsopgaver. Pædagogerne retter en opmærksomhed mod denne travlhed, hvor de blandt andet giver udtryk for, at der er mindre tid til fordybelse på grund af flere arbejdsopgaver og afbrydelser. At der bliver givet udtryk for, at de har travlt på den ene eller anden måde kan give en vis anerkendelse, da det er det hurtige arbejde med høj hastighed og produktion for eksempel i form af dokumentation, der giver anerkendelse i et konkurrencesamfund. Den hurtige tid bliver en betingelse for pædagogerne for at få anerkendelse, idet der er en vis anerkendelse i at give udtryk for, at man har travlt. Ifølge Rosa er den enkeltes kamp for at opnå anerkendelse med til at opretholde denne kamp om hastighed. Pædagogerne driver ligeledes denne kamp, men deres praksis og faglighed bygger samtidig på det modsatte nemlig omsorg, fordybelsetid og nærvær til det enkelte barn. Konkurrencesamfundet består af denne tidslige norm om hastighed, som er usynlig og derved bliver taget for givet. Ifølge Rosa er individet ikke bevidst om denne hastighedsnorm, og individet vil derfor ikke nødvendigvis føle sig uretfærdigt behandlet, hvis man ikke kan leve op til denne norm. Pædagogerne er altså underlagt denne

tidslige norm, og det bliver derfor en selvfølge, at de skal leve op til denne, selvom det er en kontrast til deres faglighed, der også består af langsom tid, hvor der er tid til fordybelse. Dette kan indikere, at pædagogerne ikke er bevidste om denne hastighedsnorm og hastighed som anerkendelsesværdigt. I stedet anses hastighed som en betingelse, de skal leve op til som dermed indgår i deres arbejde.

[Svære betingelser for at opnå anerkendelse](#)

Som beskrevet i kapitlet om pædagogisk faglighed er der flere elementer i praksissen, blandt andet omsorg for det enkelte barn, hvor man for eksempel lytter til barnet og skaber et trygt sted at være. Derudover kommer det til udtryk i vores empiri, at de interne møder i daginstitutionen også giver mulighed for, at pædagogerne kan fordybe sig i deres faglighed og diskutere denne med deres kollegaer. Dog kan denne fordybelsestid, i et samfund domineret af konkurrence og hastighed, blive anset som mindre anerkendelsesværdigt, da hastighed i sådan et samfund er afgørende i forhold til at opnå social anerkendelse ifølge Rosa. Der kan dermed være svære betingelser for pædagogerne at opnå anerkendelse i et samfundsmæssigt perspektiv, hvis ikke pædagogerne giver udtryk for, at de har travlt og mange arbejdsopgaver, der skal løses samtidigt. I et konkurrencesamfund synes der at være svære betingelser for, at pædagogerne opnår anerkendelse, idet det er det hurtige arbejde og præstation, der sikrer anerkendelse. Modsat er der også et krav om omsorg og langsom tid til hvert enkelte barn. På den ene side er der altså den anerkendelse pædagogerne kan opnå ved at effektivisere, være fleksible, omstillingsparate med mere, men på den anden side er der også den form for anerkendelse, som handler om, at pædagogen giver sig tid til hvert enkelt barn, da børn ikke skal være ofre for en konkurrencelogik. Spørgsmålet er om pædagogernes kamp om anerkendelse har nogle konsekvenser for den enkelte?

[Den sociale accelerations konsekvenser for den enkelte pædagog](#)

Drivkraften i den sociale acceleration er som beskrevet, kampen for anerkendelse i konkurrencesamfundet. Denne kamp, der indebærer præstation og hastighed, begynder forfra hver dag. En konsekvens af denne konkurrence, hvor man skal performe hver dag, kan ifølge Rosa, føre til udmattelse. Pædagogerne skal kunne performe og præstere det samme hver dag i daginstitutionen for at fastholde eller sikre en social anerkendelse. Der er altså en klar forventning til, at pædagogen skal være frisk og klar til endnu en dag med masser af leg og larm, som samtidig er påvirket af den sociale acceleration. De er nødt til at være på børnene konstant i flere timer samtidig med, at de skal tage sig af utallige andre arbejdsopgaver i en høj hastighed. Denne

udmattelse er noget, som Irina muligvis allerede oplever. Som nævnt i analysen forklarer hun, hvor udmattet hun er når hun kommer hjem. Irinas udmattelse kan være en konsekvens af, at hun hver dag lever under dette krav om hastighed. Hastigheden lægger et pres, og kan, ifølge Rosa, resultere i udbrændthed. Derudover kan et andet element til denne udmattelse også bestå i, at Irina er overmættet. Dette kan skyldes de mange relationer og indtryk fra andre mennesker, som det enkelte individ har i løbet af en dag. Det vil sige, at det i dette tilfælde handler om, at individet ikke kan rumme flere indtryk og derfor ikke relatere sig til andre. I arbejdet i den pædagogiske praksis er det umuligt ikke at møde mange mennesker i løbet af en dag. Pædagogerne skal både forholde sig til børnene, kollegaerne, børnenes forældre eller andre familiedemedlemmer, og dette er blot i arbejdstiden. Uden for arbejdstiden i deres privatliv møder pædagogerne konstant indtryk fra andre, som de skal tage stilling til, da vi i det senmoderne samfund hele tiden bliver præsenteret for ansigter, for eksempel i fjernsynet og på sociale medier. Alle disse relationer på en dag kan medføre, at individet og i dette eksempel Irina, ikke kan rumme flere relationer.

En konsekvens af den sociale acceleration er altså, at individet kan føle en udmattelse samt føle sig overmættet, som kan føre til udbrændthed og fremmedgørelse over for andre. Hvis pædagogernes relation til ting, handlinger og andre er domineret af en fremmedgørelse, kan dette i sidste ende føre til en fremmedgørelse over for en selv.

Det gode arbejdsliv

Som det fremgår i analysen, er møderne betydningsfulde for både Irina, Kamilla og Louise personligt, men også for deres pædagogiske faglighed. Det er gennem deres fortællinger og erfaringer vedrørende møderne, at vi blandt andet får et indblik i, hvilke forestillinger de har om det gode arbejdsliv. Et gennemgående element, som kan siges at betegne et aspekt af det gode arbejdsliv for pædagogerne, er den faglige tid med tid til fordybelse. Tiden til fordybelse er ikke bare vigtig, men en nødvendighed, i det pædagogiske arbejde, ifølge vores deltagere. De er deres eget arbejdsredskab, og det er derfor helt centralt, at de kan sparre med hinanden, opretholde et fællesskab og skabe en fælles faglig retning. Dertil handler det også om at kunne dele sine personlige følelser og udfordringer med hinanden, for at kunne have et godt arbejdsliv, hvilket kom tydeligt til udtryk hos Irina under LP-mødet. At dele følelser og tanker med hinanden er altså en vigtig del af den faglige tid for pædagogerne, da denne tid kan siges at give mere energi til arbejdsdagen. Tid til faglig fordybelse blandt kollegaer er derfor helt essentiel i forhold til det gode arbejdsliv, dog er det ikke kun fordybelsestiden til de interne møder, der er essentielle, men også fordybelsestiden med børnene. Hvorfor er der så ikke mere tid

til fordybelse i pædagogernes arbejde, når dette viser sig at være et helt afgørende element i det gode arbejdsliv for pædagogerne?

På den ene side ser vi på baggrund af pædagogernes refleksioner, at mere tid til faglig fordybelse er bestræbelsesværdigt, fordi det vil give mulighed for at koordinere og skabe en fælles faglighed, der i sidste ende kan spare tid, når pædagogen er med børnene. Mere sparring i forbindelse med den faglige fordybelse kan gøre, at pædagogerne ikke behøver at trække den faglige tid med ud i fordybelsestiden med børnene, hvor fokuset egentlig burde ligge andetsteds. På den anden side er den pædagogiske praksis en del af et senmoderne samfund, som er præget af social acceleration, og på den baggrund ville en forøgelse af faglig tid have andre konsekvenser. Den tid, der skal gå til faglig fordybelse, ville man skulle finde et andet sted, fordi der ikke bare kan tilføjes flere ressourcer, og det kan resultere i, at der i sidste ende vil blive fjernet tid fra fordybelsestiden med børnene, der i forvejen er mærket af afbrydelser.

Afbrydelserne kan være ringeklokken, telefonen der ringer, eller børn som afbryder en stund, hvor pædagogen læser højt for nogle andre børn. Pædagogen må altså afbryde det, hun er i gang med, da hun bliver nødt til at tage sig af en anden opgave eller et andet barn, der kræver hendes opmærksomhed. Disse afbrydelser kan flere gange skyldes teknologien, og dermed den teknologiske acceleration samt acceleration af livstempoet, da de er med til at øge pædagogernes arbejdsopgaver. Den sociale acceleration medfører altså, at den hurtige tid overtager den langsomme tid, som ellers er en vigtig del af den pædagogiske faglighed. Derudover oplever Irina som konsekvens af teknologien, at børnene har svært ved at fokusere over længere tid, hvilket medfører, at Irina også oplever, at det at bevare fokus bliver en udfordring for hende. Den store mængde af arbejdsopgaver og følelsen af at være underlagt tidspres medfører, at der er flere ting, som pædagogerne ikke føler sig hjemme i. Pædagogernes selvbestemmelse kan altså blive begrænset på grund af de mange ting, de bliver underlagt i deres arbejde. Den sociale acceleration er altså med til at modarbejde det gode arbejdsliv for pædagogerne, da den forstyrrer pædagogernes mulighed for fordybelse samtidig med, at den kan øge følelsen af ikke føle sig hjemme i sine egne handlinger, som kan medvirke til et tab af autonomi. Hvordan kan man så hjælpe pædagogerne til at fremme det gode arbejdsliv, når der er en tidslig norm, som modarbejder dette?

[Bevidstgørelse af individet om den tidslige norm om hastighed](#)

Som tidligere skitseret i diskussionen fremgår det, at pædagogerne ikke er bevidste om hastighedsnormen, og hvordan den har indflydelse på dem som individ, deres arbejde og deres mulighed for anerkendelse. Den tidslige norm bliver taget for givet, da den anses som noget,

der ikke kan laves om på. Det er i forhold til dette, at Rosa hævder, at der i det senmoderne samfund hersker et tidsregime, som kan anses som en totalitær magt. Den pædagogiske praksis kan på flere måder siges at være underlagt tid som en totalitær magt. For det første er den med til at udøve et pres på pædagogerne og generelt hele daginstitutionen. Presset er både i forhold til deres handlinger, såsom at kunne varetage flere arbejdsopgaver på samme tid, og i forhold til deres vilje, hvor forskellige strukturer medfører, at der ikke er tid til det de helst vil bruge deres tid på, for eksempel evaluering. Ligeledes er der også et konstant pres på medarbejderne i daginstitutionen i forhold til, om de har nok børn, da dette er med til at afgøre, hvor mange ressourcer de får, hvilket kan have indflydelse på tidsmiljøet i daginstitutionen. Dertil ser vi, at tiden er uundgåelig, da det er alle i daginstitutionen, der er påvirket af den. Det er ikke blot på deres arbejde, men også når de kommer hjem, da der i det senmoderne samfund er mange informationer og ting, de skal tage stilling til konstant. Tiden er vanskelig, eller som Rosa også beskriver, er den nærmest umulig at kritisere eller bekæmpe, hvilket ses, når Irina selv påtager sig ansvaret, for at hun ikke kan holde fokus. Det bliver altså individets egen skyld, at de ikke kan forvalte tiden bedst eller forblive i nuet. Problemet er, at hastighedsnormen, eller accelerationen, forbliver overset og opfattet som noget, der ikke er socialt konstrueret.

En måde at fremme det gode arbejdsliv i daginstitutionen på er ved at gøre pædagogerne bevidste om de sociale accelerationsprocesser og det tidsmiljø, de arbejder under. Ifølge Rosa, foregår mange processer i det senmoderne samfund i høj hastighed og forandres hurtigt, og han vil, som tidligere belyst, hævde, at den sociale acceleration er blevet en totalitær kraft. Spørgsmålet er, om pædagogerne selv kan få indflydelse på disse accelerationsprocesser og på det tidsmiljø, som de arbejder under. Ved at bevidstgøre de tidslige strukturer og sammenhænge har pædagogerne eventuelt mulighed for at reflektere over egen praksis og se på de strukturer, som skaber det pågældende tidsmiljø, og på den måde få mere selvbestemmelse. Pædagogerne ønsker at få tilført flere ressourcer, så de kan få mere tid til fordybelse med børnene og mere tid til faglig fordybelse, men spørgsmålet er, om de kan omprioritere eller fordele de ressourcer, som de allerede har og på den måde ændre selve tidsmiljøet?

Vi har for eksempel observeret, at meget af fordybelsestiden med børnene foregår samlet, hvilket vil sige i et rum, hvor der her sker mange afbrydelser. Kamilla siger for eksempel, at hun laver puslespil med en gruppe børn på fire og bliver afbrudt af andre børn, som hun ikke er fordybet med. En løsning kunne være, at man skaber nogle rum i daginstitutionen, hvor en pædagog kunne gå ind med en gruppe børn og fordybe sig, hvilket muligvis kunne afhjælpe nogle af de mange afbrydelser. På den anden side er der en risiko for, at det ville skabe mere travlhed for de pædagoger, som forbliver tilbage på stuen, som ikke har mulighed for at trække

på en anden voksen. Et andet eksempel, på en fordel ved omprioriteringen af ressourcer, kunne være ved aflevering og afhentningssituationerne, hvor vi observerede, at der både blev afleveret børn ude på legepladsen, imens Kamilla tog sig af afleveringen inde på stuen. Hvis alle pædagogerne havde været ude på legepladsen, kunne afleveringen og afhentningen dermed foregå et sted. På den måde kunne den ene stå for kontakten med forældrene og den anden pædagog kunne fordybe sig i aktiviteter med børnene. Ved at bevidstgøre pædagogerne om den tidslige norm kan de muligvis ændre tidsmiljøet for eksempel ved at skabe en anden rumstruktur og fordeling, samtidig med, at deres ressourcer vil forblive de samme. Disse eksempler på hvordan pædagogerne kan omstrukturere kunne være et forslag eller et forsøg på at skabe mere tid til fordybelse, men den sociale acceleration vil stadig have indflydelse på det pædagogiske arbejde i form af mange arbejdsopgaver og hurtig tid.

Konklusion

Med afsæt i vores foretagne deltagerobservation og efterfølgende kvalitative interviews, har vi med en kritisk teoretisk tilgang undersøgt, hvordan tid har betydning for pædagoger og udøvelsen af den pædagogiske faglighed, samt hvilke konsekvenser dette medfører i praksis. For at gøre dette har vi benyttet os af Hartmut Rosas teori om social acceleration og fremmedgørelse, for at belyse hvordan senmodernitetens sociale acceleration har indflydelse på den pædagogiske praksis og faglighed. Dette med supplerende forskning af Helle Holt, med flere, om et arbejdsliv i acceleration for at få en forståelse af tidsbegrebet og undersøge hvilke tidsmiljøer, der er til stede i den pædagogiske praksis. Vi kan på baggrund af vores analyse og diskussion konkludere nedenstående.

Den pædagogiske praksis er præget af den sociale acceleration, og er med til at influere tidsmiljøerne i daginstitutionen, hvilket kommer til udtryk på forskellige måder. Den teknologiske acceleration kommer til udtryk i de tekniske redskaber pædagogerne benytter i praksis. Tabulex og telefonen bliver redskaber, som giver nye muligheder, men skaber samtidig mere travlhed, da pædagogerne får flere arbejdsopgaver og afbrydelser i løbet af deres arbejdsdag. Ligeledes kan teknologien også medføre, at noget af nærheden går tabt, da mere af kommunikationen foregår digitalt. Dertil er teknologien også med til at skabe en acceleration af livstempoet, da der sker en kompression af pædagogernes handlinger og erfaringer, eftersom de erfarer og udfører flere ting inde for samme tidsrum. Dette kan betyde, at pædagogerne får en oplevelse af tiden som stressende og knap. Der opstår her en ambivalens, idet pædagogerne konstant skal prioritere mellem deres arbejdsopgaver, som kan skabe modstridende følelser, samt give dem en følelse af, at de aldrig når i mål med de mange forskellige arbejdsopgaver. Den sociale acceleration er med til at skabe mere hurtig tid i daginstitutionen, hvor mange af pædagogernes arbejdsopgaver er øjeblikksorienterede og fragmenterede.

Den faglige tid er for pædagogerne vigtig, da det er her pædagogerne har mulighed for at skabe en langsom tid, i et tidsmiljø som ellers er domineret af hurtig tid med mange afbrydelser. Den faglige tid bliver samtidig en tid, hvor pædagogerne kan udtrykke deres personlige behov, udfordringer og følelser. Dog opleves tiden, her igen, som en knap ressource, hvor der ikke er nok tid til at gå i dybden og evaluere; noget der, hos pædagogerne, er et stort ønske om at få mere af. Pædagogerne oplever flere gange at tiden til møderne bliver taget fra dem, da de skal leve op til nogle strukturelle betingelser, hvilket fører til ambivalenser hos pædagogerne.

De ekstra arbejdsopgaver, samt øvrige ting pædagogerne skal have styr på, såsom LP-modellen, kan medføre at pædagogerne får en følelse af, at de ikke er bekvemme med de ting de bruger, eller med deres handlinger. Dette er en konsekvens af den sociale acceleration, da

flere ting skiftes ud, eller ændrer sig, så pædagogerne ikke når at føle sig hjemme i disse. Dertil kan det betyde, at flere af deres handlinger er fremmede for dem, enten fordi de ikke rigtig føler sig hjemme i dem, eller også fordi, de handlinger de udfører, ikke er dem, de finder vigtigst. Denne følelse kan føre til, at pædagogerne kan blive fremmedgjorte over for ting og egne handlinger. En anden konsekvens af den sociale acceleration er, at pædagogerne bliver udmattede, da de skal tage stilling til så mange ting og mennesker i løbet af en dag, at de ikke kan rumme mere. Dette kan føre til udbrændthed og fremmedgørelse over for andre, og som sidste konsekvens en fremmedgørelse over for en selv. Pædagogerne mærker et pres fra udefrakommende strukturer, der baserer sig på en konkurrencelogik, med et krav om hastighed, hvilket betyder, at pædagogernes mulighed for anerkendelse kan begrænses, idet de samtidig er i et fag, som handler om fordybelse og omsorg. Ved at bevidstgøre dem om de tidslige normer og strukturer, kan daginstitutionen muligvis være med til at forandre tidsmiljøet, og skabe mere selvbestemmelse og tid til fordybelse, hvilket er en vigtig del af det gode arbejdsliv for pædagogerne.

Litteraturliste

Artikler

BUPL: Viden om pædagoger: Bud på pædagogisk arbejde. <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/02/publikationer-bud-paa-paedagogers-arbejde.pdf>. Udgivet 2017

Børne og undervisningsministeriet: Daginstitutioner. <https://www.uvm.dk/dagtilbud/typer-af-tilbud/daginstitutioner>, sidst besøgt d. 09-06-2021

Børne- og undervisningsministeriet: Den styrkede pædagogiske læreplan, rammer og indhold. https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_lareplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf. Udgivet 2018

Danmarks Statistik <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=31397>. Sidst besøgt d. 09-06-2021

Den store danske: Daginstitution. <https://denstoredanske.lex.dk/daginstitution>. Sidst besøgt d. 08/06-2021

Dr.dk: TIDSLINJE: Offentlig børnepasning gennem tiderne. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/tidslinje-offentlig-boernepasning-gennem-tiderne>. Sidst besøgt d. 09-06-2021.

Bøger

Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. M., & Warring, N. (2012): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund Academic. (Mobil version)

Brinkmann, S. (2015): Empirical philosophy: Using your everyday life in theoretical psychology. In J. Martin, J. Sugarman & K. L. Slaney (red.), *The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, Approaches, and New Directions for Social Sciences*, s. 409-423

Holt, H., Kamp, A. & Lund, H (2013): Et arbejdsliv i acceleration: Tiden og det grænseløse arbejde. 1 udgave. Roskilde Universitetsforlag, s. 7-40

Juul, S. & Pedersen, K. S. (2012): Samfundsvidenskabernes videnskabsteori en indføring. Hans Reitzels forlag. 1. udgave.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. Oversat af Bjørn Nake. Hans Reitzels forlag. 3. udgave, s. 267-284

Nordahl, T. (2010): Arbejdet med LP-modellen: beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i dagtilbud.

Pedersen, Klitmøller & Nielsen mfl. (2012): Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener. København: Hans Reitzels Forlag.

Rosa, H. (2014): Fremmedgørelse og acceleration. Oversat af Morten Visby. Hans Reitzels forlag. 1. Udgave.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015): Kapitel 1 *interviewet: samtalen som forskningsmetode* i bogen Kvalitative metoder: En grundbog, red. S. BRINKMANN, & L. TANGGAARD, Hans Reitzels Forlag. 2. udg., s. 29-53

Forskningsartikler

Aabro, C. (2019): *Pædagogers faglighed i lyset af en stigende regulering af danske daginstitutioner*. Københavns professionshøjskole

Petersen, A., & Willig, R. (2011). *The demand for flexibility as a process of disenfranchisement*. Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory, 12(3), 343-362.