

GOD OG DÅRLIG PÆDAGOGUDDANNELSE

18 skarpe tekster om landets største
videregående uddannelse

Hans Henrik Hjerimitslev,
Bo Morthorst Rasmussen
& Line Togsverd (red.)

DPP Forlag

God og dårlig pædagoguddannelse

– 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse

Hans Henrik Hjerimitslev, Line Togsverd & Bo Morthorst Rasmussen (red.)

God og dårlig pædagoguddannelse

– 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse

DPP Forlag

Aarhus

2023

Hans Henrik Hjermitz, Line Tøgsverd & Bo Morthorst Rasmussen (red.)

God og dårlig pædagoguddannelse

– 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse

e-bogsudgaven er uændret i fhd. til 1. udgave 2021

Copyright: for bogen som helhed og for alle artikler hver især gælder CC: BY-NC-ND 4.0. Det betyder at der er open access, at man må mangfoldiggøre teksten såfremt det ikke er i kommercielt øjemed, såfremt man ikke ændrer teksten og såfremt man krediterer forfatter(ne) og angiver bogens titel og redaktører.

Omslag: Sophie Becker Dalsgaard.

ISBN 978-87-973165-1-1

Den trykte udgave fra 2021, ISBN 978-87-973165-0-4 kan bestilles på www.werkshop.dk under 'forlaget DPP'

DPP Forlag

Aarhus

2023

Indhold

Forord.....	7
<i>Alexander von Oettingen & Jesper Wiese</i>	
Indledning: På vej mod en god pædagoguddannelse	9
<i>Line Togsverd, Hans Henrik Hjerimitslev & Bo Mortborst Rasmussen</i>	
Mellem civilsamfund og statsmagt: Et historisk rids	15
<i>Karsten Tuft</i>	
Mellem styring og pædagogik.....	27
<i>Jan Jaap Rothuizen</i>	
Mellem højskole og universitet	39
<i>Hans Henrik Hjerimitslev</i>	
Mellem målstyring og formål	49
<i>Niels Jakob Pasgaard</i>	
Mellem dannelse og kompetencer.....	59
<i>Hans Henrik Hjerimitslev & Niels Jakob Pasgaard</i>	
Mellem viden og handling	71
<i>Jan Jaap Rothuizen</i>	
Mellem person og profession.....	83
<i>Line Togsverd & Jan Jaap Rothuizen</i>	
Mellem kernefaglighed og synsninger.....	95
<i>Martin Petersen</i>	
Mellem håndværk og akademi	107
<i>Maja Spuur Hansen</i>	
Mellem forskning og udvikling	119
<i>Mikkel Snorre Wilms Boysen</i>	

Mellem krop og hoved.....	127
<i>Steen Nepper Larsen</i>	
Mellem fordybelse og fleksibilitet.....	137
<i>Mikkel Snorre Wilms Boysen</i>	
Mellem brok og tvungen deltagelse – om hvordan de pædagogstuderende kringler sig gennem fjendtlig pædagogik	147
<i>Jan Thorhauge Frederiksen & Nadia Fenger</i>	
Pædagogens grundfaglighed mellem det almene og det særlige.....	165
<i>Line Togsverd & Christian Aabro</i>	
Praktikken mellem målstyring og fagpersonlig dannelse	175
<i>Birgitte Højberg</i>	
Dagtilbudspædagogik mellem dagtilbud og pædagogik	187
<i>Christina Haandbæk Schmidt</i>	
Mellem skole- og fritidspædagogik.....	197
<i>Trine Ankerstjerne</i>	
Mellem social- og specialpædagogik med den fagpersonlige dannelse i centrum	207
<i>Bo Morthorst Rasmussen</i>	
Bidragydere	219

Forord

Denne bog er noget særligt. Den er en fortælling om pædagoguddannelsen; en fortælling, der dels giver indsigt i pædagoguddannelsens historie og udvikling, dels udspænder det stof, vævet af kontinua, pædagoguddannelsen består af.

Pædagoguddannelsens betydning er vidtrækkende. På den ene side uddannes hvert år tusindvis af pædagoger i en uddannelse, der er bedre end de dårlige historier om den. På den anden side er pædagoger af afgørende betydning for en meget stor del af den danske befolkning.

Pædagoguddannelsen er landets største videregående uddannelse. Der er godt 17.000 pædagogstuderende, med en mangfoldighed af baggrunde, ambitioner og drømme. 23 steder i landet udfoldes pædagoguddannelsens meget brede og varierede vidensgrundlag til studerende, der har det tilfælles, at de vil være pædagoger.

Pædagoguddannelsen er til diskussion. I skrivende stund fordi den evalueres og måske bliver nytænkt – igen. Diskussionerne om pædagoguddannelsen er ikke nye, og kapitlerne afspejler forskellige diskussioner i pædagoguddannelsen. Tidligere har diskussionerne i vid udstrækning været for de få, de indviede, udvalgte, lærde – interne skærmydsler i pædagoguddannelsen har en lige så lang historie som uddannelsen selv. Disse diskussioner er måske endda selve pædagoguddannelsens sjæl.

På grund af pædagoguddannelsens betydning er der mange deltagere i såvel diskussionen om som i nytænkningen af pædagoguddannelsen. I erkendelse af pædagoguddannelsens rækkevidde er den blevet et politisk debateme. Diskussionerne føres derfor nu også uden for uddannelsens interne cirkler – og af mange interessenter, der ikke nødvendigvis ser hvilket sammenvævet stykke stof, de maler deres billede af pædagoguddannelsen på.

Med udgivelsen af denne bog ønsker vi at bidrage til diskussionen om pædagoguddannelsen på flere måder: Først og fremmest ved at udfolde det historiske og begrebsmæssige lærred, den nuværende pædagoguddannelse er malet på. Dernæst at give interne stemmer mulighed for at bidrage både fagligt og

holdningsmæssigt i den udvidede diskussionsklub, der debatterer fremtidens pædagoguddannelse. Og endelig ved at give alle involverede et større ordforråd, når vi diskuterer pædagoguddannelsen.

Dermed er det vores håb, at diskussionen om pædagoguddannelsen, i fortid, nutid og fremtid, bliver endnu bedre – det fortjener den.

Alexander von Oettingen, rektor for UC SYD

Jesper Wiese, institutchef for pædagoguddannelsen ved UC SYD

Indledning:

På vej mod en god pædagoguddannelse

Line Togsverd, Hans Henrik Hjerimitslev & Bo Morthorst Rasmussen

Det er næppe svært at blive enige om, at pædagoguddannelsen er vigtig. Meget vigtig endda. Pædagoger arbejder med at støtte mennesker i deres hverdagsliv og i at indgå som myndige og selvstændige væsener, der ikke bare kan tage vare på sit eget liv, men også på de liv og fællesskaber, vi mennesker indgår i. Det kan være i familien, i daginstitutionen, i skolen og uddannelsessystemet; det kan være i fritidsklubber, på bosteder, i psykiatrien eller på plejecentre. Pædagogers praksis og faglighed har afgørende betydning for dannelsen af de demokratiske og samfundsmæssige fællesskaber, hvor vi på trods af forskellige livsbetingelser, handlemuligheder og politiske ståsteder, samtaler om og former vores fælles liv og fremtid. Når man læser de lovtekster, som rammesætter det pædagogiske arbejde i vidt forskellige institutionelle kontekster og i relation til lige så forskellige målgrupper, så vil man se, at lovgiverne udpeger, at pædagogisk praksis skal indfri værdier som selvstændighed, medbestemmelse, demokratisk deltagelse, den enkelte og fællesskabets frihed, trivsel, udvikling, læring og dannelse.

Ambitionerne om at støtte mennesker i på den ene side at kunne fungere i det liv og i de fællesskaber, som udgør menneskets livsvilkår, og på den anden side at blive selvstændige væsener, der også kan overskride og bevæge livsbetingelser og de fællesskaber, der skaber dem, har rødder langt tilbage i pædagoguddannelsen. Og op igennem historien har man i landets mange pædagogiske institutioner og på de mange seminarier fundet sine måder at uddanne pædagoger, der kunne balancere de pædagogiske værdier i praksis.

Der er gennem tiden skrevet forskellige festskrifter og udgivelser i forbindelse med sammenlægninger af seminarier eller jubilæer. Men der er ikke udgivet en bog, der samler og kritisk diskuterer mange forskellige faglige perspektiver på dét at bedrive pædagoguddannelse.

Det har vi søgt at råde bod på med denne antologi. Anledningen er, at pædagoguddannelsen i skrivende stund er ved at blive evalueret. Og som det nu engang er med evalueringer, så forventes det, at de bringes i spil og danner afsæt for, at nye initiativer sættes i værk, at der reformeres og skabes forandring.

Den nuværende uddannelse blev søsat i 2014 og den er, siden sin spæde begyndelse, bl.a. blevet kritiseret for at uddanne for dårlige pædagoger, være for fragmenteret, for akademiseret og mangle pædagogisk faglighed. Som det er, når der rasles med reformsablerne, så står forskellige interessenter aktuelt i kø for at formulere netop deres bud på, hvad det er for kompetencer, færdigheder og viden grundlag, de færdiguddannede pædagoger skal udstyres med. Lægger man ønskelisterne sammen, er de lange, ja nærmest uudtømmelige, og det er derfor også svært at se, hvordan dét skal være vejen at gå i forhold til en reform af pædagoguddannelsen.

I bogen her bestræber vi os derfor på at gå en anden vej. Vi har inviteret en række forskere og undervisere med stort kendskab til og engagement i uddannelsen til at beskrive de mange grundlagsproblematikker eller spændingsfelter, som er forbundet med det at uddanne pædagoger. Det er grundlagsproblematikker og spændingsfelter, som en ny bekendtgørelse ikke vil kunne komme udover, som vi ikke kan komme af med, uanset hvordan en ny reform ser ud, eller hvilke af de mange ønsker, der realiseres. De er uopløselige, og de hører til dét pædagogiske projekt, det er at bedrive pædagoguddannelse, dét at uddanne pædagoger. De har fulgt uddannelsen siden dens fødsel for mere end 100 år siden, og de skal balanceres på ny. Men de kan balanceres mere eller mindre klogt, mere eller mindre produktivt og hjælpsomt i forhold til uddannelsens sigte: at uddanne pædagoger.

Bogens udgangspunkt er, at en god pædagoguddannelse må balancere uddannelsens og fagets grundlagsproblematikker og spændingsfelter, men også, at de må kunne rammesættes bedre end i den aktuelle bekendtgørelse. Forfatterne tager afsæt i den eksisterende uddannelse og rejser derigennem en væsentlig samlet kritik af, hvordan den aktuelt balancerer og værdisætter spændingsfelter og problematikker. Kritikken er vigtig som afsæt for, at noget kan forandres, men nok så vigtigt er det, at grundlagsproblematikker og spændingsfelter adresseres som dynamiske fænomener, der kan balanceres og adresseres klogere og bedre. Vi

ønsker med bogen at trække dem frem til refleksion, samtale og diskussion, fordi vi tænker, at enhver samtale om en ny pædagoguddannelse, eller om evaluering af en eksisterende for den sags skyld, må begynde her.

Bogens forfattere skriver med afsæt i deres erfaring og indsigt i uddannelsen og pædagogfaget, men også med afsæt i deres – faglige og normative - perspektiver på, hvad uddannelsen skal gøre godt for og hvordan uddannelsens formål understøttes i uddannelsens tilrettelæggelse, rammesætning og praksis. Det er blevet til 18 skarpe debatterende kapitler, der inviterer læseren til at tænke med og mod, og til *selv* at engagere sig i spørgsmålene om, hvad, hvem og hvordan uddannelsen skal tjene.

Resultatet er ikke, at vi kan hævde enkelthed, entydighed – eller enighed for den sags skyld. Selvom der bestemt er genkomne kritikker og perspektiver, så er der også betydelige forskelle. Forfatterne har forskellige interesser og behandler forskellige problematikker og spændingsfelter. Deres tekster afspejler, at pædagoguddannelsen er – og historisk har været præget af – en vis polyfoni: af mangeartede perspektiver, værdier og stemmer. Ganske som i uddannelsens historie, rummer bogens kapitler forskellige bud på den 'gode' pædagoguddannelse og på, hvad det i grunden er, uddannelsen skal gøre godt for og for hvem. For forfatterne er der forskellige versioner af, hvordan man kan og bør opfordre til menneskers selvvirksomhed; hvordan man kan og bør balancere menneskets integritet, selvbestemmelse og frihed, og hensynet til de fællesskaber, vi som samfund sætter pris på. Men ét ér bogens forfattere enige om: nemlig at pædagoguddannelsen, dens hvorfor og hvordan, ja det *må* og *skal* vi diskutere i et demokratisk samfund.

Trods forskellighederne er der nogle genkommende træk i bogens kapitler, som er bemærkelsesværdige, og som derfor skal fremhæves her i denne redaktionelle indledning. De er, tænker vi, svære at overse, når man vil arbejde med uddannelsens nutid og fremtid, i spændingen mellem dét, der er og det, der ikke er, men måske er på vej. Samlet set lægger de op til en gentænkning af uddannelsen, der med afsæt i faget, uddannelsens tradition og historie, fortolker den på ny.

Helt gennemgående argumenterer forfatterne for, at pædagoguddannelsen i både rammesætning og praksis bør afspejle og udleve, men også skabe rum for

at diskutere de værdier, som står centralt i professionen. Demokrati, medbestemmelse, selvstændighed, fællesskab, ansvarlighed og frihed er de mest centrale, men man kunne også nævne andre. Pædagogik – og pædagoguddannelse – handler om at skabe menneskelig subjektivitet, men også menneskelige fællesskaber, som er dynamiske og kan rumme såvel tradition som overskridelse. Det kræver, at uddannelsen organiseres om forpligtende fællesskaber frem for gennem korte moduler.

I forlængelse heraf er der gennemgående i bogens kapitler en optagethed af, at fordi pædagogisk arbejde orienterer sig bredt mod menneskets hele liv, opdragelse og dannelse, så skal pædagoguddannelsen også gøre det. Bogens forfattere argumenterer på forskellig vis for, at uddannelsen skal tage (bedre) vare på, at de studerende kommer med intentioner om at gøre en forskel for andre mennesker. De vil gerne tage ansvar for deres fagudøvelse og gøre det gode. Denne normative orientering må afspejle sig i uddannelsen, både i dens formålsparagraf, i dens rammesætning, i dens vidensgrundlag og i dens praksis. Uddannelsen må møde og adressere de studerendes værdier og livshistoriske erfaringer, og støtte dem i at udvikle sig til fagpersoner, der både kan udøve og betvivle egen dømmekraft. Det indebærer også, at den pædagogstuderende er deltager i en demokratisk dannende uddannelseskultur, hvor der er fokus på fordybelse, fællesskab, atmosfære og dannelse. Hvor de studerende udsættes for nye værdier, erkendelser og perspektiver og derigennem arbejder med deres selv- og omverdensforhold. Praktikken står som et centralt uddannelsesrum i denne forbindelse, fordi den studerende her både konfronteres med forskellige brugergrupper og med fagets polyfoni. I praktikken møder de studerende sig selv, de møder den pædagogiske praksis og dens situerede og åbne karakter, og de kan støttes i at bakse med spørgsmålet om, hvordan netop de vil være pædagoger. At være og blive pædagog er forbundet med etiske og moralske spørgsmål, med værdier og normativitet, for det er alene den enkelte pædagog, der skal træffe pædagogiske valg og stå til ansvar for sine handlinger. Møder den studerende kvalificeret vejledning og støtte i at udvikle sin faglige dømmekraft i praktikken, og tages erfaringerne hermed op i uddannelsen som genuine vidensbidrag, så skabes der unikke muligheder for at de studerende gennem hele uddannelsen over sig i at udøve, undersøge

og udvikle den pædagogiske praksis. Det er en forudsætning for, at de kan komme til at forstå, fortolke og forny den.

Det forudsætter et solidt kendskab til konkrete brugergrupper at blive en god pædagog. Men skal den pædagogiske faglighed udvikles og fremmes, så må den studerende også få et solidt kendskab til faget. De skal have kendskab til den pædagogiske tradition og præsenteres for, hvordan pædagogik har været udøvet, tænkt og forstået over tid, og de må øve sig i, hvordan man i et fagligt fællesskab kan undersøge og udvikle pædagogisk praksis. Uden en personligt og kollektivt forankret viden om pædagogik og pædagogikkens grundlagsproblematikker, ingen pædagogisk kunnen. I tillæg hertil må uddannelsen i sin rammesætning og praksis besinde sig på, at pædagogik er en praksis, hvor mange forskellige vidensformer er i spil, skal kultiveres og kvalificeres. Spørgsmålet om relationerne mellem fagudøvelse, værdier og viden bør ifølge forfatterne stå centralt i uddannelsen. Ikke som et enkelt forhold, men som et åbent spørgsmål, som de studerende løbende må undersøge og forholde sig til. Det gør de ved at være i praktik; ved at møde medstuderende og undervisere med andre erfaringer, værdier og holdninger; ved at læse 'fremmede' og måske uforståelige tekster og ved at skabe noget nyt sammen. Der er i bogen en opfordring til, at vi gentænker, hvordan uddannelsen kan være rammen om mangfoldige arbejdsformer og tilgange. De studerende skal arbejde (meget mere) med hænderne, kroppen, materialer, stemmer og tekster, der understøtter deres selvvirksomhed, bevæger og udvikler deres faglige mod og kunnen. Æstetiske erfaringer og værkstedsmæssig kunnen skal stå langt mere centralt i uddannelsens praksis.

Med afsæt i den resonans, som faktisk kan udlæses af bogens kapitler, har vi udarbejdet et manifest for pædagoguddannelsen. Det er ikke et manifest, der giver enkle statements, som let kan implementeres. Ordene er mange, de er måske en smule højtravende og svære at få fat om, for hvad betyder de i grunden helt konkret? Og hvordan ser en uddannelse, der udlever dem, i grunden ud? Sådan helt konkret? I vores optik er det sådan, det må være at lave et manifest for pædagoguddannelsen. Samtalen og dialogerne må fortsætte, praksis må finde sin form, når værdierne skal omsættes konkret. Ikke desto mindre rummer manifestet en række værdimæssige pejlinger, der på afgørende måder trækker i en anden retning end den eksisterende bekendtgørelse. Mod fag, formål, værdier og

fordybelse og mod en understøttelse af de studerendes, underviserens og uddannelsesstedernes selvvirksomhed og sociale ansvarlighed.

MANIFEST FOR PÆDAGOGUDDANNELSEN

Pædagoguddannelsen skal uddanne pædagoger, der kan udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis i mangfoldige pædagogiske institutioner og livssammenhænge. Det betyder, at den i sin rammesætning, uddannelsestænkning og praksis understøtter, at de pædagogstuderende udvikler sig til at blive myndige og selvstændige professionsudøvere, som tager vare på pædagogiske spørgsmål og værdier i mødet med mennesker og menneskelige fællesskaber. Derfor skal der på pædagoguddannelsen være en atmosfære, hvor pædagogikkens mangfoldige praksis- og vidensformer løbende kultiveres og kvalificeres i en levende vekselvirkning mellem studerende, undervisere, udøvende pædagoger og andre professionelle.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Pædagoguddannelsen skal bygge på formål, fag og frihed.• Pædagoguddannelsen skal have fokus på forpligtende fællesskaber, faglig fordybelse og demokratisk dannelse.• Pædagoguddannelsen skal møde de studerende i deres ønske om at gøre en forskel i verden ved at fremme deres personlige udvikling, sociale ansvarlighed og faglige kunnen.• Pædagoguddannelsen skal give de studerende og underviserne mulighed for at undersøge, udøve, udvikle og forske i pædagogisk praksis, så de kan forstå, fortolke og forny professionen. | <ul style="list-style-type: none">• Praktikken skal udvikles som et særligt læringsrum med fokus på udvikling af professionel dømmekraft og fagpersonlig dannelse.• De studerende skal arbejde med hænderne, kroppen, materialer, stemmer og tekster, der understøtter deres selvvirksomhed og bevæger og udvikler deres faglige mod og kunnen.• Pædagoguddannelsen skal have et højt fagligt niveau med barn-, fritids- og socialpædagogikken i centrum.• Pædagoguddannelsen skal have frihed til en kontinuerlig livgivende og inddragende dialog med sig selv og sin omverden for decentralt at kunne udvikle ejerskab og kvalitet. |
|--|---|

Mellem civilsamfund og statsmagt: Et historisk rids

Karsten Tuft

Pædagoguddannelsen viser gennem sin historie, at den vil fremme personlig udvikling, social ansvarlighed og faglig kunnen. Gennem disse tre led former pædagoguddannelsen en profession, hvis paradigme er en balance mellem frihed og pligt. Balance mellem frihed og pligt er grundmønstret i et demokratisk samfunds borgerrettigheder, og de kvinder, der skabte pædagoguddannelse og pædagogprofession, inddrager således også kvinder og børn i samfundets borgerret.

Pædagoguddannelsen

Den historiske udvikling af pædagoguddannelsens indhold og professionens mål sker gennem et langvarigt samspil mellem samfund og stat,^{*} hvor handlekraften til udvikling af pædagoguddannelse og pædagogiske institutioner kommer fra markante enkeltpersoner, alle kvinder fra civilsamfundet, der gennem hele forløbet finder opbakning til deres initiativer fra statsmagten. Fra 1885 udvikles børnehaven i tæt sammenslutning med børnehavepædagoguddannelsen.

Da det viser sig, at skolebørnene mangler udfoldelsesrum i deres fritid, udskiller de samme initiativtagere fritidshjemmet og fritidspædagoguddannelsen i løbet af 1920'erne; både den konkrete faglige kunnen og nuanceringen af de personlige kompetencer anser initiativtagerne for så forskellige fra børnehavepædagogens, at professionen kræver en selvstændig fritidspædagoguddannelse, der

^{*} I demokrati er skellet mellem civilsamfund og stat, mellem det private og det offentlige, en forudsætning, der adskiller demokratiet fra totalitarismen, hvor dette skel ophæves og det totalitære styre gennemtrænger alt (Tuft 2021).

ikke i længden kan rummes i børnehavepædagoguddannelsen og får sine egne seminarier fra 1952 (Mehr 1964). Den sociale ansvarlighed, som anses for særdeles vigtig, er den samme i de to pædagoguddannelser. Denne adskillelse af uddannelserne ud fra forskelle i konkret og personlig faglighed bibeholdes gennem hele historien og er stadig aktuell.

Både børnehaver og fritidshjem blev forstået som socialpædagogiske institutioner, ligesom de to pædagoguddannelser blev forstået som socialpædagogiske. Socialpædagogik skal i forhold til almenpædagogik forstås på den måde, at det normale hos pædagogen har meget videre rammer i socialpædagogik end i almenpædagogikken, hvor normalitetsbegrebet vurderes som for snævert. Det socialpædagogiske område kan forstås som en cirkel, der omfatter også den almenpædagogiske cirkel, men hele vejen rundt breder sig længere ud. Fra o. 1970 har denne forståelse ændret sig således, at kun det, der ligger udenfor almenpædagogikkens cirkel, kaldes socialpædagogik.*

På forsorgsområdet – altså det, som vi nu kalder det socialpædagogiske område – er udviklingen fra o. 1900 anderledes. Børnehjemsforstanderne vil selv udvælge medarbejderne og ønsker ikke en selvstændig medarbejderuddannelse, der kan være en åben indgang til arbejdet på børnehjem. De opretter efteruddannelseskurser og modarbejder de initiativer, statsmagten kommer med til en forsorgspædagoguddannelse. I 1958 gennemtvinger staten med forbillede i børnehav- og fritidspædagoguddannelserne en uddannelse til medarbejder ved børnehjem. Få år efter tilføjer staten også uddannelserne til barneplejerske og til omsorgspædagog ved åndssvageforsorgen, som det hed, i forsorgspædagoguddannelsen. Med denne sammenlægning af uddannelser agerer staten altså *modsat* initiativtagerne på børnehav- og fritidspædagogområdet; selv om den konkrete faglige kunnen og de personlige kompetencer er meget forskellige i arbejdet med udsatte børn og unge, spædbørn, mennesker med nedsat funktionsevne osv., så

* Jeg definerer pædagogik som formidling af det menneskelige. Formidling af det menneskelige indebærer altid at ville noget med den andens vilje, altså en gensidighed. Spørgsmålet er derfor: Respekteres den andens vilje? I den reducerede formulering 'pædagogik er at ville noget med den anden' er den andens vilje væk, og totalitær praksis er en åben risiko.

sammenlægger staten disse uddannelser og har omfattende planer for yderligere sammenlægning.

Den vidt forskellige faglige kunnen, der umuligt kan formidles i en enkelt uddannelse på få år, udgør for forsorgspædagoguddannelsen en uoverstigelig fagmængde, som i uddannelsens seminarieforløb håndteres gennem projektundervisning. Otto Krabbe, der fra 1934 havde været en drivende kraft i udviklingen af Settlementet i Saxogade, bliver rektor på Skovtofte Socialpædagogiske Seminarium i 1965 og udtrykker fagtrængslen således:

Man kan sige, at det er mærkeligt, når de mennesker, der skal have pædagogisk indflydelse på børn lige fra vuggestuealderen, ikke får en mere dyberegående uddannelse end fx børnehave- og fritidspædagoger. [...] Vi har jo så mange fag, at det ligger i sagens natur, at dybdegående arbejde er umuligt. Det vi i stedet gør, og som er interessant i den nye undervisningsform, er *projektarbejdet*. (Krabbe 1981, s. 8-9)

Demokrati og borgerret

Dynamikken i udviklingen af pædagoguddannelsens kompetenceindhold og professionens mål udspringer efter min mening af kampen for at opnå borgerret i demokratiet. Alle opnår ikke automatisk borgerret; demokrati er ikke en selvfølge, som det hedder i vore dage.

Til at forstå borgerret i demokratiet benytter jeg § 71 i Grundloven: ”Den personlige frihed er ukrænkelig”. Denne bestemmelse er borgernes sikring mod et flertalstyranni, som er en altid nærværende risiko ved demokratiets beslutningsprocesser (Nevers 2011, 114). Borgerret omfatter frihedsrettigheder og pligter, som balanceres på forskellige måder, og det er en velkendt udfordring for demokratiet, at folkestyre ikke kun realiseres ved, at et flertal (’tælle til halvfems mandater’), altså en del af folket, blot tilgodeser sig selv. Folkestyre betyder, at ’al magt udgår fra folket’, som det hedder i moderniseringen af den svenske grundlov i 1974. Derfor *skal* flertallet ifølge Grundloven indgå kompromisser, finde løsninger, der netop giver plads også til mindretallets ret til personlig frihed. Det diskuterer vi hele tiden: frivillig/tvungen vaccination, overvågning,

holdninger og værdier som betingelse for statsborgerskab, bestemmelse af køn, valg af uddannelse, osv.

Demokratiet vil altid bygge på forskelligheder, konflikter og uenigheder, og der findes ingen entydige veje fra den overordnede beslutning om demokrati til præcis afgørelse af uenighederne i konkrete spørgsmål; folket er aldrig en homogen masse. Enstemmighed vil sætte demokratiet i stå (der findes ingen logiske løsninger, der forener de forskellige interesser), og flertalstyranni fejer demokratiet til side og skubber mindretallets ret til personlig frihed ud.

I 1956 definerer Inge Oldenburg, formand for Dansk Børnehaveråd (forløberen for BUPL) og forstander for Fröbel-Højskolen (nu integreret i Københavns Professionshøjskole), børnehaven som en ”socialpædagogisk institution”, hvor samfundet ”erkender også børnenes borgerret i de voksnes samfund” (Oldenburg 1956, s. 4-5). Jeg mener, at ”også” henviser til, at pædagoguddannelse og børnehaver ligeledes indgår med betydelig vægt i kvindernes kamp for borgerrettigheder – adgang til uddannelse, selverhverv, position i samfundet m.m. *Borgerret* har i forskellige skrifter været nævnt som målet for børnehaven (fx Kjer-Petersen 1929, s. 3, 18), og her i tiden efter Anden Verdenskrig, hvor demokrati omsider bliver et udbredt *positivt* begreb til forståelse af vores regeringsform (Nevers 2011, 199), bruger Inge Oldenburg borgerret til at sammenfatte sit indlæg om ’Historisk oversigt over børnehavens udvikling’. Man skal huske på, at det først er med de totalitære regimers fald 1989-1992, at demokrati opnår bred accept fra højre til venstre (Tuft 2021).

Den brede accept af demokrati kommer klart til udtryk 6. april, 2000, hvor hele Folketinget vedtager den nugældende *Lov om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet* og indsætter formuleringen ”interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund” som formålsbestemmelse i uddannelserne, der direkte viser hen til begrebet om borgerret. Den brede accept af demokratisk forståelse af borgerret ses ved årtusindskiftet tilsvarende i Servicelovens bestemmelser: ”et selvstændigt voksenliv” som mål for anbringelse af udsatte børn og unge (§ 46), ”selvbestemmelsesret” (§ 124) for mennesker med nedsat funktionsevne (Sørensen 2005; 2013). Tilsvarende er medborgerskab, demokrati, personlig udvikling og selvstændighed indskrevet i Dagtilbudslovens bestemmelser.

Professionens legitimitet

Med *pædagoguddannelsens legitimitet* henviser jeg til spørgsmålet, om pædagoguddannelsen er nødvendig. Kunne man ikke blot have brugt en af de eksisterende uddannelser med et supplement? Med baggrund i det foregående er svaret, at pædagoguddannelsen skal skabe og beskytte en børnehverdag, der giver tid og rum til både frihed og pligt, og dette vingefang har ingen af de eksisterende uddannelser i en sådan grad, at der kan bygges på dem. Læreruddannelsen kommer måske nærmest (frem til 1939 hedder det ofte 'børnehavelærerinde', hvorefter det langsomt skifter til 'børnehavepædagog', der bliver lovgældende titel fra 1969), men lærernes fokusering på undervisning gør denne uddannelse uegnet som basis for det pædagogiske arbejde i børnehaven, hvor pædagogen dels skal skabe vide rammer for børnenes frihed, dels give plads til børnehavens obligatoriske aktiviteter.

Derfor er pædagoguddannelsen en ny og hidtil uset profession, som ikke er 'semi', dvs. halv eller uudviklet på nogen måde. Ligesom i det politiske liv, så eksisterer der i de pædagogiske institutioner ikke en entydig vej til at bestemme balancen mellem frihed og pligt, og gennem hele pædagogprofessionens historie kan vi se forskydninger i frihed/pligt-balancen, ligesom balancen er forskellig i de nuværende institutioner. Skal børnene deltage i de planlagte aktiviteter? Blive siddende til alle har spist? Gå på legepladsen alle sammen? Osv.

Luhmann definerer meget skarpsindigt kompetencerne i modernitetens professioner som "rådighed over et tilstrækkeligt stort antal komplekse rutiner, som kan bruges i uklart definerede situationer" (Luhmann 2006, s. 171). Denne formulering kommer tættere på virkeligheden end 'semi-profession', men som nævnt mener jeg, at den principielt uklare vej *fra* demokratiets mål om balance mellem frihed og pligt som 'også børnenes borgerret' og *til* den konkrete udformning af almindelige børns hverdag i bygninger og rutiner, eller til det udsatte barns indflydelse på anbringelsen – at denne paradigmatiske forståelse bedre præciserer uklarheden som faglig kerne i professionen.

Pædagoguddannelsens indholdstrekant

I asyllets arkitektur fra begyndelsen af 1800-tallet (Thomassen 2011) møder vi skolestuen med asyltrappen, hvor børn sidder på faste pladser og bliver beskæftiget og undervist, og legestuen, der er fattig på legetøj. Udenfor er legepladsen, som er næsten bar (Lauridsen 1964, 28). I børnehaven finder vi den samme arkitektur, men her er skolestuen blevet assistentstue med Friedrich Fröbels mange beskæftigelser og ”legegaver” (styret leg), og legestuen er veludstyret med legetøj til børnene (fri leg). Legepladsen har sandkasse, gynger m.m. (fri leg). Disse to vidt forskellige legebegreber (styret leg – fri leg) løber gennem hele børnehavens historie.*

Vi ser altså i arkitekturen en balance mellem pligt og frihed, som børnehaven forskyder til at have en langt større vægt på børns frihed: ”der bør lægges mest vægt på den frie Leg”, skrev Hedevig Bagger i sin første lærebog ved pædagoguddannelsens begyndelse (Bagger 1885, 22) og gav børnehaven denne bestemmelse: ”Barndommen faar fred til at være, hvad den skal være, ikke blot en forberedelse til livet, men et stort Stykke af selve Livet” (Bagger 1885, 14-15). Bagger kritiserer Fröbel for overdreven systematik, symboliseringen, mystik og endda paraderen med børnene (Bagger 1885, 22).

Personlig udvikling

I pædagoguddannelsen lægges der fra begyndelsen vægt på personlig udvikling; *selvopdragelse* betegner Anna Wulff det i sit uddannelsesprogram (Wulff 1916, 2). Hedevig Bagger taler om, at en gift kvinde er ”Menneske og skal udvikle sin egen Personlighed” (Bagger 1885, 21). Tilsvarende drejer børnenes aktiviteter sig om deres personlige udvikling og betegnes *selvvirksomhed*. Pædagoguddannelsen udvikler sig gennem historien til at fylde mere og mere i kvindernes deltagelse i et erhvervsarbejde, hvor personlig udvikling gælder både børn og personale.

* Jeg placerer begrebet leg i samme kategori, som Immanuel Kant placerer begrebet frihed. Kant ser frihed som et *à priori* begreb, der er helt umuligt for os at definere, og vi kan heller ikke give sikre eksempler på frihed. På samme måde kan vi heller ikke definere, hvad leg er. Med hensyn til eksempler på leg, så kan vi pege på, at nogen leger, men vi kan aldrig pege direkte på, hvad eller hvor det legende er.

Kvinder (og børn) udgør i 1800-tallet en betydelig del af fabrikkernes arbejdskraft på grund af billighed, men kvinder har kun få muligheder i uddannelsessystemet (fx som 'institutbestyrer', der er en tidlig, privat læreruddannelse), og børnene har kun få udfoldelsesmuligheder i baggårdene. Børnehaven og pædagoguddannelsen skaber virkelig nye instanser i det moderne samfund, og de skal derfor forstås som en markant, indflydelsesrig politisk projektering. Personlig udvikling, som fra begyndelsen viser pædagoguddannelsens modernitetsforståelse, indsættes i uddannelsens formålsparagraf, da staten i 1952-1953 skriver bekendtgørelse for børnehave- og fritidspædagoguddannelserne. I vore dage indgår personlig udvikling med selvfølgelighed lige fra folkeskolens vurdering af uddannelsesparathed til det meste af uddannelsessystemet.

Faglig kunnen

Børnenes overskuelige aldersforskel i henholdsvis børnehave og fritidshjem betyder, at uddannelserne i hele deres historie kan opbygges af en række relevante fag, teoretiske og praktiske. Fagene – navnene skifter – formidler viden om børn, kendskab til aktiviteter og træning i manuelle og intellektuelle færdigheder. I alle fag betones personlig tilegnelse og stillingtagen. De kreative fag (værksted, musik, drama, bevægelse) udvikles i takt med det langsomt øgede kendskab til børn og bringer de studerende ud over den snævert normale voksenrolle; faglig kunnen og personlig udvikling integreres og udfordres. Det videreføres og professionaliseres i den omfattende praktik og mødet med børnehavens, fritidshjemmets og civilsamfundets meget komplekse hverdag og ofte uvante menneskelige sammensætning. Der opbygges loyalitetsrelationer mellem institutionspersonale og forældre, som kommer til syne ved mindre og større begivenheder, fx ved politiske konfrontationer, selskabelighed m.m.

De mange fag og den voksende faglighed gør uddannelsen toårig fra 1917. I de følgende år øges det teoretiske og praktiske stof, og efter 27 års pres bliver uddannelsen i 1969 treårig uden tilføjelse af nye fag, men med tilføjelse af specielle til personlig fordybelse. For at fastholde de studerendes muligheder for selvstændig tilegnelse vedtages nu *maksimums*-bestemmelser for det ugentlige undervisningstimer: 1. år 30½, 2. år 27 og 3. år 25 undervisningstimer pr. uge.

Social ansvarlighed

Det sociale arbejde fremhæves som det vigtigste fra folkebørnehavens start i 1915; det sociale arbejde henviser til børnehavernes placering i slumkvarterer (fx Absalonsgade, Saxogade og Prinsessegade i København), hjemmebesøg, månedlige forældremøder, personlig hjælp til udsatte (Wulff 1931, 70-77). I Absalonsgade 37, hvor en af de første folkebørnehaver havde til huse, boede 200 børn. Arbejdet beskrives levende af Agnete Nordentoft, der var i praktik i børnehaven i barakkerne på anstalten Sundholm i 1919 (Koch 1921, 26-29, 33-36). Da Anna Wulff i 1917 ansøger om fortsat statsstøtte til uddannelsen, som de har fået siden 1908, vedlægges anbefalinger. Én anbefaling beskriver, hvordan folkebørnehaven ”kan forvandle disse snavsede, forskræmte og uforstaaende Væsener til renlige, glade og kvikke Børn. Frøken Wulff besidder de ret omfattende Kvalifikationer, der er nødvendige i en saadan betydende Stilling” (Schwede 2004, 46). I uddannelsen bliver den sociale ansvarlighed til både et selvstændigt fag og til et tema, der præger alle fag.

Sammenlægningen i 1992

Personlig udvikling og social ansvarlighed er fælles for børnehave-, fritids- og forlæggspædagoguddannelsen. Som nævnt er vægtningen af faglig kunnen forskellig. I børnehave- og fritidspædagoguddannelsen er målgruppen relativt overskuelig og den faglige kunnen derfor relativt let at afgrænse. Forlæggspædagoguddannelsen, der skabes gennem sammenlægning af meget forskellige uddannelser, må som nævnt vægte projektarbejde, da faglighedens omfang er alt for stort til, at der kan undervises grundigt i dem alle. I begyndelsen opbygges forlæggspædagoguddannelsen med forskellige linjer ud fra de uddannelser, staten sammenlægger, og det er faktisk først 23/9 1987, at disse uddannelser integreres helt i én bekendtgørelse med én titel - uddannelse til *socialpædagog* (Uddannelsesvejledning 1989). Hermed afslutter forlæggspædagoguddannelsen erobringen af begrebet socialpædagogik, som har stået på i mere end et kvart århundrede. Begrebet socialpædagogik skal samle socialpædagoguddannelsens meget forskellige professionsområder.

Det varer kun til 1992, hvor børnehave-, fritids- og socialpædagoguddannelserne sammenlægges til én fælles pædagoguddannelse. Personlig udvikling bibeholdes som uddannelsesmål. Det samme gælder social ansvarlighed. Men den faglige kunnen bliver med sammenlægningen af de tre uddannelser helt uoverstigelig. Uoverstigeligheden bliver ikke mindre af, at det ugentlige undervisningstimetal beskæres skånselsløst i de følgende årtier. De førnævnte maksimumstal for den ugentlige undervisningstid ændres langsomt til defensive krav om ugentlige minimumstimetal; nøgterne tal for den reelle ugentlige undervisningstid er vanskelige at få frem, men måske drejer det sig nu reelt om 6-8 ugentlige undervisningstimer. Det er vanskeligt at afgøre, hvad der tælles med.

Afrunding

Børnehave- og fritidspædagoguddannelserne er funderet i børnehaver og fritidshjem (nu skolefritidsordninger), som er offentligt anerkendte institutioner skabt af civilsamfundet, og de bidrager reelt til anerkendelse af børns borgerret i de voksnes samfund samt til realisering af personalets uddannelsesmuligheder, der er en væsentlig del af voksnes personlige frihed i et moderne demokrati. Civilsamfundets skabeloner fra slutningen af 1800-tallet har her vist sig at være holdbare også i den konkurrencestat, vi lever i nu. Socialpædagoguddannelsen er med bofællesskaber for mennesker med nedsat funktionsevne på tilsvarende vis funderet i pædagogiske institutioner, der løser opgaven med at være ramme for den *selvbestemmelsesret*, også de har. Men når det kommer til udsatte børn og unge, der har været anbragt, så er 'et selvstændigt voksenliv' – at have fuldgyldig del i den personlige frihed som voksen borger – en tvivlsom generel karakteristik, når vi ser på statistikkerne. Og når vi kommer til misbrugsproblematikkerne, så er vanskelighederne endnu større. Set på denne måde er pædagoguddannelsen en broget uddannelse. Det er måske meget fint, men i betragtning af denne brogethed er nedskæringen i undervisningstimetal uforståelig.

En værdig balance mellem frihed og pligt er borgerret i et demokrati, og det betyder, at pædagogen altid veksler mellem at skabe rammer for frihed og programmer for obligatoriske aktiviteter. Til denne balance skal der altid spørges: Hvordan ser balancen mellem frihed og pligt ud lige her og nu? Til at vurdere

balancen skal der til de konkrete tiltag spørges: Tjener de et totalitært herredømme eller ej (Arendt 1979, 168; Tuft 2021)?

Litteratur

- Arendt, Hannah (1979). *Det totalitære herredømme. Tredje del af Det totalitære samfundssystems oprindelse*. Notabene.
- Fischer, Ulla (2005). *Pædagoguddannelse 1909. Sigrød Bauer-Petersens uddannelse på Frøbelseminariet i København*. Dansk Pædagogisk Historisk Forening.
- Koch, Hans (1921). *Agnete – Et Linsbillede*. De Unges Forlag.
- Krabbe, Otto (1981). *Lysten driver værket...* Afskedsinterview v/Tabita Wulff i SLF-Information nr. 5, marts 1981.
- Mehr, Kaj (1964). *Thora Justesen – een af fritidshjemmenes pionerer*. Særhefte udsendt af Dansk Fritidshjemsråd 1964.
- Nevers, Jeppe (2011). *Fra skældsord til slagord. Demokratibegrebet i dansk politisk historie*. Syddansk Universitetsforlag.
- Oldenburg, Inge (1956). *Historisk oversigt over børnehavens udvikling. Børnehaven*. Specialnummer J, Unge Pædagoger, 17(6).
- Schwede, Helga (2004). *Et eksempel på småbørnsopdragelsens professionalisering i tiden indtil 1935*. Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling.
- Sørensen, Ditte (2005). Socialpædagogik er et svar på det sociale spørgsmål. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16.
- Sørensen, Ditte (2013). Medborgerskab er socialpædagogikkens største udfordring. *Vera*, 65.
- Thomassen, William (2011). *Asylbevægelsen og Det københavnske Asylselskab: de første år 1827-1848*. Det Københavnske og Nørrebro Asylselskab, Underskoven.
- Tuft, Karsten (2015). Pædagoguddannelsen. Leksikon for det 21. århundrede, <https://www.leksikon.org/art.php?n=5218>.
- Tuft, Karsten (2016). Pædagoguddannelsens historie og udvikling. I Flemming B. Olsen (red.), *Profession og samfund. Grundfaglighed på pædagoguddannelsen*. Frydenlund, s. 30-53.
- Tuft, Karsten (2021). Frihed og myndighed i opdragelse. *Tidsskrift for pædagogikk og kritik*, 7, <https://pedagogikkogkritikk.no>.

Wulff, Anna (1916). *Fröbel-Højskolen. Børnehave-kursus for unge Piger*. Program.

Wulff, Anna & Bertha (1931). *Fröbel-Højskolen gennem 25 Aar, 1906 – 1. Maj – 1931*. Bianco Lunos Bogtrykke

Mellem styring og pædagogik

Jan Jaap Rothuizen

Pædagogisk arbejde er institutionaliseret, rammesat af lovgivning. Pædagoger kan, alt efter temperament og overbevisning, betegnes som velfærdsstatens frontpersonale eller som konkurrencestatens præstationsoptimeringsagenter. Én ting er sikkert: staten har fattet interesse for pædagogisk arbejde i bred forstand – og dermed har staten også fattet en interesse i, hvordan pædagoger uddannes. I de første tyve år af dette årtusind har der været en hidtil uset reformiver, hvor det i tiltagende grad er politiske interesser og politiske interesserter, der sætter dagsordenen, bliver inddraget, og synes det er det mest naturlige, at det er dem, der har forstand på uddannelse og pædagogik. Til gengæld tillægges uddannelsen som en pædagogisk praksis med en historie og med kyndige aktører mindre værdi. Styring er et vilkår for velfærdsprofessioner der lever af offentlige midler. Rammer må fastlægges politisk og forvaltes hensigtsmæssigt. Det er det, der giver det pædagogiske arbejde sin form. Men formen må give plads til indholdet, den faglige substans, ellers koloniserer formen indholdet, eller indholdet dekobler sig fra formen. Derfor må faget pædagogik melde sig og inviteres på banen, når politik og forvaltning griber styrepinden.

I dette kapitel udredes nogle historiske tråde, og der lægges op til en generobring af pædagogikken. Kapitlet lægger ud med en tidsrejse, hvor vi først skal til Jydsk Pædagog-Seminarium anno 1997 og derefter til Pædagoguddannelsen VIA, udbudssted Aarhus, 2020. Det er en forfaldshistorie; vi har at gøre med ”ekstreme cases”, som er velegnede til at markere en pointe på en særlig dramatisk måde (Flyvbjerg 2010). Pointen er, at pædagogik er taget ud af ligningen, og hypotesen er, at det er sket som et led i en affortryllesesproces, hvor værdirationalitet sættes til side til fordel for målrationalitet. I de næste afsnit sættes den proces i kontekst

af mere generelle udviklinger, og det bliver tydeligt, at også pædagogikken var udfordret og skulle finde ben at stå på, noget som allerede blev forgrebet i tidsrejsens første stop. Mon en kombination af pædagogikkens genvundne styrke og svækkelse af styringsoptimismen igen åbner mulighed for en pædagogisk fortryllelse?

En rejse i tiden

Rektor Søren K. Lauridsen stod i spidsen for landets største pædagogseminarium, havde fingeren på pulsen og ambitioner. Efter uddannelsesreformen fra 1992, hvor tre pædagoguddannelser blev til én, og seminarierne fik som opdrag også at beskæftige sig med pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde, fik han støttet én medarbejder i at tage en ph.d.-grad og ansatte et par andre med forskerpotentiale. I 1997 lykkedes det; der kunne oprettes en forskningsenhed med en projektleder og tre medarbejdere på halv tid. I præsentationspjecen skriver han, at pædagogikken er den moderne pædagogfagligheds teoretiske fundament, og han angiver, at det er nødvendigt at give pædagogikken og pædagogfagligheden en højere grad af selvforståelse og selvbevidsthed. I pjecen introducerer de tre medarbejdere – Karsten Tuft, Eigil Jespersen og dette kapitals forfatter – deres arbejde under den fælles titel 'Pædagogikkens dunkle verden'. Titlen henryder til, at spørgsmålet om hvordan pædagogikken kan bidrage til menneskers søgen efter det gode liv, er mere uafklaret end før, da opdragelse gennem og til fornuft er korrumpet, forestillingen om det privilegerede perspektiv har vist sig at være et fata morgana, og myndigblivelse må foregå i spændingsfeltet mellem selvbestemmelse og placeringen som samfundsborger. Det er i den dunkle verden – her aner man en hentydning til Platons hule – pædagogikken udspiller sig og holder fast ved spørgsmålet om det gode liv. Herefter præsenteres tre forskningsprojekter: Barndomsforståelse i pædagogik, Professionslæring i pædagoguddannelse og Pædagogisk deltagelse i et hverdagsliv (Lauridsen et al. 1997).

Pædagogikken vender vi tilbage til; nu skal det handle om styringen. Rektor tog et initiativ – ikke som den første i landet, på Højvangseminariet var der nogle år inden etableret en forskningsenhed med Erik Sigsgaard i spidsen – men et selvstændigt initiativ var det. Han vurderede, at det var nu, der var brug for en

oprustning af pædagogisk forskning. Det var et naturligt led i udviklingen, hvis man ”skal være et uddannelsessted, der undervisningsmæssigt og organisatorisk er i stand til at pejle og imødekomme de samfundsmæssige krav til pædagogisk uddannelse, og det pædagogiske arbejdsmarkeds efterspørgsel efter veluddannede pædagoger og kulturarbejdere.” Rektor engagerede sig i pædagogikkens og pædagoguddannelsens opgaver og muligheder i samtiden, men han gjorde det ikke alene. Han blev bakket op af en bestyrelse med en biskop, en sagfører, en lokalpolitiker, fagforeningsrepræsentanter, en almindelig pædagog, medarbejderrepræsentanter og medlemmer med tilknytning til lokalsamfundet. Uden dem kom der ikke nogen forskningsenhed. Og så var der de øvrige medarbejdere – hvis ikke de var med, så var projektet også dødsdømt. Dernæst var der en rektorforsamling, hvor rektor skulle stå på mål for sin disposition. Sluttelig var der selvfølgelig ministeriet, men så længe rektor i pjecen skrev, at ”forskningsenheden etableres af og drives for midler fra seminariets kursuscenter og fra indtægtsdækket virksomhed”, var der ikke indsigelser derfra.

I Seminarieverden blev den type ledelse og styring, som ovenstående er et eksempel på, betegnet som 360 graders ledelse. Der var råderum, og hvis man opererede klogt og kløgtigt, hvis man kombinerede og formåede at skabe og vedligeholde såvel dynamik som en tilstrækkelig grad af vi-følelse i organisationen, så kunne man komme langt.

Knap 25 år efter ser det anderledes ud. Pædagoguddannelsen Aarhus, som studentermæssigt er knap dobbelt så stort som det gamle Jydsk, mens det antal medarbejdere der, efter omorganiseringer og besparelser, *direkte* er tilknyttet den lokale ledelse er reduceret til ca. 80% af Jydsk's, er en del af VIA University College, hvor opgaveløsning er parallel-organiseret. Der er mange uddannelser og afdelinger og ledere på alle niveauer fordelt over fire områder og 28 forskellige enheder, med deres underenheder. Organisationsdiagrammet er tegnet som en cirkel, for at antyde, at vi også her har at gøre med en 360 graders organisation, hvor alle medarbejdere kan tiltale hinanden som partnere, der ”i fællesskab leverer fremragende uddannelser til alle vores studerende, så de med mod, passion og nysgerrighed sætter aftryk på samfundet” (VIA 2021). Står man i uddannelseshverdagen, så har man derimod en oplevelse af det, man kan kalde 90 graders ledelse, en høj grad af top-down styring, hvor topledelsen og ledelsen af de

mange enheder ikke har deres reference i den samlede organisation, men hos dem de omgås og kan få anerkendelse af. Kort sagt: organisationen lider – set nedefra – af forstoppelse, og mellem den menige medarbejder og beslutningslaget ligger et tykt lag isolering. Set oppefra ligner organisationen måske snarere en racermave: visioner, strategier, økonomiske dispositioner, målbilleder og sigtelinjer strømmer lige igennem fra top til bund gennem et sindrigt system af kanaler. Det efterlader en lokal uddannelsesleder i en underordnet position, hvor han eller hun har ansvaret for at uddannelsen fungerer under de vilkår, der nu en gang er.

For nylig skete der så det, at direktionen måtte bruge sparekniven og fik øje på, at der nogle steder i organisationen var bogkonti til medarbejdere. Disse konti kunne lukkes, til at begynde med midlertidig, og beløbene kunne gå ind i fælleskassen. For pædagoguddannelsen Aarhus handlede det om 1500 kr. pr. medarbejder eller ca. 100.000 kr. Da underviserne i starten af 2021 blev mindet om, at de ikke længere kunne købe bøger, men måtte bekoste dem selv eller låne dem på biblioteket, opstod der en vis uro. Der blev skrevet og rundsendt mails, nogen undrede sig over, at organisationen ikke mente at have en interesse i vedligeholdelse og udvikling af medarbejdernes pædagogiske faglighed, andre mindede om, at ordningen i sin tid var etableret for lokallønsmidler. Men ak, ved virksomhedsoverdragelsen var al ejendom blevet fælleseje, og fælleseje disponerer direktionen over. Efter nogle uger fandt uddannelseslederen en løsning, så hans interne legitimitet ikke røg sig en tur og han heller ikke kom i karambolage med dekanen, prorektoren, økonomipartneren, revisionen og direktionen. Efter anmodning kunne undervisere fortsat købe netop de bøger, som de opgav som pensum til de studerende – der var vist nogle midler, der lå ubrugte under Coronakrisen, som kunne anvendes i den sammenhæng. En strategi i pæn forlængelse af den gamle rektors strategi med at etablere forskningsenheden for egne midler. Men i mellemtiden er der vist sket noget med handlerummet.

Hvad er så pointen med disse ekstreme cases? De viser at der er sket en betydelig ændring i organisationskulturen (Schein 2004). Hvor den gamle kultur var karakteriseret ved én måde at håndtere eksternt tilpasning og intern integration på, så er den nye kultur karakteriseret ved en anden måde at håndtere det på. Væsentlige forskelle kommer af, at organisationens eksterne tilpasning ikke

afstedkommes af erfaringer i bunden af organisationen, men af erfaringer i toppen af organisationen, og at forbindelsesleddet mellem ekstern tilpasning og intern integration ikke længere er overvejende organisk, men mekanisk. Der er foregået en rationalisering, ja der er vel skabt noget, der kan ligne et 'rationalitets jernbur' som Max Weber benævnte det for mere en hundrede år siden (Weber 1995). Mens den gamle rektor motiverede styringen gennem en henvisning til organisationens faglige legitimitet, motiveres styringen i den anden case gennem en henvisning til beslutninger og nødvendige tilpasninger, som kun de organisatorisk indviede kan opnå indsigt i.

Pointen er således også, at pædagogik er taget ud af ligningen, og hypotesen er, at der er sket som et led i en affortryllesesproces, hvor værdirationalitet sættes til side til fordel for målrationalitet (Weber 1995). Det er jo noget af en påstand at komme med udelukkende med afsæt i to ekstreme cases. Derfor vil jeg i det følgende se nærmere på, hvad det er for et styringsregime, der har etableret sig, og om der på nogen måde er hold i påstanden om pædagogikkens affortryllelse.

Fremkomsten af et nyt styringsregime

Der er gennemført en lang række reformer af de videregående uddannelser, herunder pædagoguddannelsen, igennem de sidste tyve år. Der har været institutionsreformer, hvor selvstændige mellemlange videregående uddannelser blev til professionsuddannelser samlet i professionshøjskoler, og, for pædagoguddannelsens vedkommende tre bekendtgørelsesreformer, og en fjerde formentlig på vej. Først kom professionsbachelorbekendtgørelsen, og i den forbindelse en mindre tilpasning af pædagoguddannelsens bekendtgørelse. Derefter en ny uddannelsesbekendtgørelse i 2007, og én til i 2014. Staten har unægteligt været noget mere aktiv, end den gang den første bekendtgørelse blev vedtaget i 1952 – 11 år efter at sektoren selv havde efterlyst en sådan statslig anerkendelse.

Staten har såmænd været aktiv på de samme fronter som den gamle rektor, der læste i kortene, at arbejdsmarkedets behov skulle modsvares, at niveauet og bevidstheden skulle hæves, at der blev mere behov for efteruddannelse og forskning. Den har bare grebet det anderledes an. Først så det ud til, at man ville overlade udviklingen til lokale aktører, der blev opfordret til at danne 'Centre for

videregående Uddannelser’, men da der blev *for mange* af dem, og landskabet blev *for broget*, besluttede man sig for syv – nu seks – regionale professionshøjskoler eller ’university colleges’. Reformiveren blev i betydelig grad understøttet og stimuleret af den såkaldte Bologna-proces, der sigter mod et europæisk åbent uddannelsesrum, hvor man kan bevæge sig såvel horisontalt som vertikalt. Derfor måtte uddannelsen kunne placeres i 3-2-3-strukturen for de videregående uddannelser: bachelor, master, ph.d. Og derfor måtte uddannelsen gøres sammenlignelig. Bologna-processen er vævet sammen med en politik og en tendens som bl.a. OECD advokerer for, og som fremhæver uddannelsernes karakter af ’varer’ der kan ’købes’ af nogen, der derved kan forøge deres egen værdi på arbejdsmarkedet. Det knytter sig igen til New Public Management, der mikser markedslogik og bureaukratisk kontrol på en sådan måde, at de områder, der underlægges den form for styring, mister enhver form for autonomi, da de udelukkende skal koncentrere sig om at anticipere og leve op til dette miks af markedskrav og kontrolforanstaltninger (Ekman 2020; Pio 2020; Rothuizen 2015; Rothuizen & Togsverd 2019).

Symptomatisk for hele processen er, at uddannelse erstattes af læring, og at man derved flytter fokus fra (pædagogisk) uddannelsestænkning til læringsudbytte. Reformen fra 2014 beskriver således uddannelsen i form af kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål. I princippet gør det uddannelsen transparent: målene er afstemt med ’aftagerne’, så den studerende ved på forhånd, hvad hun ’køber’ og hvilken ’værdi’ det har. Uddannelsens opgave bliver at facilitere den studerendes læring og at kontrollere om den foregår, dvs. både om den studerende yder noget, og om hun når de foruddefinerede mål. Selve faciliteringen af læringen betragtes også som en ydelse, der skal have en vis kvalitet, hvilket sikres gennem akkreditering. Konstateres der mislyde, enten i faciliteringen eller i læringen, så bliver parterne venligst mindet om den kontrakt de har indgået, og at de skal leve op til den, ellers ophæves kontrakten. Professionshøjskolen er rammen omkring dette apparat, dette maskineri (Togsverd 2015), som nu skal forvaltes således, at det fungerer. Set i lyset af de økonomiske udfordringer er det derfor sikkert ganske rationelt at fjerne en bogkonto hist og pist – også en underviser kan vel låne de bøger, hun har brug for, når hun skal facilitere læringen. Underviserens forhold til uddannelsen antages at være saglig og forholdsvis

udvendig: hun skal bare udføre sin andel af arbejdet og behøver intet særligt identitetsmæssigt eller eksistentielt forhold til sit fag – undskyld, de læringsudbytter hun skal facilitere.

Der er sandelig tale om en affortryllelse, en sagliggørelse af et uddannelsesforhold, en rationalisering af det pædagogiske forhold. Det er også et svar på den problematik, som blev signaleret i pjecen 'Pædagogikkens dunkle verden'. Det er rationaliseringen, der som et (for)blændende lys får pædagogikken til at krybe i skjul. Det er en velkendt tematik og dynamik i moderniteten, at nogle af de midler, der udvikles i bestræbelserne på realisere friheden bærer kimen til totalitarisme i sig (Horkheimer & Adorno 1975).

Pædagogikkens genkomst?

Pædagogikken krøb i skjul. Ikke bare som konsekvens af et styringsregime, men også i kølvandet på generelle samfundsmæssige udviklinger. I Tyskland havde man i 1990'erne en debat om pædagogikkens endelig (Giesecke 1985). Debatten var affødt af to forhold. For det første en samfundsudvikling, hvori børn og unge påvirkes mere og mere af meget andet end pædagogiske indsatser. For det andet postmodernismens påstand om sammenbruddet af den store fortælling om fremskridt og rationalitet, en fortælling som pædagogikken var indlejret i. Vi så samme tendens også i Danmark, hvor to af de yngre og markante profiler i den akademiske pædagogiske verden lod oplysningsfilosofien bag sig og vendte sig mod systemteorien. Lars Qvortrup og Jens Rasmussen – det var de to – fik senere stor indflydelse på Folkeskolereformen fra 2013, hvor pædagogik og undervisning blev erstattet af læringsmål og læring. Rasmussen skriver i 2003 en artikel, 'Reformpædagogikkens endeligt' (Rasmussen 2003), som afsluttes med en konklusion, der siger, at hensigtsmæssige refleksionskategorier snarere findes i en videnskabeligt baseret pædagogik end i en normativ baseret. Systemrationalitet trumfer værdirationalitet. En tredje profil, Lars-Henrik Schmidt, blev først i det nye årtusind rektor for den nyoprettede Danmarks Pædagogiske Universitet, hvor han gav plads til fire videnskabelige discipliner: sociologi, antropologi, psykologi og filosofi, men hvor pædagogik måtte nøjes med status som disciplinernes twist (Schmidt 2002). At styring på professionshøjskolerne satte

pædagogikken i skyggen, må derfor forstås som et led i en udvikling, der var meget bredere og omsiggribende.

Spørgsmålet er selvfølgelig om der er tale om en velbegrundet eller måske uafvendelig udvikling, eller om der snarere er tale om et modefænomen, en tidsånd der kom, og derfor også kan gå igen? Det er min overbevisning at de, der har afskrevet oplysningsfilosofien, og dermed også pædagogik som en særlig disciplin, der beskæftiger sig med formidling af særlige kulturelle værdier i generationsforholdet, tager fejl, ligesom de, der har ment, at et miks af markedsprincipper og statslige kontrolsystemer kan forme et egentlig uddannelses- og velfærdsregime. Vel er situationen i dag anderledes end for 30, 50 og 100 år siden, men den grundlæggende udfordring for såvel den enkelte som for fællesskabet er fortsat den samme: *hvordan begå sig i spændingsfeltet mellem det at være et særligt menneske og det at være deltager i civile og politiske fællesskaber?* Hvordan realisere såvel emancipation og selvstændighed som participation og inklusion? Hvordan bidrager pædagogiske indsatser til at mennesker kan begge dele og kan begå sig i spændingsfeltet? Det var det spørgsmål, som afstedkom udviklingen af den moderne pædagogik (Mollenhauer 2016; Rothuizen & Togsverd 2020), og som fortsat er aktuelt. Spørgsmålet kan ikke besvares enkelt og sikkert, fordi det netop henleder opmærksomheden på, at pædagogiske indsatser nok kan rammesætte, men ikke kan gøre arbejdet for dem, der vokser op og skal erobre deres myndighed. Efter 90'ernes krise i pædagogikken må den derfor rejse sig igen, nu med større ydmyghed og en erkendelse af, at der i pædagogik nødvendigvis må være polyfoni, flerstemmighed, da enhver pædagogisk tilgang støder på de samme antinomier (Oettingen 2006). Desto mere brug er der derfor for, at udøvelse, undersøgelse og udvikling af pædagogik fagligt styrer uddannelsen, og at uddannelsen kulturelt lever op til pædagogikkens centrale værdier, emancipation og participation, koblet til en ydmyghed over for den antinomiske, dunkle men også fortryllende opgave.

At styringen efter bureaukratiske og markedsræssige principper i den ene eller anden form nok er kommet for at blive, lægger en ekstra opgave ind i uddannelsen: Studerende skal også lære hvordan de kan bringe pædagogikkens stemme og sprog i spil i forhold til forvaltningssproget; de skal kunne forstå det

sprog, og hjælpe dem, der har det som modersmål, med at forstå pædagogikkens sprog (Hansen & Pedersen 2018).

Noget kan tyde på, at der også i politik og forvaltning er en tiltagende nysgerrighed efter hvad pædagogisk faglighed i sig selv kan bidrage med (Hermansen et al. 2021; Petersen 2021; Trier 2021). I den sammenhæng er det også bemærkelsesværdigt, at Uddannelses- og Forskningsministeriet et år efter, at processen med en evaluering af den eksisterende pædagoguddannelse og en dialog med interessenterne om uddannelsen har været i gang, tilsyneladende fortsat lader alle muligheder stå åbne. Vil man lade sig fortrylle?

Litteratur

- Bøje, J., & S. Baagøe Nielsen red. (2017). *Attraktiv på papiret?: nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling: en opsamlende rapport fra projektet 'Professionsbachelorisering i et vadested'*. VELPRO Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, Roskilde Universitet.
- Ekman, S. (2020). Offentlig ledelse som gearing og gældsspekulation: hvordan besparelser og effektiviseringskrav lærer den offentlige sektor at love mere, end den kan holde. I K. Dupret & L. L. Langergaard (red.), *Social bæredygtighed: begreb, felt og kritik*. Frydenlund Academic.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung*. Klett-Cotta.
- Hansen, N. F., & P.M. Pedersen (2018). Professionalismens spændingsfelt. Om principledet professionalisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(1).
- Hansen, S. J. (2013). Med lov skal pædagoger uddannes. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (red.), *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIA UC, s. 173-186, https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/97151673/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf.
- Hermansen, A., M.Ø. Møller & S.Ø. Møller (2021). *Faglighed og styring* :

- fagprofessionel dømmekraft på socialområdet*. DJØF Forlag.
- Horkheimer, M., & T.W. Adorno (1975). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer Taschenbuch.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle, analysere systematisere. *Gjallerhorn: Tidsskrift for Professionsstudier*, 16, s. 52–61.
- Lauridsen, S. K., J.J. Rothuizen, E. Jespersen & K. Tuft (1997). *Præsentation af forskningsenheden og beskrivelse af igangværende forskningsprojekter 1997-1998*. Jydsk Pædagog-Seminarium.
- Mollenhauer, K. (2016). *Forgotten connections. On culture and upbringing*, red. N. Friesen. Routledge.
- Oettingen, A. von. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Klim.
- Petersen, T. G. (2021). Debatindlæg: Mere sammenhæng og mindre detailstyring. *Skolemonitor*. 28. januar, <https://www.kl.dk/forsidenyheder/2021/januar/debatindlaeg-mere-sammenhaeng-og-mindre-detailstyring/>.
- Pio, F. (2020). Den transnationale uddannelsesrevolutions opløsning af pædagogikkens egenart. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2), <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110906>.
- Rasmussen, J. (2003). Reformpædagogikkens endeligt. *Asterisk*, 9, s. 14-15. <https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/030908153727-amp-type-doc.pdf>.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. DPU Aarhus Universitet, <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen>.
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2), <https://tidsskrift.dk/spf/issue/archive>.
- Rothuizen, J. J., & L. Togsverd (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1). <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/113970/162552>.
- Rothuizen, J. J., & L. Togsverd (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.

- Schmidt, L.-H. (2002). Institutstrukturen ved Danmarks Pædagogiske Universitet. I B. Wahlgren (red.), *Årsberetning 2000-2001*. Danmarks Pædagogiske Universitet, <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/institutstrukturen-ved-danmarks-paedagogiske-universitet/>.
- Togsverd, L. (2015). *Da 'kvaliteten' kom til småbørnsinstitutionerne: Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde Universitet.
- Trier, M. B. (2021). Aarhus siger farvel til New Public Management-modellen Roye. *Folkeskolen*, februar, <https://www.folkeskolen.dk/1588838/aarhus-siger-farvel-til-new-public-management-modellen-roye>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021). *Følgegruppen for pædagoguddannelsen*, <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/folgegruppen-for-paedagoguddannelsen-2017>.
- VIA (2021). Om VIA, <https://www.via.dk/om-via>.
- Weber, M. (1995). *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. Nansensgade Antikvariat.

Mellem højskole og universitet

Hans Henrik Hjermitz

Ud fra en historisk betragtning placerer seminariet og pædagoguddannelsen sig et sted mellem højskolen og universitet i det danske uddannelseslandskab. Dette kapitel viser, hvordan de pædagogiske ideer, der kendetegner disse dannelsesinstitutioner, kan benyttes som pejlemærker til at komme med et bud på en god pædagoguddannelse med fokus på fordybelse, fællesskab, atmosfære og dannelse.

I den aktuelle debat om pædagoguddannelsen er det vigtigt med pejlemærker, som man kan orientere sig efter. Ofte kan man finde disse pejlemærker ved at se nærmere på historien. En oplagt mulighed er naturligvis at undersøge pædagoguddannelsens historie fra dens spæde begyndelse i 1885 over loven om en treårig uddannelse i 1969, fællesuddannelsen i 1992 og professionsbacheloruddannelsen i 2001 til den målstyrede moduluddannelse i 2014.

I dette kapitel vil jeg imidlertid se nærmere på et par fjernere historiske pejlemærker, der kan give os inspiration til at se på pædagoguddannelsen med friske historiske briller. Det drejer sig om henholdsvis universitetet, der blev etableret i Middelalderen, men fik sin moderne udformning i 1800-tallet, og folkehøjskolen, der voksede frem i Danmark i anden halvdel af 1800-tallet. De traditionelle lærer- og pædagogseminarier kan siges at være en kombination af disse to typer dannelsesanstalter tilsat en tredje ingrediens, nemlig remtrækket til virkeligheden gennem praktikken.

I det følgende vil jeg beskrive de særlige pædagogiske ideer, der ligger til grund for henholdsvis universitetet og højskolen for derefter at vurdere dem i forhold til lærer- og pædagogseminarierne. Afslutningsvis vil jeg fremdrage, hvilke elementer fra disse institutioners idéhistorie, der er værd at tage med videre i

arbejdet på at lave en god pædagoguddannelse. Min beskrivelse af udviklingen fra de gode gamle universiteter, højskoler og seminarier til nutidens læringsfabrikker kan let komme til at lyde som en forfaldshistorie. Det er imidlertid ikke min mening at hævde at alt var bedre i gamle dage. Det var det givetvis ikke. Min tanke med beskrivelserne er snarere at bruge historien til at vise en farbar vej, der ikke kræver, at vi kigger ukritisk til udlandet eller i blinde ind i fremtiden, som ellers er så populært inden for pædagogik og politik nu om dage, men blot kræver, at vi besinder os på den historie, som vi alle er formet af. Vi kan nemlig med fordel kan genbruge de bedste ideer fra den danske pædagogiske historie til at skabe en bedre fremtid. Håbet findes i fortiden.

Universitetet

De første universiteter blev oprettet i Europa i 1200-tallet og var tæt knyttet til den katolske kirke. Universiteterne var selvstyrende enheder og havde monopol på at tildele akademiske grader såsom bachelor og magister inden for de tre klassiske professioner teologi, jura og medicin. Danmarks første universitet blev oprettet i København i 1479. Universiteterne var organiserede lærdomssteder, hvor den overleverede viden, der i høj grad var baseret på de klassiske kristne og græske skrifter, blev givet videre fra én generation af lærde til den næste gennem forelæsninger, øvelser og eksaminer. Der var således ikke tale om at skabe ny viden. Heller ikke i Danmark efter reformation i 1536, hvor det teologiske fakultet blev omdannet til en luthersk præsteskole. Ambition om at skabe ny viden kom først med det moderne forskningsuniversitet i begyndelsen af 1800-tallet. Denne tanke vandt først fodfæste med stiftelsen af universitetet i Berlin i 1810. Nu blev et universitet opfattet som en kombineret forsknings- og uddannelsesinstitution, der først og fremmest skulle bidrage til de studerendes almene dannelse, mens den specifikke erhvervsuddannelse kom i anden række. Det moderne universitets opgave var således at levere 'dannelse gennem videnskab' og forudsætningen for dette var, at universitet blev økonomisk understøttet af staten, men samtidig havde selvstyre samt forsknings- og undervisningsfrihed. Det betød også, at filosofi, der tidligere havde været et forberedende fag til de tre klassiske professioner, nu blev det førende fag. Men samtidig fortsatte

universitet med at tilgodese statens og samfundets behov for uddannede præster, jurister og læger. Således kombinerede universitetet en almen dannelse med en videregående erhvervsuddannelse, der for øvrigt også blev varetaget af institutioner som Landbohøjskolen og Polyteknisk Læreanstalt, der dukkede op i midten af 1800-tallet med et særligt fokus på samarbejde med erhvervslivet om anvendt forskning.

På det moderne universitet var det pædagogiske ideal, at professorerne og de studerende sammen deltog i forskningsarbejdet gennem fælles fordybelse i tekster ved seminarer og senere ved forsøg i naturvidenskabelige laboratorier. Det betød, at der kun var plads til få studerende på universitetet, der i udpræget grad var en elitær institution for de mest privilegerede unge mænd. Det ændrede sig imidlertid afgørende i 1960'erne, hvor masseuniversitetet blev født. Nu væltede unge mænd og kvinder fra alle samfundsklasser ind over universiteternes dør-tærskler. Idealerne om forsknings- og undervisningsfrihed var stadig de samme, men sammenhængen mellem forskning og undervisning blev mindre, da det vanskeligt lod sig gøre at involvere alle de mange tusinde studerende i forskningsprocessen. Nu blev grundtanken, at underviseren skulle være aktiv forsker inden for det fag, hun underviste i, mens de studerende i højere grad læste et pensum for at bestå en eksamen. Der var ikke mødepligt til de relativt få timers undervisning, da der i stedet var kontant betaling ved kasse et til eksamen. Gradvist kom også forskningsfriheden under pres, da politikerne i stigende grad krævede først samfundsrelevans og siden økonomisk udbytte af den nye viden, der blev skabt. Hermed tabte grundforskningen terræn til fordel for den anvendte forskning. Tendensen er således gået fra visionen om 'dannelse gennem videnskab' til nyttekalkulen 'fra forskning til faktura,' uden dog at idealerne om forsknings- og undervisningsfrihed er fuldstændig forsvundet (Kjærgaard & Kristensen 2003).

Højskolen

Da den første grundtvigske folkehøjskole blev oprettet i Rødning i 1844, blev den opfattet som et folkeligt alternativ til det elitære universitet; skolen for livet som et modspil til den sorte skole. Ideen var, at dannelse og livsoplysning skulle være tilgængeligt for alle og ikke kun for de lærde, der gik på gymnasiet og

universitetet. Denne ambition om folkeoplysning hang sammen med den demokratiseringsproces, der var i gang og som resulterede i Grundloven i 1849, hvor dele af folket fik stemmeret. For at kunne leve op til sit ansvar som medborger var det ifølge folkehøjskolens ideologiske fader N.F.S. Grundtvig nødvendigt med dannelse, så man blev bevidst om den historie og kultur, man var en del af og skulle være med til at bringe videre. Det afgørende for Grundtvig og højskolefolkene var, at oplysning skulle foregå på modersmålet og handle om det nære liv. Samtidig var det afgørende, at eleverne deltog frivilligt og var engagerede i stoffet, der hovedsageligt blev formidlet gennem foredrag, fortælling og fællessang, mens optagelsesprøve, karakterer og eksamen var bandlyst. Højskolen skulle således være åben for alle med lyst til at blive klogere på sig selv og verden i et forpligtende fællesskab, hvor eleverne og lærerne boede, spiste og lærte sammen.

Højskolerne blomstrede fra 1860'erne på et program, der supplerede livsoplysning og dannelse med en erhvervsrettet uddannelse i form af blandt andet landbrugs- og husholdningsfag. Så eleverne fik altså også realkompetencer, der var nyttige for deres fremtidige virke, med i købet. Men altid med fokus på dannelse og engagement og afvisning af eksamen og terperi. Det blev forventet, at alle eleverne deltog i undervisningen, der ofte strakte sig fra otte morgen til otte aften, mens det var relativt begrænset med forberedelse. Flertallet af eleverne kom fra bondestanden og havde kun syv års skolegang og praktisk erfaring fra landbrug, håndværk eller husholdning som ballast. Et halvt års ophold på en højskole blev for mange springbrættet videre til blandt andet sygeplejeskole og lærerseminarium.

Imidlertid forandrede højskolernes klientel sig fuldstændigt i løbet af 1960'erne, hvor de unge flyttede fra landet til byen, og det nu blev mere normalt med ni års skolegang, og HF blev et krav for at læse på lærerseminariet. De erhvervsrettede fag forsvandt nu sammen med de elementære færdighedsfag som regning og skrivning fra højskolerne, der nægtede at udbyde formelle kompetencer i form af karakterer og eksaminer, da man mente, at dette fokus på ydre mål ville underminere højskolernes særlige omsorg for elevernes dannelsesproces gennem fordybelse i stoffet og fællesskabet. Praktisk-musiske fag vandt nu også indpas på højskolerne på bekostning af de historisk-poetiske foredrag. Lærerne

på højskolerne bedriver ikke forskning, og der lægges mere vægt på, at lærerne er personligt engagerede i de fag, de underviser i, end på at de formidler den nyeste videnskabelige viden. Selv om mange højskoler i dag tilbyder uddannelsesforberedende kurser, så holder de stadig fast i princippet om eksamensfrihed, og højskolernes formål er fortsat livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

Noget af det, der gør højskolerne til noget særligt, er at eleverne ikke opfatter deres højskole som en skole, men som et hjem. Netop hjemligheden og den særlige atmosfære i de ofte gamle højskolebygninger skaber et enestående rum for personlig udvikling og dannelse i fællesskab med andre. Denne atmosfære er ikke kun levende i undervisningen og samværet på højskolen, men også i murstenene og omgivelserne, der emmer af en tradition, der trækker tråde tilbage i tiden. Hermed oplever eleverne, at de er en del af noget større, som de er med til at bringe videre. Dannelsen sætter sig således i kroppen og sjælen (Rahbek & Møller 2015; Hjermitz 2018; Korsgaard 2019; Rahbek 2019).

Seminariet

Seminariet placerer sig et sted mellem universitetet og højskolen i det danske uddannelseslandskab. Det første lærerseminarium i kongeriget blev oprettet på Blågård ved København i 1791. Siden fulgte både statslige og private lærerseminarier i hele landet, og omkring 1900 blev disse suppleret med forskoleseminarier og børnehaveseminarier og i 1934 med det første socialpædagogiske seminarium under navnet Barnets Højskole. Det første seminarium for omsorgspædagoger, der arbejdede med udviklingshæmmede, blev oprettet så sent som i 1961. Mens de fleste af eleverne på lærerseminarierne var unge mænd fra landet, så var de første generationer af pædagoger hovedsageligt unge kvinder fra byernes borgerskab. Disse pædagoger var drevet af næstekærlighed og et kristent kald om at drage omsorg for udsatte børn. Mange af seminarierne var præget af det grundtvigske skolesyn og lagde stor vægt på dannelse, livsoplysning og personlig udvikling gennem blandt andet foredrag og fællessang og på samværet uden for undervisningen i form af fester, foreninger, musik og udflugter. Eleverne boede også som regel på eller lige i nærheden af seminariet, hvor der ofte blev gjort

meget for at skabe en hjemlig atmosfære. Dette gav en enestående mulighed for at påvirke eleverne, der gennem undervisningen og samværet fik kaldet som lærer og pædagog arbejdet ind i krop og sjæl. Undervisningen var en blanding af folkelige foredrag, traditionelle skolefag, praktisk-musiske og pædagogiske fag og praktik, der rettede sig mod det kommende virke som lærer og pædagog. Formålet med seminarieuddannelsen var således på den ene side at give eleverne de nødvendige almene og didaktiske kundskaber og færdigheder, der blev kontrolleret gennem eksaminer, og på den anden side at udvikle og modne elevernes personlighed i et forpligtende fællesskab, så de blev bevidste om deres pædagogiske, sociale og etiske ansvar over for børnene og samfundet. Den personlige dannelsesproces var således i højsædet, mens der ikke var krav om kendskab til den nyeste forskning som på universiteterne. Underviserne på seminarierne var heller ikke ansat til at forske. På denne måde mindede seminariet mere om højskolen end om universitetet.

Dette ændrede sig i nogen grad i 1960'erne, hvor der blev stillet krav om HF som adgangsbillet til lærerseminarierne. Samtidig blev 'eleverne' til 'studerende', der nu ikke havde mødepligt, men selv skulle strukturere deres tid. Dette betød en nedtoning af højskolepræget, da fælles foredrag og sociale aktiviteter gradvist forvitrede, og de studerende ikke længere boede (tæt) på seminarierne. De studerede kørte til uddannelsesstedet og tog hjem, så snart undervisningen var slut, hvis de da overhovedet dukkede op. Det forholdt sig dog anderledes på pædagogseminarierne, der med lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger i 1969 fortsat krævede forpraktik, altså erhvervserfaring fra pædagogiske institutioner, og blot folkeskolens afgangsprøve suppleret med fx et højskoleophold for at blive optaget. Modsat lærerseminarierne var der fortsat kun få eksaminer på pædagogseminarierne, der til gengæld krævede, at de studerende mødte op til undervisningen og deltog i et forpligtende fællesskab for at fremme deres personlige udvikling. På denne måde mindede pædagogseminarierne stadig en del om højskolerne og de gamle seminarier. Det hjalp dog ikke på seminariernes duft af højskole, fællesskab, hjemlighed og atmosfære, at de fra 1980'erne og frem blev fusioneret til nye store institutioner, hvor også kendskabet til medstuderende og undervisere blev mindre. Denne centralisering tog yderligere fart i 2010 med oprettelsen af professionshøjskolerne, der straks gik i gang med at

etablere nye kæmpestore uddannelsessteder med mange velfærdsuddannelser og tusindvis af studerende under samme tag. De mest prominente sejrsmonumenter eller skamstøtter, om man vil, over denne udvikling er campusserne i København og Aarhus, hvor man har omdannet de gamle bryggerier Carlsberg og Ceres til stilrene læringsfabrikker, der trods de historiske rammer dog ikke har meget succes med få de studerende til at blive efter undervisningen for at drikke øl med deres studiekammerater og undervisere.

Med centraliseringen mistede lærer- og pædagoguddannelserne den sidste rest af højskoleånd og kom til at ligne det moderne masseuniversitet. Denne delokalisering og ensretning passede imidlertid som fod i hose med reformerne af undervisningens indhold, der i kølvandet på moderniseringen af den offentlige sektor, konkurrencestatens krav om fleksibilitet, tværprofessionelt samarbejde, inklusion og selvrealisering og OECD's 21st Century Skills blev strømlinet med videns-, færdigheds- og kompetencemål og en umættelig efterspørgsel efter både forskningstilknytning og praksisrelevans, der er blevet sammenføjet i ideen om såkaldt praksisrelevant forskning. I denne proces er noget sikker vundet, men noget vigtigt er også gået tabt. Nemlig både den faglige dannelse gennem fordybelse i fagenes indhold og den personlige udvikling henimod at skabe en kaldsbevidsthed, der for lærernes vedkommende hovedsageligt er rettet mod at være bærer af en dansk dannelsesstradition med rødder i kristendom og demokrati og for pædagogernes vedkommende er centreret omkring en kamp for social retfærdighed og medmenneskelighed (Hjerimitslev 2017; 2020; 2021; Rothuizen & Togsverd 2019).

Pædagoguddannelsen

Jeg vil i det følgende fremdrage de elementer fra universitetets, højskolens og seminariets historie, som vil være berigende at medtænke i en ny pædagoguddannelse, der skal uddanne gode og dygtige pædagoger. Fra universitetet kan pædagoguddannelsen tage ideen om 'dannelse gennem videnskab'. Altså at akademisk dannelse kræver fordybelse i videnskabelige discipliner eller fag, og at denne fordybelse skal foregå i et tæt samspil mellem underviser og studerende i form af seminarer og laboratorier. På denne måde vil undervisningen også være

om ikke forskningsbaseret, så i al fald forskningsorienteret, og den vil også være relevant for praksis, uden dog nødvendigvis at være anvendt forskning i form af evidensbaserede didaktiske metoder og koncepter. Der bør nemlig som på universiteterne være udbredt undervisnings- og forskningsfrihed, da det fremmer engagementet hos undervisere og studerende. Denne prioritering af faglig fordybelse vil formodentligt kræve genindførsel af fag på uddannelsen og et skifte fra målstyring til indholdsstyring.

Med inspiration fra højskolen og de traditionelle seminarier kan pædagoguddannelsen med fordel revitalisere samværet uden for undervisningen. Både i form af åbne værksteder, hvor de studerende kan fordybe sig i musik, kunst og idræt i stemningsfulde faglokaler, og i form af morgensang, fællesarrangementer, studieture og fester, hvor fællesskabet og hjemligheden dyrkes, så de studerende føler, at campus er deres sted. Dette vil nok kræve, at uddannelsesstederne i højere grad inddelte campus og indrettede lokaler efter specifikke uddannelser, så der kan skabes en særlig atmosfære knyttet til for eksempel pædagoguddannelsen. Det vil også betyde mindre fleksibilitet og tværprofessionalisme. For at sikre et forpligtende studiefællesskab kan man også som på højskolerne og de traditionelle seminarier stille krav om, at de studerende møder op til undervisningen og sørge for, at de studerende har flere undervisningstimer. Dette arbejde er allerede i gang på pædagoguddannelsen og vil sikkert ikke føles som et overgreb på de studerende, hvis de vel at mærke føler sig hjemme på uddannelsen og ikke bliver fremmedgjorte af målstyring og fabrikslogistik. Til gengæld bør de studerende så have færre eksaminer og mindre hjemmearbejde.

Med inspiration fra højskolen og seminariet skal den pædagogfaglige og personlige dannelse desuden stå tydeligt frem i formål, indhold og didaktik. Det betyder, at der på uddannelsen ikke kun skal fokuseres på professionsrettede kompetencer, men også på de studerendes dannelsesproces. En pædagog skal nemlig ikke bare kunne noget, men også være nogen: Et engageret menneske, der vil gøre en forskel for konkrete mennesker et bestemt sted.

Afrunding

Jeg har i dette kapitel vist, hvordan pædagoguddannelsen kan tage ved lære af elementer fra universitetet, højskolen og seminariet i bestræbelsen på at skabe en bedre uddannelse. Dette kan lykkedes, hvis vi omskaber pædagoguddannelsen til en dannelsesanstalt med fokus på de universitære idealer om faglig fordybelse i forskning og undervisning og kombinerer dette med højskolens og seminariets blik for betydningen af forpligtende fællesskaber, stedets atmosfære, personlig dannelse og kaldsbevidsthed.

Litteratur

- Hjerimitslev, Hans Henrik (2017). Fra kald til konkurrencestat – Pædagogernes og lærernes professionsdannelse i det 20. og 21. århundrede. I H.H. Hjerimitslev, T.R.S. Albrechtsen & B.M. Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs: Samarbejde og faglighed i den nye folkeskole*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag, s. 35-79.
- Hjerimitslev, Hans Henrik (2018). Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolernes historie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(2), s. 71-83.
- Hjerimitslev, Hans Henrik (2020). Grundtvigske seminarier 1840-1920. *Uddannelseshistorie*, 54, s. 63-96.
- Hjerimitslev, Hans Henrik (2021). Vi skal turde gentænke pædagoguddannelsen. *Altinget*, 19.01.2021, <https://www.altinget.dk/boern/soeg/hjerimitslev/artikel/lektor-vi-skal-turde-gentaenke-paedagoguddannelsen>.
- Kjærgaard, Peter C. & Jens Erik Kristensen (2003). Universitetets idéhistorie. I H. Fink, P.C. Kjærgaard, J.E. Kristensen & Helge Kragh, *Universitet og viden-skab*. Hans Reitzels Forlag, s. 31-143.
- Korsgaard, Ove (2019). *Strejftog i højskolernes idéhistorie*. FFDs Forlag.
- Rahbek, Rasmus Kolby (2019). *Stedets pædagogik – om højskolens opgave og praksis*. Klim.
- Rahbek, Rasmus Kolby & Jonas Møller (2015). *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis*. Klim.

Rothuizen, Jan Jaap & Line Togsverd (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), s. 7-28.

Mellem målstyring og formål

Niels Jakob Pasgaard

Pædagoguddannelsen er i dag gennemsyret af en kompetencebaseret outcomestyring. I dette kapitel argumenteres der for, at kompetencemålstyringen står i vejen for, at pædagoguddannelsen kan blive en egentlig uddannelse, der gennem suspension af ydre krav og forventninger sætter de studerende fri til at blive sig selv som pædagoger. Dette vil kræve en reformulering af uddannelsens formål og en genindførelse af fag.

Målstyringens overherredømme

Hvis du ikke ved, hvor du skal hen, er det sandsynligt, at du ender et andet sted. Nogenlunde sådan har én af de tidligste pionérer inden for den læringsmålstyrede og programmerede undervisning, den amerikanske behaviorist Robert F. Mager, sagt det. Udsagnet er en del af hans argumentation for, at al pædagogik og uddannelse altid må tage afsæt i tydelige læringsmål; i en klar beskrivelse af, hvilken 'terminaladfærd' vi ønsker at se fra dem, vi udsætter for de pædagogiske og uddannelsesmæssige interventioner. Ved vi ikke på forhånd, hvad vi gerne vil se børn, elever og studerende gøre, når vi har opdraget og uddannet dem, kan vi heller ikke vide, er argumentet fra Mager, hvilke pædagogiske interventioner, det vil give mening at sætte i værk.

Magers programmerede undervisning vandt frem i USA i 1960'erne med det såkaldte Sputnikchok som bagtæppe. Amerikanerne var chokerede over, at Sovjetmagten havde været i stand til at sende satellitten Sputnik i kredsløb om jorden i 1957, og man ønskede nu at sikre amerikansk sejr i rumkapløbet ved at stramme styringen af landets skoler, så eleverne kunne blive målbart dygtigere. Logikken var, at det var det råstof, der blev produceret i grundskolen, der skulle blive til fremtidens raketbyggende ingeniører. Den læringsmålstyrede og programmerede

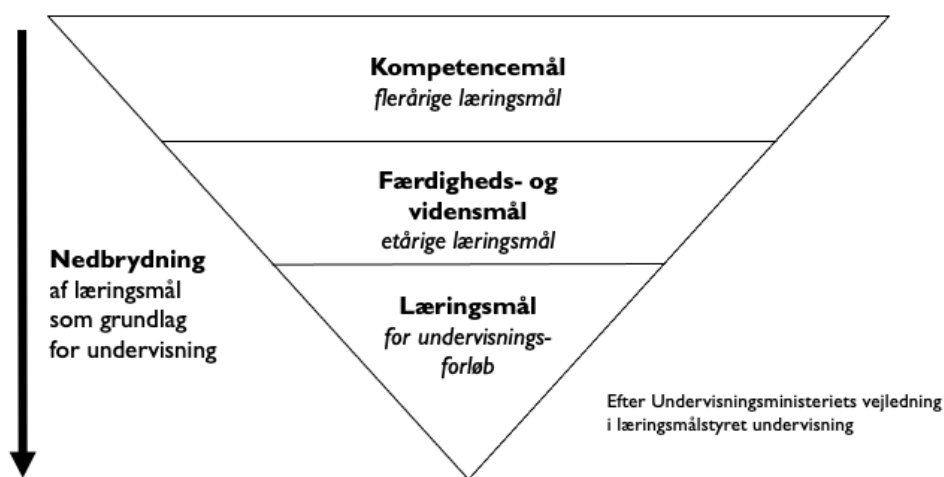
undervisning blev set som det middel, der skulle sikre den bedst mulige forædling af dette råstof.

I Danmark har vi ikke de store ambitioner om at erobre verdensrummet. Til gengæld har vi ambitioner om at vinde nationernes konkurrence om de arbejdspladser, der følger med store, transnationale firmaers filialer. Derfor kom de første resultater af PISA-undersøgelserne i 2001 som et chok for os, for hvem ville dog lægge filialer i et land, hvis grundskoleelever præsterede middelmådigt? PISA-chokket har siden medvirket til en stadig strammere styring af landets grundskoler, helt til i dag, hvor de kompetencebaserede læringsmål og de nationale tests er blevet styrende for skolens undervisning. Man behøver således ikke se sig langt omkring for at opdage, at den logik, der ligger til grund for Magers udsagn, er altdominerende i det danske uddannelsessystem i dag. Lige fra børnehaveklassen til kandidatuddannelsen bliver børn og unge mødt af centralt definerede læringsmål, der beskriver, hvad de skal kunne på bestemte tidspunkter i deres liv. Efter 0. klasse skal børnene eksempelvis kunne anvende tal og geometrisk sprog i hverdagssituationer, og efter bachelorprojektet på pædagoguddannelsen skal de studerende kunne identificere, undersøge, udvikle og perspektivere pædagogfaglige problemstillinger. Mål må der være, og der må arbejdes, undervises og studeres målrettet for at opfylde dem, så man kan gå til eksamen og få et 12-tal for den fremragende præstation, der ”demonstrerer udtømmende opfyldelse af målene”, som det hedder i karakterbekendtgørelsen. Målenes overherredømme er totalt; fag, indhold, lærere og aktiviteter er reduceret til rene instrumenter og midler for målenes opfyldelse.

Der er således tydelige paralleller mellem det amerikanske skolesystem i 1960’erne og vores skoler og uddannelser i dag. Vi taler ganske vist ikke om terminaladfærd. På en eller anden måde klinger det forkert, og vi har reserveret begrebet ’terminal’ til dødssyge patienter, for hvem vi har opgivet håbet om helbredelse. Nej, inden for pædagogik og uddannelse taler vi i stedet om kompetencer. De kompetencebaserede målbeskrivelser smager bedre, og de passer bedre sammen med vore idealer om livslang læring og kontinuerlig omstillingsparathed end begrebet ’terminal’. Så jo, der er sproglige forskelle, men ser man lidt nærmere på kompetencebegrebet og den brug, der gøres af det rundt omkring i uddannelsessystemet, vil man hurtigt konstatere, at der stadig er tale om

beskrivelser af observerbar adfærd. Ganske vist er nogle af kompetencemålene, særligt på de videregående uddannelser, meget brede og abstrakte, men læser man de underliggende videns- og færdighedsmål med, bliver det lettere at vurdere, om den studerende udviser den 'kompetente adfærd', der efterspørges (Pasgaard 2015a; 2015b; 2017).

Kompetencemålene står nemlig ikke alene. De finder deres plads i et målhierarki, der kobler skolens og uddannelsernes overordnede formålsbeskrivelser med detaljerede mål helt ned på konkrete forløb og aktiviteter. Hvad angår folkeskolen, og den læringsmålstyring der blev indført dér i forbindelse med skole-reformen, beskrev Undervisningsministeriet hierarkiet i nedenstående figur:



Idéen med oversigten over målhierarkiet var at gøre det klart, at man kan nedbryde de overordnede og brede mål til mere konkrete og observerbare mål. Dermed ville man lettere kunne dokumentere opfyldelse af de overordnede mål. Nedbrydningsdidaktikkens idé er nemlig, at summen af underliggende mål svarer 1:1 til det overordnede mål; har man opfyldt hele rækken af læringsmål, har man også opfyldt hele rækken af videns- og færdighedsmål, og har man opfyldt videns- og færdighedsmålene, har man også opfyldt kompetencemålet. Det

medfører også, at man efter nedbrydning af de overordnede mål i mere konkrete mål, ikke længere har brug for de overordnede målbeskrivelser – essensen af de overordnede mål er implicit til stede i de mere konkrete og handlingsrettede mål (Pasgaard 2017).

Som det fremgår af figuren, blev formålsbeskrivelsen ikke medtaget i målhierarkiet, da man reformerede folkeskolen. Det blev naturligvis kritiseret, at man ville lave gennemgående reformer af folkeskolen uden at røre ved dens formålsbeskrivelse, men daværende undervisningsminister Christine Antorini gjorde det klart, at man først på et senere tidspunkt ville ændre på formålsparagraffen. Det er nærliggende at fortolke dette sådan, at man først ville have de underliggende kompetence-, videns- og færdighedsmål på plads, og så efterfølgende tilrette formålsbeskrivelsen efter dem. Det kom dog aldrig så vidt.

En formålsløs pædagoguddannelse?

Selvom sammenligningen måske ikke ligger lige for, er der interessante ligheder og forskelle mellem folkeskolens og pædagoguddannelsens formål, og den modtagelse læringsmålstyringen fik de to steder. På pædagoguddannelsen finder vi et målhierarki, der minder om det, man har i folkeskolen. Også her har vi kompetence-, videns- og færdighedsmål, ligesom der i studieordningerne, i hvert fald hvor jeg underviser, er beskrevet læringsmål for de enkelte moduler. Men hvor folkeskolens indholds- og værdirige formål står i en form for opposition til læringsmålstyringens indholds- og værditømning, er formålsbeskrivelsen for pædagoguddannelsen et indbygget element i det målhierarki, der ligger til grund for læringsmålstyringen:

Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv. (UFM 2017)

Som det ses, er der en direkte sammenhæng mellem formålsbeskrivelsens vægtning af professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder, og hele den

struktur af kompetence-, videns- og færdighedsmål, der ligger til grund for uddannelsens tilrettelæggelse. Det gælder som nævnt ikke i folkeskolen, hvor man undlod at pille ved formålet i forbindelse med reformen, og sammenligner vi pædagoguddannelsens formål med folkeskolens formålsparagraf, viser der sig en markant forskel: Hvor folkeskolens formålsbeskrivelse er fyldt med smukke og dybt normative ord som åndsfrihed, ligeværd, fordybelse og virkelyst, er pædagoguddannelsens formålsbeskrivelse helt tomt for den slags. Her er der kun plads til de professionsrelevante kompetencer, en kort opsummering af, hvad kompetencerne skal virke i forhold til og en vag henvisning til et samfundsmæssigt perspektiv.

Måske skal forklaringen på denne forskel findes i, at folkeskolens formålsbeskrivelse ikke blev berørt af skolereformen og implementeringen af læringsmålstyringen, men nærmere har fungeret som et bolværk og et afsæt for den kritik, der har været af læringsmålstyringen i folkeskolen. Den hårde formålsbaserede kritik mandede i 2018 ud i, at et ministerielt nedsat udvalg, der skulle komme med anbefalinger til en mindre læringsmålstyret praksis i folkeskolen, udgav pjecen *Formål og frihed - fem pejlemærker for Fælles Mål* (Tanggaard et al. 2018). Alene titlen understreger pointen: Det er formålsbeskrivelsen, der udgør modvægten til den tvingende læringsmålstyring. Nærmest omvendt forholder det sig på pædagoguddannelsen, hvor den nuværende formålsbeskrivelse er et helt grundlæggende element i læringsmålstyringens indtog. Dét, der ikke lykkedes i folkeskolen; at tilrette formålsbeskrivelsen til de underliggende kompetencemål, er lykkedes til fulde på pædagoguddannelsen: Her har man vendt målhierarkiet på hovedet, så de underliggende kompetencemål helt styrer det overordnede formål, der i sig selv er tomt for indhold og værdier. Det ville næppe gøre nogen forskel, om man fjernede formålsbeskrivelsen fra pædagoguddannelsens bekendtgørelse.

I det følgende vil jeg forsøge at vise, hvordan pædagoguddannelsens indholds- og værditømte formål står i vejen for et opgør med læringsmåls- og outcomestyringen og for etableringen af pædagoguddannelsen som dét, man kunne kalde en egentlig uddannelse.

Hvad er et formål?

I den historiske *Ordbog over det danske Sprog* defineres begrebet formål i to overordnede betydninger. Den ene betydning definerer formålet som en *genstand* for henholdsvis en virksomhed, en betragtning eller en hensigt. Denne betydning af formålsbegrebet er sikkert kendt af de fleste, og det er også denne forståelse af begrebets betydning, der går igen i *Den Danske Ordbog*, som; 1. det en person ønsker at opnå som resultat af en bestemt aktivitet; 2. det som noget skal bruges til/er beregnet til, og; 3. det som en organisation eller lignende arbejder for at gennemføre. Formålet er i denne forståelse noget, man skal indfri, gennem de mål man opstiller og de aktiviteter man igangsætter, som en del af sin formålsorienterede virksomhed. Formålet bliver i denne forståelse et *slutmål*. Det er den forståelse af formålsbegrebet, der ligger i pædagoguddannelsesformålets professionsrelevante kompetencer, og som ligger til grund for hele læringsmåls- og outcomestyringen.

Den anden betydning af formålsbegrebet, som nævnes i *Ordbog over det danske Sprog*, definerer formålet som et *udgangspunkt* i form af “begyndelsen af det sted, man skal gøre noget fra.” Der er i denne forståelse tale om, at formålet udgør et udgangspunkt eller et begyndelsessted for det at udføre aktiviteter. Man kan altså ikke på samme måde tale om, at et formål kan indfries – i stedet kan det danne afsæt for aktiviteter, der peger i mangfoldige retninger, men som alle har afsæt i det samme udgangspunkt. Formålet bliver i denne forståelse den grund, der ligger forud for aktiviteterne, og ikke dét, som målene og aktiviteterne sigter mod at indfri. Det er den forståelse af formålsbegrebet, der ligger i folkeskoleformållets beskrivelse af en række grundlæggende værdier.

Hvad er egentlig en uddannelse?

Idéen om formålet som et udgangspunkt er med tiden gledet ud af det danske sprog om skole og uddannelse. Vi er blevet så vant til at betragte uddannelse som noget, der sikrer de studerende en række mere eller mindre fast definerede kompetencer, at det kan være svært at forestille sig andre måder at tænke om en uddannelses formål. Også i engelsksprogede lande, hvor formål hedder *purpose*, er forståelsen af formålet som et udgangspunkt fraværende i diskussionen. Ordet

purpose indeholder dog spor efter en mere oprindelig forståelse af formålsbegrebet. Ordet purpose er sammensat af *pur*, afledt af det latinske *pro*, som betyder *før* eller *foran*, og *pose*, der er afledt af det latinske *pausa* (pause). Dermed får man i ordet purpose en slags 'før-pause', der lægger sig tæt op ad idéen om formålet som et udgangspunkt: Formålet er en pause-position, der går forud for de aktiviteter, der kommer efter.

I bogen *In Defence of the School* argumenterer Jan Masschelein & Maarten Simons (2013) for, at skolen må ses som en *suspension* af det omgivende samfunds krav og forventninger. Skolen må sætte det omgivende samfunds krav på pause, og lade elever, lærere og indhold/stof træde helt ind i skolens 'frie tid'. Den frie tid er her kendetegnet ved, at den suspenderer den lineære tid, som opererer med årsag-effektlogikker som "du vil få brug for dette senere i livet, så du skal lære dette, og det her er det rigtige stof at beskæftige sig med". I stedet, argumenterer Masschelein og Simons, må skolens frie tid sætte eleverne, læreren og stoffet fri, uden skelnen til deres forestillede fremtid og de krav, samfundet stiller til dem. Skolen suspenderer alle disse krav; den sætter dem på pause. Barnet bliver elev, når det træder ind i skolen, på lige fod med alle andre elever. Den voksne bliver til en lærer, som træder ud af samfundets krav om produktivitet, og ind i tjeneste for de fag, hun repræsenterer, mens den viden, der findes i samfundet, i skolen bliver til et stof, der kan vendes, drejes og kritiseres. Skolen sætter med andre ord både mennesket og verden fri af omgivelsernes krav og forventninger. Det er suspensionen, der gør en skole til en skole.

På samme måde kan man argumentere for, at det er suspensionen, der gør pædagoguddannelsen til en egentlig uddannelse: På en egentlig pædagoguddannelse må de unge mennesker, i det øjeblik de træder over dørtærsklen, blive til studerende. Så længe de er under uddannelse, er de ikke længere bundet af deres sociale baggrund eller af deres familiers og venners forventninger, lige så lidt som de er bundet af aftagerfeltets forventninger til deres fremtidige kompetencer. I stedet er de frie til at blive sig selv som pædagoger inden for rammerne af uddannelsens brede formål, i relation til og med ansvar over for de andre studerende, underviserne og fagenes indhold og traditioner. Underviserne må på samme måde sættes fri af kravene om produktivitet: På den egentlige pædagoguddannelse er der ingen bindende kompetencemål, man skal levere på. Her

finder underviseren og de studerende i stedet deres egne mål sammen, gennem fordybelsen i fagenes traditioner og undervisningens indhold og aktiviteter. Og endelig er fagenes og undervisningens indhold ikke bundet af at skulle bidrage til opfyldelse af de udefrakommende mål. Nej, målene vokser i stedet ud af det indhold og de aktiviteter, som de studerende og underviserne virker sammen i. Det ville være en egentlig pædagoguddannelse.

Men sådan er det naturligvis ikke. Og det er det ikke, fordi den nuværende pædagoguddannelse ikke er en egentlig uddannelse. Den er udelukkende et instrumentaliserende system, der gør studerende, undervisere, fag, indhold og aktiviteter til de rene midler for opfyldelsen af kravet om udvikling af professionsrelevante kompetencer. Uddannelsens indholds- og værditomme formålsbeskrivelse binder uddannelsens aktører i instrumentel og outcomeorienteret aktivisme, hvor ethvert lille udslag på et læringsbarometer gøres til en opgave for diverse kvalitetsudvalg, med iværksættelse af en uendelig række af overfladiske metodeindsatser og etablering af nye og mere detaljerede mål som følge.

Pædagoguddannelsen som egentlig uddannelse

Vil man gøre pædagoguddannelsen til en egentlig uddannelse, hvor studerende frit bliver sig selv som pædagoger, og det synes jeg man bør, må man først og fremmest gøre tre ting:

Formålet må reformuleres, så det kommer til at fungere som et afsæt for uddannelsens indhold og aktiviteter, fremfor som et slutmål, som alt må sigte mod at indfri. Et sådant værdibåret afsæt vil være en gave for både studerende og undervisere, der med afsæt i et sådant formål vil få mulighed for at gå i åben dialog med både gamle og nye pædagogiske tanker og praksisser.

Fagene må genindføres på uddannelsen, så underviserne igen får noget de kan tjene, udover de instrumentaliserende kompetencemål. Indhold og aktiviteter må ikke udvælges til undervisningen, fordi de bidrager til opfyldelse af eksternt formulerede mål, men fordi de bidrager til den indvielse i fagene og deres traditioner og metoder, som er hele grundlaget for, at de studerende kan blive sig selv som pædagoger.

Friheden må igen være et bærende princip for den enkelte studerende, den enkelte underviser og det enkelte uddannelsessted. De studerende må finde deres egne mål i fordybelsen i fagene, naturligvis under kyndig vejledning fra underviserne og inden for rammerne af det overordnede formål. Underviserne må vælge det indhold og de aktiviteter ud til undervisningen, som de finder det væsentligst for de studerende at beskæftige sig med. Og endelig må uddannelsesstederne forfølge de emner og særinteresser, der knytter sig til deres særegne kultur, og frit lade sig inspirere af hinanden, fremfor at konkurrere med hinanden om, hvem der bedst opfylder de eksternt formulerede kompetencemål.

Hvis vi vil en pædagoguddannelse, der fungerer som en egentlig uddannelse, der suspenderer omgivelsernes krav og forventninger om bestemte kompetencer og giver plads til de pædagogstuderendes frie tilblivelse som pædagoger, må formål, fag og frihed træde i stedet for læringsmål, kompetencer og standardisering. Første skridt er reformuleringen af formålsbeskrivelsen. Så lad os spørge hinanden: Hvad er det for en grund, pædagoguddannelsen skal hvile på? Hvad bør være en egentlig pædagoguddannelses formål?

Litteratur

- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- Pasgaard, N. J. (2015a). Skolens formål – kompetenceudvikling eller tilværelsesoplysning? *Nyt Dansk Udsyn*, 9, s. 24-33.
- Pasgaard, N. J. (2015b). Kompetencer eller kundskaber. *Nyt Dansk Udsyn*, 11, s. 11-18.
- Pasgaard, N.J. (2017). *FAQ om læringsmål*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. et al. (2018). *Formål og frihed - fem pejlemærker for Fælles Mål i Folkeskolen*. Rådgivningsgruppen for Fælles Mål. Undervisningsministeriet.
- UFM (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/35>

Mellem dannelse og kompetencer

Hans Henrik Hjermitz & Niels Jakob Pasgaard

På baggrund af en idéhistorisk gennemgang af henholdsvis dannelses- og kompetencebegrebet argumenteres der for, at kompetencebegrebets nuværende dominans i pædagoguddannelsen bør erstattes af det bredere begreb dannelse og af det traditionelle kundskabsbegreb. Det vil være med til at skabe en bedre pædagoguddannelse og dygtigere pædagoger.

Mens kompetencer grundlæggende handler om, hvad man kan, så handler dannelse om, hvem man er. Kompetencer er et produkt, der kan måles, mens dannelse er en stadig proces, der er mere uhåndgribelig. Pædagoguddannelsen kan siges at være udspændt mellem disse to pædagogiske begreber. På den ene side skal den uddannede pædagog kunne noget bestemt, og på den anden side skal han eller hun være bærer af værdier, både professionelt og personligt, der er til stadig overvejelse.

Sådan har det været siden den første pædagoguddannelse blev etableret i Danmark i 1885. Imidlertid er der sket en forskydning, så kompetencer gradvist er vundet frem på bekostning af dannelse. Det kan man forvisse sig om, hvis man ser nærmere pædagoguddannelsens formål gennem tiden. På de tidlige private seminarier var hovedsigtet at udvikle, danne og modne eleverne, så de var bevidste om deres kald og ansvar over for børn og borgere. Det handlede således først og fremmest om, at pædagogerne havde det rette sindelag, og som forudsætning for optagelse på seminariet krævedes et vidnesbyrd fra en institutionsleder i en såkaldt forpraktik, der dokumenterede dette. Da den første lov om børnehave- og fritidshjemseminarier blev vedtaget i 1969 var dette stadig en del af optagelseskrauet. Formålet med uddannelsen var, at ”give de studerende den fornødne faglige og pædagogiske indsigt og praktiske skoling” og ”tilstræbe at fremme deres personlige udvikling.” Altså en kombination af faglige kundskaber

og praktiske færdigheder på den ene side og dannelse på den anden. Denne linje blev opretholdt i loven om en fælles pædagoguddannelse fra 1992: ”Uddannelsen skal give de studerende den teoretiske viden og praktiske erfaring, der er nødvendig for at kunne arbejde som pædagog, og skal bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling” (Se bekendtgørelser på retsinformation.dk; Hjermitslev 2017b).

Den store ændring skete med reformen i 2007, hvor udviklings- og dannelsesaspektet forsvandt fra formålet: ”Den studerende skal gennem uddannelsen erhverve sig viden, indsigt og kompetencer til som pædagog at varetage de udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver, der er forbundet med pædagogarbejdet inden for et bredt arbejdsfelt samt erhverve sig grundlag for videreuddannelse.” Som det fremgår, har kompetencebegrebet så at sige slugt udviklingsbegrebet og dermed det personlige dannelsesaspekt i uddannelsen.

Samme logik er at finde i formålet for pædagoguddannelsen fra 2014: ”Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv.” Denne formålsbeskrivelse er rent instrumentel og fokuserer udelukkende på, hvad den uddannede pædagog skal kunne og ikke på, hvem han eller hun skal være. Samtidig er fagene i 2014-bekendtgørelsen fjernet til fordel for kompetenceområder med kompetencemål og underliggende videns- og færdighedsmål.

Betoningen af kompetencebegrebet er ingenlunde et særkende for pædagoguddannelsen, men en del af en diskurs om uddannelse, der vandt frem fra 2000’erne i forbindelse med en international harmonisering i regi af OECD og Bologna-deklarationen fra 1999 samt konkurrencestatens fokus på nyttige, praksisrelevante og målbare kompetencer i kølvandet på moderniseringen af den offentlige sektor. Efter at have stået i skyggen i 2000’erne er dannelsesbegrebet imidlertid vendt tilbage i den pædagogiske debat i de senere år, da mange pædagogiske tænkere og enkelte politikere nu argumenter for, at begrebet ikke kan undværes, fordi kompetencebegrebet er for fattigt til at beskrive, hvad uddannelse er og bør være. Der foregår således nu en pædagogisk og politisk kamp mellem fortalere for dannelse og fortalere for kompetencer. Dette kapitel skriver

sig ind i denne debat med fokus på pædagoguddannelsen (Hjermitz 2017a; Pasgaard 2017).

I en interessant historisk analyse af forholdet mellem dannelse og kompetencer peger Sven Erik Nordenbo (2016) på, at den oven for skitserede kamp har rod i bevægelser i oplysningstiden. Da Jean-Jacques Rousseau udgav sit pædagogiske hovedværk *Émile* i 1762, var en af konsekvenserne, at man kunne begynde at diskutere, hvad målet med at holde skole var. Hidtil havde der ikke været tvivl om, at skolen var til for at danne gode, kristne mennesker, men foranlediget af Rousseaus udgivelse var ikke blot skolens midler, men også dens mål, nu til diskussion. Ifølge Nordenbo stod særligt to positioner stærkt i tiden efter *Émile*. Først gav filantropisterne deres bud på skolens formål i begrebet 'lyksalighed'. Filantropisterne mente, at ethvert menneske måtte søge dets lykke gennem dygtiggørelse – er man dygtig, vil man klare sig godt og få et lykkeligt liv. Senere udviklede filantropismen sig til pædagogisk utilitarisme, hvorved den enkeltes vilje til at dygtiggøre sig underlægges hensynet til almenvellet. Man må være dygtig, så man kan bidrage med nytte til fællesskabet. Det er ifølge Nordenbo dette ideal om dygtighed og nytte, der ligger til grund for nutidens kompetencebegreb.

Over for denne filantropiske utilitarisme stiller sig nyhumanismens dannelsesbegreb (*Bildung*). En af de centrale figurer er her Wilhelm von Humboldt, der gør op med ovennævnte nyttetænkning. Pædagogikken kan ifølge Humboldt ikke betragtes som et redskab i det nyttiges tjeneste, men må tjene det enkelte menneskes egen mening som menneske, ikke kun som nyttig borger. Derfor må pædagogikken sættes fri, så den ikke underlægges ydre krav, og idealet bliver for Humboldt at "give begrebet 'menneskehed' – i vor person, så vel som i vor levetid som ud over denne gennem de spor, vi efterlader gennem vort virke – et så rigt indhold som muligt" (Nordenbo 2016, 52). Ifølge Nordenbo er det denne arv, nutidens begreb om dannelse hviler på.

I det følgende vil vi i historiske og begrebsafklarende afsnit udfolde, hvordan henholdsvis dannelses- og kompetencebegrebet er vokset frem, og hvordan de kan forstås i dag. Derefter vil vi diskutere forskellene mellem de to begreber og hvilken rolle de hver især bør spille på pædagoguddannelsen. Afslutningsvis vil vi bringe kundskabsbegrebet på banen som en del af dannelsesbegrebet og som en mulig erstatning for kompetencebegrebet i uddannelsen.

Dannelse

Dannelsesbegrebet er et kampbegreb. Altså et begreb, der er strid om i forhold til, hvordan det skal forstås og hvilken rolle det skal spille. Det er måske endda det mest omdiskuterede pædagogiske begreb overhovedet. Det skyldes blandt andet dets dybe historie som beskrevet ovenfor. Begrebet kom som så meget andet pædagogisk gods fra Tyskland i form af begrebet *Bildung*, men fik en særligt dansk aftapning i kraft af højskolebevægelsen og reformpædagogikken. Helt overordnet kan man definere dannelse som den proces, der gør mennesket i stand til at opfatte sig som en del af noget større. Dannelse handler således om at åbne sig for verden, hvorved verden kan åbne sig for én. Det vil sige at se ud over sig selv og erkende sig selv i en større sammenhæng, som kan være alt fra historien og naturen til menneskelige fællesskaber. Dannelse handler altså om, hvem man er som menneske i verden og er derfor nødvendigvis personlig uden dog at være selvtilstrækkelig, da man kun kan blive sig selv gennem mødet med verdens ting og sine medmennesker.

Med fare for forsimpeling kan man skelne mellem tre forskellige former for dannelse: 1) faglig dannelse, 2) historisk-poetisk dannelse og 3) demokratisk dannelse. Den faglige dannelse er den, der også kommer til udtryk i begrebet almen dannelse, der er en ledetråd for skolen og gymnasiet, og som har rod i den tyske didaktiske og pædagogiske tradition. Faglig dannelse igangsættes ved, at mennesket møder verden gennem fordybelse i fag, der kan ses som nøgler til at åbne verden. Hermed bliver man inviteret ind i den fælles verden, som man på den ene side er indlejret i og på den anden side er med til selv at forme. En forudsætning for faglig dannelse er kundskaber, da det kræver viden at blive en del af den fælles verden (Oettingen 2018).

Den anden form for dannelse, den historisk-poetiske, har rødder hos N.F.S. Grundtvig og folkehøjskolerne. Grundtvig var kritisk over for filantropismen og et ensidigt fokus på nytte og var således inspireret af nyhumanismens dannelsesbegreb, men han betonedede et andet pædagogisk indhold. Den historisk-poetiske dannelse lægger således vægt på oplysning om livet gennem det levende ord på modersmålet i form af foredrag, fortælling, fællessang og fælles samtale, der knytter sig til det liv, vi lever med hinanden. Den er historisk, da

den betoner vigtigheden af at kende den historie og tradition, man er rundet af, for at forstå sig selv. Den er poetisk, da den opfatter mennesket som et åndeligt væsen, der forstår sig selv og verden gennem sproget og skabende virksomhed. Grundtvigs idé om livsoplysning og historisk-poetisk dannelse er ikke langt fra Løgstrups forståelse af tilværelsesoplysning, men indeholder også aspekter af demokratisk dannelse, som Løgstrup ikke inkluderer i sit begreb (Løgstrup 2014; Rahbek & Møller 2015).

Den historisk-poetiske dannelse knytter sig nemlig til den tredje form for dannelse, demokratisk dannelse, da den er fokuseret på, hvordan mennesket som medborger er ansvarlig for de forpligtende fællesskaber, som det befinder sig i. Det poetiske – der kommer af *poesis*, som betyder at skabe – er rettet mod fremtiden, da den historiske forankring fordrer, at man som medborger er med til at tage vare på traditionen, men også at bringe den videre og udvikle den til gavn for kommende generationer. Det var netop dette, der var centralt for Grundtvig, da han skrev sine dannelsesskrifter i midten af 1800-tallet, hvor folkestyret var ved at komme på skinner, og dele af folket fik magten. Folkeoplysning og demokratisk dannelse var derfor nødvendigt for at klæde folket på til at se ud over egen pengepung og handle og stemme til fordel for det fælles bedste.

Efter Anden Verdenskrig blev demokratisk dannelse i kraft af blandt andre Hal Kochs og Inger Merete Nordentofts skrifter det centrale dannelsesbegreb inden for dansk pædagogik. Det vandt frem inden for både grundtvigianismen og reformpædagogikken og kom også til at stå centralt i statslige pædagogiske institutioner som børnehaver, skoler, botilbud og seminarier. Inden for pædagoguddannelsen kom den demokratiske dannelse til udtryk i prioriteringen af begreber som medbestemmelse og social retfærdighed og er stadig fremtrædende i de etiske grundlag for pædagoger (Hjermitsev 2017b).

Samlet set er dannelse altså den proces, gennem hvilken man overskrider sig selv i mødet med verden. Det kan være gennem fagene, det historisk-poetiske eller gennem deltagelsen i forpligtende fællesskaber. Dannelse er således en levende vekselvirkning mellem et frit tilblivende menneske og en frit tilblivende verden.

Kompetence

I forbindelse med reformen af pædagoguddannelsen i 2014 blev uddannelsen, som nævnt, opbygget efter kompetencemål og -områder. Der var også i 2007-bekendtgørelsen formuleret kompetencemål indenfor fagene, men i 2014 blev uddannelsens fag og de dertilhørende kundskabs- og færdighedsområder fjernet, og kompetencemålene blev definerende for uddannelsens opbygning og indhold.

Udviklingen på pædagoguddannelsen skal ses i sammenhæng med en række internationale og nationale bevægelser inden for uddannelsespolitikken. Særligt OECD's DeSeCo-projekt i begyndelsen af dette årtusinde, hvor man forsøgte at udpege de vigtigste af fremtidens kompetencer, men også Bolognaprocessen, der sigtede mod at skabe transparens på tværs af EU-landenes uddannelsessystemer, og standardiseringen af de forskellige landes uddannelsessystemer gennem overnationale og nationale kvalifikationsrammer har skubbet til bevægelsen fra indholdsstyring over mod kompetencebaseret outcomestyring af uddannelsessystemer i mange lande.

Argumenterne for bevægelsen har været flere. Det mest udbredte er nok det, at kompetencemålstyringen kan give mere effektive uddannelser, der bedre udvikler de kompetencer, fremtiden kalder på. Til denne argumentation knytter sig bl.a. det synspunkt, at meget af den viden, de studerende har mødt på uddannelserne hidtil, ikke er relevant for dem – den kan ikke umiddelbart anvendes i den praksis, de skal ud i. I forhold til grundskolen og ungdomsuddannelserne har bl.a. Jeppe Bundsgaard været bærer af dette argument:

Hvis formålet med skolen og ungdomsuddannelserne er at uddanne til at kunne begå sig, dvs. honorere kravene i situationer samt at diskutere grundlaget og deltage i forandringer af dette, så må målbeskrivelser også formuleres i et sprog der lægger vægten på at kunne noget i situationer, mere end på at have færdigheder og viden uafhængigt af sammenhænge. (Bundsgaard 2006, 30)

Et andet argument går på, at kompetencemålstyringen kan sikre en øget gennemslutlighed på tværs af nationale uddannelsessystemer, der gør det muligt for studerende at pendle mellem uddannelser i forskellige lande – og at bruge deres uddannelse i andre lande end det, hvor de har taget uddannelsen. Det er svært at sammenligne uddannelser ud fra, hvad der undervises i, men hvis man kan se, hvilke kompetencer en uddannelse udvikler, er det straks lettere at se forskelle og ligheder.

Men hvad er så en kompetence? Det kan, ganske som det er tilfældet med dannelsesbegrebet, være svært at definere kompetencebegrebet præcist. Her skal vi alligevel forsøge at trække nogle fællestræk ved forskellige definitioner frem. I OECD's DeSeCo-projekt, hvis begrebslige definitioner ligger til grund for både den europæiske og den danske kvalifikationsramme, defineres en kompetence således: "A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context" (DeSeCo 2005, 4).

Tanken om, at kompetencer udgøres af *evnen til at anvende viden, færdigheder og holdninger i konkrete situationer*, kan man genfinde i mange forskellige forståelser af kompetencebegrebet inden for dansk forskning, der knytter sig til pædagogik og didaktik. Per Schultz Jørgensen har således defineret kompetence på denne måde:

Kompetence er noget, man har, når man ved noget – og gør noget, der lever op til situationens krav. Derfor er kompetence klart noget, der omfatter både færdigheder og anvendelsen af dem i en social situation. Og vel at mærke som en personlig handling, der af omgivelserne opleves som kompetent. (Jørgensen 2001)

Også den tidligere nævnte Jeppe Bundsgaard tager afsæt i en forståelse af kompetencebegrebet, der knytter sig til den konkrete anvendelse af viden og færdigheder:

Kompetence er at vide hvad der skal til og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt – og at ville håndtere disse udfordringer (dvs. at have kræfter til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik).) (Bundsgaard et al. 2009, 13)

Endelig har Karsten Schnack benyttet sig af kompetencebegrebet i sit bud på en politisk og demokratisk dannelsesforståelse. Han opererer med begrebet handlekompetence, som han knytter til den demokratiske dannelse. Han forstår dannelse som deltagelse, og forholdet mellem individets intentioner og dets ydre handlinger bliver centralt (Schnack 1998). Også i Schnacks begreb om handlekompetence er der tale om en brug af begrebet kompetence, der lader viden, færdigheder og holdninger vurdere ved deres omsætning i ydre handlinger – her eksemplificeret ved evnen til demokratisk deltagelse.

Samlet kan det, med afsæt i ovennævnte forståelser af kompetencebegrebet, bestemmes, at en kompetence ikke kun er viden og færdigheder, men skal forstås som: ”Evnen og viljen til at bringe viden, færdigheder og holdninger i spil for at imødegå de komplekse krav og udfordringer man møder i sociale situationer, på en måde, der af omgivelserne opfattes som kompetent” (Pasgaard 2015, 25).

Ud fra en sådan bred definition er der i kompetencebegrebet en stærk grad af anvendelsesorientering og et indbygget krav om at lade omgivelserne vurdere, om en kompetence er til stede eller ej. Dette kommer til udtryk i pædagoguddannelsens formål fra 2014 med formuleringen om, at den studerende skal erhverve sig ”professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv.”

Kundskaber

Kompetencebegrebet fokuserer på det produkt, der kommer ud af en uddannelse, mens dannelsesbegrebet har fokus på det indhold, man kommer i uddannelsen, og på den mere eller mindre ukontrollerbare vekselvirkning, der finder sted mellem underviseren, den studerende og stoffet. Denne forskel er én af grundene til, at kompetencebegrebet har gået sin sejrsmarsch i

uddannelsessystemet: Vi har brug for, har argumentet været, at de studerende lærer dét, de har brug for, og ikke at de fortaber sig i gamle tekster og idéer, som ikke har en klar relevans for de studerendes fremtidige løsning af opgaver på arbejdsmarkedet.

Kritikken af kompetencebaseringen vil omvendt være, at alt underlægges disse kortsigtede krav om relevans: De studerende på pædagoguddannelsen skal ikke læse Immanuel Kant og Rousseau, fordi disses idéer ikke er umiddelbart relevante for kompetencen udi at igangsætte aktiviteter i en SFO, og de skal slet ikke læse noget, der kan få dem til at tænke kritisk om de såkaldte evidensbaserede metoder, en kommune har valgt, at det pædagogiske personale skal arbejde efter. I sidste ende, vil argumentet være, er kompetenceudvikling det samme som tilpasning til andres krav og forventninger, og der findes derfor i virkeligheden kun én kompetence: Konformitetskompetencen.

Som nævnt er også pædagoguddannelsen i dag styret af kompetencemål. Begrundelsen for dette er, at det forbereder de studerende til deres kommende arbejde i den pædagogiske praksis. Men hvis man tager dannelsesbegrebets historie og dannelsens vekselvirkningsprocesser alvorligt, så vil enhver dannelsesproces også indbefatte udviklingen af evnen til at handle i praksis. Derfor er det ikke bare muligt, men helt centralt for dannelsesprocessen at holde den levende vekselvirkning mellem et frit tilblivende menneske og en frit tilblivende verden åben, samtidig med, at man sigter mod at uddanne pædagoger, der er i stand til at løfte de opgaver, de møder og former i den pædagogiske praksis. Ét af de begreber, der er røget ud af vores uddannelsestænkning med kompetencebegrebets dominans, er kundskabsbegrebet. Kundskabsbegrebet forbindes ofte med 'død viden', og den er der som bekendt ikke brug for – kun den viden, der kan anvendes, har relevans. Men kundskabsbegrebet har dybe historiske rødder, og Thomas Aastrup Rømer definerer det, i forlængelse af en længere etymologisk udredning, som "... fordybelsen i et samfunds kultur, historie og videnskab, der på den måde hele tiden findes og genskabes og holdes ved lige" (Rømer 2015, 33). Kundskaber er i denne forståelse ikke kun noget indre, der kan appliceres (som viden, færdigheder og holdninger er det i kompetencetilgangen), og ikke kun ydre (som selve anvendelsen af viden og færdigheder er det i kompetencetilgangen), men en fordybelsesproces, der konstant bygger bro mellem menneskets

tænkning og handlen i verden. Her er mål ikke noget, der pålægges uddannelsen udefra, og som man må arbejde målrettet på at opfylde, men noget, der vokser ud af den fordybende virksomhed, som involverer både studerende, underviser, teori og praksis. På samme måde er den pædagogiske praksis ikke alene noget der 'stiller krav' til den studerende, men også altid noget, som den studerende er med til at forme, gennem sine tanker om og handlinger i den.

Måske kan kundskabsbegrebet være det begreb, der samler tænkning og handling, teori og praksis, dannelse og kvalifikation, efter at kompetencebegrebet i mange år har ligget til grund for en stadig tydeligere opsplnitning af disse sammenkædede elementer i uddannelsen. Men det kræver, at vi ser på både uddannelsen og praksisfeltet med større ydmyghed, og lader dem møde hinanden i levende vekselvirkning, fremfor at definere og fastlåse dem gennem mere eller mindre klare kompetencemål.

Afrunding

Mens dannelsesbegrebet lægger vægt på at danne mennesket til hele livet, så fokuserer kompetencebegrebet på at uddanne til erhvervslivet. Dannelse handler således om meget mere end kompetencer, nemlig om blandt andet personlig udvikling gennem faglig fordybelse og skabende arbejde og ansvaret for forpligtende almenmenneskelige fællesskaber. Dannelse rækker ud over den nyttige og målbare viden og de praktiske færdigheder i snævre praksisfællesskaber, som kompetencebegrebet og formålsbeskrivelsen i den nuværende pædagoguddannelse er rettet mod. Naturligvis skal de pædagogstuderende opnå viden og færdigheder i løbet af deres uddannelse, men de skal også gennemløbe en personlig dannelsesproces. Ikke kun for deres egen skyld, men også fordi pædagoger som opdragere og vejledere for børn og borgere i deres person, som mennesker blandt mennesker, er rollemodeller og bærere af samfundets værdier og traditioner, som de skal bringe videre, men samtidig være i stand til at stille sig kritiske overfor. Pædagoger er placeret midt i det pædagogiske paradoks 'at tvinge til frihed' og den dobbelte myndighedsfordring om både at udøve faglig myndighed og at danne børn og borgere til at blive myndige og oplyste medborgere i

forpligtende fællesskaber. Denne opgave kræver ikke blot kompetencer; den kræver dannelse og kundskaber (Larsen 2014; Hjerimitslev 2017a; Nielsen 2017).

Litteratur

- Bundsgaard J. (2006). Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder. *Cursiv*, 1, s. 27-58.
- Bundsgaard, J. et al. (2009). Dannelse for fremtiden. I *Fællesskrift*. Dansk lærerforening.
- DeSeCo (2005). Executive summary, <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Hjerimitslev, Hans Henrik (2017a). Uren pædagogik i pædagoguddannelsen – et grundtvigsk korrektiv. I T. Aastrup Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann, *Uren pædagogik 3*, Klim, s. 95-107.
- Hjerimitslev, Hans Henrik (2017b). Fra kald til konkurrencestat – Pædagogerne og lærernes professionsdannelse i det 20. og 21. århundrede. I H.H. Hjerimitslev, T.R.S. Albrechtsen & B.M. Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs: Samarbejde og faglighed i den nye folkeskole*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag, s. 35-79.
- Jørgensen, Per Schultz (2001). Kompetencebegrebet er godt. *Folkeskolen*, 8, 2001, www.folkeskolen.dk/12979/kompetencebegrebet-er-godt.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2014). Dannelse eller kompetencer? – en kritisk analyse af individets forhold til fællesskaber i lyset af en begrebskamp i uddannelsesverdenen. *Kognition & Pædagogik*, 24(94), s. 84-101.
- Løgstrup, K.E. (2014) [1981]. Skolens formål. I D. Bugge, *Løgstrup & skolen*. Klim, s. 117-130.
- Nielsen, Carsten Fogh (2017). Det almene myndighedsbegreb. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2), s. 5-21.
- Nordenbo, Sven Erik (2016). Dannelse, kompetence og uddannelse. I P.F. Laursen & H.J. Kristensen (red.), *Pædagogikhåndbogen*. Hans Reitzels Forlag, s. 45-67.

- Oettingen, Alexander von (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Pasgaard, Niels Jakob (2015). Skolens formål – kompetenceudvikling eller tilværelsesoplysning. *Nyt Danske Udsyn*, 9, s. 24-33.
- Pasgaard, Niels Jakob (2017). *FAQ om læringsmål*. Hans Reitzels Forlag.
- Rahbek, Rasmus Kolby & Jonas Møller (2015). *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis*. Klim.
- Rømer, Thomas Aastrup (2015). *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg Universitetsforlag.
- Schnack, Karsten (1998). Handlekompetence. I N.J. Bisgaard & J. Rasmussen (red.), *Pædagogiske Teorier*. Billesø & Baltzer, s. 15-30.

Mellem viden og handling

Jan Jaap Rothuizen

Kan du forestille dig en uddannelse, hvor de pædagogiske værdier praktiseres, hvor de studerende i et progressivt forløb indgår i faglige miljøer, hvor der arbejdes med praktiske synteser, hvor de gennem kropslige og æstetiske aktiviteter får nye handlingsdispositioner, hvor de åbner sig for pædagogikkens verden, og hvor den verden åbner sig gennem deres engagement i den. En uddannelse hvor de bliver fortrolige med værdier, kundskaber, takt og praktiske synteser?

Vi er så tæt på det, og så glipper det alligevel. Sådan kan man jo godt have det i pædagogisk praksis: du var så tæt på at få en fortrolig snak med Benny i bilen på vej til svømmehallen i nabobyen, men pludselig vendte han sig bort og blev tavs. Hvad gjorde du forkert? Hvad skulle du gøre nu?

Enhver pædagog kender til at skulle handle i nuet, helst gøre det rigtige i den uforudsete, spontant opståede situation. *Hvordan kan man vide, hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre?* Her er der ingen hjælp at hente i bøgerne. For det første har man ikke tid til at slå op, og for det andet vil man ikke kunne finde et svar. Her skal handles, helst på den rigtige måde.

Betyder det så, at der er en uoverstigelig kløft mellem viden og handling? Hvordan er forholdet mellem viden og handling? skal man altid vide hvad man skal gøre, for at gøre det rigtige, og kan man måske vide det uden at vide det? Hvad vil det egentlig sige at vide noget, og er der forskellige måder at vide på? Situationen med Benny i bilen giver anledning til en række principielle spørgsmål om forholdet mellem viden og handling, og om hvad viden i det hele taget er for noget. Tager man en pædagoguddannelse, så skulle man helst blive god til at være i situationer som den med Benny; det er vel derfor man uddanner sig. Men

hvad er det så for en viden man har brug for, og hvordan kan man tilegne sig den?

I dette kapitel åbner jeg for sådanne spørgsmål og leder efter måder at besvare dem på, som kan give hints om, hvordan pædagoguddannelsen kan bevæge sig i rummet mellem viden og handling. Jeg stiller mig ikke tilfreds med den figur, som man i en hurtig vending kan forfalde til: forestillingen om, at praksis er stedet, hvor man anvender teorien. Den er gængs, også på professionshøjskolerne's gange, og stærk, fordi stærke aktører tager den i munden. Den daværende regering skrev fx i 2015: "Den pædagogiske praksis i dagtilbuddene skal være baseret på viden om, hvad der virker" og: "Det skal være nemt for dagtilbudslærerne og det pædagogiske personale at basere deres pædagogiske praksis på den nyeste og bedste viden" (Regeringen 2015).

Lad os gå på sporet af, hvordan det egentlig hænger sammen, det der med viden og handlen. Jeg følger tre spor. Det første er lagt ud af én af pædagogikkens fædre, Johann Friedrich Herbart, der bruger begrebet *pædagogisk takt*. Samme begreb finder man i titlen på en bog af Max van Manen; bogens undertitel er: *knowing what to do when you don't know what to do*. Det andet spor finder jeg i den første professionsbachelorbekendtgørelse fra 2001 og i den bekendtgørelse for pædagoguddannelsen, der gjaldt i årene 2007-2014. Nøglesætningen er *udveksling af kundskaber og værdier mellem professionspraksis og uddannelsespraksis*. Det tredje og sidste spor finder jeg hos den norske professionsteoretiker Harald Grimen, der taler om indekseret viden og om *praktiske synteser*.

Det første spor

Det første spor, jeg finder, bliver lagt ud af Johann Friedrich Herbart i sin tiltrædelsesforelæsning som professor i pædagogik i Königsberg i 1809. Her siger han:

Hos enhver nok så dygtig teoretiker sker der det, at, når han bruger sin teori, og ikke agerer som en skoleelev, der pedantisk og langsomt løser sine matematikopgaver, så skyder der sig helt uvilkaarligt et mellemlid ind mellem teori og praksis: en vis taktfuldhed, en hurtig vurdering og beslutning. Han er ikke som den sløse og vanepregede

praktiker, der altid gør det samme, men han handler heller ikke med afsæt i en forestilling om, at der er en fuldkommen teori, som ved en konsekvent gennemførelse af sine regler burde kunne anvendes eksakt i ethvert konkrete tilfælde. (Herbart 1986; min oversættelse)

Her fortæller Herbart altså, at udøvelse af pædagogik hverken er anvendt teori eller at følge den gængse praksis, men noget tredje, noget udøveren selv skal mobilisere. Er dette tredje så den slags viden man har, når man ved, hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre? Skal vi, med andre ord, skelne mellem forskellige typer viden og også mellem forskellige typer praksis? Så har vi som det første *viden om verden* (teori), for det andet *erfaring med hvordan man gør* (praksis) og for det tredje en praktisk viden, som kan betegnes som *at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved hvad man skal gøre* eller *et klogt handlingsberedskab* (pædagogisk takt).

Pædagogisk takt er det, man har brug for, når man sidder i bilen med Benny. Det er en evne til at orientere sig pædagogisk i nuet. Men hvad er det for noget? At orientere sig er noget, der er sanseligt og kropsligt, fx når man orienterer sig efter solen. Det er ikke bare hovedet, der orienterer sig, men hele kroppen. Man må orientere sig, når man er på fremmed grund, på et ukendt område, altså dér, hvor man ikke ved, hvad man skal gøre.

Holder dette billede, kan man så sige, at man i pædagogik er på ukendt område? Ja, hvis vi tager udgangspunkt i, at pædagogik er bygget på et skrøbeligt fundament, at pædagogik så at sige har en række grundlagsproblemer, der gør, at enhver bygning, man rejser på det fundament, risikerer at styrte sammen. Måske kan man sammenligne pædagogik med hvordan man skal bygge et tårn i spillet klodsmajor. For der er grundlagsproblemer. Lad mig bare nævne tre:

- Pædagoger skal opdrage, danne og uddanne til selvstændighed og til at kunne indgå i og udvikle fællesskaber af frie borgere. Det er vist nemmere sagt end gjort. Det er ikke noget man kan gøre for eller ved nogen; det skal gøres sammen med dem.
- Pædagogen arbejder med udgangspunkt i aktualiteten og med blik på en ukendt fremtid. Med udgangspunkt i aktualiteten handler det om tilpasning,

med blik på en ukendt fremtid om forandring. Hvordan er det lige de to ting kan gå i spænd?

- Pædagogen har to centrale orienteringspunkter, når hun arbejder: på den ene side selvstændighed og frigørelse eller emancipation, på den anden side deltagelse i fællesskaber eller participation. De to er forudsætninger for hinanden: ingen bliver selvstændig uden at deltage i fællesskaber og ingen fællesskaber kan overleve hvis alle deltagere altid er konforme. Men samtidigt trækker de i hver sin retning.

Der findes ingen opskrifter, der er ingen viden derude, der kan fortælle én hvad man skal gøre, når man står dér, og skal indgå i samspil, skal finde vejen mellem tilpasning og forandring, skal vælge om man vil styrke fællesskabet eller give plads til det unikke barn. Men findes der en orienteringsviden, et pædagogisk kompas, der leder en på vej? Herbart kaldte det *pædagogisk takt*: en moralsk og pædagogisk orientering, en form for *retningsgivende viden* som ikke primært ligger i det, der med et fint ord hedder *propositional viden*, dvs. viden om verden, der kan udtrykkes i sætninger, men er det, man kan kalde en *dispositional viden*, dvs. en viden, der ligger i ens sanselige, moralske, mentale og kropslige beredskab. Som en tilegnet pædagogisk tilgang. Herbart sætter en bindestreg mellem teori og praksis, en bindestreg som både er ”bånd og brud, avgrunn og bro” (Løvlie 2015).

Det andet spor

Spørgsmålet om forholdet mellem viden og handling har altid været aktuelt for uddannelse af pædagoger, men især i løbet af de sidste 20 år har det spillet en stor rolle i efter hinanden følgende bestræbelser på at reformere uddannelsen. For godt tyve år siden besluttede man sig i Europa for, at der skulle blive fri bevægelighed mellem de videregående uddannelser, ligesom der skulle være fri bevægelighed på arbejdsmarkedet. Det krævede sammenlignelighed, og én måde at lave sammenlignelighed på er at lave fælles kvalifikationsstandarder for forskellige uddannelsesniveauer. Det var lige det man gjorde, og det medførte at man også besluttede sig for at tilstræbe en fælles struktur for de videregående uddannelser: 3 år for bachelorniveau, 2 år mere for masterniveau og yderligere

tre år for ph.d.-niveau. Pædagoguddannelsen blev dermed en akademisk uddannelse og kendetegnende for dem er, at de skal være vidensbaserede. Derfor kom reformerne i 2007 og i 2014 – og sikkert også den kommende – til at handle om, hvordan man kan forbedre vidensbasering i en uddannelse, der retter sig mod en professionspraksis. Lad os se hvad der skete.

I den nye professionsbachelorbekendtgørelse fra 2001 (BEK nr. 113 af 19/02/2001) møder vi ordet *kundskaber*. Her kan man læse, at et af kriterierne for en uddannelse til professionsbachelor, er en struktur og tilrettelæggelse, der tilgodeser at

uddannelsen omfatter både teori og praktik i en kombination, således at der udveksles værdier og kundskaber mellem uddannelsen og professionen, og således at centrale tendenser i professionen er indeholdt i uddannelsens kundskabsgrundlag. Uddannelsen tilrettelægges med stadig stigende krav i forløbet til de studerendes viden, færdigheder samt selvstændighed.

Teori og praktik skal *kombineres*, ikke behandles hver for sig, men på en sådan måde *at der udveksles værdier og kundskaber mellem uddannelsen og professionen*. Mellem viden og handling skyder der sig en *udveksling* ind, og det, der udveksles, er *værdier og kundskaber*. I forhold til pædagoguddannelsen er værdierne oplagte, for der er nogle helt centrale værdier, pædagogik orienterer sig efter: *emancipation* eller *selvstændighed* og *participation* eller *deltagelse*. Det er disse – og sikkert også andre – værdier, der skal praktiseres. Værdierne kan man kende i deres almene form, men den almene form kan ikke bruges som en slags trylleformular, når man står i en praktisk situation: her skal værdien tage konkret form, gennem en handling der passer til situationen. Du kan ikke bare sige til Benny: deltag! Eller: vær selvstændig! Hvordan kan man få ham til det? Måske er det nok at bevare roen, at lade tiden gå, måske siger han noget helt af sig selv efter et stykke tid. Måske er det bare godt at sidde der i bilen, sammen, ligesom Emil fra Lønneberg sad med Alfred, efter de en sommeraften havde badet i søen: Emil ser op på Alfred og siger ”du og jeg, Alfred.” Så går de lidt i stilhed, og så siger Alfred ”Ja, du og jeg Emil.”

Når værdier skal udveksles, betyder det, at de *gælder* både i uddannelsen og i praksis, dvs. at de må gøre sig gældende begge steder. For at kombinere teori og praktik må man tage noget med fra det ene sted til det andet, og omvendt. Uddannelsen skal derfor ikke bare være boglig, den skal også kendetegnes af værdierne selvstændighed og deltagelse, samt de andre der føjer sig til. At uddanne sig er mere end at læse; det er at arbejde med tilegnelse og udvikling af værdier. Det kræver at uddannelsen har en uddannelseskultur, der er præget af de pædagogiske værdier, den gerne vil fremme.

Hvad så med kundskaber? Hvad er det for en størrelse? Thomas Aastrup Rømer skriver om kundskaber:

Kundskaber er fordybelsen i et samfunds kultur, historie og videnskab, der på den måde hele tiden findes og genskabes og holdes ved lige. Kundskaber skal vristes fri af verden ved at involvere sig i verden. Kundskaber er ikke tilpasning og konstruktion, men skolens centrale forpligtigelse. De er essens. (Rømer 2014)

Kundskaber har rødder i en kultur og en praksis, både i den levede kultur og i dens skriftlige kilder. Begrebet kultur samler således praksis og viden, og at få kundskaber betyder, at man bliver bærer og fornyer af den kultur. Hvordan får man så sådanne kundskaber? Ja, det gør man ved at involvere sig i verden, altså ved at åbne sig for den, men også ved at åbne verden gennem ens eget engagement. I pædagoguddannelsen gælder det selvfølgelig særligt pædagogikkens verden, både den historiske og den aktuelle, både den praktiske og de tanker man gennem tiden har gjort sig om den. Dermed er det at få eller tilegne sig kundskaber forbundet med dannelse, der af den tyske didaktiker og pædagog Wolfgang Klafki omtales som *en dobbelte åbning*: barnet åbner sig for verden, og verden åbner sig for barnet – i en og samme bevægelse.

At arbejde med kundskaber i pædagoguddannelsen kunne derfor handle om en sådan dobbelt åbning, om at begive sig ud i pædagogikkens verden, som jo består såvel af de pædagogiske traditioner, kulturer og praksisser som af de tanker, man har gjort sig om den. Det kunne meget vel tænkes, at netop sådan en rejse ind i pædagogikken kunne medvirke til udvikling af evnen til at orientere

sig, *til at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Også kundskabsbegrebet appellerer derfor til, at uddannelsen skal være en kulturel praksis.

I den nye bekendtgørelse for uddannelsen til professionsbachelor som pædagog fra 2007 (BEK nr. 220 af 13/03/2007) blev der defineret en lang række centrale kundskabs- og færdighedsområder (ckf-er). Kundskabsbegrebet dannede et fint modspil til den også på det tidspunkt om sig gribende tendens til efterlysning af sikker viden, som angiveligt skulle kunne garantere, at de pædagogiske tiltag blev effektive og omkostningsbevidste. Set i bagklogskabens lys var det bemærkelsesværdigt, at det ikke var den hypede evidens-bevægelse, med sine løfter om at tilvejebringe professionen sikker viden, der slog igennem (se også Thingstrup 2019) men et kundskabsbegreb, som har indgået i folkeskolens formålsparagraffer siden 1814.

Vi var nogle der hæftede os ved begrebet og brugte det (Madsen 2003; Rothuizen 2004), men i uddannelsens hverdag gik den dybere mening med kundskabsbegrebet nok tabt, blandt andet fordi bekendtgørelsen formulerede en lang række ckf-er samt faglige kompetencemål, der gjorde det svært at se skoven for bare træer. Det var heller ikke et spor, som man uddannelsespolitisk fulgte videre. I 2008 blev både værdier og kundskaber skrevet ud af professionsbachelorbekendtgørelsens efterfølger (LOV nr. 207 af 31/03/2008). Vi undervisere greb heller ikke selv bolden, og i 2014 var det helt slut med kundskabsbegrebet, da en ny reform trådte i kraft. Fagene blev underordnet et hav af videns- og færdighedsmål, ja selv kompetencebegrebet, der kunne have rummet noget der ligner *at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*, blev udhulet. Vel blev der af gode kræfter signaleret et behov for ”at skabe klarhed over, hvordan vi får skabt et dynamisk samspil mellem forskningsbaseret viden og praksis” (Mommsen 2012), men den nye bekendtgørelse havde ikke noget bud på hvad man skulle stille op med den bindestreg mellem teori og praksis, den bindestreg som, med Løvliens ord, både er ”bånd og brud, avgrunn og bro.”

Det tredje spor: Den pædagogiske faglighed udvikles mellem teori og praksis

I bogen *Profesjonsstudier* fra 2008 skriver Harald Grimen et kapitel: 'Profesjon og kunnskap', der handler om forskellen mellem teoretisk og praktisk viden. Den praktiske viden, siger han, er indekseret, det vil sige at den er situationsbunden. Den er "avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og fortrolighet med omgivelserne og i mindre grad i språk. Man ka utøve praktisk kunnskap uten å si noe, men ikke uten kroppen gjør noe." (Grimen 2008, 79). Han skriver også, at "profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmenteret, og at de forskellige elementer er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser" (Grimen 2008, 72).

Det fører for vidt at gengive hele hans argumentation her, jeg må nøjes med uddybe hvordan man kan forstå og arbejde med *praktiske synteser*. Her følger derfor et konkret bud på, hvordan man i uddannelsen kan arbejde med *bindestreg, bånd og brud, avgrunn og bro*, eller med *dannelsens dobbelte åbning*.

Udgangspunktet er praksis, en praksis som altid er mere kompleks end det, vi kan vide om den. Tænk bare på den helt enkle situation med Benny i bilen. Det kan være godt at vide, at han er vokset op i en misbrugsfamilie, har ADHD og en IQ på 120, men det betyder ikke, at man ved hvad man skal gøre.

Udgangspunktet er praksis – gerne i form af en snublesten, en undren, en udfordring, et problem. Første trin er at få fortalt om det. Gerne i form af en fortælling, som man kan stå inde for. Det kan tage tid at finde den. At arbejde med fortællinger sætter i sig selv ofte gang i en bevægelse, fordi fortællingen altid vil bringe forestillinger om god pædagogik (og ikke så god pædagogik) i spil. Man kan bevæge sig fra en umiddelbare forståelse til en anderledes forståelse, et andet perspektiv, og dermed også en anden måde at orientere sig på. Det kan i sig selv bidrage til udvikling af pædagogisk takt.

Andet trin er en værdimæssig refleksion: hvad er det for generelle pædagogiske værdier og etiske principper man bør holde sig for øje. Tredje trin er en refleksion over den institutionaliserede praksis. Hvad betyder den for den situation du er optaget af? Er der (u)hensigtsmæssige vaner og rammer?

Fjerde trin er en refleksion over betydningen af din egen baggrund og forståelse for din oplevelse af snublestenen, undren, udfordringen eller problemet. På femte trin leder du efter teoretisk viden, der kan give en generel forståelse af den slags udfordringer og problematikker, man møder i sin praksis. Det kan være du skal fordybe dig i Gerd Lützens artikel om smudsbørn og børnespejle, eller at du skal orientere dig mere i litteratur om ADHD.

På sjette trin er du kommet så langt, at du sikkert har fået øje på, at der er noget i den praktiske situation, som du er nødt til at få en bedre forståelse af. Måske skal du snakke med Benny, være mere opmærksom på hans humørsvingninger eller forhøre dig hos dine kolleger. Du skal ud og undersøge.

Til sidst gør du op, hvad det, du har fundet frem til, betyder for, hvordan du vil være pædagog – og evt. også for hvordan du sammen med barnet / børnene / borgerne og dine kolleger kan udvikle den pædagogiske indsats.

Man kan kalde det sidste en 'praktisk syntese', men vær opmærksom på, at det ikke er den eneste. Den anden praktiske syntese er den, din fordybelse har skænket dig: måske har du allerede udviklet din handlingsdisposition, din pædagogiske takt.

Afrunding

Dette kapitel er kommet med en bud på en uddannelse, hvor de pædagogiske værdier praktiseres, hvor de studerende i et progressivt forløb indgår i faglige miljøer, hvor der arbejdes med praktiske synteser, hvor de gennem kropslige og æstetiske aktiviteter får nye handlingsdispositioner, hvor de åbner sig for pædagogikkens verden, og hvor den verden åbner sig gennem deres engagement i den. En uddannelse, hvor de bliver fortrolige med værdier, kundskaber, takt og praktiske synteser.

Litteratur

Mellem teori og praksis

Oettingen, A. von, & F. Wiedemann, red. (2007). *Mellem teori og praksis : aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Syddansk

Universitetsforlag.

Pædagogisk takt

- Boll, B. H. (2020). Sansen for at gøre det gode dannes gennem praksis. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(1),
<https://tidsskrift.dk/FPPU/article/download/119214/167039>
- Herbart, J. F. (1986). Die erste Vorlesung über Pädagogik: Pädagogischer Takt und das Theorie – Praxis – Problem. I D. Benner (red.), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik, texte ausgewählt und herausgegeben von Dietrich Benner*. Klett-Cotta.
- Korsgaard, Morten Timmerman (2021). Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2,
<https://dpt.dk/temaenre/2021-2/paedagogisk-takt-handling-eksemplaritet-og-doemmekraft/>.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse , formbarhet og takt. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1(1), 1–11.
- Manen, M. van. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press.

Kundskab

- Madsen, B. (2003). Kundskaber i pædagogisk praksis. *Udvikling*, 1.
- Rothuizen, J. J. (2004). På sporet af praktisk professionskundskab. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, s. 64-70.
- Rømer, T. (2014). *Hvad er kundskaber*. Blog,
<http://www.thomasaastruproemer.dk/hvad-er-kundskaber.html>

Det pædagogiske projekt, pædagogikkens grundlagsproblemer og de pædagogiske værdier

- Oettingen, A. von. (2011). *Almen Pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Gyldendal.
- Rothuizen, J. J., & L. Togsverd (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.

Om pædagoguddannelsen og uddannelsespolitikken fra 2000 til 2018

Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. DPU Aarhus Universitet, <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen>.

Rothuizen, J. J., & L. Togsverd (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/113970/162552>.

Praktiske synteser

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget, s. 21-33.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, s. 71-86.

Fortælling

Jørgensen, H. H., J.J. Rothuizen & L. Togsverd (2019). *Pædagogik og fortælling. At forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. Samfundlitteratur.

Togsverd, L., H.H. Jørgensen & J.J. Rothuizen (2017). *Viden om god pædagogik i spil. Kultivering af hverdagslivets pædagogik gennem fortællinger*. BUPL, https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/filer-videngodpaedagogik_kultivering-942.pdf.

Pædagogiske principper og etiske værdier

BUPL (2013). *Etiske grundlag for pædagoger*, https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/etisk-raad-etisk-grundlag_2013-704.pdf

Socialpædagogerne (2017). *Etiske værdigrundlag for socialpædagoger*, <https://sl.dk/fag-og-politik/etik/etisk-vaerdigrundlag>.

Institutionaliserede praksisser

Rasmussen, K. (2016). Pædagogik og de institutionelle rammer. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (red.), *Pædagogiske Ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Samfundslitteratur.

Andet litteratur nævnt i kapitlet

- Lütken, G. (2016). Pædagogik og den kulturelle produktion af det ønskværdige menneske. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Samfundslitteratur.
- Mommsen, M. red. (2012). *En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet, <http://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/en-styrket-paedagoguddannelse.pdf>.
- Regeringen. (2015). *En god start på livet for alle børn*. København https://www.regeringen.dk/media/1310/en_god_start_paa_livet_for_alle_boern.pdf.
- Thingstrup, S. H. (2019). Vidensbasering af de pædagogiske professioners praksis : Daginstitutionsarbejde som eksempel. *Tidsskrift for professionsstudier*, 29, s. 74–83, <https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/116407/164519>.

Love og bekendtgørelser

- BEK nr. 113 af 19/02/2001: Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor (2001), <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23684>.
- BEK nr. 220 af 13/03/2007: Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2007), <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25288>.
- LOV nr. 207 af 31/03/2008: Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbachelor-uddannelser, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2008/207>.
- LBK nr. 986 af 18/08/2017: Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/986>.

Mellem person og profession

Line Togsverd & Jan Jaap Rothuizen

Generelt gælder for en professionsuddannelse, at man skal vokse ind i professionen, blive 'en af slagsen'. Det gælder også for pædagoguddannelsen. Man skal blive én af dem, der udøver netop denne praksis – den pædagogiske – men man skal kunne tage personligt ansvar for den praksis og finde sin egen stemme. Så hvordan finder man sin egen stemme samtidig med, at man udvikler en lydhørhed, som gør, at man kan finde melodien sammen med andre? Relationen mellem person og profession er et omdiskuteret tema i pædagogikken og pædagogfaget. Vi tager temaet op ved at kredse om spørgsmålet: 'hvordan vil du være pædagog?', som vi er stødt på gentagne gange i pædagoguddannelsens forskellige praksissammenhænge. Vi argumenterer for, at det faktisk må være uddannelsens nøgle-spørgsmål; det vil sige, det spørgsmål som både den studerende og uddannelsen kontinuerligt må beskæftige sig med for at fremelske gode svar. Feltet mellem 'du' og 'pædagog' er det dynamiske felt, de studerende skal lære at bevæge sig i. Det er derfor og selvfølgelig uddannelsens domæne.

Politibetjent eller pædagog?

'Skal du være politibetjent eller pædagog?' Det var måske det første spørgsmål Lauras praktikvejleder Morten stillede hende, da hun begyndte sin praktik i børnehaven. Hun smiler lidt, da hun fortæller om det. Fortæller at hun i starten studsede over spørgsmålet, havde syntes det var lidt åndsvagt faktisk. Hun var jo for pokker i gang med en pædagoguddannelse. Men spørgsmålet er ligesom blevet hængende, fortæller hun, er blevet ved med at dukke op. Det er som om det kalder på noget i hende. Hun mærker det i samspillet med

børnene, hvor det ofte er i baghovedet. Ved frokoststunden eksempelvis, til samling, i garderoben, når Emilie for 117. gang ikke gider tage tøj på. Men det dukker også op, når hun laver aftensmad. Det er som om det kalder på hende, hun er virkelig begyndt at tænke over, hvordan hun vil være pædagog.

Hvordan vil du være pædagog, spørger Laura sig selv og netop dét spørgsmål er vi stødt på igen og igen i vores mange interviewsamtaler med studerende, praktikvejledere og undervisere i pædagoguddannelsen, som led i vores forskning i uddannelsens praksis (Rothuizen et al. 2019; Rothuizen & Togsverd 2020; Togsverd & Rothuizen 2020). Uddannelsens aktører fortæller stort set samstemmende, at det at uddanne sig til pædagog ikke blot er et spørgsmål om, at man lærer sig nogle teknikker og et fag, men også at man tager stilling til sit fag og udvikler sig med det.

Indtil 2007 var 'personlig udvikling' skrevet ind i pædagoguddannelsens formål, og selvom det ikke står der mere, så vidner vores forskning i pædagoguddannelsen om, at den personlige udvikling fortsat opleves som helt uomgængelig af uddannelsens aktører. Men hvorfor nu det? Hvad har det med faget at gøre? kunne man spørge. Og hvorfor skal den studerendes arbejde med at finde ud af, hvordan han eller hun vil være pædagog stå centralt i uddannelsen? Sidder uddannelsens aktører og vi, der skriver dette kapitel, ikke blot fast i den form for kend-dig-selv-lommepsykologi, som man da heldigvis er kommet til livs i uddannelsen? Er det ikke en fascination, som man gennem de seneste reformer har søgt at komme af med, fordi tiden er løbet fra en uddannelse, der sætter personlig udvikling over faglighed, plæderer for kaldstanken og forestillingen om, at pædagoger er og skal være af en særlig ren og god støbning. Er det ikke dybt problematisk at have en uddannelse og en profession, der sådan lidt 'hvad-synes-du-selv-agtigt' henter autoritet i pædagogens person? For man kan vel ikke leve med, at professionsudøvelsen begrundes med et: "Jeg er bare sådan en pædagog der godt kan lide at lege" eller "Det der med anerkendelse, det er ikke lige mig. Jeg synes det er vigtigt også at sige fra og sige tingene som de er, man kan jo ikke pakke ungerne ind i vat"? Er denne dyrkelse af personlighed, personlig stil og personlig udvikling ikke netop svaret på spørgsmålet om, hvorfor pædagoger har så relativt lav status og får så lidt i løn?

I dette kapitel vil vi argumentere for, at den studerendes fagpersonlige udvikling og arbejde med spørgsmålet 'hvordan vil du være pædagog?' netop ikke kan besvares efter forgodtbefindende eller tages for let på. Det er, mener vi, et helt centralt *pædagogisk* spørgsmål, som opfordrer til den studerendes selvvirksomhed og fagpersonlige dannelse – altså at den studerende arbejder med sit selv- og omverdensforhold. Den studerende må på den ene side arbejde med at forstå og tilegne sig pædagogisk faglighed, den rolle, de faglige begreber, traditioner, værdier og orienteringer, der følger med den pædagogiske profession. Men den kommende pædagog må på den anden side forholde sig til og arbejde med at finde ud af, hvordan netop han eller hun kan og vil gå ind i professionen og forvalte sin faglighed. Spørgsmålet 'hvordan vil du være pædagog?' rummer en opfordring til, at den studerende kommer på banen og udvikler sig som et moralsk og fagligt væsen, der både søger og finder svar i sin faglighed og i sin person: i sine livshistoriske forudsætninger og værdimæssige orienteringer. Fag og person står i vores forståelse ikke i modsætning til hinanden, de er tværtimod dybt forbundne. Men hvordan kan man nu forstå det?

Hinsides modsætningen mellem objektivisme og subjektivisme

Vi begynder med at spørge kritisk til en meget udbredt figur, som ofte bringes i spil i relation til diskussionerne om uddannelsens og pædagogernes vidensgrundlag og professionsudøvelse. Nemlig den figur, der siger, at faglighed og professionalisme er lig med objektivisme og at enhver henvisning til, at professionsudøveren henter faglig autoritet i sin person er lig subjektivisme. Figuren er udbredt, men den er også problematisk, fordi den installerer en forestilling om, at der kan eller skal være tale om et enten-eller, og dermed placerer den faglighed og person i hvert sit ringhjørne. I det pædagogiske felt støder vi ofte på figuren som modsætningen mellem synsninger og viden. Synsninger kan alle have, ligesom alle vel kan passe børn. Professionalisme – siger man – indebærer, at man lægger synsninger til side, at man kan og gør noget 'andet og mere' end det alle vel kan, og at det 'andet og mere' er baseret på viden og på evnen til systematisk at planlægge, udføre, dokumentere og evaluere arbejdet. Det sikrer, at mennesker

i sårbare situationer kan regne med en fair og nogenlunde ensartet behandling og ikke være ofre for enkeltpersoners forgodtbefindende. På den måde lægges der afstand til en professionel praksis baseret på ren subjektivism, og i stedet bruges argumentet om, at den professionelle pædagog kan hente sin autoritet i det distancerende blik, i viden, forskning og evidens. Siden indførelsen af professionsbachelortitlen i 2001 har man tilstræbt en uddannelse, der sigter mod at de studerende kan observere, identificere, analysere, udføre, dokumentere, reflektere og evaluere deres praksis. Det er ord, begreber og forholdemåder, som fremstiller pædagogen som én, der er i stand til at være tæt på, på afstand, og som fremskriver en distancerende, analyserende og objektiverende professionsudøvelse som idealet (Larsen 2013). Objektivisme sikrer simpelthen professionalisme, og dermed også status og autoritet – og så er den vel ikke længere.

Men hvad så med følgende episode, som en studerende har oplevet i sin praktik:

'Lad hende være, du skal ikke tage hende op, hun vil bare have opmærksomhed' siger min vejleder henkastet, som kan hun se på mig, at det er lige det, jeg vil til. 'Den slags børn har det med at blive sådan nogen, der hænger på armen. Det går ikke at være for blødsøden her. Så kan du ikke lave andet!'

Den distance, som i vejlederens perspektiv er udtryk for professionalisme og en evne og vilje til at undgå overinvolvering, er i den pædagogstuderendes perspektiv den rene og skære subjektivism. Sådan vil hun i hvert fald ikke være pædagog. Det strider imod alt hvad hun ved om små børns behov, men også imod alt hvad hun står for, fortæller hun.

Forholdet mellem nærhed/person og distance/professionalisme er et centralt spændingsfelt i enhver form for professionsudøvelse, hvor man har at gøre med mennesker og de måder, hvorpå de lever deres liv. Det er ikke et spændingsfelt, man kan få til at forsvinde, bare fordi det er svært at stå i. Spørgsmålet 'hvordan vil du være pædagog?' kalder på, at vi ser på, om der er andre muligheder for at bringe 'det enhver vel kan' under kontrol, end at erstatte nærhedens blik med afstandens blik? Pædagoger arbejder *i* nærhed og *med* nærhed, hvor distance ikke er en tillokkende strategi. Selvom det er udbredt at tænke, at professionsudøvelse

enten bygger på objektive vurderinger og viden eller er subjektiv, at den enten er 'sikker' eller 'privat og personlig', så er det ikke en tillokkende figur i relation til pædagogisk praksis. Faglighed og subjektivitet er tværtimod dybt forbundne størrelser i pædagogisk arbejde. For at forstå det, må vi se på, hvad pædagogik er for en praksis.

Pædagogisk praksis, pædagogisk teori og pædagogens stemme

Hvad er det, der gør en praksis pædagogisk? I en pædagogisk praksis gør de, der har ansvaret for den, alt hvad der ligger i deres magt for at bidrage til at et andet menneske – de andre der deltager i denne praksis – selv udvikler sig til at blive myndige væsener i et demokratisk samfund af andre myndige væsener. Det kan formuleres på forskellige måder, men *emancipation* og *participation*, selvstændighed og deltagelse, er den moderne pædagogiks kerneværdier. Man kan såmænd genfinde dem i de formålsparagraffer, som i Serviceloven, Dagtilbudsloven og Folkeskoleloven rammesætter pædagogens professionsudøvelse. Begrebet *myndigblivelse* indkredser den samlede pædagogiske opgave, og indikerer samtidig, at pædagogen, professionsudøveren, ikke er herre over den proces. Pædagogen kan og skal gennem sine ord og handlinger skabe rammer, men det er alene den anden, der kan gøre sig myndig. Det betyder også, at pædagogisk praksis er ustyrkelig, fordi pædagogen nok har ansvaret, men ikke er herre over hverken praksis eller det, den går ud på. Myndigblivelse sker igennem et samspil, som må forme sig undervejs, hvor pædagogen ikke på forhånd kan vide, hvad der vil være relevante input, eller hvor handlinger og initiativer vil føre hen. Man kan sige det sådan, at man som pædagog er ledsager på andres rejser. Som ledsager kan man skubbe, begrænse, åbne døre, sætte rammer, gå foran, gå ved siden af, følge med eller stille sig i vejen – i et samspil hvor man som den professionelle og ansvarshavende har en forpligtigelse til løbende at spørge sig selv og den anden: *Er vi på rette vej?*

Det gør man selvfølgelig ikke hele tiden, så kom man aldrig afsted. En del af vejen giver tilsyneladende sig selv; der er spor, der er trådt før. Der er aktiviteter, rammesætninger og trøstende ord, der tilsyneladende bare hører med. Men

indimellem er der snublesten, eller der er en undren, der melder sig. Pædagogen skifter modus fra at være én, der handler med afsæt i en umiddelbar forståelse, til at være én, der snubler, skal finde én ny begyndelse, må forstå anderledes. Ligesom Laura, der gennem Mortens spørgsmål kom til at mærke, at hun nogle gange er nær ved at snuble i hendes samvær med børnene. Og ligesom den studerende i den anden fortælling, der oplever, at hun faktisk ikke behøver overtage praktikvejlederens forståelser og handlinger. De er ved at opdage, at man som udøver af pædagogisk praksis har et ansvar og derfor også løbende må overveje, om der er noget, der skal forstås anderledes.

I kulturvidenskaberne ved vi, siden Wilhelm Dilthey sidst i 1800-tallet formulerede det, at vi, der undersøger og handler, altid allerede er situerede (Biesta 2015; Dilthey 1969). Vi har derfor et begrænset perspektiv, og det betyder, at mere viden i den kontakt skal forstås som større – eller anderledes – forståelse. Dilthey forkaster så at sige subjekt-objekt modellen, og tager udgangspunkt i *intersubjektivitet*. Det er, i parentes bemærket, besynderligt, at man i de sidste reformer af uddannelsen fuldstændig forbigår denne viden, som vi dog har haft i over 100 år, og i overvejende grad presser en forestilling om en forklarende og forudsigende videnskab ind i uddannelsen.

Pædagogikken har mange historier eller traditioner. Den opstår og udfolder sig som et kulturelt fænomen, hvor kerneværdierne kan fortolkes og konkretiseres på forskellige måder i pædagogisk praksis. Det er der plads til og behov for, for den andens myndigblivelse kan ikke sættes på formel. Den anden må selv på banen, og rammerne og mulighederne for at det kan ske må hele tiden skabes på ny. Pædagogikken er derfor også *polyfon* – der er altid flere mulige stemmer, der alle kan henvise til fagets traditioner og begrundelser. Netop fordi det pædagogiske projekt ikke er til at sætte på formel, og fordi det er polyfont, er der brug for, at det løbende bliver tematiseret og undersøgt.

Faget deler sig så at sige i to dele, en udøvende del, praksis, og en tematiserende og undersøgende del, som bliver til en vidensdisciplin. På den måde bliver pædagogik til både praksis og teori, ikke på en gang, men som de to ben, pædagogikken går på (Rothuizen 2019). Gik den kun på et ben, vil den falde om og ikke røkke sig af stedet. Det kan også siges sådan: Pædagogik er dybt forbundet med *såvel* umiddelbar forståelse og handling – med en mere eller mindre eksplicit

reference til delte kulturelle værdier, som emancipation og participation – *som* med en undersøgelse og fortolkning af, hvad der er i og på i spil i den umiddelbare praksis. De to, den praktiske disciplin og vidensdisciplinen, kan bedrives forskellige steder, men de er forbundet af *en fælles interesse i god pædagogik*. De kan også bedrives sideløbende, når praktikerens snubler, gør sig en erfaring – som Hans Georg Gadamer udtrykker det (Gadamer 1999) – og åbner sig for nye erfaringer ved at arbejde sig frem til en anderledes forståelse.

Den pædagogiske vidensdisciplin kan ikke producere sikker viden. Gjørde den det, så vil den afvikle det pædagogiske projekt, der netop går ud på, at der skal være åbenhed for, at den anden og de andre selv udvikler deres myndighed. Den historiske pædagogiske praksis kan, af præcis samme grund, ikke fortælle hvordan en aktuel pædagogisk praksis skal se ud. Hverken tidligere praksis eller den pædagogiske vidensdisciplin kan fortælle, hvordan god pædagogik i en konkret aktuel eller kommende praksis skal se ud.

Men hvem skal så udvikle praksis? Det skal Laura, og alle de andre pædagoger. De gør det, når de åbner sig for, at deres forståelse kan lede dem på afveje. De tager udgangspunkt, kan man sige, i sig selv og i de erfaringer, der bringer dem ud-af-sig-selv, ud af den umiddelbare forståelse, som de eller deres kolleger praktiserer. Ligesom Laura gennem det mærkelige spørgsmål kom til at åbne sig – ikke for noget der i forvejen var i hende, men for at hendes tilgang til og samspil med børnene kunne være anderledes, end hun umiddelbart ville have tænkt. At hun kunne og skulle tage ansvar for, at hendes handlinger også er pædagogisk meningsfulde. Hun skal altså udvikle sin forståelse af sig selv og sin omverden, for at kunne tage ansvar for kvaliteten af sine pædagogiske handlinger. Personlig udvikling har på den måde intet at gøre med subjektivisme.

En kritisk læser – og det kunne måske være dig – vil tænke: ”Det er godt med jer! I snakker godt for jeres sag, men hvordan i alverden skulle vi andre kunne stole på, at Laura og alle de andre professionelle nu også har en *faglig* stemme?” Derfor må vi i sidste afsnit redegøre lidt mere for netop fagligheden, hvor den kommer fra, hvor den har hjemme, og måske også hvordan den kan udvikles og udøves. Hos den studerende – og i uddannelsen.

Situeret professionsudøvelse og pædagogisk faglighed

Vi begynder med at sætte et ekstra ord på den pædagogiske praksis: den er situeret. Det vil sige, at den formes i konkrete og altid unikke situationer. Det hænger sammen med at vilkårene for det pædagogiske arbejde er forskellige, herunder også, at mennesker og relationer er forskellige, og at den andens og de andres respons principielt er uforudsigelig. Derfor bliver det mere præcise spørgsmål, der skal besvares: *Hvordan bevæger man sig fagligt og professionelt i et felt med åbne situationer?*

Når man skal forstå og fortolke situationer i sin praksis, trækker man på sin viden. Man trækker på sine *livshistoriske erfaringer*, man trækker på sin *faglige viden* om pædagogikkens beskaffenhed, man trækker på sine *praktiske erfaringer* med den institutionaliserede pædagogik. Pædagogstuderende skal – gennem deres uddannelse i praktik og på professionshøjskolen – tilegne sig en faglig viden, herunder indsigt i, hvad der er for pædagogiske skikke og traditioner, i denne og andre praksissammenhænge, og hvordan de kan vurderes. Hvilke rammesætninger og aktiviteter har man gjort sig erfaringer med i de institutionaliserede praksisser, og hvorfor synes jeg i grunden bedre om den ene eller den anden? Hvad er mine pædagogiske begrundelser? Og hvordan har jeg tilegnet mig de pædagogiske pejlemærker emancipation og participation? Hvem er jeg, og hvad er jeg tilbøjelig til?

Alt det må man have beskæftiget sig med. Det er det uddannelsen er til for. Opfordringen til at Laura skulle beskæftige sig med det, blev formuleret af praktikvejlederen Morten i spørgsmålet: 'Vil du være politibetjent eller vil du være pædagog?' Men det opleves som helt centralt og presserende for den studerende og for de mange andre studerende, vi har interviewet. De har valgt uddannelsen, fordi de gerne vil være en del af det faglige fællesskab, som beskæftiger sig med at ledsage andre på deres vej til myndigblivelse.

Sådanne myndigblivelsesprocesser bør uddannelsen derfor også selv rumme og opfordre til. Opfordringen er – som i al pædagogik – afgørende for, den studerende skal selv gøre det. Vi, der uddanner, kan og skal ledsage på dén rejse. Vi skal vise udsigtspunkterne, sammen med de studerende være opmærksomme på både skønheden og skrøbeligheden i fx Alexander Neills Summerhill-skole, i

Reggio Emilie-pædagogikken (Lütken 2016), i arbejdet med mælkebøttebørn (Lützhöft 2006) eller i en recovery-orienteret indsats i lokalpsykiatrien (Borg et al. 2013), og vi skal være der med faglige svar og personligt med- og modspil, når de studerende søger netop deres vej i det faglige og moralske spørgsmål: *hvordan vil jeg være pædagog?* Meget tyder på, at der her er meget tilbage at ønske i en uddannelse, hvor den personlige udvikling, faget pædagogik og mulighederne for at arbejde kontinuerligt og tæt på den studerendes fagpersonlige dannelse over tid, er eroderet.

Sangen

Vi slutter dette kapitel nogenlunde som vi begyndte det, med at sætte de studerende og deres egen oplevelse af dét at uddanne sig til pædagog i centrum. I januar 2020 optrådte en gruppe studerende med en forestilling, hvori de tog deres uddannelse under kærlig kritisk behandling. De afsluttede med følgende sang (på melodien til Shu-bi-dua's 'Den røde tråd').

Så er det ud i al min pragt
Men har faget taget magt
Er jeg mig selv eller en klon,
er statens myndighedsperson

Spurgte moder om et råd,
efter den røde tråd
Hun sagde min skat, der er en vej
Mellem valg finder du dit jeg

Så er det ud i al min pragt
Men har faget taget magt
Er jeg mig selv eller en klon,
er statens myndighedsperson

Hør hvad er vores råd

Er der mon håb
Er kompetencemålet nået
Tid og plads det var et savn
322 var mit navn

Hvor mon den er den røde tråd,
er den druknet i min gråd
Jeg er mig selv som pædagog,
stolt og rank og pissegod

De studerendes sang er helt unik og enestående, men måske er deres oplevelse af at uddanne sig til pædagog det faktisk ikke. Sangen vidner om, at de studerende på den ene side har fået en oplevelse af en faglighed (som myndigheds-person), som man skal underlægge sig – ligesom de i uddannelsen har oplevet at skulle underlægge sig at være et nummer i rækken. På den anden side har de haft et ønske om selv at finde vej. De synger om, hvordan de i deres selvvirksomhed og selvopdragelse har søgt svar i privatsfæren, hvor de har spurgt moder om et råd. Resultatet, synger de, er ikke helt håbløst: ”jeg er mig selv som pædagog”. Men sangen mere end antyder, at det er mere deres egen end uddannelsens for-tjeneste og de efterlyser ”den røde tråd” hvor ”faget tager magt”. Skal faget tage magt må uddannelsen omtænkes som et pædagogisk projekt, hvor den stude-rende indgår i faglige fællesskaber, hvor man sammen udøver, undersøger og udvikler den pædagogiske praksis, sin faglighed og sin egen måde at være i ver-den på. Hvor spørgsmålet om, hvordan man vil være pædagog hverken affejes eller besvares for let, men derimod ses som et centralt fagligt spørgsmål, en etisk og pædagogisk fordring om man vil – der også efter endt uddannelse må under-søges og besvares personligt.

Litteratur

Biesta, G. (2015). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), s. 665–679, <https://doi.org/10.1111/edth.12141>.

- Borg, M., B. Karlsson & A. Stenhammer (2013). *Recoveryorienterede praksisser. En systematisk vidensopsamling*. DSPR.
- Dilthey W. (1969) [1888]. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. I F. Nicolin (red.), *Pädagogik als Wissenschaft*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 36-67.
- Gadamer, H.-G. (1999). Die Universalität des hermeneutischen Problems. I *Gesammelte Werke 2, Hermeneutik II*. Mohr Siebeck, s. 219-231.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for Professionsstudier*, 16, 52–61.
- Lütken, G. (2016). Pædagogik, natur og æstetik – om opfindelsen af det autentiske. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (red.), *Pædagogiske Ballader*. Samfundslitteratur.
- Lützhöft, A. (2006). *Mælkebøttebørn*. Mellemsgaard.
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2).
<https://tidsskrift.dk/spf/issue/archive>.
- Rothuizen, J. J. & L. Togsverd (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J. J., L. Togsverd, M. Bayer, B. Højberg & H. Falkenberg (2019). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapporteringer fra et forskningsprojekt*. VIA UC & KP.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19495.70560>.
- Togsverd, L., & J.J. Rothuizen (2020). *Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?* DPP.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34595.20008>.

Mellem kernefaglighed og synsninger

Martin Petersen

Faglighed og synsninger burde kunne mødes i gensidigt berigende dialog. Det er mere svært end det burde være. Hvorfor er det så svært? Her vil der blive argumenteret for, at en væsentlig årsag til dette er den færdige faglighedens diskurs, som er når, der tales ud fra den forestilling, at man har samlet alle brikkerne til at kunne det hele, når man er færdiguddannet.

De ugleseste synsninger

Skal der referencer på alt, hvad vi skriver? Spøger en gruppe studerende.

Nej, ikke på alt, svarer jeg.

Nå, Yrsa (pseudonym for af mine kolleger) siger ellers, at vi ikke må skrive noget uden, at vi har referencer, der støtter det.

Der skal selvfølgelig være referencer på noget af det, I skriver; Men I må altså også godt tænke selv.

Næste dag i samtale med Yrsa:

Jeg hører fra nogle studerende, at du siger, de slet ikke må skrive noget, uden at de har referencer og henvisninger.

Det må de da heller ikke, så bliver det jo de rene synsninger.

Her hører det med til billedet, at ordet 'synsninger' bliver udtalt i et lettere fnysende tonefald, som ikke lader lytteren i tvivl om, at der her er tale om noget aldeles forkasteligt, som man kun kan og bør have hån og foragt til overs for. Synsninger bliver på den måde til alt det, der er forkert i de studerendes

produkter. Synsninger bliver det, som ikke er understøttet fagligt med henvisninger og referencer. På den måde kommer synsninger under ét til at markere grænsen til det faglige ved at være ikke-fagligt*. I nogle tilfælde fungerer synsningerne ligefrem som det, der er udenfor og kastet bort i afsky†. Synsningerne er alt det bortkastede, der ekskluderes uden mulighed for dialog.

Blandt synsningerne finder man således alt hvad, der fx kategoriseres som 'fordomme'. Eller det, der kategoriseres som 'essentialisering', som 'individualisering', som 'psykologisering', 'stereotypisering' og meget andet. Blandt synsningerne findes sågar det, der kategoriseres som 'kategorisering'. Alle de foregående kategorier bliver ofte under ét kategoriseret som 'synsninger' i lighed med 'den hjemmebryggede lomme filosofi', 'egne meninger', 'personlige erfaringer' og ting, der er hørt igennem mundtlig overlevering. Alt sammen noget, studerende ofte formaner til at 'passe på med', fordi det kan være 'farligt'. Dette giver en atmosfære af frygt og trussel, som får de fleste studerende til at udtrykke sig meget forsigtigt – helst i forblommede og upræcise vendinger - hvis en underviser opfordrer til, at nogen tilkendegiver deres egne tanker eller bidrager med nogle erfaringer, de selv har gjort i relation til undervisningens emne.

Hvad synsninger også er

Synsninger er ikke alene alt, hvad der er sat i bås som ufagligt. Synsninger dækker over en stor mangfoldighed af overbevisninger: Nogle dele af den mangfoldighed kan man med Olson & Bruner (1996, 8) kalde for folkepsykologi og folkepædagogik. Det vil sige. almindelige menneskers underforståede teorier om, hvordan sindet, relationer og opdragelse fungerer. Andre dele af synsningernes mangfoldighed udgøres af de måder personalegrupper på steder som Strandvænget har legitimeret deres forråelse (Birkmose 2013, 76ff). Atter andre dele synsningernes mangfoldighed består af de professionelles praksisteorier, som på deres side bygger på blandinger af personlige erfaringer, stof fra aviser, lærebøger,

* Man kunne med Spivak (1985, 253-256) sige, at synsningerne bliver den Andethed, der konstituerer fagligheden som en Førstehed.

† Man kunne endda stramme den så langt, at synsningerne er det abjekte, der ifølge Stau-næs (2004, 66-67) afskærer det udsagte fra overhovedet at være værd at forstå.

kurser og ting, man har hørt. Ifølge Handal & Lauvås (2007, 8-9) sker udvikling af praktikere ved en dialog imellem de førnævnte praksisteorier og faglige perspektiver, som kunne komme fra en faglig vejleder.

Synsninger nyder ofte anerkendelse i velfærdsfeltet, når de bliver set og anerkendt som udtryk for omsorgskapital i form af blik for andre menneskers behov, ønske om at stå til rådighed, således at indehaveren af omsorgskapitalen opnår at blive betegnet med plusord som 'menneskelig'. Omsorgskapitalen er beskrevet af Brodersen (2009, 35-36). Han stiller omsorgskapitalen i modsætning til forvaltningskapital, som er den mere specifikt faglige og tekniske anerkendelse, som velfærdsarbejdere i stigende grad har kunnet gøre krav på.

Synsninger kan ikke undgå at spille en væsentlig rolle i et fag som pædagogfaget, hvor alle har overbevisninger, som giver anledning til synsninger om, hvordan faget skal udøves. I lighed med beboere i et kvarter på ghettolisten er synsninger nogen, der kommer mange steder fra. Og i lighed med beboere i disse kvarterer har de det tilfælles, at de bliver udsat for eksklusion ved at blive kategoriseret med den samme betegnelse. Synsningerne er de stemmer, man ikke vil høre.*

Hvad synsningernes forhold til fag burde være

Forholdet imellem faglighed og synsninger burde være en dialog. Faglige synspunkter burde lytte ydmygt og interesseret til synsninger: Man kan ikke uden videre affærdige andre menneskers perspektiver og erfaringer som synsninger, der ikke er værd at beskæftige sig med. Ofte er sådanne synsninger slet ikke dumme, og det er meget sjældent, at synsningerne kun er dumme.

Selv stereotyper har ofte en kerne af sandhed (Jussim et al. 2016). Synsningerne kan komme af levet liv og dyrt købte erfaringer. Tilsvarende burde synsningerne lytte med respektfuld interesse til faglige perspektiver, der jo kommer af lang tids fordybelse i nogle aspekter af pædagogisk arbejde. På den måde vil man som pædagog nærme sig det færdighedsmål for professionsbachelorere i

* I et habermasiansk perspektiv kommer synsningerne fra en livsverden, som systemverdenen i form af faglighed og forvaltning sygeliggør igennem deres kolonisering.

Kvalifikationsrammen for Videregående Uddannelser ifølge hvilket, man skal ”kunne formidle faglige problemstillinger og løsningsmodeller til fagfæller og ikke-specialister eller samarbejdspartnere og brugere.” Hvis man skal kunne det, må man jo kunne gå i dialog med synsningerne.

Engageret ydmyg dialog imellem ligeværdige partnere – hvor svært kan det være? Det må da være det ideelle forhold imellem faglighed og synsninger. Hvordan kan der være flere meninger om det? Hvorfor er der nogen, der vrænger med mere eller mindre tydelige tegn på væmmelse, når de siger ’synsninger’? Og hvorfor er der nogen, der bruger vendingen ’et er teori – noget andet er praksis’ til helt af afskrive teori, viden og faglighed? Det er da sært.

Jeg tror, der kan være mange forklaringer på dette. Der vil naturligt være en vis konkurrence imellem forskellige former for kapital inden for det samme felt: Hvis omsorgskapital og dertil hørende synsninger stiger i kurs i velfærdsfeltet, vil der måske være en tendens til at forvaltningskapital og dertilhørende faglighed tilsvarende falder i kurs. Men ikke nødvendigvis. Faktisk vil de to former for kapital i samarbejde gensidigt kunne øge hinandens værdi. Hvis et praksisfællesskab både rummer synsninger fra livserfaring og faglige perspektiver, der kan udfordre og supplere synsningerne, og synsningerne omvendt kan udfordre og supplere faglige perspektiver, så vil dialogen imellem de to øge værdien af begge slags kapital. Det vil kunne være win-win. Det vil være en gensidig kvalificering*. Der findes heldigvis megen uddannelse og faglig udvikling, hvor det går godt; hvor faglighed og synsninger gensidigt befrugter og beriger hinanden. Det sker igennem besværlige processer, fordi dialog ud fra forskellige udgangspunkter ikke uden videre er nem. Men det sker, fordi der er en stor vilje til at håndtere de fælles problemer. Men der er noget i det eksisterende forhold imellem fag og synsninger, som gør det unødigt svært. Hvad er det som gør det unødigt svært? Den korte historie er, at der er noget, som presser pædagoger til at påstå, at de er noget, de ikke er, hvilket gør ærlige dialoger vanskelige. I de følgende afsnit vil den historie blive udfoldet og underbygget.

* Ved mere herredømmefrie dialoger vil man, sagt med Habermas (2005), kunne opnå en stærkere kommunikativ rationalitet. Det er det projekt, jeg ønsker at fremme igennem den kritik, der her formuleres.

Hvor pædagogers skrøbelige identiteter kommer fra

Pædagoger og pædagogstuderende presses til personligt at påberåbe sig en kernefaglighed, som de ikke har. Det er en opskrift på impostor-syndrom, som går ud på, at man hele tiden har en bagvedliggende følelse af at give sig ud for noget, man ikke er. Det er også, hvad der ud fra teorier om identitetstrusler giver en skrøbelig identitet, som nemt kan trues (Higgins 1987; Rosa 2004).

Men kan det virkelig passe, at der er et pres til at påberåbe sig en kernefaglighed, man ikke har? Det betyder jo, at man reelt presses til at svindle og bedrage. Og, ja, det kan faktisk passe. I hvert fald, hvis man forstår kernefaglighed på den måde, at det er noget, der kan forklares, som alle ordentlige pædagoger kan, ved og kan omsætte til praksis, fordi de har lært det på pædagoguddannelsen, som de fleste andre ikke kan, og derfor bør holde sig fra. Netop den forståelse af kernefaglighed, har jeg tidligere vist, er både udbredt og urealistisk (Petersen 2020).

Forståelsen er udbredt, både fordi den for mange er den indlysende måde at forstå kernefaglighed på, og fordi det ofte er den måde, pædagogfaget og pædagoguddannelsen desværre bliver legitimeret på. Denne måde at forstå kernefaglighed på er ikke alene udbredt. Den er også urealistisk: Både på den måde at der reelt ikke er sådan en kernefaglighed, man kan gøre til sin personlige ejendom, og på den måde, at det ikke er realistisk, at der nogensinde kommer sådan en kernefaglighed (Petersen 2020).

Nørregård-Nielsen (2006) har også vist, at der er en forventning hos politikere og offentlighed til pædagoger om beherskelse af en kernefaglighed, og at disse forventninger ikke kan opfyldes. Togsverd & Aabro (2020, 8) udtrykker det mere forsigtigt i deres vidensopsamling om pædagogers faglighed: De lader forstå, at de nødtigt vil skrive om kernefaglighed i "essentialistisk forstand." Og så skriver de, at man "kan [...] hævde, at (kerne)faglighedsbegrebet kan ses som en flydende betegn." Med 'flydende betegn' mener de, at alle mulige har alle mulige forskellige meninger om, hvad kernefaglighed er. Når de skriver at de nødtigt vil skrive om det i essentialistisk forstand, er det fordi de mener, at det, som alle mulige har alle mulige meninger om, er noget som ikke findes i virkeligheden. Det er, hvad de blandt andet finder frem til, når de laver en opsamling

af det meste af den tilgængelige viden om pædagogers faglighed. Hvis de havde udtrykt sig mindre høfligt, kunne de have skrevet, at begrebet om kernefaglighed som noget entydigt, der kan besiddes, fordi det findes, ikke holder en meter. Lidt længere nede i vidensopsamlingen udtrykkes det, at man både i almindelighed og i officielle uddannelsesdokumenter har en tendens til at godtage den forestilling om en essentiel kernefaglighed*, som ikke holder en meter.

Man skal ikke undervurdere hvilke destruktive konsekvenser, det kan have, når officielle dokumenter bag uddannelser bygger på forestillinger med samme grad af realisme som Julemanden og Tandfeen. Jeg har selv (Petersen 2020) ved at sammenholde egen og andres empiriske forskning med teori (Rosa 2004) om sygelige[†] virkninger af skrøbelige identiteter sandsynliggjort, at forestillingen om kernefaglighed på denne måde resulterer i fremmedgørelse, tågesnak, faglig arrogance, perfektionisme, stress og dysfunktionelle samarbejds mønstre.

Jeg kaldte den forestilling om kernefaglighed for *færdig faglighed*. Det gjorde jeg, fordi det er den forestilling, at man kan bringes et sted hen via en 3½-årig uddannelse, hvor man behersker komplekse og vilde problemer, som om de var tekniske problemer. 3½ år så er man færdig, så er man klar. Det er jo indlysende ikke rigtigt. Når noget indlysende urigtigt er noget, man både direkte og indirekte er blevet fortalt, kan man godt kalde det for en løgn. Løgne, der legitimerer og danner basis for identitet, er som gift. Mennesker bringes i positioner, hvor de presses til både at lyve om sig selv og i tilgift tro på den løgn.

Den færdige fagligheds diskurs om kernefaglighed

”Nu har I så opfyldt jeres kompetencemål”, kan der blive sagt til de studerende ved en højtidelig lejlighed, når en del af uddannelsen – eller uddannelsen som helhed – er afsluttet. Der bliver gerne brugt verbet ’opfyldte’. Søgestrengen

* Hvor kommer sådan en forestilling fra? Ifølge Hjort (2008, 42-43) kommer den fra en uheldig alliance imellem Finansministeriet og fagforeningerne, som underlægger sig de finansministerielle styringsredskaber for til gengæld at opnå legitimitet.

† Hos Rosa (2004) og i den kritiske teori mere bredt, som er den akademiske forankring i den kritik, jeg her formulerer, vil man tale om sociale patologier og ensidige adaptioner, der står i vejen for at komme tættere på fordringerne i Habermas’ (2005) diskursetik.

”opfyldelse af kompetencemål” sammen med ”pædagog” giver i skrivende stund over 2000 hits på Google. Alt dette signalerer, at man kan komme derhen, hvor man endegyldigt behersker de målsatte kompetencer: Når et modul afsluttes, kan det ligge i luften, at så har man dén brik til den samlede kernefaglighed. Og undervisning legitimeres med henvisning til, at den kan opfylde kompetencemål.

Hver gang jeg hører en pædagoguddanner, en studerende eller en censor udtale vendinger, der indeholder ordene *opfylde* og *kompetencemål* i samme sætning, får jeg det som de vakte mennesker, der ser institutionel racisme og privilegieblindhed i alle mulige ubetænksomme ytringer. Fx ytringer af den slags, der lader underforstå, at muslimer og danskere er gensidigt udelukkende kategorier. Endnu engang bliver den giftige løgn understøttet og viderekolporteret. Det gibber i mig på samme måde, når jeg hører vendinger som ”gå nu ud og vis jeres faglighed.” Som om faglighed er en ting, der med stolthed kan vises frem, og som kan besiddes. Faglighed er ikke en ting. Faglighed kan ikke besiddes, Julemanden eksisterer ikke. Det gør Tandfeen eller QAnon heller ikke. Stop! Det er overtro og mental forurening!

Ideen om en færdig kernefaglighed, hvor man kan uddannes til teknisk at kunne fixe komplekse problemer, fungerer som en slags besværgelse eller måske en slags fornægtelse af, hvor komplekse komplekse problemer er: Hvis man fx har set DR’s dramaserie *Ulven kommer*, hvor nogle mennesker skal løse et komplekst problem omkring truede børn og vold i en familie, kan man spørge sig selv, om der findes en teknik, et hurtigt fix eller et smart trick, der som en trylleformular, kan løse problemet. Og nej, det gør der ikke. Politikere kan finde på at efterspørge den slags tryllestave: Så skal pædagoger lære den svære samtale. Ja, for den kan man da bare lige lære. Det er lidt ligesom at smutte en mandel, bare man har taget et kursus. Men der jo en grund til at svære samtaler er svære. Det er fordi, det er samtaler, som foregår i en kompleks situation med mange modstridende hensyn. Men nej, det gider vi ikke at høre på. Der må da være noget, der kan trylle den slags problemer væk.

Faglighed og uddannelse tilbyder sig ofte som en fetich, der kan løse vilde problemer. Det gælder især, når man er i sælgerpositionen af uddannelse. Så er fristelsen til at oversælge stor. Det ser man ofte på det private kursusmarked, hvor alskens kurser i fx forandringsledelse udbydes som løsninger på komplekse

situationer. Og derfor er det heller ikke uden grund, at konsulenter, der sælger den slags kurser, ofte får et ry på linje med andre sælgere af mirakelkure og slan-geolie.

Virkningerne af den færdige fagligheds diskurs

Men også på uddannelsen sker det desværre, at færdig fetich-faglighed, sælges som en anden talisman, der kan tage studerende og pædagoger over på den anden side af farlige farvande, som kan bestå af prøver, tværprofessionelt arbejde og mange andre komplekse problemer. Talismanen stiller desværre pædagoger og kommende pædagoger ringere, fordi den reelt fungerer som en skrøbelig krukke, de skal bruge store dele af deres energi på at beskytte imod små stød. I værste fald på den måde, at de direkte og indirekte kommer til at forlange at blive behandlet som rådne æg, da de ellers vil blive beklikkede på deres faglighed.

Når færdig fetich-faglighed er en tyk og fed løgn, der skal beskyttes, kan det være svært at sige noget som helst, der både er relevant, rigtigt og forståeligt uden at den faglighed beklíkkes. Så bliver der brug for at markere sin særstatus ved at ekskludere de ufaglærte fra personalemøder. Så bliver der brug for at affærdige andre stemmer som synsninger. Som om det faglige perspektiv har endegyldige og færdige løsninger, når det drejer sig om håndtering af vilde og komplekse problemer. Alt, hvad man har at gøre godt med i den slags situationer, er hypoteser. Nogle hypoteser kan man kalde for synsninger. Andre hypoteser er fagligt begrundede hypoteser. Begge slags hypoteser bør have deres stemmer i både de indre og de ydre dialoger om komplekse problemer.

Med skrøbelige faglige identiteter bliver dialoger mere at sammenligne med minefelter, hvor mange ytringer, hypoteser, ærlig tvivl og strøtanker potentielt vil kunne udløse bomber under identiteter. Det er ikke uden grund, at Togsverd & Aabro (2020, 10) skriver, at de er på en *farefuld færd*, når de beskæftiger sig med kernefaglighed.

Den ufærdige faglighed

Jeg prøver at lære mine studerende om værdien af gode hypoteser i modsætning til skråsikkerhed. Jeg prøver at lære mine studerende, at kompetence inden for

et komplekst område er viljen og evnen til at lære om det. Jeg prøver at lære mine studerende at lytte på den måde, man kan lytte på, når man ikke har en urealistisk identitet, man skal forsvare. Jeg prøver at lære dem, at svære samtaler reelt er svære og hvorfor, der ikke findes nogle lette løsninger, som gør dem lette. Jeg prøver at gøre dem til ydmyge deltagere i et pædagogisk projekt. Jeg siger så ofte jeg kan, at de ikke er uddannet til bare at kunne løse komplekse problemer, når de er færdige på uddannelsen, fordi de så er uddannet til det. Jeg prøver. Det hænder, at jeg får lov af mine studerende til at gøre det. Det hænder, når de ser, at den slags ufærdige faglighed er mere langtidsholdbar og kan holde til modstand. Så kan de glemme jagten på faglighed af den slags, som faktisk kun egner sig til at puste luft i egen identitet.

Den langtidsholdbare faglighed er at se faglighed som et ægte ideal som Togsverd & Aabro (2020, 10) citerer Aabro (2007, 28) for at sige følgende om:

Faglighed er i den forstand et ægte ideal. Det, der kendetegner idealer, som f.eks. frihed, demokrati og sundhed, er jo, at ingen for alvor forestiller sig, at vi opnår det, idealet tilsiger. Idealers kvalitet ligger jo i bevægelsen og i selve bestræbelsen på opnåelse. Anskuet i netop det perspektiv er jagten på fagligheden en ualmindelig fornuftig aktivitet.

Den faglighed, man evigt og uforløst stræber efter – velvidende at det er det, man gør – kan man godt kalde for ufærdig faglighed. Den ufærdige faglighed er ikke så velegnet som basis for selvhævdelse igennem magtsprog og herskertechnikker. Men den er et godt udgangspunkt for at opnå respekt som en god dialogpartner.*

Afrunding

Uddannelsen skal være stedet, hvor fagligheder og synsninger kan mødes i en-gageret dialog om de fælles problemer, pædagoger er med til at løse. Det er der stort behov for. Det kan uddannelsen reelt levere. Det sker allerede i stor stil.

* Denne forståelse af professionalisme er i god samklang med Goodson (2000).

Det behøver ikke at være så svært, hvis vi kan tage afsked med kernefaglighed af den slags, der skinner som smykker til pynt på egen identitet. Når alt kommer til alt, er den færdige faglighed jo ikke andet end en fordom, en essentialisering, en individualisering en psykologisering en stereotypisering og en kategorisering. Og vi ved godt, at man nok ikke skal komme alt for godt i gang med den slags.

Litteratur

- Birkmose, D. (2013). *Når gode mennesker handler ondt. Tabuet om forræbelse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Brodersen, M. (2009). Fra 'professioner' til 'felt for velfærdsarbejde'. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11, s. 32-48, <https://doi.org/10.7146/tfa.v11i3.108820>.
- Goodson, I.F. (2000). The principled professional. *Prospects*, 30(2), s. 181-188, <https://doi.org/10.1007/BF02754064>.
- Habermas, J. (2005). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Handal, G. & P. Lauvås (2007). Veiledning i de videregående uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), s. 4-10.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), s. 319-340, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>.
- Hjort, K. (2008). Competence development in the public sector: Development, or dismantling of professionalism? *Asia Pacific Education Review*, 9(1), s. 40-49, <https://doi.org/10.1007/BF03025824>.
- Jussim, L. et al. (2016). Stereotype Accuracy: One of the Largest and Most Replicable Effects in All of Social Psychology. I T.D. Nelson (red.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*, 2. udg., Psychology Press, s. 31-64.
- Nørregaard-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen – Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Olson, D.R. & J.S. Bruner (1998). Folk psychology and folk pedagogy. I D.R. Olson & N. Torrance (red.), *The handbook of education and human development*, s. 7-27, <https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00003.x>.

- Petersen, M. (2019). Kommende pædagogers mestringer af pædagogfaglig identitet. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), s. 23-46, <https://doi.org/10.7146/fppu.v3i1.113972>.
- Petersen, M. (2020). Den færdige fagligheds tænkelige forbandelser. *Tidskrift for Socialpædagogik*, 23(1), s. 31-48.
- Rosa, H. (2004). Four levels of self-interpretation: A paradigm for interpretive social philosophy and political criticism. *Philosophy & Social Criticism*, 30(5-6), s. 691-720, doi:10.1177/0191453704045761.
- Spivak, G.C. (1985). The Rani of Sirmur. An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), s. 247-272.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur.
- Togsverd, L., & C. Aabro (2020). *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. Danske Professionshøjskoler.
- Aabro, C. (2007). Pædagogers faglighed. *Vera*, 40, s. 12-29.

Mellem håndværk og akademi

Maja Spuur Hansen

I og med at flere pædagogstuderende bliver optaget på pædagoguddannelsen uden forudgående erfaring fra pædagogisk praksis, argumenterer jeg for at indføre mere praktik på det første studieår. Med erfaringer fra Profil i pædagogisk udvikling på Københavns Professionshøjskole illustrerer jeg hvordan man kan organisere praktik mere fleksibelt, således at de studerende kontinuert er i praktik hver uge. Igennem de studerendes deltagelse i pædagogisk praksis får de mulighed for at lære det pædagogiske håndværk. For at være god praksis indebærer dette håndværk imidlertid også, at de studerende tilegner sig teoretiske kundskaber.

Et bud på en pædagoguddannelse mellem håndværk og akademi

Når organisationer sender deres medarbejdere på kursus eller efteruddannelse, så er et morsomt svar på spørgsmålet om, hvad de lærer på kurset, ofte, at medarbejderne lærer at være på kursus. De lærer så at sige ikke noget, som de kan tage med tilbage til organisationen og anvende i deres arbejde. Denne morsomhed kunne man også overføre til pædagoguddannelsen. Hvad lærer de pædagogstuderende egentlig på pædagoguddannelsen? Og svaret er: at være studerende. Dette er i hvert fald et perspektiv, der til tider bliver talt frem af de studerende selv. Senest i *Politiken*, hvor pædagogstuderende Jeppe Klenitz-Jakobsen (2020) skrev en kronik om, at pædagoger og pædagoguddannelsen skal frelses fra akademisk nonsens, da det ikke er brugbart i den pædagogiske praksis. I *Altinget* (Hansen 2020) har jeg selv slået på tromme for, at de pædagogstuderende skal have tid til at fordybe sig og træne praktiske færdigheder – at vi prioriterer den erfaringsbaserede viden.

I den pædagogiske profession hersker der også fortællinger om, at ét er teori, noget andet er praksis. Hermed menes, at det de studerende lærer på

pædagoguddannelsen ofte ikke kan bruges til så meget i den såkaldt virkelige verden. Det forlyder, at de pædagogstuderendes egentlige uddannelse først starter, når de bliver ansat som pædagoger efter endt pædagoguddannelse.

Samtidig er der også fra arbejdsmarkedet en forventning om, at pædagoguddannelsen kan uddanne arbejdsmarkedssparate pædagoger, der kan alt det, som professionen kalder på, allerede fra første dag på jobbet. Der bliver efterspurgt, at de nyuddannede pædagoger er bedre til forældresamarbejde, tværprofessionelt samarbejde eller at de skal kunne bestemte metoder, som er populære i tiden. Hvis vi fulgte dette ønske om plug-and-play-pædagoger, kunne pædagoguddannelsen organiseres som en bestillingsuddannelse, hvor forskellige interessenter; kommuner, fagforeninger og interesseorganisationer kunne bestille og måske ligefrem tilrettelægge bestemte kurser og moduler, som de studerende kunne til- og fravælge.

Dette scenarie er i min optik ikke ønskværdigt. Pædagoger bliver uddannet til et meget mangfoldigt arbejdsområde og kan derfor ikke forvente at blive uddannet til lige præcis det område eller den målgruppe, som de bliver ansat til at varetage. Derfor må pædagoger blive ved med at uddanne og udvikle sig arbejdslivet igennem. Og derfor må en vigtig del af pædagoguddannelsen også være at lære at opsøge, kritisk vurdere og tilegne sig viden selvstændigt, hvilket traditionelt ville betegnes som en akademisk disciplin.

Pædagoguddannelsen har således svinget imellem at blive kritiseret for at være for meget mesterlære og, især i senere tid, for at være for akademisk. Jeg vil gerne komme med et bud på, hvordan vi kan lave pædagoguddannelse mellem håndværk og akademi.

Praktik i pædagoguddannelsen i et historisk perspektiv

Pædagoguddannelsens historie kan inddeles i tre epoker (Bayer & Kristensen 2015), hvor den første, *pionerfasen*, gik fra slutningen af 1800-tallet til omkring 1960'erne. Det var i den periode, at de første private pædagoguddannelser blev etableret. Der var ikke nogen fælles retningslinjer for disse første seminarier, men der var trods alt en række principper, som gik igen på tværs af seminarierne, fx at ansøgerne skulle have forudgående praktisk erfaring. I 1948 blev dette krav skærpet til at være af mindst et års varighed – heraf et halvt års forpraktik i en institution og et halvt års husligt arbejde i et privat hjem.

Anden epoke, *ekspansion og konsolidering*, var kendetegnet ved at uddannelserne blev egentlige statslige uddannelser med loven om den treårige pædagoguddannelse i 1969. Forholdet mellem seminarieundervisning og institutionspraktik var i de første uddannelser 50-50, men dette blev ændret med 1969-loven til, at praktikken udgjorde 33% af uddannelsen, hvilket er fastholdt i alle de efterfølgende bekendtgørelser.

Den tredje fase, *marked og profession*, er kendetegnet ved at pædagoguddannelserne blev sammenlagt til en 3½-årig generalistuddannelse med 1992-loven, for sidenhen at blive en professionsbacheloruddannelse i 2001. I forbindelse med 1992-loven blev det, på trods af modstand fra fagforeningerne SL og BUPL, besluttet at indføre lønnede praktikker. På den baggrund udformede SL og BUPL en skrivelse til undervisningsministeriet, hvor de understregede, at det skulle være klart, at lønnet praktik er *uddannelsespraktik*.

Betragter man pædagoguddannelsen over tid har der lige siden de første pædagoguddannelser været tale om en *erhvervsrettet* uddannelse, der var og er organiseret som en vekselluddannelse bestående af perioder med undervisning på et seminarium (siden en professionshøjskole) og perioder med praktik i en pædagogisk institution. Uddannelsen har således altid haft til formål at give de studerende ”de nødvendige kundskaber og praktiske færdigheder” som det hed i 1961-bekendtgørelsen (Bayer & Kristensen 2015, 266).

Et internationalt perspektiv på organisering af praktik i pædagoguddannelsen

I Danmark har vi tradition for at organisere praktik som sammenhængende perioder af varierende længde. Sammenlignet med andre professionsuddannelser er pædagoguddannelsens praktikker meget lange. Hvor læreruddannelsen f.eks. har tre praktikperioder af seks uger, har pædagoguddannelsen den første praktik, som med 2014-bekendtgørelsen blev forkortet til 32 dage, hvilket mange praktiksteder oplever som *for* kort og to lønnede praktikker af 6 måneders varighed, hvor de studerende er i et ansættelsesforhold.*

* Jeg inkluderer ikke den fjerde praktik, der blev indført med 2014-bekendtgørelsen, da den har karakter af empiriindsamling i forbindelse med bachelorprojektet.

På en studietur til Hogeschool van Amsterdam i Holland blev jeg optaget af, hvordan de her organiserer praktikken (practical placement), som et 'bånd' der løber igennem hele uddannelsen med varierende intensitet. Det første år er de studerende hver uge en dag i praktik (5 timer), det andet år er de to dage i praktik (8 timer), det tredje år er de 3-4 dage i praktik og i tilknytning hertil modtager de supervision på højskolen. Det fjerde år er de i praktik en dag om ugen samtidig med, at de skriver speciale.

Hvor vi i Danmark ser det som en udfordring for de studerendes læring, at praktikken er et ansættelsesforhold, hvilket bl.a. kommer til udtryk i SL og BUPL's modstand og Følgegruppen for pædagoguddannelsens* (Mommsen 2013) anbefalinger om, at de lønnede praktikperioder omlægges til SU-finansierede praktikperioder for at understrege, at praktikken er et lærings- og refleksionsrum, anser de i Holland også praktikken for at være forberedelse til arbejdsmarkedet.

I en samtale med praktikkoordinator Merlot van der Geld blev det tydeligt, at deres fokus på praktikken på den ene side er kendetegnet ved et arbejdsparadigme (Højberg 2015), hvor praktikken anses for at være opøvelse af praktiske færdigheder. De studerende skal selv finde deres praktikpladser, skrive en jobansøgning og gå til ansættelsessamtale, inden de kan starte i praktikken. Vejleder på højskolen og vejleder i praktikken er i løbende dialog om, hvordan den studerende passer praktikken, som omtales som arbejde – fokus er bl.a. på, om de studerende kommer til tiden. På den anden side kommer det skolestiske paradigme (Højberg 2015) til syne ved, at de studerende løbende skal skrive opgaver, hvor de beskriver deres mål, og hvordan de når dem, samt hvordan de overfører og anvender teoretiske perspektiver i praktikken. For at den studerende bliver godkendt i praktikken skal praktikvejlederen skrive en udtalelse, deres praktikopgaver bliver bedømt, hvorefter underviseren på højskolen giver den studerende en samlet karakter for praktikperioden. Dette begrundes med, at det er

* I slutningen af 2010 besluttede den daværende undervisningsminister at gennemføre en evaluering af pædagoguddannelsen. Målet med denne evaluering var at få undersøgt, om formålene med reformen fra 2006 var blevet indfriet, og om uddannelsen var tidssvarende. I begyndelsen af 2011 nedsatte ministeren en faglig følgegruppe for uddannelsen med medlemmer, der alle havde en væsentlig viden om og berøring med uddannelsen.

underviserne fra højskolen, der har ansvaret for det faglige niveau og derfor laver denne vurdering og karakterfastsættelse på baggrund af graden af målopfyldelse.

I Holland var de til gengæld optaget af den danske pædagoguddannelses lange praktikker (2. og 3. praktik), som de bl.a. så to fordele ved: 1) At de studerende får mulighed for at få en identitet som medarbejder, at de studerende får erfaringer med at indgå i et kollegialt fællesskab, hvor de bliver indført i og lærer en profession ved at deltage i det daglige pædagogiske arbejde. 2) At der er en kvalitet i den kontinuitet og fordybelse, som seks måneders sammenhængende praktik giver de studerende mulighed for, når de ikke bliver 'afbrudt' hver uge af studiedage på professionshøjskolen.

Profil i pædagogisk udvikling – en anden måde at organisere praktikken

I forbindelse med arbejdet med udformningen af 2014-pædagoguddannelsen (BEK nr. 354 af 07/04/2017) identificerede Evalueringen af pædagoguddannelsen (Rambøll 2012) og Følgegruppen for pædagoguddannelsen (Mommsen 2013) en række udfordringer ved den hidtidige pædagoguddannelse og hovedkonklusionerne var bl.a., at fagligheden i den teoretiske del af pædagoguddannelsen var blevet styrket, men at det var sket på bekostning af, at den praktiske faglighed var blevet svækket, hvilket medfører at de studerende har sværere ved at koble teori og praksis. Ifølge evalueringen har de studerende færre handlekompetencer, hvilket begrænser deres evne til at agere i konkrete situationer, hvorfor der opfordres til at øvelseselementet styrkes i uddannelsen. Her henvises til at de studerende gennem øvelser skal øge deres egne kompetencer inden for fx musik, billedkunst, drama, dans og idræt.

Derudover anbefaledes det, at der, for at styrke dynamikken mellem praktiksted og professionshøjskole, burde være mulighed for at rammesætte og udforme praktikken på mere mangfoldige og hensigtsmæssige måder. Den mulighed tog vi på Pædagoguddannelsen København ved UCC og sidenhen på Københavns Professionshøjskole, hvor to hold pædagogstuderende i perioden 2015-2018 gennemførte grundfagligheden med Profil i pædagogisk udvikling (PIPU), hvilket var en ny og væsentlig anderledes måde at organisere praktikken i grundfagligheden.

Undervisningen på PIPU tog udgangspunkt i de samme kompetence-, viden- og færdighedsmål som den ordinære 2014-pædagoguddannelse, men formålet med PIPU var at skabe en tættere kobling mellem teori og praksis. Denne tættere kobling mellem teori og praksis skulle på den ene side forstås som en tidslig dimension, hvor teori forsimpelt sagt henviser til undervisningen på professionshøjskolen og praksis henviser til de studerendes deltagelse i praktikken.

Ifølge Wahlgren (2009, 19) har den tidslige dimension imellem at noget læres og det efterfølgende 'anvendes' i praksis en betydning for den studerendes evne til at overføre og anvende viden og færdigheder fra en kontekst til en anden. På det helt konkrete plan var der en tæt sammenhæng i tid imellem undervisningen på professionshøjskolen og deltagelsen i pædagogisk praksis på PIPU, da de studerende hver uge var to dage hvert sted.

PIPU var organiseret således, at første praktik var fordelt ud over hele grundfagligheden. Ifølge bekendtgørelsen (BEK nr. 354 af 07/04/2017) tilrettelægges første praktik som ulønnet praktik på andet semester med 32 arbejdsdage med et gennemsnitligt timetal på 6 timer pr. dag (i alt 192 timer). Til sammenligning havde PIPU-studerende 90 arbejdsdage af 7,5 time fordelt ud over både første og andet semester (i alt 675 timer). PIPU-studerende havde således 483 timer mere at øve deres handlekompetencer i - i en konkret pædagogisk praksis. En konkret uge var organiseret med to undervisningsdage på professionshøjskolen og to dages praktik i en daginstitution i Københavns Kommune samt en selvstudiedag til individuel forberedelse eller studiegruppearbejde. Det betød, at de studerede fik det samme antal undervisningslektioner på professionshøjskolen, som studerende på den ordinære pædagoguddannelse, men at de anvendte en stor del af den tid, de andre studerede havde til selvstudie, på at være væsentlig mere i praktik. De studerende fik altså mulighed for at udøve det pædagogiske håndværk allerede fra første dag på uddannelsen, og de fik et tilhørsforhold til den pædagogiske professions, som de var i gang med at uddanne sig til. En PIPU-praktikvejleder pointerede: "Den aktive veksling mellem teori på seminariet og praksis hos os gør praktikken utroligt levende og giver også praktikvejlederen gode muligheder for at støtte op om de studerendes aktiviteter. Det føles friskt og vedkommende at have studerende på disse præmisser." (Korsgaard 2017).

Johansen & Frederiksen (2012, 302-303) understreger, at hvis praktikerne ikke skal stagnere i egne erfaringer, er det vigtigt at fastholde en analytisk

refleksiv distance til praksis, der gør at den studerende kan opretholde et professionelt blik. I og med at de studerende hver uge vekslede og kun var to dage hvert sted, skabte det en ugentlig 'forstyrrelse', der muliggjorde at de studerende ikke stagnerede i egne erfaringer og den logik der herskede i praktikken. De havde ligeledes mulighed for at fordybe sig i teoretiske perspektiver og analyser i undervisningen på professionshøjskolen, uden at være afkrævet at skulle handle i praksis. Det gav dem efterfølgende mulighed for at komme tilbage i praktikken med nye forståelser af praksis og på den baggrund gøre sig nye erfaringer med andre måder at handle på.

Visionen var, ud over at koble undervisningen på professionshøjskolen og praktikken tættere sammen tidsmæssigt, også at de studerende var *udøvende, undersøgende og udviklende* i den pædagogiske praksis med henblik på kvalificering af såvel den studerende som praksisfeltet. I undervisningen blev der konkret taget afsæt i de erfaringer, udfordringer, interesser og problemstillinger, som de studerende mødte i praksis. Disse blev undersøgt nærmere og kvalificeret dels gennem teoretisk fordybelse og analyse og dels gennem tiltag og handling i praksis. Forståelsen af forholdet mellem teori og praksis var derfor mere nuanceret end blot den tidslige dimension, hvilket jeg vil uddybe i det følgende.

Forholdet mellem teori og praksis

Netop forholdet mellem teori og praksis er et centralt tema i professionsbacheloruddannelserne, og uddannelsesinstitutionen skal, ifølge Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (BEK nr. 1047 af 30/06/2016), sikre, at der er en klar sammenhæng mellem den teoretiske undervisning og praktikken.

Ifølge Tone Saugstad (2001) hænger teori og praksis ikke uden videre sammen i en frugtbar enhed, idet de er kvalitativt forskellige. Teori handler om at forstå og forklare, og praksis om at handle og forandre. Saugstad tager udgangspunkt i Aristoteles' tre kundskabskategorier og aktivitetsformer som karakteriseres ved følgende:

Episteme – theoria: Den epistemiske kundskab handler om 'sikker viden' – alt det som ikke kan være på en anden måde. Theoria er den aktivitetsform som indebærer at betragte, beskrive og analysere. Epistemisk kundskab kan formidles via undervisning, men den teoretiske aktivitetsform skal indøves.

Techne – póiesis: Techne er kundskaben om de generelle principper for fremstilling og produktion samt evnen til at kunne give en rationel beskrivelse af disse. Póiesis er evnen til at fremstille og udføre produktionen i praksis. En arkitekt kan fx tegne et hus, da denne kender principperne for fremstilling og produktion af huse, men arkitekten kan ikke nødvendigvis selv bygge huset. Omvendt kan tømreren producere huset ud fra arkitektens tegninger uden at kende principperne bag fremstillingen af konstruktionen.

Fronesis – praxis: Fronesis er kundskaben om, hvilke handlinger der er gode for mennesket. Praxis er evnen til at handle til det bedste for mennesket. Dette læres ved rent faktisk at udføre meningsfulde handlinger og hver gang overveje, hvordan der handles bedst i den konkrete situation. Denne kundskab kan således ikke erhverves ved undervisning og igennem indsigt i generelle principper, men kun med inspiration fra gode forbilleder og med erfaring i at handle ret.

Saugstad (2001) foreslår, at vi i stedet for begreberne teori og praksis anvender begreberne *tilskuerkundskab* og *deltagerkundskab* for at understrege, at dette er kundskabsformer, der både er teoretiske og praktiske, men at disse er forskellige og ikke nødvendigvis skal indgå i et 'forhold'. Deltagerkundskab forstås som den kundskab, der skal til for at kunne begå sig i det praktiske felt. Pædagogen skal 1) kunne analysere den konkrete situation med hensyn til hvilke generelle kundskaber, der kan sættes i spil, 2) kunne trække på egne erfaringer og skøn og 3) kunne udføre det praktiske pædagogiske arbejde for at kunne løse den specifikke opgave/udfordring.

Tilskuerkundskab er den kundskab, der afdækker og forklarer, hvorfor praksis er som det er. Det er den generelle viden man som udenforstående beskuer kan observere, men som ikke i sig selv igangsætter handling. Denne kundskab er nødvendig for at forstå handlingernes retning, de vilkår, der handles i, samt at forklare, hvorfor der handles som der gør.

På PIPU var forståelsen, at tilrettelæggelsen af uddannelsesforløbet med kontinuerlig vekslen mellem professionshøjskolen og praktikken kombineret med mange flere dage i praksis både gav de studerende mulighed for at udvikle deres deltagerkundskab og tilskuerkundskab.

I praktikken 'kæmpede' de studerende med positionen som tilskuer, hvilket de italesatte som 'at det var svært at få lov til at være studerende'. De havde på den ene side en intention om at afdække og undersøge praksis, samt hvorfor der blev handlet som der gjorde. Og på den anden side indgik de i et kollegialt

fællesskab, hvor institutionens daglige arbejdsopgaver skulle gennemføres. Praktikken var SU-finansieret, og de studerende indgik derfor ikke i normeringen. Men på trods af dette oplevede de studerende, at der ikke blev indkaldt vikarer ved sygdom, og at udflugter og andre aktiviteter, hvor ekstra personaleressourcer var velkomment i en presset hverdag, blev placeret på de dage, hvor de PIPU-studerende var i institutionen. De studerende oplevede disse situationer, hvor de blev brugt som 'ekstra hænder' som dilemmafyldte, da de på den ene side fandt det værdifuldt at blive regnet som en del af personalet, som kunne varetage selvstændige og nødvendige arbejdsopgaver for, at institutionens hverdag kunne løbe rundt til gavn for børn og personale. Og på den anden side så de en værdi i at kunne fokusere på uddannelsens indhold og muligheden for at fordybe sig i disse i den pædagogiske kontekst. Tilskuerkundskab besværliggjordes (umuliggjordes?) i praktikken, hvor de studerende var 'underlagt' praktikkens logik om handletvang.

Måske er dette dilemma og denne frustration, som de studerende oplevede netop et udslag af, at vi på pædagoguddannelsen ikke får tydeliggjort, at der er forskellige kundskabsformer, og at disse står i forgrunden på forskellige tidspunkter i en vekselluddannelse. Men det betyder ikke nødvendigvis, at teori og praksis er afkoblet. Der indgår således både praksis i undervisningen på professionshøjskolen og teori i den pædagogiske praksis, men på forskellige måder.

På professionshøjskolen blev de studerende undervist i generaliserbar og kontekstafhængige teorier – den epistemiske vidensform. Det er det, der af de fleste studerende genkendes som klassisk undervisning, hvor en underviser formidler et fagligt indhold. Aktivitetsformen *theoria* blev ligeledes øvet i undervisningen på professionshøjskolen, hvor de studerende arbejdede med teoretisk begrundede analyser af egne observationer og praksisbeskrivelser. Vidensformen *techne* arbejdede de studerende med, når de i undervisningen fx lærte de generelle principper for didaktisk planlagte aktiviteter. Og aktivitetsformen *póiesis* øvede de, når de i daginstitutionen tilrettelagde og gennemførte pædagogiske aktiviteter med børnene. Sideløbende med undervisningen på professionshøjskolen arbejdede de med at udføre praxis - det praktiske pædagogiske arbejde i praktikken, godt hjulpet på vej af engagerede praktikvejledere. De fik således mange personlige erfaringer med det specifikke og kontekstafhængige – konkrete børn i konkrete situationer. Det, der ifølge Aristoteles (Saugstad, 2001) kendetegner den gode praktikker, er evnen til at vurdere hvilke generelle

principper der bør anvendes i en konkret praktisk situation. Det at skabe sammenhæng mellem det generelle og det konkrete, at kunne handle meningsfuldt i praksis. Fronesis, eller dømmekraft, læres via erfaringer med praktiske situationer.

På PIPU erfarede vi, at de studerende selv oplevede et behov for at tilegne sig viden og færdigheder, når de oplevede manglende handlekompetencer i og forståelse for, hvad der var på spil i praksis. De reflekterede med deres vejledere i praktikken og kom nysgerrige tilbage til undervisningen med praktiske problemstillinger, som de gerne ville analysere og blive klogere på for igen at kunne gå tilbage til praksis og afprøve nye handlemuligheder. De oplevede, at undervisningen på professionshøjskolen var meningsfuld og bidrog til forståelser af deres egen praksis, men også at deres praksis blev udfordret og udviklet af deres nye viden. Og omvendt udfordrede og udviklede de også undervisningen med praksisfortællinger og cases fra en situeret og kontekstafhængig pædagogisk praksis.

Afrunding

Pædagoguddannelsens interessenter mener ikke, at de nyuddannede pædagoger har de nødvendige handlekompetencer, og samtidig blev der i forbindelse med den tidligere bekendtgørelsesændring anbefalet, at der bør ses på mulighederne for en reduktion i den samlede varighed af praktikkerne (Mommensen 2013).

På pædagoguddannelsen oplever vi ikke i samme grad, som fx på læreruddannelsen, hvor praktikken fylder en væsentlig mindre del af uddannelsen, at de færdiguddannede pædagoger får et 'praksischock', når de efter endt uddannelse bliver ansat i den pædagogiske praksis. De nyuddannede pædagoger kender både principperne for pædagogisk arbejde, og de er fortrolige med at varetage erhvervet bl.a. pga. deres erfaringer fra de to praktikker på et halvt år.

Men taget i betragtning at det ikke længere er et optagelseskrav, at pædagogstuderende skal have erfaring fra den pædagogiske praksis, så mener jeg, at vi snarere end at forkorte praktikkerne, skal tænke praktikken på første studieår mere fleksibelt. Vores erfaring fra PIPU er, at de studerendes oplevelse af at blive en del af den pædagogiske profession, som også var deres motivation for at starte på pædagoguddannelsen, blev understøttet allerede fra første dag på uddannelsen. Den ugentlige vekslen mellem undervisning på

professionshøjskolen og deltagelse i praktikken gjorde, at de studerende fandt både undervisning og praktik interessant og relevant – at der faktisk var en ’frugtbar sammenhæng’ imellem de to læringsrum.

Praktik har altid været en væsentlig del af pædagoguddannelsen, og det har været alment anerkendt lige siden de første pædagoguddannelser, at det at være pædagog er et håndværk, der skal praktiseres, og derfor ikke (udelukkende) kan læres på skolebænken. Til gengæld kan vi på professionshøjskolerne, i undervisningen, formidle viden, og akademiske færdigheder (at kunne redegøre, analysere og reflektere), kan læres og øves. For at de studerende udvikler professionel dømmekraft må de både *vide*, hvad der er gode handlinger samt *kunne* handle godt i praksis. Vi kan og skal således ikke ’befri de studerende for akademisk nonsens’, da akademiske færdigheder *også* er en forudsætning for at blive en god pædagog med professionel dømmekraft.

Litteratur

- Bayer, S., & Kristensen, J. (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet*. Bind 1: Kamp og status. U Press.
- Hansen, M. S. (2020). Pædagoguddannelsen skal prioritere den erfaringsbaserede læring. *Altinget*, 6. oktober, <https://www.altinget.dk/boern/artikel/lektor-paedagoguddannelsen-skal-prioritere-den-erfaringsbaserede-laering>.
- Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Dafolo.
- Johansen, M. B., & Frederiksen, L. L. (2012). Teori og praksis i semiprofessionernes uddannelser. I P. Ø. Andersen, & T. Ellegaard (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, 2. udg., Hans Reitzels Forlag. s. 289-305.
- Klenitz-Jakobsen, J. (2020). Frels pædagogerne fra akademisk nonsens. *Politiken*, 10. oktober, s. 3.
- Korsgaard, S. M. (2017). PIPU-uddannelsen – en praktik, hvor praksis og teori møder hinanden. *Børns hverdag*, 7, s. 17-19.
- Mommsen, M. (2013). *En styrket pædagoguddannelse – anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for Følgegruppen for pædagoguddannelsen.
- Rambøll (2012). *Evaluering af pædagoguddannelsen*. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.

- Saugstad, T. (2001). Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv. I K.A. Petersen (red.), *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk Forlag. s. 188-210.
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Mellem forskning og udvikling

Mikkel Snorre Wilms Boysen

Professionshøjskolerne er relativt nye aktører i forskningsfeltet, men har i kraft af deres særlige position og organisering en række unikke muligheder. I kapitlet argumenteres der for, at pædagoguddannelsen bør favne og kvalificere den udviklingsorienterede forskning. Ligeledes diskuteres muligheden for i stigende grad at involvere studerende i forskning. Afslutningsvist foreslås længerevarende partnerskaber med praksisfeltet som en vej til at fremme samskabende forskning og sikre kvalitet i forskningsarbejdet. I denne forbindelse opfordres der til at ansætte pædagoger i deltidsstillinger på pædagoguddannelsen som projektorganisatorer, undervisere og forskningsmedarbejdere.

Pædagoguddannelsen har altid været involveret i spændende og visionære udviklingsprojekter. Men fra 2014 har pædagoguddannelsen også været defineret som forskningsinstitution finansieret af de såkaldte Frascatimidler. Professionshøjskolernes rolle er at udføre anvendelsesorienteret forskning. Således skal pædagoguddannelsen ”varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter i tæt samspil med det aftagende arbejdsmarked” (LBK nr. 936 af 25.8. 2014). Her ses en forskel fra universiteterne, der også skal bedrive grundforskning. Den nye rolle som forskningsinstitution har givet både muligheder og udfordringer. På den ene side giver den en fantastisk mulighed for at udvikle viden, der kan kvalificere og støtte det pædagogiske arbejde i professionen. På den anden side medfører den nye rolle en række ubesvarede spørgsmål. Hvad er egentlig anvendelsesorienteret forskning, og hvorledes adskiller den sig fra den type forskning, der udføres på universiteterne? Hvordan sikres en videnscirkulation, så studerende og pædagoger får gavn af udviklet viden? Hvilken type forskningsmedarbejdere er der brug for på pædagoguddannelsen?

Hvad er anvendelsesorienteret forskning?

Universiteterne bliver til tider kritiseret for at producere grundforskning, som ikke umiddelbart kan bruges til noget. I den forstand er det en fordel for professionshøjskoler, at de entydigt skal fokusere på anvendelsesorienteret forskning. Det giver også god mening, da uddannelsen har en tæt relation til praksisfeltet via samarbejdspartnere, studerendes praktikforløb m.m. Desuden er undervisningen på pædagoguddannelsen målrettet kompetencer, der er relevante i den pædagogiske profession, og uddannelsen har derfor sigte på viden, der er anvendelsesorienteret. Frascatimidlerne er øremærket til anvendt forsknings- og udviklingsarbejde. Anvendt forskning er i Frascatimanualen defineret som ”eksperimenterende eller teoretisk arbejde med det formål at opnå ny viden og forståelse, som primært er rettet mod bestemte anvendelsesområder” (OECD 2015, 45). Udviklingsarbejde er i Frascatimanualen defineret som ”systematisk arbejde baseret på anvendelse af viden opnået gennem forskning og/eller praktisk erfaring med det formål at frembringe nye eller væsentligt forbedrede materialer, produkter, processer, systemer eller tjenesteydelser” (OECD 2015, 45). Med afsæt i sådanne formuleringer synes der at være rig mulighed for, at pædagoguddannelsen kan dyrke og opgradere deres særlige spidskompetencer og traditioner i form af praksisnær udvikling og tæt kobling til praksisfeltet. Blot fordrer dette, er der i højere grad gøres brug af forskningsmetodikker, såsom systematik og transparens i forhold til de udførte processer (OECD 2015, 45). Men på pædagoguddannelsen er det tilsyneladende en udbredt opfattelse, at ’rigtig forskning’ ikke har meget at gøre med udviklingsarbejde, og denne opfattelse hæmmer pædagoguddannelsens særlige muligheder som forskningsinstitution.

Pædagoguddannelsen er præget af konservative opfattelser af forskning

På pædagoguddannelsen bliver studerende undervist i forskningsmetodik. Men generelt er der fokus på traditionelle antropologiske metoder såsom observationer og interview. Dette er min erfaring fra egen praksis og det var også min klare opfattelse, da jeg for nylig var med til at evaluere grunduddannelsens

pensumlister (EVA 2021). De studerende opdrages til, at forskning er noget med at tale og spørge ind. Eller observere enten som passiv observatør eller deltagende observatør. Desuden er pædagoguddannelsen formet af problemorienterede tilgange, hvor studerende ofte indirekte eller direkte opfordres til at få øje på problemer, snarere end løsninger (se fx Børgesen & Boysen 2019). Samlet set er der således en tendens til, at studerende opdrages til at være passive og kritiske. Sådanne tilgange er naturligvis både værdifulde og nødvendige. Men der er også brug for forskning, der er baseret på aktiv deltagelse, eksperimenter og hvor der ledes efter konstruktive løsninger.

Det generelle og det lokale

Det er en generel tendens, at sand viden i første omgang forbindes med noget, der passivt kan observeres, kategoriseres og noteres. I vor tid har den type viden, som kan skrives og formuleres, en højere status end den viden, som er indlejret i erfaringer, krop, værktøjer og handling. Men, som Svend Brinkmann og Lene Tanggaard overbevisende argumenterer for i artiklen 'Toward an Epistemology of the Hand', er dette et vildspor (Brinkmann & Tanggaard 2010).

Yderligere er synet på forskning indenfor det pædagogiske felt præget af logikker, der hylder det generaliserbare. I bogen *Vovemod og Handlekraft* (Boysen & Hansen 2020) beskrives i en række kapitler, hvorledes opfattelser af forskning ofte hviler på tvivlsomme forestillinger om årsagssammenhænge og dekontekstualiseret viden. Eksempelvis i undersøgelser hvor der påvises en statistisk sammenhæng mellem deltagelse i musik/drama-undervisning og udvikling af empati (fx Catterall 2009). Fra et forskningsperspektiv er der ingen tvivl om, at musik og drama rummer særlige muligheder i forhold til at arbejde med empati, sproglig læring, sociale kompetencer osv. Derfor er sådanne undersøgelser både spændende, relevante og informative. Men problemet er, hvis forskning kommer til at indikere, at musik og drama i sig selv fører til positiv udvikling. Sådanne generaliseringer er misvisende, fordi effekten af musik og drama i højere grad bestemmes af, hvorledes pædagogen anvender musik og drama, og hvorledes musik og drama indgår i en konkret kontekst.

Derfor er der brug for at supplere de generaliserbare forskningsidealer med et andet ideal, hvor det primære mål med forskningen er at skabe forbedringer og nye forståelser i en lokal kontekst. Denne anden vej er veludviklet og velbeskrevet indenfor den videnskabsteoretiske retning pragmatisme (fx Dewey 1938) og kan associeres med metoder såsom aktionsforskning, design-based research, selvetnografi, appreciative inquiry og future forming research (Boysen & Hansen 2020). Sådanne tilgange harmonerer umiddelbart med pædagoguddannelsens opgave i forhold til at skabe viden og udvikling med afsæt i professionsrelevante problemstillinger og i samarbejde med lokale aktører, netværk og samarbejdspartnere.

Forskning kan forbinde teori og praksis

Med udgangspunkt i ovenstående er der et stort potentiale i at arbejde med udviklingsorienteret og aktionsbaseret forskning. Også for de studerende. Ofte har jeg oplevet bekymrede studerende på vej ud i praktikken. De var blevet undervist i interview og observation, men de havde ikke nogen aktivitet parat. De vidste ikke, hvad de skulle lave med børnene og borgerne ude i praksisfeltet. Ligeledes har jeg ofte hørt praktikvejledere give udtryk for, at studerende generelt burde have flere aktiviteter med i rygsækken, når de kom i praktik. Naturligvis hænger det begrænsede fokus på aktivitetspædagogik og praktisk-musiske færdighedsområder sammen med generelle tendenser på pædagoguddannelsen, hvilket er diskuteret flere steder i denne bog. Men i forskningens verden er der netop en chance for at skabe tydelig sammenhæng mellem teori, praksis, refleksion og aktion. Som studerende kan man fx tage udgangspunkt i design-based research og udvikle og afprøve aktiviteter med henblik på at løse problemer eller fremme særlige pædagogiske formål. Eksempelvis kan man udvikle og varetage musikaktiviteter i forhold til at skabe inkluderende fællesskaber blandt børnene i daginstitutionen (Zeuthen 2021). Her er der simultant mulighed for at arbejde med didaktiske projekter, udvikle viden, afsøge forskning/teori og øve sig på guitar. Og så er der også børn, der får umiddelbar gavn af de aktiviteter, der sættes i gang.

Studerende i forskning

Som det fremgår, rummer udviklingsorienteret forskning også muligheder i forhold til at involvere studerende i forskning. Ofte peges der på, at videnscirkulation mellem forskning, undervisning og praksis er afgørende, men også vanskelig. En af løsningerne på denne udfordring er at invitere studerende med i forskningsforløb. De studerende opbygger i sådanne sammenhænge viden og erfaring i forhold til forskningsprocesser og udviklingsarbejde. Ligeledes bliver de aktive deltagere i de kontinuerlige forsøg på at undersøge og kvalificere pædagogik. Et eksempel er projektet 'kreativitet i den understøttende undervisning' (Boysen, Mundt & Thilemann 2017). Her udviklede de studerende nye typer af kreative læringsmiljøer med inddragelse af aktører og viden fra lokale virksomheder. Projektet resulterede både i en formidrende artikel og en fagfællebedømt forskningsartikel (Boysen 2017). Og efterfølgende har andre studerende arbejdet videre med undersøgelser af kreativitet og udgivet artikler herom (Boysen, Christensen, Nielsen & Batir 2019). Sådanne projekter er langt fra uproblematisk. Fx er studerende vant til at kunne følge egne veje, når de kaster sig ud i problembaseret arbejde. Her kan det være en udfordring for dem at skulle indgå i samskabende processer, hvor de skal indbygge bestemte systematikker og indrette sig efter fælles forskningsmål. Men samlet set er der mange potentialer i at involvere studerende i forskning (Schmidt 2018).

Fonde

For at styrke og udvide forsknings- og udviklingsmiljøerne på professionshøjskolerne er det almindeligt at søge midler via eksterne fonde. Der er både fordele og ulemper ved denne manøvre. Fordelen er blandt andet, at professionshøjskolerne dermed indgår med andre aktører omkring forskning, hvorved det sikres, at professionshøjskolerne adresserer udfordringer, der anerkendes som centrale i et bredere samfundsmæssigt perspektiv. Ligeledes kan samarbejdet med fonde også være med til at fremme netværk med flere aktører. Men der er også ulemper. Først og fremmest har fonde ofte fokus på nyhedsværdi. Der skal være tale om nye løsninger. Nye samarbejder. Nye partnerskaber. Dette fokus på nyhed ses ligeledes i Frascatimanualen, hvor det nye og originale nævnes som væsentlige

kriterier ved forskning (OECD 2015). Men fokus på nyhed kan samtidig være ødelæggende for forskningen, især i forbindelse med samskabende processer, hvor flere aktører er involveret. Sådanne processer kræver stor gensidig tillid, personlige/arbejdsrelaterede relationer, indgående kendskab til hinandens organisation, stabile samarbejdsformer osv. Ofte har jeg oplevet, at projekter først for alvor begyndte at give mening ved projektets afslutning, når aktørerne kendte hinanden bedre. Til gengæld er de bedste projekter ofte baseret på mange års samarbejde. Når sådanne relationer er oparbejdet, er der virkelig mulighed for at skabe fordybelse og generere viden og indsigter af stor værdi. Udover den beskrevne ulempe, er der også en potentiel fare for, at professionshøjskolerne bliver for fokuseret på at skaffe ekstern finansiering og således kaster sig ud i projekter til højre og venstre. Igen er det fordybelsen, den mangeårige kapacitetsopbygning og de tætte samarbejdsrelationer, der står for skud. Det er professionshøjskolernes ansvar at fastholde en indholdsmæssig kerne i forskningsmiljøerne, så forskningen ikke bliver for flygtig, usammenhængende og fragmenteret.

Pædagoger ansat som projektorganisatorer

Marievangsskolen i Slagelse er en institution, som professionshøjskolen Absalon har samarbejdet med i mange år. Flere af os fra pædagoguddannelsen kender lederne. Og pædagogerne. Og nogle af lærerne. To pædagoger har en særlig rolle i dette samarbejde. De holder oplæg på pædagoguddannelsen. De er praktikvejledere. De medvirker i projekter. Vi har indtil nu lavet 6-7 eksternt finansierede forskningsprojekter sammen. Ud over det har vi lavet en masse andre projekter i forbindelse med undervisning osv. Og pædagogerne og børnene har optrådt med teaterstykker og deltaget i talks om pædagogik, drama, kreativitet m.m. på pædagoguddannelsen. Samlet set har omkring 200 studerende deltaget i forskningsprojekter med afsæt i dette samarbejde, og der er produceret undervisningsmateriale, film og adskillige nationale og internationale forskningsartikler. Min oplevelse er, at dette langsigtede stabile samarbejde er værdifuldt af mange årsager. For det første sikres, at forskningsspørgsmål og forskningsdesigns udvikles i tæt samarbejde med praksis. Ligeledes undgås at forskere bliver forstyrrende fremmede i institutionens dagligdag. Forskeren kan finde rundt. Kender

børnene. Ved hvor hun kan finde tusser og toiletter. Desuden er modellen særlig værdifuld i forhold til ambitionen om at involvere pædagogstuderende i forskning. Pædagogerne kan som projektorganisatorer og medforskere være med til at forberede og kvalitetssikre de studerendes interventioner, før de studerende kommer ud i praksis. Samtidigt kan pædagogerne forberede børnene på de aktiviteter, de kan se frem til. Jeg synes denne model er så givtig, at jeg mener pædagoguddannelser burde ansætte pædagoger som eksterne lektorer i en rolle som kombineret projektorganisator, medforsker og underviser (fx 20 timer om måneden).

Nybegynder med mange muligheder

På mange måder er professionshøjskolerne som forskningsmiljøer totale novicer sammenlignet med universiteterne. Derfor er der god grund til at søge samarbejdspartnere samt hjælp og støtte i universitetsmiljøerne. På den anden side rummer professionshøjskolerne særlige muligheder i forhold til at videreudvikle en anvendelsesorienteret forskning i tæt samarbejde med praksisfeltet og med systematisk inddragelse af studerende, pædagoger og lokale aktører. Da pædagoguddannelsen stadig er den nye pige i forskningsklassen, er der naturligvis god grund til at være særligt opmærksomme på, om vi lever op til de forskningsmæssige kvaliteter, som universiteterne repræsenterer. Men som jeg ser det, er den største fare dog, hvis vi ikke for alvor griber chancen i forhold til at videreudvikle forskningstilgange, der i særlig grad er rundet af pædagoguddannelsens særlige traditioner, position, formål og ophav.

Litteratur

- Boysen, M.S.W. (2017). Embracing the Network: A Study of Distributed Creativity in a School Setting. *Thinking Skills and Creativity*, 26, s. 102-112.
- Boysen, M.S.W. & N.F. Hansen (2020). *Vovemod og handlekraft: Om kreativitet, æstetik og skabende pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Boysen, M.S.W., N. Mundt & M. Thilemann (2017). Ninja-moves, koldbøtter og understøttende fællesskaber. *Unge Pædagoger*, 79(4), s. 21-29.

- Boysen, M.S.W., L. Christensen, M. Nielsen & M. Batir (2019). 'Han ødelægger mit hus!' – eller hvorfor samarbejde ikke altid giver bedre idéer. Viden-
skab.dk, <https://videnskab.dk/kultur-samfund/han-oedelaegger-mit-hus-eller-hvorfor-samarbejde-ikke-altid-giver-bedre-ideer>.
- Brinkmann, S. & L. Tanggaard (2010). Toward an Epistemology of the
Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), s. 243-257,
<https://doi.org/10.1007/s11217-009-9164-0>.
- Børgesen, M. & M.S.W. Boysen (2019). Legens betingelser i daginstitutioner –
med den styrkede læreplan. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 36(63), s.
49-68.
- Dewey, J. (1938). *Logic: Theory of Inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.
- EVA (2021). *Ekspertvurdering af fagligt niveau på pædagoguddannelsen*. Danmarks
Evalueringsinstitut.
- OECD (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on
Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological
and Innovation Activities*, OECD Publishing.
- Schmidt, L.S.K. (2018). Professionshøjskolerne – spørgsmålet om videnscirku-
lation og inddragelse af studerende. *Tidsskrift for professionsstudier*, 26, s. 54-
61, <https://doi.org/10.7146/tfp.v14i26.104809>.
- Zeuthen, F. (2021). Musical Microimprovisation. *Danish Musicology Online*. I
peer review.

Mellem krop og hoved

Steen Nepper Larsen

Både når man udøver pædagogik og udsættes for pædagogik – og når man former en pædagoguddannelse og formes af en pædagoguddannelse – så gælder det om ikke at tage hovedet under armen. For det risikerer man at komme til i alle de her oven for skitserede fire hjørner i anslaget, hvis aktørerne – de undervisende og de studerende – ikke begynder aktivt og engageret at undersøge, spørge kritisk til og skærpe de begreber og dertilhørende tankeformer, der er i omløb inden for det vidtstrakte og konfliktemmende pædagogiske felt, der i øvrigt alt for sjældent byder på overraskende selvgenererede tanker, som den mere eller mindre indifferente omverden bliver tvunget til at lytte til eller endnu bedre: lader sig anfægte af.

Da ganske mange begreber og ikke mindst kanoniserede begrebspar inden for pædagogik tages for givet og har lagt sig næsten alt for godt til rette på tungen, inden man begynder at tænke eller tale, så er der nok at tage fat på for den, der måtte opfatte filosofi som et sprogekritisk anliggende og ikke ønsker at lade sig forhekse af stivnede tankemønstre. I det følgende skal begrebsparret *krop og hoved* tages ved vingeбенet. Det skal beskydes, drilles og udstilles – måske ligefrem mobbes og dekonstrueres.

Mellem Nyborg og Odense

Mellem Nyborg og Odense ligger Hjulby og Langeskov – og en del andre østfynske småbyer. Disse lokaliteter er i sagens natur og pr. definition ikke Nyborg eller Odense. Midtvejs på rejsen mellem klokken 10 og 12 passerer urviseren klokken 11. Som bekendt er det muligt at placere sig mellem to stole; men ingen formår at sidde i luften mellem to stole.

Så hvad mon man har i sinde, når man sætter sig for at skrive et kapitel under overskriften: 'Mellem krop og hoved'? At man skal tale fra et sted, der befinder sig mellem krop og hoved, men ikke er krop eller hoved? At man skal spidse pennen og placere sig nøjagtigt lige langt fra krop og hoved? Eller at man skal forsøge at svæve i luften, mens man fantaserer om at holde balancen på afstand af både krop og hoved?

Det korte svar må være, at der er noget på én gang konventionelt, forførende og skævvridende over forholdsordet *mellem*, når det sættes til at udpege, hvad der kan siges om relationen, der kiler sig ind imellem *krop og hoved*. Konventionelt, fordi det kan lyde, som om sandheden befinder sig lige præcis mellem krop og hoved – dvs. at mennesket er lige så meget krop, som det er hoved. Forførende, fordi sprogets logik umærkeligt får os at skelne mellem krop og hoved på nøjagtig samme måde, som der differentieres mellem Nyborg og Odense. Og skævvridende, fordi krop og hoved tænkes som væsensforskellige, som noget man ikke er – eller er i – på samme tid og sted.

Livgivende mellemværender

Snarere end at lade sig forvirre af disse lavpraktiske eksempler på *mellem*-sætninger, ønsker dette kapitel at stille skarpt på en række af de drilagtige, måske ligefrem uafgørlige mellemværender, vi har med vores menneskelige eksistens som værende både krop og hoved.

At være menneske er at eksistere i en krop og at være udstyret med et hoved, hvori der bl.a. forefindes en hjerne, et par øjne, et par ører, en masse hår, en næse og meget andet livsnødvendigt evolutionsbiologisk 'materiale', såsom celler, DNA, nervetråde, hud, svælg, tænder, mundhule og tunge. Vi har en udpræget tendens til at hentyde til 'bevidsthed', 'rationel tænkning' og 'selvets inder-side' (den 'indre kerne'), når vi taler om hovedet, hvilket ret beset er noget vrøvl.

Uden at vide eller ville det, bliver vi født som kroppe, der formår at tænke. Hovedet er en del af kroppen, og ikke blot en byld, der sidder på halsen. I hovedet 'bor' hjernen, og den består af milliarder af neuroner og trillioner af synapser (koblinger af neuroner). Hjernen er plastisk, og den ændrer sig igennem livet, bl.a. når vi bevæger os og bruger kroppen. Når vi lærer at køre på cykel eller over

os på at spille guitar dannes der synaptiske forbindelser i hjernen, samtidig med at kropslige færdigheder tager form. Det samme sker, når vi elsker, laver mad eller vandrer i uvejsomt terræn. Hjernen er forbundet til resten af kroppen via en række nervetråde og -baner. Hjernen kan opfattes som et medierende organ mellem menneske og verden og som et orkester uden centraldirigent.

At være menneske er at være inkarneret og situeret, dvs. i et kød (*in carne* på latin) og stedsmæssigt placeret (*in situs* på latin). Dertil kommer, at vi også altid er i det sociale, i sproget, i tiden og historien. I tidsmæssig forstand har vi ikke altid været her, og der vil komme en tid, hvor vi ikke er her længere. Menneskelivet er dødeligt, og det enkelte menneske må dø sin egen død. Det er der ingen andre, der kan gøre for det. Men menneskekroppe kan også dø lidt før tiden, fx ved ikke at blive lagt mærke til i eller blive taget vare på af det sociale. Kroppe kan svinde ind på grund af hungersnød, fattigdom og vanrøgt, men også af miskendelse, hudsult og angst.

Forestillingen om, at det alene er hovedet, der tænker, og resten af kroppen er en banal og quasi-mekanisk muskelmaskine, er helt forfejlet. Det samme er forestillingen om, at bevidstheden er overordnet kroppen og helt uafhængig af denne. Menneskearten er natur ligesom fluer, aber, vulkaner og flyvesand er natur. Men at være menneske er at besidde en meget høj grad af semiotisk frihed. Vi kan forstå, fortolke og forbinde tegn på måder, der er ladet med såvel høj kontingens om kolossal social betydning. Livslangt træner vi vore kultursemiotiske talenter, så vi kan formå at navigere rundt blandt hvide brudekjoler, røde faner og drømme om at have blåt blod i årerne. Skal naturen have rettigheder og repræsenteres politisk eller skal vi sætte en stopper for transformationen af hele kloden til at være forrådskammer for menneskets forgodtbefindende – og gribe til fredning, lovgive om dyreværn, undlade at fælde gamle egetræer, indføre pesticidforbud og højne biodiversiteten – så må vi beslutte os for det i fællesskab. Det er ikke noget træer, bier eller grise finder på.

Forviklinger og sammenfiltringer

Forestillingen om, at mennesket skulle være totalt adskilt fra verden, holder ikke for en nærmere betragtning. Uden vand, næring, sol, ilt og varme – intet menneskeliv. Og uden vitaminer og et immunsystem, der blandt andet er blevet til via menneskets omgang med husdyr og smitsomme sygdomme 'udefra' – intet menneskeliv. At være menneske er at være sammenfiltret med verden på godt og ondt. Umiddelbart synes det at være den letteste sag i verden at afgøre, hvor kroppen er i rummet; men når menneskets trækker vejret, mærker varmen på sin hud, slukket sin tørst ved en kilde, holder bakterierne på afstand eller hører fuglene synge – så er mennesket på en måde også ude af sig selv. Eller sagt på en anden måde: Det er aldrig nogensinde lukket totalt inde i sig selv – hverken kropsligt eller tankemæssigt. Når vi hører musik, kommer toner udefra; men vi danner selv klangbund for deres virkning på os. Som resonansvæsner har vi et pivåbent forhold til verden. Vi kan sættes i svingninger.

Mennesket er en selvtranscenderende art – en ekstatisk eksistens, der eksten-derer og eksternaliserer sig selv. Det kan ske via skriften og en række forskellige teknologiske opfindelser. Vi kan yderliggøre og udvide vores rækkevidde ved hjælp af både digte, cykler, jordvarmeanlæg og mobiltelefoner. Biblioteker, anlaler og hjemmesider kan opbygges og frekventeres, og mennesket er den art, der både kan lade erindringen om svundne tider passere revy og lade forestillingsevnen bringe fremtidige muligheder nær.

Forviklingerne består ikke mindst i, at vi indgår i sociale sammenhænge sammen med andre kroppe, og at vi lærer at følge en række sociale kommunikations- og trafikregler. Meget tyder på, at menneskeartens evolution er blevet båret frem af positive feedbacksløjfer mellem social kompleksitet og hjerneudvikling igennem millioner af år. Komplekse sociale sammenhænge kræver en højere og mere differentieret kommunikation, der sætter aftryk i hjerneudviklingen, der igen muliggør større kommunikations- og handlemuligheder i det sociale. Samspillet mellem menneskeartens socialitet og menneskeartens biologi er foregået på en ikke-monokausal facon. Det betyder, at forsøg på enten at ville sociologisere det biologiske (via en socialkonstruktivistisk tilgang) eller på tværtimod at ville biologisere det sociale (via en biologisk naturalistisk tilgang) er dømt til både at

mislykkes, og til at være mangelfuld tænkning. Det er simpelthen uafgørligt at ville slå fast, om det enten er arv (biologi) eller miljø (opdragelse, socialitet) – på engelsk: *nature or nurture* – der bestemmer og afgør 'det hele'.

Dertil kommer, at mennesket i evolutionær forstand har skabt sine kognitive tankestrukturer ved at tage kropsligt livtag med verden. Vi har bl.a. gået, smagt, rørt, elsket, spist, rejst og kæmpet os til de måder, vi tænker på. Kroppen har sat sine kraftige aftryk i bevidstheden og i de sproglige strukturer og metaforer, tanken rundes af. Tænk blot på hvordan det føles at være menneske, når man står foran et meget højt bjerg eller en brusende flod. Kraft- og proportionsforhold er bygget ind i sproget, og vi ser og oplever verden perspektivisk, når vi er nede på jorden og ikke oppe på bjerget, og heldigvis ikke nede i floden, men oven over og på afstand af den. Dertil kommer, at vi overfører kropserfaringer på alverdens livsområder via metaforiske sprogspil; det er fx bedre at være ovenpå end at blive trykt under fode, og bedre at have fod på det end at mærke, at ens argumenter bliver underminerede, og at man snart taber terræn.

Tanken 'kropper' – kroppen tænker

Det hænder, at filosofisk sindede mennesket får lyst til både at kreere en kiasme, der lader to ord gå igen – anden gang i omvendt rækkefølge - og til at skabe et nyt ord (dvs. en neologisme i form af et substantiv, der bliver transformeret til et aktivt verbum). Lysten bunder sikkert i det forhold, at det ofte er helt umuligt at afgøre, hvornår det er tanker, der inkarnerer, og hvornår det er kroppen, der 'kognitiverer'.

Når man cykler, indoptager man rystelserne fra vejen i sin krop via hjulenes berøring af asfalten og sadlens vibrationer. Her er det kroppen, der fornemmer, at det er isglat, at vejen er farligt hullet, og at der ligger grus i svinget. Samtidig med disse livsvigtige inkarnationserfaringer, ekstenderer den cyklende sin eksistens, dvs. den vejfarendes virkefelt udvides. Kroppens syntese med cykelprotesen mellem benene, hænderne på styret og fødderne på pedalerne sætter tanken fri fra udelukkende at skulle 'nøjes' med at kende til vejen i sin gående eksistens. Forestillingsevnen får vinger, mens de nedre legemlige ekstremiteter (dvs. benene) varetager muskeludladningerne, der sikrer fremdriften.

I 1600-tallet forestillede den franske bevidsthedsfilosof René Descartes sig, at mennesket bestod af to distinkte substanser: en immateriel bevidsthed (kaldet en tænkende ting, *res cogitans*) og et materielt legeme (kaldet en udstrakt ting, *res extensa*). Han følte sig tvunget til at indføre en såkaldt koglekirtel, der skulle sikre forbindelsen mellem menneskets to væremåder. Koglekirtlen, der skulle kunne formidle mellem sjælens evige natur og kroppens maskinelle natur, dvs. mellem tænkningens rige og kroppens animalske gebet, kunne dog hverken påvises i menneskets anatomi endsige holde vand i filosofisk forstand; thi hvordan skulle noget tredje og formidlende kunne tænkes, når det hverken måtte bringe noget tænkende ind i kroppen eller noget kropsligt ind i tænkningen?

Platonismen og kristendommen så heller ikke just med varme øjne på menneskekroppen. Kroppen var forgængelig, dyrisk og født arvesyndig. Den skulle tæmmes, disciplineres og bringes under fornuftens kontrol. I årtusinder cementseredes dualismen: bevidsthed/krop, fornuft/ufornuft, sjæl/legeme, evig/dødelig, ophøjet/lav, dyd/synd, mådehold/begær, kultur/natur. I år 2021 lever vi i slipstrømmen af disse stærke tankekonstruktioner, der, selvom de både er blevet problematiseret og kritiseret, alligevel stadigvæk har kløerne i os.

I slutningen af 1800-tallet kaldte Friedrich Nietzsche kroppen for vor store fornuft, og midt i 1900-tallet skrev Maurice Merleau-Ponty, at vi kan, før vi ved, dvs. at konkret kropslig og kognitiv kunnen går forud for abstrakt videnskabelig viden. Og samtidens antropocentrismekritiske og ontologisk monistiske tænkere forsøger at minde os om, at vi også indgår i dyre- og tingsriget, og at vi skal besinde os på at sikre arternes *conviviality* (fælles liv) og give afkald på at forstå naturen som et stort forrådskammer og en ren ressource for menneskets for-godtbefindende. Men dualismen er ikke sådan lige at slå ihjel.

At være og at have en krop

Det er klart, at der er forskel på at være en krop og at tænke over, hvordan det er at være en krop, dvs. at have et kropsforhold. Det første er et ontologisk vilkår; det andet er et refleksionsforhold, der kan tage mange forskellige former og ændre sig igennem livet. Ikke mindst under indflydelse af de indhøstede

livserfaringer og af kontakten til historiske, skiftende kulturelle kropsopfattelser og -idealer.

Måske det er bedre og mere systematisk at skelne mellem legeme (jf. *Leib* på tysk) og krop (jf. *Körper* på tysk). I så fald kunne man sige, at den tænkende krop, der er filtret ind i verden, og som indgår i det sociale, er kroppen, og at det fysisk-legemlige liv, der eksempelvis kan vejes, måles og genstandsgøres, er legemet. Men det ændrer ikke en tøddel ved, at mennesket i bund og grund er et upassende væsen; at det er natur plus noget, der ikke kan reduceres til det, der alene er her på grund af eller som natur.

Igennem århundreder er menneskelivets kulturaliserede og socialiserede former blevet omtalt som menneskets anden natur. Menneskets forstenatur drikker væske for at overleve; menneskets andennatur nyder særlige diæt Cokes eller forfinede Bourgogne-mærker. Men problemet med denne distinktion er, at mennesket aldrig nogensinde har været 'ren' natur. Der har aldrig eksisteret et rent kulturløst år nul. Menneskets kropstænkende og tankekroppende væsen har altid lige puttet noget mynte eller sukker i vandet, kogt det og hældt det på særlige drikkestrug og glas.

Lige så forkert, som det er at sige, at det er hjernen, der går i skole for at lære noget, lige så forkert vil det være at sige, at det er legemet, der bestemmer og kan forudsige menneskets kropslige og kognitive liv. Mennesker af kød og blod frekventerer skoler; de er udstyret med hjerner, og hjernen er en del af kroppen. Hovedet er også en del af kroppen; men kroppens komplementære ven, tanken, kan sende legemet ud på rejser og prøvelser, som det ikke finder på af sig selv.

Drilagtigt er det også, at alt, hvad vi kan finde på at sige om krop og hoved altid allerede må besinde sig på at måtte foregå i et sprog, vi ikke selv har skabt ved en bevidst viljesbeslutning. Det var her, før jeg blev født, og de grammatiske regler får man ikke lov til at krænke eller se stort på uden sanktion. Sproget er alles og ingens, og der bliver mere af det, når det bliver brugt. Men det konkrete sprog er ikke en skæbne; det kan isprænges nye betydninger og udfoldes af talende, skrivende og lyttende mennesker.

Begivenhedens kraft

Filosofisk fristende kunne det være at tage parti for enten kroppen eller hovedet som et arkimedisk punkt, hvorfra verden kunne drejes, og menneskelivet forstås. Men det går ikke an, og det ikke bare, fordi kroppen og hovedet er komplementære og hinanden-forudsættende 'størrelser'. Uomgængeligt centralt er det at medtænke, at den menneskelige eksistens som krop og hoved ikke svæver frit rundt i rummet, mens vi lever en livslang anden fødsel, delvist med os selv ved roret.

Som mennesker hvirvles vi vedvarende ind i begivenheder, vi ikke selv er ophav til – lige fra fødslen til døden. Den første fødsel havde vi ingen indflydelse på, og døden kan vi ikke fravælge; den er uombaggåelig. Herimellem kommer murens fald, 9/11, coronakrisen og mødet med alfabetet, den første forelskelse og det første barn og tusindvis af andre 'store' og 'små' begivenheder og omkalfatrende hændelser, der hverken kan reduceres til noget kroppen eller hovedet fandt på – endsige kunne forklare og måske kun i glimt forstå.

Exit som en ny begyndelse

Hvad enten man som lærer bedriver pædagoguddannelse ved at udøve pædagogik og uddanne pædagoger, eller man som pædagogstuderende 'tager' en uddannelse, udsættes for pædagogik og selv ad åre lærer at træde i karakter som tænkende og professionel pædagog, så er det mit håb, at der kan hentes inspiration i de begreber og overvejelser, som dette essay bringer i spil.

Og da en pædagoguddannelse er en såkaldt 'mellemuddannelse', så synes det oplagt at tage en lang række fælles livtag med de mellemværender, der ikke bare befolker sætninger, der på den mest tankeløse og selvfølgeliggjorte facon skelner 'mellem krop og hoved', men også drister sig til at påbegynde et langt og sejt træk, der ad åre skal afvikle en række institutionaliserede arbejdsdelinger mellem krop og hoved.

Hav mod til selvstændig tænkning og en radikal spørgen til konventioner af alle arter. 'Plejer' burde være død for længe siden. Sprogliggørelse er ikke en uskyldig metier. Den, der tilkæmper sig retten til at navngive og klassificere, erhverver sig ofte også retten til at udøve magt.

Med andre ord venter verden utålmodigt på pædagoger, der med genuin sprogsans og autenticitet formår at beskrive, hvad de gør, kan og vil på værdig vis. Alt for længe er pædagoger blevet be- og nedskrevet af andre, fx politikere, forskere, DJØF'ere og servicemindede 'brugere'.

Pædagogiklærere og pædagogstuderende har store – ofte endnu uprøvede – muligheder for at virke som sprogopmærksomme bevægelsesfilosoffer overalt, hvor de måtte færdes. For det første ved at sætte kroppe i bevægelse i undervisningen. For det andet ved at forsøge at bringe kropslige bevægelser på begreb. For det tredje ved at teste om der kan danses med de nedarvede begreber, eller om de skal have en kurv, som man siger på ordnordisk dansk og svensk. For det fjerde ved at bevæge sig til at undersøge og eksperimentere med, hvad bevægelige og dynamiske begreber kan begribe.

Litteratur

Inspirerende tekster

Deacon, Terrence (1997). *The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain*. Penguin Press.

Descartes, René (1991) [1647]. *Metafysiske meditationer*. Berlingske Bibliotek.

Fuchs, Thomas (2007). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Kohlhammer.

Kirkeby, Ole Fogh (1994). *Begivenhed og krops-tanke. En fænomenologisk-hermeneutisk analyse*. Modtryk.

Lakoff, George & Mark Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*. Basic Books.

Merleau-Ponty, Maurice (1993). *Kroppens fænomenologi*. Det lille Forlag.

Rosa, Hartmut (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.

Sloterdijk, Peter (2009). *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Suhrkamp.

Sløk, Camilla (2020). *SKRIFT – fra billeder til bits*. En samtale mellem Marie Møller Kristensen og Steen Nepper Larsen. Ansvarskanalen v. Camilla Sløk, dec. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=h9s-Ob6tavs>.

Tekster og lyd af egen avl

- Brinkmann, Svend (2020). *Brinkmanns Briks om Cykling*. Samtale mellem Svend Brinkmann, Brian Nygaard og Steen Nepper Larsen. DR P1, 2.9.2020, <https://www.dr.dk/radio/p1/brinkmanns-briks/brinkmanns-briks-74>.
- Nepper Larsen, Steen (1995). *Sproget er alles og ingens. Erkendelse og spekulaton*. Aarhus Universitetsforlag.
- Nepper Larsen, Steen (2012). Mellemværen on the road. *Jordens Folk. Etnografisk tidsskrift*, 1.
- Nepper Larsen, Steen (2015). *Menneskets plastiske hjerne – gådefuld og genstand for store forventninger*. Fjordager.
- Nepper Larsen, Steen (2016). *At ville noget med nogen. Filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Turbine Akademisk.
- Nepper Larsen, Steen (2020a). Inkorporation og ekstension. Pædagoger som bevægelsesfilosoffer. I Ole Lund og Jens Ole Jensen (red.), *Sans for bevægelse. Livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Nepper Larsen, Steen (2020b). Al magt til fantasien version 2.0. *Unge Pædagoger*, 4, temanummer om fantasi.

Mellem fordybelse og fleksibilitet

Mikkel Snorre Wilms Boysen

Diskussionen om de traditionelle praktisk-musiske fagområder i pædagoguddannelsen er vanskelig. På den ene side kan en begejstring for de traditionelle fag ses som udtryk for konservatisme og fremskridtsfjendtlighed. På den anden side indeholder disse fag værdier og erfaringer, som er værd at inddrage med henblik på at skabe den bedst mulige pædagoguddannelse. I dette kapitel argumenteres der for, at fagene rummer mulighed for fordybelse og høj æstetisk/pædagogisk kvalitet. Samtidigt kan sådanne fagtraditioner være ufleksible og tunge at danse med, hvis uddannelsen kontinuerligt skal kunne imødekomme omverdenens krav og foranderlighed. I kapitlets afslutning foreslås tre mulige løsninger.

Inden for den pædagogiske profession og i det pædagogiske forskningsfelt er der bred enighed om, at musik, drama, billedkunst og andre æstetiske fagområder repræsenterer særlige muligheder for at fremme livsglæde, fællesskab, inklusion, demokratisk kompetence, læring, personlig udvikling, identitet, kreativitet m.m. (se fx Austring & Sørensen 2006). Denne opfattelse kan dog ikke ses afspejlet i den måde, pædagoguddannelsen er udformet. I 2010 var jeg med til at lave en rapport på DPU om musikfagets status i undervisning og uddannelse. Rapporten viste, at musikkens rolle var reduceret betydeligt i perioden 1990-2010. Særligt var antallet af undervisningstimer i musik minimeret på pædagoguddannelsen. Jeg kan huske stemningen, da vi fremlagde resultaterne på en afsluttende konference. Folk kunne næsten ikke tro, at tallene var rigtige. Faget var forsvundet som obligatorisk fag. Og de studerende, der valgte musik som linjefag fik samlet 50-100 timers undervisning til forskel fra 1980'erne, hvor alle studerende obligatorisk fik minimum 132 timer og hvor linjefagsstuderende fik 200-400 timer (Boysen 2010). I 2020 lavede vi atter en rapport om musikfagets status.

Rapporten viste, at musik nu var yderligere reduceret. Bortset fra enkelte undtagelser var musik nu ikke længere muligt at vælge som linjefag, men kunne i stedet vælges som et 6 ugers valgmodul på nogle lokationer, men ikke på alle. I tråd med dette var der færre undervisere ansat med musikprofil (Boysen, Kamp & Uddholm 2020). Musikkens reducerede rolle var helt i tråd med den udvikling, der havde fundet sted i forhold til de øvrige praktisk-musiske fag på pædagoguddannelsen. I dag er fag som drama, billedkunst og bevægelse således også reduceret betydeligt.

Værkstedernes opløsning

I den omtalte rapport fra 2020 (Boysen, Kamp & Uddholm 2020) beskrives en case, hvor værksteder i løbet af få år forsvinder til fordel fra fleksible rum, der kan bruges til både det ene og det andet. Den dygtige kunsthåndværker går på pension og efter få år er metalværkstedet og træværkstedet lavet om til en lounge, hvor studerende kan lave gruppearbejde. Musikkøren skifter job, og musikudstyr sættes i kælderen. Det gamle musiklokale laves om til et makerspace med 3D-printer. Dramalokalet fyldes op med borde, stole og whiteboard, så der kan etableres traditionel akademisk undervisning. Flere undervisere er frustrerede over, at der ikke længere kan arbejdes med materialer i undervisningen. Derfor udvikles transportable vogn, der kan lånes og medbringes til undervisning. Den transportable vogn indeholder sakse, tusser, lim og pap i forskellige farver. Det er naturligvis ikke det samme som de gamle værksteder med keramikovne, svejseudstyr og lignende. Men det giver dog mulighed for at arbejde på andre måder end blot at skrive og læse. Alligevel ender disse transportable vogne også med at gå halvvejs i opløsning. Der er ingen værkstedsunderviser til at holde orden i materialerne. Tusserne forsvinder. Saksene forsvinder. Ligesom strengene forsvinder fra guitarerne og klaveret forbliver ustemt.

Værkstederne kan fremme fordybelse

Jeg ved, at jeg ikke skal være for sentimental, men nogle gange bliver jeg det alligevel. Jeg husker så tydeligt stemningen i de praktisk-musiske værksteder, da jeg selv startede som underviser i begyndelsen af 00'erne. Det var ligesom at

komme ind i små verdener, der blev ledet og regeret af pædagogiske ildsjæle, ofte med en baggrund som kunstnere eller professionelle udøvere. Der herskede forskellige normer på værkstederne. Nogle steder måtte man ryge, selvom man selvfølgelig ikke måtte det officielt. Nogle steder var der rodet som i et kunstnerkollektiv fra 70'erne. Andre steder var der sirligt orden, og fagunderviseren ville til hver en tid, og med lukkede øjne, kunne finde B6 tegneblyanter eller en mejsel i en specifik størrelse. Ofte var det på værkstederne, at man trak ind til festerne. I duften af træet eller blandt musikinstrumenterne, hvor der kunne jammes. I disse værksteder var der altid fokus på høj faglighed. Musikken skulle lyde godt. Skulpturen udformes med de rette materialer og teknikker. Dramastykket instrueres og bearbejdes med afsæt i specifikke metoder og traditioner. Dansen forfines og udvikles med afsæt i århundredes akkumulerede viden om krop og bevægelse. I disse værksteder var der fokus på fordybelse. De studerende skulle lære metoder og teknikker. Og de skulle være i stand til at mestre sådanne teknikker, så de kunne inspirere mennesker i det pædagogiske praksisfelt. Fokus på disse håndværksmæssige færdigheder fremgik tydeligt på uddannelsen op til fx kulturdage, festivaler og dramaforestillinger, hvor produkter blev fremvist. Studerende arbejdede intenst på færdiggørelse af danse, koncerter og malerier. Også op til eksaminer, hvor der blev øvet med guitar eller tromme. De studerende vidste, at fordybelse i teknikker var prioriteret højt blandt undervisere og eksaminatorer. Alt dette finder naturligvis stadig sted, men ikke i samme grad som tidligere.

Materialer og redskaber er vigtigere end didaktiske modeller

Selvom de praktisk-musiske værksteder repræsenterer noget traditionelt, er de samtidigt udtryk for noget moderne. Dette skyldes, at der i dag i stigende grad er opmærksomhed omkring sociomaterielle aspekter af pædagogik (Boysen 2017). Således er der udbredt enighed om, at pædagogik er sammenfiltret med materialer, traditioner, mennesker og teknikker på komplekse måder. Materialer kan fremme og forhindre specifikke processer. Derfor er det lige så vigtigt at interessere sig for, hvorledes materialer skal anvendes, som at overveje hvert et punkt i en didaktisk model. At der i dag mangler fokus på materialer, kan

observeres i flere sammenhænge. Eksempelvis når studerende laver projekter i praksis, hvor de beskriver deres didaktiske refleksioner på et højt niveau, men samtidig glemmer at medbringe tusser, der virker, til børnene (Boysen 2017). Eller når de studerende laver projekter i praksisfeltet, og uddannelsen ikke har mulighed for at låne de studerende de nødvendige værktøjer, instrumenter og materialer. Sådanne historier spejler og fremmer en uddannelse, hvor fokus er på generiske akademiske kompetencer fremfor traditionelle praktisk-musisk fagfaglige metoder. Og dette kan betyde en forringelse af de aktiviteter som pædagogstuderende igangsætter. Derfor er der brug for en 'ud-på-gulvet didaktik' frem for en 'skrivebordsdidaktik' (se Boysen & Falk Hansen 2020). Hensigten med en sådan tilgang er at lade ideerne og didaktikken vokse ud af arbejdet med materialer, værktøj, instrumenter og artefakter frem for skrivebordet. Pointen er ikke, at vi ikke længere skal tænke og reflektere. Pointen er, at materialer, værktøj og teknikker tilsyneladende indtager en perifer rolle på pædagoguddannelsen, og det må der gøres op med.

Klippeklistre eller professionalisme

Jeg elsker selv at klippe og klistre. Og man kan gøre meget med saks, papir og to akkorder på en guitar. Men man skal ikke underkende betydningen af den professionalisme, der er indlejret i fagområder, der har opbygget sprog og teknikker igennem flere årtusinder. Her er et par eksempler fra praksisfeltet. I klubberne i Roskilde arbejder klubledere og pædagoger med en særlig musikstrategi. Målet er at skabe et kreativt og inkluderende musikfællesskab blandt børn og unge. Med henblik på dette har de igennem en årrække ansat personale med musikbaggrund, fx folk med en uddannelse fra Det Rytmske Musikkonservatorium. Egentlig har det hele tiden været ledernes første prioritet at ansætte pædagoguddannede med musikbaggrund, men det har vist sig umuligt at finde eller tiltrække medarbejdere med en sådan profil. På trods af dette er strategien dog tilsyneladende lykkedes til fulde. De unge beskriver, hvorledes de inspireres af musikmedarbejdernes viden og kunnen (Boysen 2021). Og medarbejdere og ledere fortæller om, hvordan de høje musikalske ambitioner er tæt koblet til intentionen om at skabe inkluderende fællesskaber. De pædagogiske intentioner har

første prioritet, men disse mål kan ikke nås uden et højt musikfagligt niveau. Et andet karakteristisk eksempel stammer fra projektet 'fra håndværk til iværksætteri', hvor målet var at skabe en anden type skole med mere vægt på iværksætteri og håndværk. Undervejs i projektet lavede deltagerne blandt andet kreative aktiviteter med stof, pap, saks og lim, men de opdagede, at børnene primært associerede sådanne aktiviteter med noget 'hyggeligt' og 'barnligt'. Til gengæld var børnene i højere grad inspireret, når de blev inviteret med ud til professionelle værksteder, fx landbrugsskolen, hvor børnene udviklede nye madretter. Det skal selvfølgelig nævnes, at værksteder og materialer har forskellig betydning inden for forskellige fagområder. Min kollega Merete Sørensen fortæller eksempelvis om, hvordan hun har lavet drama "både i kældre, i garderober, på legepladser og i teatersale", hvilket med al tydelighed demonstrerer, at der kan skabes stor kvalitet i mange forskellige kontekster. I mange sammenhænge er det dog tydeligt, at både børns og studerendes motivation, koncentration og kompetenceniveau stiger, når de agerer i omgivelser, der er indrettet efter fagprofessionelle hensyn.

Værkstederne er ufleksible

På trods af alle de gode ting, der er at sige om værksteder og traditionelle praktisk-musiske fagområder, er de også ufleksible. Af flere årsager. For det første er de ufleksible i forhold til lokaler. Et musiklokale er fyldt med instrumenter, som forhindrer, at anden undervisning kan finde sted. Dernæst er musik-kreative fagområder ufleksible i forhold til underviserprofiler på pædagoguddannelsen. Hvis der skal ansættes specialister indenfor alle de forskellige praktisk-musiske fagområder, kan man stå tilbage med undervisere, der er svære at placere, når fag ikke tilvælges af studerende eller når uddannelsen reformeres. Det er i denne forbindelse langt mere praktisk at ansætte undervisere, der kan begå sig på tværs af mange forskellige fagområder med almene akademiske færdigheder (Boysen 2010). Desuden er det vanskeligt at hyre censorer med specifikke praktisk-musiske fagprofiler. Her er det meget nemmere, hvis censorer kan dække bredt. De særlige praktisk-musiske kompetencer er simpelthen vanskelige at håndtere organisatorisk inden for rammerne af vores aktuelle pædagoguddannelse. Værkstederne og de praktisk-musiske fagområder kan også fremstå ufleksible i forhold

til det omgivne samfund. Som nævnt lægger værkstederne op til fordybelse. Der er brug for tid til at øve sig og dygtiggøre sig. Men de fleste pædagoguddannelser har tillige en ambition om at være relevante for det omgivne samfund og kunne indgå løbende i projekter sammen med folk fra praksisfeltet. Og her kan et længerevarende arbejde med at lade studerende fordybe sig i praktisk-musiske fagområder blive en hindring. Man kan ikke kontinuerligt være åben for at deltage i aktuelle udviklingsprojekter og samtidig lukke sig inde i et værkstedslokale for at øve sig.

Den introverte og ekstroverte uddannelse

Verden udvikler sig og banker på døren til pædagoguddannelsen. Og dette er nok det mest afgørende argument for, at uddannelsen ikke bare kan fortsætte med de traditionelle værksteder til evig tid. Der sker spændende ting derude, som pædagoguddannelsen må imødekomme. Børn og borgere bliver stadig inspireret af musik, drama, dans og syning. Men de bliver også inspireret af science-klubber, makerspaces, skaterbaner, bordrollespil, E-sport osv. Pædagoguddannelsen kan ikke blot vende ryggen til sådanne tendenser. Der er naturligvis tale om en balance. Hvis en pædagoguddannelse bliver for *introvert*, lukker den sig om sig selv. En sådan uddannelse, vil kunne dyrke de traditionelle værksteder, men vil samtidig være blind for omverdenen. Hvis uddannelsen bliver for *ekstrovert*, er kompasnålen hele tiden rettet mod nye udviklingstendenser og projekter, og der savnes rum og mulighed for fordybelse. Introverte uddannelser er velkendte både nationalt og internationalt. Uddannelser med et højt fagfagligt niveau må til en vis grad skabe rum til fordybelse via stabilitet i forhold til repertoire, kundskaber og færdigheder. Balletskolen kan ikke bare smide gamle traditioner ud hvert andet år. Det kan DTU heller ikke. Vi kender også denne type uddannelser indenfor pædagogikken. For eksempel på det berømte Palace of Youth Creativity i Skt. Petersborg, hvor der i en fritidsklubkontekst arbejdes med blandt andet drama, rumteknologi, sport, musik og grafik med afsæt i traditionelle fagfaglige tilgange og teknikker (Boysen & Kiørboe 2018). Sådanne miljøer fremmer høj faglig kvalitet, men kan samtidig være uflexible i forhold til omverdenens foranderlighed og nye behov.

Fremtidige løsninger

Pointen med dette kapitel har været at synliggøre, at vi står med et problem, der er vanskeligt at løse. På den ene side vil det være frugtbart at reetablere de traditionsrige praktisk-musiske værksteder og fagligheder med alle deres berigende teknikker, metoder og værktøj. Dette vil kunne skabe et særligt rum for fordybelse og kvalitet. På den anden side, vil pædagoguddannelsen potentielt komme til at fremstå ufleksibel i forhold til nye typer af værkstedsorienterede pædagogiske miljøer, der ligeledes bygger på et arsenal af teknikker og materialer. Med afsæt i denne problematik, foreslås i det følgende tre mulige løsninger.

Løsning 1: Vi sætter fornyet fokus på de traditionsrige praktisk-musiske fagområder og samtidig opbygger vi nye typer af værksteder, der imødekommer forandringer i den verden, vi lever i. Vi bygger en uddannelse, hvor de fleste undervisningslokaler er værkstedslokaler. Værksteder for musik, E-sport, makerspace, drama, bordrollespil, skaterbaner, hiphopdans osv. Hvis vi har svært ved at rekruttere akademisk uddannede undervisere med sådanne kompetencer, ansætter vi folk med særlige kompetencer og kalder dem 'eksterne lektorer'.

Løsning 2: Vi outsourcer værkstederne ved at udvide vores samarbejde med det omkringliggende lokalsamfund. Lokalsamfundet er rigt på værksteder såsom musiske skoler, amatørteatre, spejdertroppe m.m. Vi kan etablere undervisning ude i lokalsamfundet med lokale eksperter og ildsjæle som undervisere. Dette vil også bibringe de studerende et frugtbart netværk. Modellen har tidligere været anvendt med succes (Boysen, Hansen & Yamil 2020), men der er naturligvis også ulemper forbundet hermed. Først og fremmest er det et tab for pædagoguddannelsen at miste faciliteter og kompetencer in house. Ligeledes sker der muligvis en u hensigtsmæssig opdeling mellem akademiske og praktisk-musiske tilgange til pædagogik.

Løsning 3: Vi kan forsøge at udvikle nye typer af værksteder, der imødekommer ønsket om at arbejde med materialer, men samtidig er mere fleksibelt indrettede. Et slags kreativitetsrum med mulighed for udfoldelse i materialer, lyd, bevægelse, billede og tanke. Et slags udvidet makerspace, der ikke er styret og defineret af en specifik faglighed og hvor alle undervisere og studerende kan føle sig inkluderet uanset hvilke kompetencer, de bringer til bords. Tanken er

dragende, men faren er, at de frugtbare metoder, der er indlejret i de traditionelle praktisk-musiske fagmiljøer, potentielt opløses. I den dystopiske udgave kan vi ende med at skabe det, som vi kan kalde 'det kompetenceløse rum', hvor alle teknikker, formsprog og traditioner er opløst.

Man kan selvfølgelig også forestille sig løsninger, hvor ovenstående modeller kombineres. Og det er naturligvis også legitimt at insistere på, at de gamle traditionsrige musik-praktiske fag og værksteder reetableres. At række ud mod fremtiden kan sagtens betyde at der må søges svar i fortiden (Willig 2013). Men helt overordnet er der brug for en langsigtet strategi, hvor akademiske tilgange til det pædagogiske felt i højere grad balanceres og integreres med håndens arbejde og værkstedspædagogiske tilgange (Brinkmann & Tanggaard 2010). I samfundet er der ikke brug for flere akademikere. Derimod er der brug for håndværkere og ingeniører m.m. Pædagoger har en stor betydning som rollemodeller for børn og unge. Og det er væsentligt, at børn og unge oplever værdien i at arbejde med æstetikken, hænderne, kroppen, stemmen, bevægelsen og materialerne.

Litteratur

- Austring, B.D & M. Sørensen (2006). *Æstetik & Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Boysen, M.S.W. (2021). The Rise of The RIA Collective: A case study of after-school clubs attempt to foster creative and inclusive music communities among young people. *Danish Musicology Online*. I peer review.
- Boysen, M.S.W. (2017). Embracing the Network: A Study of Distributed Creativity in a School Setting. *Thinking Skills and Creativity*, 26, s. 102-112.
- Boysen, M.S.W. (2010). Musikfaget på pædagoguddannelsen. I F.V. Nielsen, (red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010*, Aarhus Universitet, s. 85-102.
- Boysen, M.S.W. & N.F. Hansen (2020). *Vovemod og handlekraft: Om kreativitet, æstetik og skabende pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Boysen, M.S.W., N.F. Hansen & M. Yamil (2020). Pædagogiske ildsjæle og entreprenører: Et studie af entreprenørskab som et muligt rum for faglig fordybelse og specialisering inden for det pædagogiske felt. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), s. 32-48.

- Boysen, M.S.W., G. Kampp & M. Uddholm (2020). Musik i pædagoguddannelsen. I S-E. Holgersen, & F. Holst (red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020*, DPU Aarhus Universitet, s. 119-141.
- Boysen, M.S.W. & J. Kiørboe (2018). Dansk pædagogik i russisk optik: mellem fri individuel ekspression og historisk og kulturel reproduktion. *Kognition og Pædagogik*, 28(109), s. 6-14.
- Brinkmann, S. & L. Tanggaard (2010). Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), s. 243-257, <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9164-0>.
- Willig, R. (2013). *Kritikkens U-Vending: En diagnose af forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik*. Hans Reitzels Forlag.

Mellem brok og tvungen deltagelse – om hvordan de pædagogstuderende kringler sig gennem fjendtlig pædagogik

Jan Thorhauge Frederiksen & Nadia Fenger

Gennem de sidste årtier har pædagoguddannelsen gennemgået mange reformer og forandringer, men de studerendes kritik eller 'brok' synes at være uforandret. I dette kapitel vil vi vise, hvordan man kan forstå uddannelsens forandringer som politisk foranlediget modellering. En modellering der snarere er optaget af, om uddannelsen lever op til en bestemt diskurs om vidensbaseret praksis, end hvad og hvordan de studerende egentlig lærer. Og som, mener vi, med fordel kunne erstattes af en mere rummelig uddannelse, der møder sine studerende som voksne, myndige mennesker.

Hvis man er en ung, uddannelsessøgende person, der har overvejet om pædagoguddannelsen kunne være noget, bliver man online mødt af løfterige beskrivelser af uddannelsen: "Bliv pædagog og vær med til at skabe de bedste betingelser for børn, unge og voksne. Med en pædagoguddannelse får du særlige kompetencer til at udvikle et miljø, hvor omsorg, udvikling og læring skaber optimale betingelser for børn, unge og voksnes hverdagsliv." (KP Pædagog) eller "Pædagoguddannelsen er for dig, der gerne vil skabe en meningsfuld hverdag for andre. Du [bliver] specialist inden for enten dagtilbudspædagogik, skole- og fritidspædagogik eller social- og specialpædagogik." (VIA Pædagog). Selvfølgelig er sådan markedsføring fuld af superperlativer, og det ved den unge, der læser dem nok godt. Men tilsvarende formuleringer kan findes i studieordningerne; fx denne "Pædagoger udøver og udvikler professionelle udviklings-, lærings- og

omsorgsopgaver sammen med og til gavn for de mennesker, der er en del af den pædagogiske sammenhæng.”(Pædagoguddannelsen VIA 2021). Citaterne udpeger en særlig fortælling om pædagoguddannelsen 2021. For det første en bestemt forestilling om hvad pædagogers arbejde er, og kræver, og for det andet at uddannelsen netop sikrer, at man kan leve op til de krav, og derfor kompetent kan varetage pædagogarbejdet når man bare har taget uddannelsen. Tilsvarende forståelser kan også findes i fx Danske Professionshøjskolars sigtelinjer for pædagoguddannelsen (Dansk Professionshøjskoler 2020).

I dette kapitel vil vi prøve at vise, at dén fortælling er afgørende for at forstå hvem de studerende på pædagoguddannelsen er, og hvorfor de ikke altid reagerer som forventet, eller ligefrem ønsket, på den undervisning, de bliver tilbudt på uddannelsen. Pædagoguddannelsen skaber lige nu nogle studerende, som den har svært ved at undervise. Men uddannelsen – og måske også underviserne – kommer til at forstå det som et problem, der handler om hvem de studerende er, og ikke om hvad de bliver hhv. lovet, og får tilbudt. Kapitlet her er skrevet på baggrund af et mere empirisk studie (Frederiksen & Fenger 2017), som rammesætter de analyser, vi præsenterer her.

Vores argument kan i korthed skitseres som følger: De studerende kommer ind på uddannelsen med en forventning om at erhverve sig faglige kvalifikationer – *teorier* og *viden* – som de kan bruge, når de står ude i praksis. Den forventning er begrundet i de løfter som uddannelsesstederne afgiver overalt i deres fortælling om pædagoguddannelsen. Men undervejs i uddannelsen oplever de studerende, at disse løfter ikke bliver opfyldt. Teorien kan ikke bruges, undervisningen i den virker utilstrækkelig og usammenhengende, og de studerende oplever, at de ikke bliver taget alvorligt. Og endnu værre, de oplever i praktikker at det, de bliver fortalt om arbejdet ikke stemmer overens med virkeligheden, og de oplever i uddannelsen, at der skal meget mindre til for at komme gennem uddannelsen, end de fik fortalt. Man kan stille spørgsmålstegn ved, om disse oplevelser reelt beskriver den virkelighed de studerende skal ud til, men at det er sådan de ofte *oplever* det, er der ikke tvivl om. Derfor er der mange studerende, der i løbet af deres uddannelse udvikler en mistro til uddannelsesstederne, en bekymring for om de kommer til at kunne varetage arbejdet, og en efterspørgsel på den viden, de antager de savner, og som uddannelsesstedet ikke leverer.

Man kan kort sagt sige, at pædagoguddannelsen lige nu producerer studerende – og pædagoger – uden tiltro til egen faglighed, uden tillid til uddannelsen, og med en forestilling om at der findes en særlig evidensbaseret viden, der kan løse dét problem. En viden som uddannelsen ikke leverer – og som det er diskutabelt om overhovedet findes (Frederiksen 2020; Hjort 2013; Johansen & Frederiksen 2020).

Vi indleder kapitlet med at referere det tidligere omtalte studie (Frederiksen & Fenger 2017). Herefter præsenterer vi to analyser af pædagoguddannelsen, med udgangspunkt i James C. Scotts kritik af statslige simplifikationer (Scott 1998), og Bruce Macfarlanes kritik af performative krav i videregående uddannelse (Macfarlane 2017). Vi viser hvordan den model af de pædagogstuderende og deres læringsproces, som uddannelsen benytter sig af, er tilsvarende misvisende. De misvisende modeller medfører en række konstitutive effekter i forholdet mellem studerende og uddannelse, som vi afslutningsvis diskuterer under overskriften *fjendtlig pædagogik*. Her diskuterer vi hvilke måder at være pædagogstuderende på, den eksisterende uddannelsesform ekskluderer, og argumenterer for at der er studerende, der bliver hjemløse på pædagoguddannelsen, og andelen af hjemløse studerende stiger med den øgede instrumentalisering af uddannelsen. I dette kapitel arbejder vi således videre med analytiske perspektiver på de konklusioner, vi drog i det tidligere arbejde, for at indkredse mulige forklaringer på misforholdet mellem uddannelsen og de studerende.

Når de studerende er utilfredse

I artiklen '25 års brok – i krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer' undersøgte vi, hvordan pædagogstuderende oplever og vurderer deres uddannelse (Frederiksen & Fenger 2017). Med afsæt i rapporter og interviews fra 2003, 2011 og 2017 viser vi tre slags 'brok', gennem hvilke pædagogstuderende over en lang årrække problematiserer de samme aspekter ved deres uddannelse. Det er fx at det er for nemt at blive pædagog, at der er for lidt og for dårlig undervisning, at undervisningen er utilstrækkelig ift. det arbejde man udfører som professionel, og at uddannelsesinstitutionerne ikke tager undervisningen alvorligt. Med inspiration fra Kirsten

Weber benytter vi begrebet 'brok' som middel til at indfange kritikken eller utilfredsheden som et fænomen, der ikke blot er udtryk for studerendes frustrationer, men som i lige så høj grad er kilde til frustration for alle involverede parter. Opsummerende handler kritikken om, hvordan uddannelsen er tilrettelagt, bekymring for om uddannelsen tages alvorligt af institutionerne samt oplevelser med studerende, der ikke er kvalificerede til at arbejde som pædagoger, men alligevel gennemfører og består uddannelsen.

I interviews med studerende i 2017 bliver dette formuleret som følger (Fenger, 2017):

Informant D: der bliver jo heller ikke rigtig stillet nogle krav til os. Vi får jo ikke noget fravær hvis vi ikke kommer, der bliver jo ligesom bare sat op, at hver 6. uge så har vi modulopgaven. Den skal du aflevere, den skal du bestå. Der skal rigtig meget til før, at man ikke består, der skal du næsten ikke aflevere noget.

[...] Der er bare rigtig mange der får mange gode karakterer. [...] jeg ved godt, at det kun er pædagog og det er ikke jurastudiet, men [...] lidt mere seriøst altså [...]. Jeg har det sådan, der er mange der sådan slacker på det og lader være med at læse overhovedet. Så fordi man er i en studiegruppe, så bliver man båret op og [jeg kender] nogen som bare røg joints hver dag, og så fordi vi skrev opgaven, så kom de med og det er bare ærgerligt at se, at der er så mange der bliver pædagoger som faktisk- som bare "naah argh ja" (Informant E)

Fortællingerne er fra 2017, men det er som fremhævet i artiklen fortællinger der går igen over 25 år. De er med til at fastholde de studerende og uddannelsen i en position med manglende institutionel anerkendelse og respekt.

Sideløbende med de ovenstående fortællinger, finder vi også, at de studerende i interviewene fra 2017 efterspørger anerkendelse og dette oftest gennem akademisering af uddannelsen og gennem forestillinger om sikker viden, eller evidens. Men disse forestillinger er dog ofte ambivalente.

Jamen jeg tror bare jeg har behov for at meget af det arbejde vi udfører – at der er en eller anden argumentation og begrundelse bag, fordi det synes jeg er et problem i det her fag. Generelt er vi rigtig dårlige til at argumentere, for det er jo ikke den blå luft vi bare griber ud af [...] Danmark er jo ligesom et af de førende lande for pædagogisk forskning så lad os dog bruge den. (Informant C)

Jamen altså det kommer jo til at være noget helt andet når jeg kommer ud fordi at man er i gang med og lave en ny sociallov, som [...] gør at vi skal spare lidt flere penge og lidt færre hænder og lidt flere redskaber og lidt flere øhm øh sådan nogle måleark [...] der kommer bare så mange af de her redskaber og de vil hele tiden have at vi bruger dem [...] fordi det skal hele tiden måles og det skal hele tiden dokumenteres så staten hele tiden kan se om de bruger deres penge rigtig eller om de får nok ud af deres penge, og man hele tiden får proppet de her redskaber over hovedet og sagt 'du skal bare bruge det her forandringskompas.' (Informant E)

De studerende konstruerer en fortælling om en pædagoguddannelse, der kræver stor viden og teoretisk kunnen, og forsøger således at definere og styrke professionen gennem akademiserede bestræbelser. Men på den anden side peges der på, at forøgede skriftlige krav og evidensbaserede metoder kommer til at styre og kontrollere det pædagogiske arbejde og derigennem have en negativ indvirkning ved at fratage den status og autonomi.

Vi finder at modsætningen mellem professionaliseringsprojektet og uddannelsens hverdag kommer særlig tydeligt til udtryk i den ambivalente holdning til de evidenslignende vidensformer (som sidste citat eksemplificerer), fordi den professionelle status vindes gennem et brud med pædagogerne autonomi, når viden og værktøjer stammer fra statslige/politiske aktører og altså ikke professionen selv.

Vi peger i artiklen på, at når politik, fagforeninger og uddannelsessteder bidrager til en fortælling om den højnede faglighed i form af at sikre bestemte vidensformer – og der samtidig sker en bevægelse mod større organisationer, stordrift og standardiserede forløb og rammer i uddannelse, så spændes

modsatningen mellem tiltro til uddannelsen, ambitioner for professionen og hverdagen som pædagogstuderende til bristepunktet. Brokken forstærkes eller intensiveres af på den ene side et evidens- og vidensfokus fra professionshøjskolernes side, og på den anden side en uddannelsestilrettelæggelse, der svigter disse løfter. Afslutningsvist stiller vi således spørgsmålstegn ved, hvorvidt pædagogers professionalisme mon er blevet styrket eller svækket af reformer i løbet af de seneste 25 år? Hvilken relation er der mellem pædagogernes professionsstatus og uddannelsens forandring i samme periode?

I det følgende vil vi vise, at man kan forstå uddannelsens forandringer som en politisk foranlediget og stadig mere abstrakt modellering af de studerende og af praksis, og at det er denne modellering, der gør uddannelsen uvedkommende for praksis og utroværdig for de studerende. Vi opfatter denne proces som et vigtigt forklarende element i, hvordan uddannelsen udslukker sine studerendes engagement og lyst til professionen.

Modeller som reformpraksis

Med modellering mener vi den proces, hvorved man, som underviser, administrator, embedsmand eller politiker prøver at forstå et komplekst billede ved hjælp af en simplificering, der fremhæver de væsentligste træk. Et eksempel på en sådan modellering er Danmarks Evalueringsinstituts beskrivelse af '7 ting du skal vide om de pædagogstuderende' (EVA 2018). I denne tekst beskriver en figur vigtige egenskaber ved de studerende gennem syv udsagn:

1. 28% kommer ind med andet end gymnasial uddannelse,
2. 50% er lidt stressede,
3. 98% er meget motiverede ved studiestart,
4. 25% af dem der har en gymnasial uddannelse, har et gennemsnit på 4 eller derunder,
5. 96% oplever at have tilstrækkelige faglige kompetencer,
6. 22% har økonomiske problemer,
7. 21% kan ikke overskue store mængder fagligt stof.

Dette er et eksempel på en model. Den giver et hurtigt overblik over en række – korrekte – forhold, som antages at give en god idé om, hvem de pædagogstuderende er, noget der ikke mindst betones af figurens titel: '7 ting du skal vide om de pædagogstuderende'.

Men hvorfor *skal* man mon vide dette? Hvilke konsekvenser, eller refleksioner kan man drage på baggrund af disse syv forhold? To af dem (nr. 3 & 5) er så generelle, at det er meningsfuldt at antage de gælder generelt. De resterende forhold gælder for mellem en fjerdedel og en femtedel af de studerende – hvordan skulle man handle eller forholde sig til denne viden? Forholdene sættes ikke i relation til andre typer studerende, og det fremgår heller ikke, hvorfor netop disse forhold er fremhævet. Pædagogstuderende har mange andre egenskaber til fælles – de er fx ældre og mere erhvervserfarne end de fleste studerende i Danmark, men dette nævnes ikke (Frederiksen 2020). Af uvisse grunde tegnes der her et billede af den pædagogstuderende som uddannelsesfremmed og bogligt svag, men engageret.*

Man kan her iagttage en række nødvendige egenskaber ved en model: For at simplificere og give et klarere overblik, fremhæver den nogle forhold på bekostning af andre, og udelader mange forhold, der ikke er væsentlige. Problemet er, at dette kan betyde at modellen mister sin relevans for den praksis, den skal vejlede, og potentielt videregiver et forkert og skadeligt billede af hvad der er ønskværdigt for praksis.

Det er disse egenskaber ved en model, som antropologen James C. Scott analyserer i sin bog *Seeing Like a State* (Scott, 1998). Scott analyserer det, han kalder statslige simplifikationer. Han eksemplificerer dette med tysk skovdrift i 1800-tallet og det sovjetiske landbrug, der begge brød sammen som følge af statslige forsøg på effektivisering og standardisering (Scott 1998, 20-21). Det, man forsøgte med den videnskabelige skovdrift i 1800-tallet, var en optimering og effektivisering. Man opstillede en formel matematisk beskrivelse af den forventelige produktion af tømmer på baggrund af mængden og alder af træerne. Dette

* Det er dog diskutabelt, hvilken validitet dette billede har (Frederiksen, 2018; Thomsen, Dencker & Pedersen 2013).

gjorde det muligt at forudsige produktionen. Men herefter var det næste oplagte trin at omlægge og optimere skovdriften efter denne matematiske model: Fjerne løvfald og underskov, kun plante de mest effektive træer i tydelige rækker og det muliggjorde på den måde i højere grad optælling, manipulation, måling og vurdering. Alle disse procedurer blev beskrevet i manualer og var således muligt for uuddannede at udføre. Skoven blev således ”læselig” for administratorer, og produktionen forudsigelig. Men man havde ikke taget højde for, at alt det, der blev skåret væk – rådne træer og underskovsdiversitet – i bestræbelserne på forbedringer medførte direkte skovdød. Modellen savnede ganske enkelt ting, der var nødvendige for at økosystemet kunne fungere.

Scott hævder, at modellering favoriserer særlige egenskaber ved det sociale forhold, der modelleres, og privilegerer en særlig form for viden. I bestræbelserne på at forbedre eller forandre noget kan man risikere en form for tunnelsyn, hvor man tager den simplificerede model for alvorligt – med et populært udtryk tager man fejl af landkortet og landskabet. Når man fx modellerer skovbrug eller offentlige institutioner for, at de kan blive administrativt læselige, og dermed målelige, beregnelige og forudsigelige, er det en sådan fejl, man begår. Man antager, at de parametre, der er tilstrækkelige for at modellere praksis pålideligt, også er dem man skal skrue på, når man skal optimere samme praksis. Og derved risikerer man at overse underskovens vigtige funktion. Statslige simplifikationer tillader nok, at skoven eller i dette tilfælde en pædagogisk uddannelse bliver lettere at styre og administrere, men den styring fører til en simplificeret model af et meget komplekst system og proces. Med den slags modeller udelader man altså ’skovbunden’, dvs. alt det der ligger under overfladen af historiske lokalt forhandlede forståelser, underforståede praksisser og retfærdigheder (Scott 1998, 6, 217). Hvis de statslige simplifikationer anvendes som forskrift for hvordan skov, landbrug, by, uddannelse osv. kan optimeres og effektiviseres, så bortraderes usynlige processer og indlejret viden, og det eneste man dermed kan optimere, er de parametre der er taget med i modellen. Når store statslige, centralt forvaltede sociale planer, der er tænkt som forsøg på at forbedre den menneskelige tilværelse oftest fejler, skyldes det ifølge Scott denne tendens til at forveksle modellen med det, der modelleres.

Modeller af den pædagogstuderende

Ud over EVA's model ovenfor findes der andre eksempler på, at de studerende på pædagoguddannelsen bliver beskrevet ved hjælp af overordnede gennemsnitskarakteristikker. Dette sker typisk gennem forskrifter for, hvordan der bør studeres eller undervises. Her vil vi kort diskutere Studieaktivitetsmodellen.

Studieaktivitetsmodellen har rødder i akkrediteringen af pædagoguddannelsen i 2013 og blev da brugt til at dokumentere, at pædagoguddannelserne var fuldtidsuddannelser, foranlediget af en massiv kritik af det lave timetal. Studieaktivitetsmodellen erstatter det intuitive undervisningsbegreb (en lærer der formidler noget til en eller flere studerende) til at omfatte en lang række aktiviteter, herunder mange, der ikke igangsættes eller administreres af uddannelsen, ikke er obligatoriske, og ikke sikres gennemført af nogen, såsom forberedelse, læsegrupper, debatarrangementer m.m. Modellen er siden blevet meget udbredt, og ledsages nu ofte af timeforskrifter, så den studerende kan se, hvor mange timer man forventes at bruge på at forberede sig, mødes med studiegrupper og så fremdeles. Dette omslag fra en rent deskriptiv model, der primært tjente et legitimerende formål i akkrediteringen, til en normativ forskrift for den forventede studiepraksis, er netop en vending, som Scott beskriver, modeller ofte tager. For den studerende sker der herved to ting: Ansvar for at få et tilstrækkeligt udbytte af uddannelsen placeres på den studerende, og den studerende præsenteres for et anbefalet tidsbudget. Hvis den studerende er rådvild, eller usikker på sit faglige udbytte – og det er hvad den indledende diskussion om brok viser, at mange pædagogstuderende er – bliver denne kombination af ansvarliggørelse og tidsplansforskrift nærmest nødvendig at følge (Frederiksen & Sarauw 2020; Sarauw & Ryberg 2016).

Spørgsmålet er, om der kun er én rigtig måde at læse til pædagog på, som studieaktivitetsmodellen antyder. Den britiske uddannelsesforsker Bruce Macfarlane peger på store problemer ved denne antagelse (Macfarlane 2017). Macfarlane argumenterer for, at der i moderne uddannelser er sket en performativ vending. I stedet for at blive forstået som voksne mennesker, der selv kan træffe fornuftige valg om, hvordan de vil studere, bliver studerende i stigende grad pålagt performancekrav. Studerende pålægges at være til stede (kropslig

performativitet), at deltage på bestemte måder (participatorisk performativitet) og at gøre deres refleksioner og indre liv tilgængeligt for inspektion og bedømmelse (emotional performativitet). Studieaktivitetsmodellen er et eksempel på en model, der både pålægger de studerende kropslige og participatoriske performativitetskrav, ved at udpege foretrukne måder at være studerende på, og samtidig pålægge de studerende ansvaret for at deltage på måder, der hævdes at sikre deres læring. Man kan endvidere finde mange eksempler på emotional performativitet i pædagoguddannelsen, fx i form af portfolioer, refleksionsdokumenter over selvoplevede cases, praksisfortællinger m.m. Macfarlanes kritik af den performative vending i uddannelse er, at de studerende mister retten til at bestemme over deres egen uddannelse, og muligheden for at studere på måder, der er meningsfulde for dem. I stedet for mange diverse måder at deltage, prioritere tilstedeværelse og engagere sig i uddannelsen på, foreskriver performativitetskravene netop én måde at være studerende på. Derfor bliver det også nødvendigt for de studerende at finde måder at *foregive* at de skam lever op til denne model for den gode og engagerede studerende på.

Et eksempel på dette henter vi i gruppeinterviews med studerende på pædagoguddannelsen. Her diskuterer de en peer-feedback-undervisningssituation:

Inf1: Ja opgaver, vi har skulle læse hinandens opgaver, fordi læreren siger [...] I skal gøre det. Fuldstændig mærkeligt.

Inf2: Nej men det har vi også, og det er virkelig sjovt med hvilke grupper man så får faktisk [...] noget god feedback eller noget man egentlig kan bruge til noget og nogen der bare tager opgaven som det bullshit, der er alligevel ikke nogen der hører hvad vi siger, så derfor altså der kommer ikke noget reelt godt ud af det. Eller noget kan faktisk bruge til noget. Men så gør man det bare lader som om...

Inf1: Altså der er ingen i vores klasse som der har åbnet de der feedbackopgaver og reelt læst hinandens feedback. Vi har allesammen været enige om at vi synes det er mærkeligt, og at det ikke er en position vi vil lade gå udover

klassen. Det er ikke vores position at skulle sidde og bedømme hinanden. Vi skulle også på et tidspunkt give hinanden karakterer.*

Det er svært at forestille sig hvilken læring, de studerende kan tænkes at tilegne sig gennem en sådan foregiven deltagelse.[†] Men man kan til gengæld godt forestille sig, hvordan det påvirker deres engagement i uddannelsen. Macfarlanes påstand er at performativitet medfører, at *den engagerede deltagelse erstattes af den foregivne*. Og den underskov af forskellige deltagelses- og studieformer, som de studerende måske selv ville finde frem til, udslettes til fordel for én model for deltagelse, hvis optimalitet ofte er diskutabel. Hermed er vi tilbage til James Scotts statslige simplifikation. Noget tilsvarende kan findes i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsens målformuleringer og i undervisningsstrategien 'Fremragende Undervisning' som er indført på Københavns Professionshøjskole, og mange andre steder. Vi kan endvidere finde mindre formaliserede modeller, som fx EVA-modellen beskrevet tidligere i dette kapitel, der antyder en implicit pædagogstuderende der er svag eller udfordret (Ulriksen 2009). Hvis de studerende mødes med en sådan modelbaseret generel forforståelse af hvem de er, og at de fx ikke kan læse eller altid har et stort personligt og følelsesmæssigt engagement i professionen, lærer de antageligt også at foregive et sådant engagement eller at der ingen grund er til at læse.

Modeller af uddannelsen

I foregående afsnit beskrev vi, hvordan den studerende og det at studere modelleres på en måde, der indskrænker rummet for mulige studiepraksisser og potentielt ekskluderer en række studerende.

* Dette og det følgende citat stammer fra det igangværende forskningsprojekt Pathways to Improving Quality in Higher Education.

[†] Her skal vi understrege, at pointen med disse eksempler ikke er at vise, at de studerende ikke lærer noget her, og didaktikken derfor er forfejlet, I stedet vil vi vise, at der sker noget andet, end det underviserne (med de bedste intentioner) stræber efter, eller det fx studieaktivitetsmodellen skal stimulere til, bl.a. fordi de studerende oplever, at de bliver umyndiggjort, eller deres grænse overskrides, som Macfarlane siger. Disse oplevelser skaber utilsigtede effekter, som er vigtige at reflektere over.

I dette afsnit vil vi diskutere hvordan uddannelsen også fremstilles simplificeret ved hjælp af modeller. Her fører modellerne til en stadig øget afstand mellem uddannelsens fortælling om sig selv og den uddannelse, de studerende reelt møder.

Uddannelsen tales frem som et sted, hvor man tilegner sig den særlige viden og de specialistkompetencer, der er nødvendige for at udføre arbejdet, fx gennem de beskrivelser, vi indledte kapitlet med. Den model fandt vi også i interviewene med de studerende fra 2017 – at pædagogprofessionen skal trække på sikker viden, eller evidens, og derved kan opnå anerkendelse. Et andet eksempel på samme model kan man finde i Evalueringsinstitutets *Ekspertvurdering af fagligt niveau på pædagoguddannelsen* (EVA 2021). Her evalueres uddannelsens faglige niveau gennem en analyse af kompetencemål og litteraturlister. Antagelsen er således at formelle beskrivelser af mål for uddannelsen, og lister over, hvad de studerende læser, er indikativt for det faglige niveau (EVA 2021, 5). Den her underforståede model er, at pædagogprofessionens faglighed kan beskrives udtømmende gennem kompetencemål, og disse kan inddækkes gennem valg af passende faglitteratur. I rapporten finder man ganske omfattende kritik af de studerendes kendskab til evidensbaserede metoder, til nyeste forskning og til forskningsmetode, ikke mindst kvantitativ. Særligt ved sammenligning med Norges og Sveriges pædagoguddannelser fremstår det utilstrækkeligt. Alt i alt sættes pædagogfaglighed her lig videnskabelig sikker viden og praksisforskrifter.

Men forskning i vidensanvendelse i pædagogisk praksis afslører meget mere komplicerede sammenhænge (Ahrenkiel et al. 2012; Andersen 2007; Plum 2014; 2016), nemlig at det, der får praksis til at hænge sammen er stabiliserende handlinger, refleksion-i-praksis og upåagtede rutiner, der ikke er en del af den evidensbaserede model af pædagogarbejdet. Vi vil ikke her gå ind i denne diskussion, men i stedet påpege, at denne fremstilling af *professionen* som evidensbaseret og vidensapplicerende får de studerende til at forvente at det så faktisk er en sådan viden og praksisforberedelse, de vil møde i *uddannelsen*. Både evalueringscenterets ovennævnte rapport om litteraturen på pædagoguddannelsen, interviewene fra 2017, og en uafhængig analyse af datamaterialet fra evalueringscenterets undersøgelse (Bøje forthcoming) beskriver den undervisning, de

studerende oplever at møde, og den viden de bliver præsenteret for, som noget anderledes. Den er ikke evidensbaseret, endsige forskningsbaseret, men i stedet præsenteret gennem et udvalg af lærebøger, og formidlingsartikler udvalgt efter uklare institutionelle eller personlige præferencer.

Når professionshøjskolerne fortæller historien om uddannelsen efter samme forskning- og evidensbaserede model, som evalueringsinstituttets rapport vurderer uddannelsen efter, er det ikke tilfældigt. Der er her tale om nedsivningseffekter af kvalitetssikringsprocedurerne i professionshøjskoler og ministerier. Professionshøjskolerne skal legitimere sig i en politisk-administrativ logik, der ikke er uddannelsens egen (Espeland & Sauder 2016). Og dette sker netop ved at betjene sig af en statslig simplifikation, præcis som den Scott analyserer i skovdrift, landbrug og byplanlægning. Uddannelsen forstås som en forberedelse til en profession, som kan beskrives i kraft af viden og kompetencer, der kan udprøves ved eksaminer, hvorved det kan ses om uddannelsens mål, undervisning og eksamener er *alignet*. Men de studerendes oplevelse er en anden, nemlig at beskrivelsen af uddannelsen bliver irrelevant for dem som studerende. I nedenstående citat fra endnu et gruppeinterview med pædagogstuderende, bliver de netop spurgt om en målformulering på pædagoguddannelsen.

Interviewer: Hvad tænker I når I læser den? [der grines] Hvad tænker du Inf1?

Inf2: Bare en masse krav [fniser].

Inf1: Det synes jeg det er, men man kan jo få alt til at passe på det, virkelig, altså det er meget nemt at få sig selv til at opfylde kravene. [...] det er meget nemt at få den til at kunne kringles ind, fordi det er meget sådan vagt formuleret. De her ting man skal. Det lyder fancy, men det er meget sådan, jah. [...]

Inf2: Jeg tror efterhånden at vi har vænnet os til den måde det bliver skrevet på. Men altså jeg kan da huske i hvert fald da jeg læste det for første gang. Jeg var sådan lidt blown away, [...] altså man forstår næsten ikke hvad det er.

Inf3: ja sådan havde jeg det også med de der videns- og færdighedsmål, at jeg tænkte åh scheisse hvordan skal jeg komme omkring alle dem her. Men hvor jeg havde det sådan lidt, ja okay men med den ene aktivitet opfylder jeg faktisk

utroligt mange af dem, hvis jeg argumenterer godt nok altså og kan du få det kringlet rundt.

Inf2: I det hele taget har jeg også oplevelsen af, at der bliver lavet sådan nogle lidt skræmmeting, altså sådan små skræmmekampanjer, hvor at lærerne skal bruge vildt meget tid på ligesom at tale os ned. I hvert fald i den studiegruppe hvor jeg har været i [...] åhhhhh hvad skal der ske, og kan jeg leve op til det her. Og altså sådan det blev meget hurtigt kørt op til et eller andet når det står på den her måde.

De studerende her beskriver på den ene side målene som irrelevante og skræmmende, og på den anden side som noget man kan håndtere strategisk forhandlende. Men intetsteds i dette (eller projektets øvrige interviews) beskrives de som vejledende i forhold til uddannelsen. Det er en kerneegenskab ved Scotts beskrivelse af modeller som statslige simplifikationer: De beskriver udvalgte væsentlige forhold ved en praksis, men man kan ikke rekonstruere eller optimere praksis fra modellen. Her kan vi læse, hvordan de studerendes arbejde med at erobre en pædagogfaglighed efterfølges af yderligere en opgave, nemlig konstruktions- og forhandlingsarbejde, hvor man skal *kringle* sig selv og det man faktisk har lavet ind i målbeskrivelserne – et arbejde, der ikke er ulig den foregivne deltagelse, vi tidligere nævnte.

Resumerende har vi i dette afsnit peget på en evidensbaseret vidensmodel for pædagogprofessionen, og en læringsmålsbaseret model for uddannelsen. Begge modeller trækker på statslige simplifikationer, i form af målformuleringer, og evalueringscenterets rapport om litteraturen af uddannelsen, der kontrollerer og evaluerer videregivelse af den rette form for viden til professionen. Effekten på de studerende er på den ene side, at virkeligheden i deres uddannelse skal kringles på plads ift. målformuleringerne og på den anden side, at de oplever et fravær af den form for viden, som uddannelsens selvfremsstilling giver løfter om.

Fjendtlig pædagogik

Vi beskrev i analysen af modeller af den pædagogstuderende, hvordan foreskrevende modeller som studieaktivitetsmodellen fører til performativitetskrav, der

begrænser, hvordan man legitimt kan være pædagogstuderende. Tilsvarende beskriver vi i analysen af modeller af pædagoguddannelsen, hvordan en bestemt model af pædagogprofessionens vidensbase og den læringsmålsbaserede forståelse af pædagoguddannelsen får de studerende til både at opleve at de ikke lærer det, de tror der skal til, og samtidig skal foregive at det, de faktisk har lavet, lever op til nogle mål, der opleves som både skræmmende, uklare og irrelevante.

Vi vil karakterisere dette som *fjendtlig pædagogik*. Dette begreb henter vi fra moderne arkitektur, hvor betegnelsen *hostile architecture* (eller fjendtlig arkitektur) bruges om arkitektoniske indretninger, der diskret skal forhindre bestemte former for adfærd (Carey 2018; Hu 2019; Wallace 2018). Det er eksempelvis bøjler, eller kunstværker, der opdeler en bænks siddeflade, så hjemløse ikke kan overnatte på den, eller pigge i brede vindueskarme, der forhindrer at hjemløse eller andre sidder på dem. Ligesom fjendtlig arkitektur forhindrer hjemløse i at tage ophold særlige steder, udgrænses eller ekskluderes visse pædagogstuderende af *fjendtlig pædagogik* – af de forskellige modelforståelser, som vi her har analyseret. Man kan selvfølgelig påpege at *fjendtlig arkitektur* eksplicit forsøger at jage de hjemløse bort, og det trods alt ikke er intentionen med de eksempler, vi her har analyseret. Men ser man en smule mere abstrakt på det, er forskellen mindre end den lyder. Formålet er i begge tilfælde at styre adfærd og sørge for, at der er bestemte måder at studere på (eller overnatte på), der bliver gjort sværere. Studieaktivitetsmodellen, og tilsvarende performativitets-foreskrivende modeller udgrænser studerende, der studerer på andre måder end den foreskrevne og har andre former for emotionelt engagement eller andre foretrukne deltagelsesformer. Læringsmålene tvinger de studerende til at gendigte deres egne aktiviteter og engagement, så det passer ind i målbeskrivelserne, og skaber samtidig utryghed og et behov for at foregive at studere på en anden måde, end den man faktisk studerer på. Pædagoguddannelsens selvfortælling skaber en efterspørgsel på sikker viden, og når den ikke imødekommes af uddannelsen, eller viser sig i uoverensstemmelse med praksis, kommer de studerende i tvivl om hvorvidt det, de laver på uddannelsen, overhovedet er relevant for deres kommende profession. Man kan sige, at med *fjendtlig pædagogik* bliver nogle studerende, eller dele af nogle studerendes studiepraksis, *hjemløse* på uddannelsen. Uddannelsen værdsætter ikke det de gør, det de interesserer sig for, det de efterspørger eller det de vil med

uddannelsen. De bliver indirekte skubbet væk, og som reaktion opfinder de måder hvorpå de kan foregive at leve op til uddannelsens modeller for, hvordan man lærer og hvordan man skal studere, mens de samtidig skjuler de måder, de faktisk gør det på. De faker peer-feedback, som de gensidigt aftaler ikke at læse, og de kringler deres studieaktiviteter på plads i forhold til læringsmålene.

Afrunding

Man kunne i stedet drømme om en pædagoguddannelse, der generelt var kendetegnet ved anerkendelse og respekt for sine studerende, fremfor umyndiggørelse og detailkontrol, og ved interventioner der primært sigter på at hjælpe de studerende, der ikke naturligt glider ind i den. Når de studerende kringler og faker, mener vi, at det skyldes, at de ikke mødes som voksne, myndige individer, der selv kan finde ud af, hvordan de vil studere, og selv kan vurdere om de derved løber en risiko, eller lærer mindre, eller noget andet.

En afsluttende pointe er, at de modeller, vi her taler om, og de studerendes udtalelser om, hvordan de omgås modellernes krav, alle peger tilbage på evalueringer, akkreditering, kvalitetskontrol og institutionelle strategier og resultatkontrakter; artefakter fra et bureaukratisk felt, der har til formål at styre uddannelsen, men efterlader sig spor i uddannelsens indre liv. Disse artefakter er kilden til den fjendtlige pædagogik, og umyndiggør de studerende og fratager dem friheden til at lære som de vil, som Macfarlane siger. Det kan ikke undre, hvis studerende, der er underlagt *fjendtlig pædagogik*, og derfor foregiver at studere på den foreskrevne måde, fremstår uselvstændige, uengagerede eller uinteresserede. Hvordan skulle de kunne virke engagerede og interesserede i et falskneri, og hvordan skulle det at producere et falskneri kunne fremstå selvstændigt?

Litteratur

Ahrenkiel, A et al. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*.

Frydenlund.

Bøje, J.D. (forthcoming). Hvordan uddannes pædagoger – gennem litteraturen i uddannelsen?

Andersen, P. Ø. (2007). *Pædagogens praksis*. Hans Reitzels Forlag.

- Carey, C. A. (2018). Hostile Architecture Aimed at People Experiencing Homelessness in Boston, Massachusetts: A Spatial Analysis. In *Society for the Study of Social Problems (SSSP) 2018 Annual Meeting*,
https://www.researchgate.net/publication/325718557_Hostile_Architecture_Aimed_at_People_Experiencing_Homelessness_in_Boston_Massachusetts_A_Spatial_Analysis
- Danske Professionshøjskoler (2020). Fremtidens pædagoger - Fremtidens pædagoguddannelse, <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/seks-sigtelinjer-udspil-om-fremtidens-paedagoger/>.
- Espeland, W. N., & M. Sauder (2016). *Engines of anxiety: Academic rankings, reputation, and accountability. Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability*. Russell Sage Foundation.
- EVA (2018). 7 ting du skal vide om de pædagogsturerende,
<https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/7-ting-skal-vidе-om-paedagogstuderende>.
- EVA (2021). *Ekspertvurdering af fagligt niveau i pædagoguddannelsen*,
<https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/ekspertvurdering-fagligt-niveau-paa-paedagoguddannelsen>.
- Fenger, N. (2017). "Nej jeg skal ikke bare være pædagog, jeg skal fandeme være pædagog og jeg er pisse dygtig pædagog". Københavns Universitet.
- Frederiksen, J. (2020). I et spejl, i en gåde. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(30), 38-49, <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/119283>.
- Frederiksen, J. T. (2018). Transformations of the Danish Field of Welfare Work: Shifting Forms of Dominated Capital. I J. Albright, D. Hartman, & J. Widin (red.), *Bourdieu's Field Theory and the Social Sciences*, Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-5385-6_6, s. 81-97.
- Frederiksen, J. T. (2020). *Den velfærdsprofessionelle*. Akademisk Forlag.
- Frederiksen, J. T., & Fenger, N. (2017). 25 års brok. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 3(1),
<https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/113971>, s. 30-43.
- Frederiksen, J. T., & Sarauw, L. L. (2020). Universitetet som plan B – studietvivl som copingstrategi blandt universitetsstuderende - Ansatte. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, s. 23-34.

- Hjort, K. (2013). Professionalisering af professionsforskningen - hvad blev der af Modus 2? I S. G. Olesen & M. B. Johansen (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Systime Academic, s. 118-142.
- Hu, W. (2019). 'Hostile Architecture': How Public Spaces Keep the Public Out. *The New York Times*,
www.nytimes.com/2019/11/08/nyregion/hostile-architecture-nyc.html.
- Johansen, M. B., & Frederiksen, J. T. (2020). Hvad er professionsforskning? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31), s. 6-21.
- Macfarlane, B. (2017). *Freedom to Learn: The threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed*. Routledge.
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder*. Dafolo.
- Plum, M. (2016). Making 'what works' work: enacting evidence-based pedagogies in early childhood education and care. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1270349>.
- Sarauw, L. L., & S.M. Ryberg (2016). *Studerende i en fremdriftstid*,
http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/EPOKE/Ebog_-_Fremdriftsreform_-_MARTS_2015.pdf.
- Scott, J. C. (1998). *Seeing like a state*. Yale University Press.
- Thomsen, J. P., Dencker, S. & Pedersen, T. M. (2013). Hvem læser på velfærdsprofessionsuddannelserne? Ændringer i rekrutteringsmønstre de sidste 25 år. *Danske Sociologi*, 24(3), s. 11-35.
- Ulriksen, L. (2009). The Implied Student. *Studies in Higher Education*, 34(5), s. 517-532.
- VIA Pædagoguddannelsen (2021). Studieordning. VIA.
- Wallace, E. (2018). What's Behind the Uptick in Hostile Architecture? *Architectural Digest*, <https://www.architecturaldigest.com/story/hostile-architecture>.

Pædagogens grundfaglighed mellem det almene og det særlige

Line Togsverd & Christian Aabro

Pædagoguddannelsen har historisk bevæget sig i et spændingsfelt mellem en almene og det særlige. Med reformen i 2014 kom uddannelsen til at bestå af en grundfaglighed og tre såkaldte specialiseringer, men man nedlagde samtidig de fag, som ellers kunne udgøre den grundlæggende orientering for pædagogers faglighed. Betyder det, at det ikke længere giver mening at tale om en fælles og almen faglighed i en profession der spænder over mange forskellige arbejdsfelter og brugergrupper? Eller bør man i stedet tale det almene frem som vigtigere nu end nogensinde? Hvordan kan en sådan almen faglighed i givet fald forstås? Og ikke mindst: hvordan kan pædagoguddannelsen forberede de studerende til at udøve den?

Pædagoguddannelsen uddanner til et arbejdsfelt, der er utrolig bredt sammenlignet med andre velfærdsprofessioner. Som pædagog er man i princippet uddannet til at varetage arbejde med mennesker i alle aldre, med alle mulige typer af livsvilkår, knyttet til en række meget forskellige institutioner. Pædagoguddannelsens opgave bliver med andre ord at uddanne pædagoger til at kunne indstille sig fagligt på alle disse målgrupper og sammenhænge. Det betyder samtidig at den pædagogiske profession kan siges at være udspændt imellem rigtig mange arbejdsformer, metoder, tilgange og faglige indstillinger. Og at der er rigtig mange måder at være pædagog på.

Man kan derfor anskue pædagogfaget som en form for samlebetegnelse for en række *forskellige* fagligheder, samtidig med at det at være pædagog også er at være medlem af en profession, det vil sige en faggruppe, der også deler en *fælles faglighed*, på tværs af felter, målgrupper og institutioner.

Vi vil i dette kapitel adressere denne dobbelte rettethed i pædagoguddannelsen. Først vil vi vise hvordan uddannelsen gennem tiden har vægtet netop balancen mellem det særlige og det almene på forskellige måder. Dernæst vil vi rette opmærksomheden mod, hvad der kan siges at karakterisere den fælles faglighed ved at inddrage et nyligt udarbejdet review af udvalgt forskningslitteratur. Afslutningsvis vil vi diskutere de implikationer, som både den fælles og de særlige fagligheder bør få for udviklingen af pædagoguddannelsen.

Specialistuddannelse og generalistuddannelse tur-retur

Historisk er pædagoguddannelsen udsprunget af en række forskellige initiativer i civilsamfundet, der efterhånden samlede sig i tre forskellige pædagoguddannelser: en uddannelse til socialpædagog, en uddannelse til fritids- og klubpædagogisk arbejde og en børnehavepædagogisk uddannelse. De tre uddannelser havde i mange år hver deres liv, hver deres praksis og hver deres lovgivning, og var derudover forankret på seminarier med hver deres pædagogiske profil. Ville man eksempelvis uddanne sig til børnehavepædagog, ja så kunne man fx vælge mellem de børnehaveseminarier, der trak på inspirationer fra Friedrich Fröbels lege- og naturorienterede tilgange, og dem der i højere grad trak på inspirationer fra Maria Montessoris mere skole- og arbejdsorienterede tilgange. Selvom børnehavepædagoguddannelsen på forskellige uddannelsessteder formelt var underlagt den samme (relativt løse) lovgivning, var de præget af en vis lokal diversitet og en høj grad af kulturel forankring, bl.a. baseret på de relativt tætte relationer til de lokale pædagogiske institutioner.

Da de tre pædagoguddannelser blev slået sammen i 1992, etablerede man en generalistuddannelse, der for første gang vægtede, at pædagoger – hen over ganske forskellige målgrupper og arbejdsområder – kunne siges at have en fælles og almen faglighed. Naturligvis var den lokale uddannelsespraksis på de enkelte seminarier fortsat præget af stedets rødder, men faget pædagogik blev sammen med de andre 'teorifag'* samt de såkaldte 'aktivitetets- og kulturfag'†, den fælles

* Psykologi, Socialfag, Sundhedsfag og Kommunikation, organisation og ledelse.

† Dansk, Musik, Bevægelsesfag, Værkstedsfag, Drama og Naturfag.

mængde som alle pædagoger mødte i deres uddannelse. De studerende havde mulighed for at specialisere sig i praktikken og i arbejdet med det afsluttende speciale, men tænkningen var, at de specialistkompetencer, der eventuelt var behov for på de pædagogiske institutioner, måtte tilegnes netop der, i praksis og i efteruddannelse.

Ved de to seneste reformer, i henholdsvis 2007 og 2014 har uddannelsen bevæget sig mod en højere grad af faglig eksplicitering og specialisering. Først, med bekendtgørelsen i 2007, at introducere en 'mild' specialisering, hvor studerende på det sidste år af deres uddannelse skulle vælge imellem tre såkaldte 'arbejds- eller funktionsområder'.* Og senest, med bekendtgørelsen i 2014, en noget mindre mild specialisering. Her balanceres det almene og det særlige med den omvendte proportionalitet, hvor det kun er det første år, der er fælles (den såkaldte grundfaglighed), mens de studerende i de resterende 2½ år følger én af tre specialiseringer, henholdsvis dagtilbudspædagogik, skole- og fritidspædagogik og social- og specialpædagogik.

På den vis har pædagoguddannelsen gennem tiden bokset med at finde balancen mellem netop det fælles og almene og den særlige viden og de kompetencer, som knytter sig til de enkelte arbejdsfelter. I uddannelsens første mange år var det særlige i højsædet: uddannelsen til et specifikt arbejdsfelt. Så svingede pendulet helt over i den anden grøft, med generalistuddannelsen. Og ved de seneste to reformer, er der påbegyndt en bevægelse tilbage igen. I skrivende stund, på vej mod en ny uddannelsesreform, er der stærke stemmer, som vil noget med uddannelsen og som peger på specifikke videns- og færdighedsområder, som uddannelsen bør imødekomme for at de kommende studerende kan komme til at fungere på et arbejdsmarked med helt specifikke arbejdsfelter. Resultatet bliver meget let, at man enten foreslår, at uddannelsen atter opdeles, eller at listen over faglige temaer og områder, som uddannelsen skal imødekomme – aktuelt formuleret som videns- og færdighedsmål – bliver endnu længere end for indværende, og tilsvarende endnu mere umulig at imødekomme. Men er der ikke andre veje at gå? Kunne man ikke forestille sig, at svaret på arbejdsmarkedets

* Børn og unge, Mennesker med nedsat funktionsevne og Mennesker med sociale problemer.

behov for højt specialiserede pædagoger tværtimod var, at vi i højere grad dyrker den almene og fælles faglighed i uddannelsen? Har de kommende pædagoger ikke netop brug for at være dybt og grundigt forankret i deres almene pædagogiske faglighed, når de skal indgå i nye og tværprofessionelle arbejdsfelter, omsætte ny forskning og udvikle nye kompetencer i en foranderlig og evigt reformerende velfærdsstat?

Men hvordan ser denne fælles faglighed i givet fald ud? For at kunne give et kvalificeret bud på dette, vil vi i det følgende rette blikket mod, hvordan et udvalg af nyere dansk forskning har identificeret den pædagogiske faglighed.

En undersøgelse af pædagogers faglighed

Vi har for nyligt gennemført en undersøgelse af, hvad der kendetegner pædagogers faglighed ved at lave en systematisk gennemgang af nyere dansk forskningslitteratur (Togsverd & Aabro 2020). Konkret har vi undersøgt 26 udvalgte forskningsartikler publiceret i perioden 2004-2019 for at få belyst to forhold. For det første har vi villet søge – og samle – nuancerede og kvalificerede beskrivelser af pædagogarbejdet og pædagogfaglighedens kompleksitet, grundlagsproblematikker, og spændvidde. For det andet har vi interesseret os for, hvordan og hvorvidt der med baggrund i forskningslitteraturen kan udsiges noget generelt om pædagogers fælles og almene faglighed. Er det – med afsæt i den nyere danske forskningslitteratur – muligt og rimeligt at beskrive en fælles og almen faglighed for pædagoger? Vi forestillede os ikke, at pædagogisk faglighed vil kunne lokaliseres som en entydig og nagelfast størrelse, men var optagede af at undersøge, om der alligevel kunne indkredsnes en almen pædagogisk faglighed. Måske igennem sine modsætninger og flertydigheder og som noget dynamisk og bevægeligt.

Vi vil i det følgende trække på især to pointer fra denne reviewundersøgelse. Det første angår fagligheden som noget, der opstår i et spændingsforhold. Det andet angår fagligheden som noget, der knytter sig til bestemte værdier.

Pædagogers faglighed er et spændingsforhold

Den udvalgte forskningslitteratur giver indblik i, og forholder sig også kritisk til, at såvel pædagogers praksis som den pædagoguddannelse, der skal uddanne

pædagogerne, i høj grad er orienteret mod nogle specifikke former for professionaliseringsbestræbelser, der på den ene side imødeses af pædagogerne selv, men på den anden side resulterer i en faglighed i spænding. Forskningen problematiserer, at ambitionerne om at synliggøre, dokumentere, vidensbasere og systematisere faglighed tendentielt fører til en instrumentalisering og teknificering af fagligheden og en udgrænsning af bestemte dimensioner af fagligheden, som både pædagogerne selv og forskningen anser som betydningsfulde. Flere forskere beskriver således, hvordan store dele af fagligheden risikerer at blive udgrænset fra opmærksomhed og anerkendelse – også hos pædagogerne selv. De vidensformer, som ikke kan beskrives som systematiske, teoretiske og evidensbaserede, nemlig de sansende, fornemmende vidensformer, synes at blive udgrænsede som ikke-faglige, selvom de faktisk ifølge forskningen er helt afgørende dimensioner af pædagogens faglighed. Såvel den upåagtede hverdagsfaglighed, den sansende, æstetiske og fornemmende viden og den værdiorienterede viden, som pædagogernes faglighed er orienteret mod, beskrives som væsentlige dimensioner af fagligheden. Men når de udgrænses som 'ufaglige', 'synsninger' eller 'mavefornemmelser', mister pædagogprofessionen både blik og mulighed for, at også disse dimensioner af fagligheden underlægges refleksion og faglige drøftelser, *netop* for ikke at være – eller blive – ufaglige.

Faglighedens normative dimension

Når vi formulerer det sådan, at pædagogers faglighed fremstår som dynamisk og bevægelig, skyldes det ikke bare, at fagligheden er en reaktion på noget udefra kommende. Spændingsforholdet opstår fordi pædagogers faglighed er knyttet til en række bestemte værdier. En gennemgående pointe i den forskningslitteratur, som ligger til grund for vores undersøgelse, er, at pædagogers faglighed bliver til gennem en praktisk handlen, der lader sig begrunde som pædagogisk fornuftig, og som derfor også gør det muligt for andre – bl.a. de forskere, der undersøger den – at blive overbevist om denne fornuft. Vi har i materialet mødt en række direkte og indirekte bestræbelser på at beskrive og begrebssætte pædagogers faglighed som en legitim og specifik fagligt begrundet orientering, som trods alle forandringerne også rummer en vis kontinuitet og substans, netop i form af en

værdimæssig og moralsk meningsfuldhed. Som et led i vores undersøgelse søgte vi at læse ind i denne værdimæssige og normative dimension af fagligheden for at finde ud af, hvad der forstås som pædagogisk værdifuldt. Vi fandt frem til, at forskningslitteraturen underforstår og beskriver en række værdier, som var temmelig gennemgående på tværs af pædagogernes forskellige praksisser og pædagogiske arbejdsområder. Vi beskriver disse som den normative og værdimæssige dimension af pædagogs almene og fælles faglighed.

Det særlige ved denne er, at værdierne ikke er handleanvisende eller entydige, men at de af forskningen fremstilles som stående i et vist modsætningsforhold til hinanden. På den ene side synes det afgørende for fagligheden, at pædagogerne sigter – eller bør sigte – efter *at respektere og anerkende det enkelte menneske, dets selvbestemmelsesret og integritet*. På den anden side fremstilles det som betydningsfuldt, at pædagogerne retter deres faglighed mod *at indlemme det enkelte menneske i et fællesskabs værdier, normer og kultur*. Det, som man på baggrund af forskningen kan udlæse som almene træk ved pædagogs faglighed, er således en sensitiv, fornemmende og refleksiv evne til at balancere og mediere værdierne frihed og fællesskab konkret og situationelt. Der tegner sig et billede af en pædagog, der som lidt af en balancekunstner vurderer og handler i komplekse situationer, hvor også styringsmæssige forventninger skal afstemmes og nogle gange afværges, for altid på unikke og nye måder at balancere hensynet til det enkelte menneskes selvbestemmelsesret og integritet med det eller de fællesskaber, som pædagogen selv er medskaber af og som både er forpligtende og dynamiske. I vores analyse af forskningslitteraturen var der en betydelig konsensus omkring denne værdimæssige og normative orientering som helt afgørende for faglighedens kvalitet. Den normative og værdimæssige dimension af fagligheden er ganske vist ikke entydig, men den kan – på baggrund af vores læsninger af forskningslitteraturen – heller ikke siges at være relativistisk eller vilkårlig

Fagligheden bor i skønnet

Samlet set giver forskningen indblik i pædagogens faglighed som en arena for skøn og dømmekraft, hvor handlinger hele tiden foretages under hensyntagen til både rammebestemmelser og rammebetingelser, med støtte i forskellige former

for viden, men også med støtte i det, man samlet kunne kalde faglighedens værdimæssige dimensioner. Dømmekraftsbegrebet optræder i flere af artiklerne som et ret selvfølgeligt begreb og som betydningsfuldt for, at man overhovedet kan tale om en professionel pædagogisk praksis, men det behandles ikke som hverken en abstrakt eller neutral størrelse. Det tales derimod frem som en ganske konkret faglig orienteringsevne. En praktisk og altså handlingsorienteret vidensform, der tilegnes og udøves personligt.

I det meste af den forskningslitteratur, vi har læst, fremstår dømmekraften imidlertid en smule underbelyst (og underudforsket), og fremstår derfor ofte som en noget mystisk og esoterisk størrelse. Den begrundes sjældent konkret, det vil sige i pædagogens person og handlinger. Den omtales i stedet – ofte implicit – som tilstedeværende i pædagogernes (og forskningens) forestillinger og viden om det pædagogisk ønskværdige, som handler om *at skabe meningsfulde sammenhænge og samspil orienteret mod et formål uden for sig selv, nemlig den andens frihed, dannelse, trivsel, læring og udvikling, men også fællesskabets frihed, dannelse, opretholdelse og udvikling.*

Når den udvalgte forskning ikke bestemmer dømmekraften som andet og mere end en orientering, risikerer den dømmekraft, som forskningen fremhæver som helt central for pædagogernes praksis og faglighed, at blive ukvalificeret, abstrakt og mystisk, og derfor også åben for vilkårlige værdimæssige bestemmelser eller ladninger. Det være sig rent subjektivistiske, men også økonomiske, juridiske eller politiske. Her er der med andre ord et arbejde, der stadig skal gøres. Forskningen giver imidlertid også indblik i, at betingelserne for at arbejde undersøgende og reflekterende som pædagogfagligt fællesskab har relativt trange kår. Dels fordi ressourcer og institutionelle perspektiver ikke skaber gode betingelser herfor. Men også fordi store dele af den faglighed, som pædagogerne selv – i lighed med forskningen – lægger vægt på, nemlig den praktiske og værdiorienterede udøvelse i relation til hverdagslige aktiviteter og samspil, som er helt afhængig af æstetiske, sansemæssige og fornemmende vidensformer, meget let underkendes og udgrænses som 'synsninger' eller mavefornemmelser, som noget ikke-fagligt. Også i en vis udstrækning af pædagogerne selv.

Anbefaling: en geninstallering af dannelsesdimensionen

I den løbende diskussion om – og udvikling af – pædagoguddannelsen, må spørgsmålet være: Er der fundet en passende balance mellem det almene og det særlige? Støttes de pædagogstuderende i at arbejde systematisk med også at udøve, undersøge og udvikle de værdimæssige og fornemmende dimensioner af fagligheden i deres egen praksis?

Helt umiddelbart appellerer dén forestilling, at de studerende i grundfagligheden kan tilegne sig en grundlæggende faglighed, som man så kan bygge videre på i resten af uddannelsen. Men betyder det så, at man her introduceres til nogle faglige grundlagsproblematikker, altså til spørgsmål og temaer, som man kommer til at arbejde videre med og vende tilbage til igennem hele uddannelsen? Eller bygger uddannelsen på den progressionsforståelse, som siger, at der først skal etableres en grund, nogle basale indsigter og færdigheder, som man skal have på plads, før man kan komme videre til det næste og det egentlige, der hvor den faglige viden virkelig kommer i spil, nemlig i specialiseringerne?

Det fælles faglige – nu formuleret som grundfagligheden – fylder ganske lidt i den eksisterende uddannelse og det er, for at sige det mildt, ikke let at blive klog på, hvad man i grunden skal lægge i bekendtgørelsens formuleringer om en sådan grundfaglighed. Hvordan skal vi forstå pædagogens grundfaglighed og er den andet og mere end et sandt mylder af videns- og færdighedsmål, som skal vinges af ved de afsluttende prøver?

Med de seneste tendenser til specialisering, kombineret med en øget instrumentalisering af uddannelsens elementer, er det vores vurdering, at uddannelsen i sin nuværende form ikke i tilstrækkelig grad skaber forudsætninger for, at kommende pædagoger får indsigt i fagets almene grunddiskussioner, begreber og værdier. Vi mener helt grundlæggende, at man i en professionsuddannelse må skelne mellem det fag, der uddannes i, og de arbejdsfelter og det arbejdsmarked, der uddannes til. De tre størrelser er ikke ens, og de studerende må uddannes til både at kunne indgå i og bidrage til at udvikle deres profession. Den almene og fælles pædagogfaglighed må være grundlag for de kommende pædagogers udøvelse, undersøgelse og udvikling af deres faglighed. Ser man kun på det, man skal

kunne på et arbejdsmarked, risikerer man at gøre uddannelsen til et træningsprogram og reducere faget til mekanik.

I stedet for yderligere specialisering bør uddannelsen derfor rumme – og også kvalificere – at pædagoger har og får kvalificeret deres pædagogiske orienterings-evne. Faget pædagogik har historisk været omdrejningspunkt for denne almene, fælles og grundlæggende faglighed, men det er klart, at pædagogik ikke kan stå alene. Kun tilstedeværelsen af en bred og alsidig fagrække vil for os at se imødekomme behovet for en mangefacetteret kundskabsbase, der kan kvalificere til en pædagogisk praksis med alle dens væsensforskellige vidensformer, vidensfelter og institutionelle traditioner.

Litteratur

Togsverd, L., & C. Aabro (2020). *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. Danske Professionshøjskoler.

Praktikken mellem målstyring og fagpersonlig dannelse

Birgitte Højberg

Så længe vi forsøger at kvalificere praktikken gennem en styringsteknologi, som er udviklet til en skolemæssig kontekst, vil vi gå galt i byen. Vi må forstå, at praktikken er et særligt læringsrum, som rummer fundamentalt anderledes læringsbetingelser og muligheder end den del af uddannelsen, som foregår på professionshøjskolen. I artiklen argumenteres for, at improvisation og udviklingen af improvisatoriske færdigheder kan bidrage til udvikling af dømmekraft og fagpersonlig dannelse.

Mange har i tidens løb skrevet, talt og ment noget om praktikken i pædagoguddannelsen, men samtidig med, at den gennem årene har været genstand for både ris og ros, er den ufortrødent og stort set uforandret, i hvert fald hvad angår omfang og form, forblevet en betydelig – og betydningsfuld – del af uddannelsen. Det er den stadig, men noget er dog forandret. I 2014 gennemførtes en uddannelsesreform, som skulle få gennemgribende indflydelse på praktikken og på måden at tænke og tilrettelægge praktik. Reformen indebar en omlægning til en kompetencemålstyret uddannelsestænkning, hvor fag og indhold blev erstattet af en række professionsrettede kompetencemål og en hidtil uset detaljeringsgrad i de 'tilhørende' videns- og færdighedsmål, samt med udprøvning* af samtlige kompetencemål, herunder også praktikkens kompetencemål. Denne kombination af detaljerede kompetence-, videns og færdighedsmål og prøve fik en afgørende indflydelse på uddannelsen generelt, men for praktikken blev det nærmest fatalt.

* Ordet 'udprøvning' indikerer en meget instrumentel tilgang til uddannelse og læring.

Praktikken under pres

At det er særlig problematisk at indføre kompetencemålstyring og prøver i praktikken hænger først og fremmest sammen med, at kompetencemålstyringen er en styringsteknologi, som er udviklet til en skolemæssig kontekst^{*}, hvor den dog også har været udsat for massiv kritik (se fx Sarauw 2011; Andersen & Sarauw, 2016; Skovmand & Tanggaard 2020). Kritikken retter sig blandt andet mod den høje detaljeringsgrad, som er en del af den kompetencemålstyrede tankegang: ”Det handler tilsyneladende om at opdele fagligheden i overskuelige og forudsigelige delelementer, der kan overføres til de studerende, men som i mindre grad giver plads for den faglige kompleksitet” (Andersen & Sarauw 2016, 77). Når dette kan problematiseres i en skolemæssig kontekst, bliver det om muligt endnu mere problematisk i forhold til praktik, som netop finder sted i en kompleks og uforudsigelig pædagogisk kontekst.

Fremfor at åbne den studerendes blik for denne kompleksitet synes kompetencemålstyringen at stå i vejen for udsynet og gøre den studerende blind for praksis. Dette sker ofte helt bogstaveligt i form af en fortrykt udfyldningsformular til konkretisering af praktikperiodens mål.[†] I stedet for at rette opmærksomheden mod den aktuelle situation og deltagerne i situationen, bliver formularen det filter, som verden ses igennem, og som dermed bliver styrende for den studerendes deltagelse og aktiviteter i praksis. Det kan indebære en risiko for, at betydningsfulde oplevelser og erfaringer sorteres fra som irrelevante, fordi de ikke direkte kan kobles til de fastlagte mål (Togsverd 2019).

Denne tendens forstærkes af, at praktikken afsluttes med en prøve, hvor det vurderes, i hvilken grad den studerende har opfyldt målene for praktikken. Gennem sin præsentationsportfolio skal den studerende dokumentere sin målopfyldelse, og det betyder, at ikke blot den studerende, men i nogen grad også

^{*} Jeg anvender betegnelsen ’skolemæssig kontekst’ både om den (uddannelses)institution, hvor der praktiseres undervisning, og om selve undervisningen, og som modsætning til (at være i) praktik.

[†] Mange professionshøjskoler har udarbejdet en skabelon til anvendelse for konkretisering og opfyldelse af praktikperiodens kompetencemål med fortrykte felter til de enkelte videns- og færdighedsmål.

praktikvejleder og underviser fra professionshøjskolen i vid udstrækning orienterer sig i forhold hertil, selvom også en mere praksisorienteret tilgang ofte efterlyses (Togsverd 2019; Højberg 2019). Hermed er der en risiko for, at målene nedbryder den studerendes relation til verden og etablerer en kunstig læringsrelation mellem den studerende og et givet mål i stedet (Skovmand & Tanggaard 2020).^{*} Dette sker eksempelvis, når studerende 'ommøblerer' og redigerer i oplevelser og erfaringer fra praksis for at få dem til at matche de fastlagte mål og præsentationsportfoliens opgavelogik (Togsverd 2020). Værdifulde erfaringer risikerer hermed at blive udgrænset fra den studerendes opmærksomhedsfelt, ligesom det kan betyde en nedprioritering af den studerendes ikke-målstyrede aktiviteter og skygge for en mere nysgerrig, selvstændig og udforskende tilgang til praksis. Dette kan samtidig medføre, at den pædagogiske praksis' mere upåagtede gøremål lades ude af syne.

Ud over at kompetencemålstyringen indebærer en meget høj grad af detailstyring, som bygger på en forestilling om at kunne styre studerendes læring i en bestemt retning (Sarauw 2014), lægger denne styringsform op til en summativ bedømmelse, hvor tid og didaktik tilrettelægges med entydigt fokus på den afsluttende eksamensperformance (Andersen & Sarauw 2016, 68). Målet bliver med andre ord at nå (kompetence)målet, ikke at forstå (den pædagogiske) verden.

Samtidig kan detailstyringen og det store antal videns- og færdighedsmål, som stritter i alle retninger, kombineret med portfoliopróveformen, som inviterer til udvælgelse af en række temaer fremfor at gå i dybden med et enkelt/få, føre til en "soppedidaktisering", hvor studerende i mindre grad kommer på dybt vand og selvstændigt får mulighed for at prøve kræfter med det faglige arbejde og problemløsninger" (Andersen & Sarauw 2016, 75).

Samlet set synes kompetencemålstyringen således at understøtte en passiv, instrumentel læringstilgang, hvor overfladiske læreprocesser giver et ringere læringsudbytte og fremmer eksamensorienteret læring, og hvor de studerende

^{*} Og som om det ikke var nok, kunne man næsten sige. I Rådet for Børns Læring blev det for nylig i "Beretning fra formandskabet" (2020) foreslået, der blev indført karaktergivning i praktikken.

konstrueres som uselvstændige 'elever', "der først og fremmest er dygtige til at følge allerede velbetrådte stier og opskrifter og mål, som på forhånd er defineret og skematiseret" (Andersen & Sarauw 2016., 77).

Endelig kan man, med inspiration fra Keld Skovmand og Lene Tanggaards kritik af en kompetence- og læringsmålsstyret tilgang til undervisning, pege på en risiko for, at praktikstedet reduceres til en indholdsmæssig uinteressant øvelsesgenstand (Skovmand & Tanggaard 2020). Principielt kunne de studerende opfylde målene på et hvilket som helst praktiksted. Dette åbner for en berettiget etisk kritik, fordi det indebærer en risiko for, at praktikstedet og de mennesker, som 'befolker' det, reduceres til øvelsesgenstande eller til empiri og objekter for den studerendes dataindsamling og målopfyldelse. Når det bliver målopfyldelse og prøve, der bliver den primære drivkraft for den studerendes handlinger, og ikke løsningen af den pædagogiske opgave, øges risikoen for en instrumentalisering og objektgørelse af praktikstedet og dets brugere og personale.

Selvom kompetencemålstyringen er et *uddefra* kommende styringsregime, modsvares det i nogen grad *indefra* af den studerendes og praktikvejleders egne ønsker om eller behov for at være på rette spor i forhold til den studerendes praktikforløb og læreprocessen i praktikken (Togsverd 2019; Højberg 2019). Med målformularen i hånden som en slags tjekliste, hvor man kan vinge af, efterhånden som de enkelte videns- og færdighedsmål er opfyldt, opnås en følelse af sikkerhed for, at man er nået hele vejen rundt i forhold til at kunne bestå den forestående prøve. At ændre eller fjerne denne tryghed og sikkerhed kræver derfor et brugbart alternativ, så det ikke resulterer i en oplevelse af at få tæppet revet væk under fødderne.

Praktikken – et særligt læringsrum

Hvis praktik fortsat skal indgå som en værdifuld og uundværlig del af uddannelsen, indebærer det først og fremmest en (an)erkendelse af, at praktikken udgør et anderledes og helt særligt læringsrum, hvor den studerende gennem sine deltagelse i den daglige pædagogiske praksis får mulighed for at *udøve, undersøge og*

udvikle pædagogisk praksis.* Læringsrum kan defineres som den kontekst, hvori læringen foregår, det vil sige både den konkrete materialitet i form af fysiske rum, rammer og artefakter, organiseringer og den sociokulturelle praksis, som udspiller sig her.

Modsat den del af uddannelsen, som finder sted på professionshøjskolen, og som er rettet mod at kunne begå sig i den pædagogiske verden, der ligger *uden for* professionshøjskolen, er læreprocessen i praktikken lokaliseret *inden for* denne verden, midt i den daglige pædagogiske praksis. Der er således tale om to væsensforskellige læringsrum, som rummer fundamentalt forskellige læringsbetingelser og -muligheder.

Pædagogisk praksis består af relationer mellem mennesker i konkrete kontekster og situationer, som på den ene side rummer lighedspunkter, men som på den anden side er helt unikke. Praksis er kendetegnet ved komplekse, uklare, etiske og konfliktfyldte dilemmaer, ofte med modsatrettede hensyn og behov. Som kommende pædagog har den studerende derfor brug for at udvikle *situations- og kontekstfølsomhed*, det vil sige sensitivitet og fornemmelse for den konkrete situation og kontekst for at kunne aflæse situationen og foretage et situeret skøn af de særlige omstændigheder, som kendetegner den enkelte situation. På baggrund af viden og erfaringer fra tidligere situationer og ud fra sin forståelse af den nuværende situation, må den studerende gradvist lære at træffe en afgørelse om, hvad der er det rigtige at gøre i hver enkelt situation. Den studerende må med andre ord udvikle sin *professionelle dømmekraft*, som er ”evnen til praktisk bedømmelse af situationer – hvilket vil sige, at man kan orientere sig, skelne og differentiere, i den situation, man er i, samt at man er i stand til at vurdere, hvad der skal og ikke skal gøres her og nu” (Norre, Skjelmose & Nørgaard 2013). Professionel dømmekraft handler dermed om ”at beslutte sig for det bedste eller den mest hensigtsmæssige handling i den konkrete situation og er således altid knyttet til en konkret situation” (Norre, Skjelmose & Nørgaard 2013). Dette læres imidlertid ikke gennem instrumentel målopfyldelse. Tværtimod vil eksternt

* De tre begreber, *udøve*, *undersøge* og *udvikle*, anvendes af Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd til at indfange tre væsentlige aspekter af professionsudøvelsen (Rothuizen & Togsverd 2013).

formulerede læringsmål, som beskrevet oven for, hyppigt stå i vejen for den studerendes opmærksomhed og nærvær i situationen og dermed for den studerendes fagpersonlige dannelse.

En improviserende tilgang – et muligt alternativ

Med dette afsæt vil jeg i det følgende gå helt tæt på selve læreprocessen – baseret på den studerendes deltagelse i den daglige pædagogiske praksis – og se på, hvordan improvisation og udviklingen af improvisatoriske færdigheder kan tilbyde en anderledes og mere adækvat forståelsesramme for, hvad og hvordan der læres i praktikken og dermed for, hvordan praktikken meningsfuldt kan tilrettelægges og styres.

Jeg er dels inspireret af Helene Falkenberg, som i forskningsprojektet *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet* (2019) går helt tæt på den studerendes vidensprocesser i pædagogisk praksis. Falkenberg beskriver, med henvisning til antropologen Tim Ingold, improvisation som ”en kunnen eller kompetence, som handler om at kunne møde det uforudsete, komplekse og multipelt rytmiske i den pædagogiske praksis”, det vil sige som en ”sensitivitet over for antydningerne i omgivelserne” og en ”kapacitet til at respondere på disse antydninger med dømmekraft og præcision” (Falkenberg 2019).

Og dels henter jeg inspiration i Sonja Svendsens artikel ’Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer’ (Svendsen 2014), hvor hun på grundlag af et aktionsforskningsprojekt om æstetisk pædagogisk praksis, undersøger, hvordan improvisation kan være med til at kvalificere pædagogens praksis med henblik på at fremme børns egne udtryk ud fra den grundlæggende præmis, at inspiration kan læres (Svendsen 2014). Svendsen trækker blandt andet på R.K. Sawyer, som med afsæt i forskning i kreativitet og personlige erfaringer med improvisatoriske fællesskaber inden for både jazzmusik og teater, har opstillet tre grundlæggende principper for improvisation (Svendsen 2014, 3).

I daglig tale opfattes improvisation ofte som en særlig spontan eller impulsiv væremåde – som en ”præstation som udføres spontant eller uden forberedelse” (Den Danske Ordbog 2021). Når jeg i det følgende anvender begrebet, er det

imidlertid i den betydning, som Sonja Svendsen anvender det. Svendsen trækker på improvisation inden for æstetisk praksis, hvor improvisation ”altid finder sted indenfor stilistiske konventioner, regler og traditioner, ligesom en forudgående grundig forberedelse af ’situationen’ netop er en forudsætning for at kunne indgå i en improvisatorisk tilstand eller samtale” (Svendsen 2014, 5). At være velforberedt til situationen – og praktikken – handler således ikke om at have planlagt alt i mindste detalje. Det handler derimod om at have sat sig grundigt ind i *både* praktikstedets pædagogiske opgave, målgruppe, regler og traditioner *og* egne forudsætninger og forholdemåder som fagligt grundlag for at kunne være tilstede-værende i øjeblikket og etablere, agere i og understøtte pædagogiske samspilsprocesser.

Som jeg vil argumentere for i det følgende, synes Sawyers tre principper for improvisation på mange måder at rumme et kvalificeret modsvar til den målstyrede tilgang til praktikken. Det første princip handler om at møde sine omgivelser med et *Yes, and...*, det vil sige at stille sig åbent og gribe de udspil, som kommer og bygge videre på dem med et ”Ja, og...”. Det indebærer ”at kunne gribe og acceptere – og ikke afslå de udspil, ens medspillere kommer med, men derimod med åbenhed gribe og intuitivt respondere på øjeblikkets potentielle muligheder” (Svendsen 2014, 3). Det bygger på en grundlæggende åbenhed over for ’den anden’ og er hermed tæt beslægtet med en anerkendende grundholdning i pædagogisk praksis (Schibbye 2016). Der er, som Svendsen formulerer det, tale om ”i en tilstand af nysgerrighed og modtagelighed at stille sig til rådighed for øjeblikkets muligheder” (Svendsen 2014, 7). Ligeledes fordrer det, som Falkenberg anfører, en åbenhed mod at lade sig berøre og engagere af de uforudsigelige og mangetydige situationer og begivenheder, som fremkommer i den komplekse og uforudsigelige hverdagspraksis (Falkenberg 2019). At stille sig åbent og afventende kræver et kropsligt nærvær og en følsomhed over for konteksten og det, der foregår i situationen, ligesom det kræver mod at slippe kontrollen og lade sig inspirere af de impulser, der kommer.

Det andet princip, *Don’t Write the Script in Your Head* (Svendsen 2014, 3) handler om at lægge ’manuskriptet’, i dette tilfælde de fortrykte mål, til side og frigøre sig fra sine planer eller forestillinger om, hvad der *skal* ske og i stedet rette opmærksomheden mod det, der *faktisk* sker, her og nu, i situationen, i øjeblikket.

Fremfor at lade sig tilskynde til at handle efter sit 'indlæste partitur' (Svendsen 2014), skal den studerende træde lidt tilbage for at kunne respondere på og gribe de udspil, der kommer. Der er således tale om "at frigøre sig fra sin kontrollerende bevidsthed for nysgerrigt at søge mod opdagelsen af nye landskaber" (Svendsen 2014). At lægge manuskriptet i.e. læringsmålene til side er ikke det samme som at møde uforberedt. Tværtimod indebærer en improvisatorisk forholdemåde såvel i en musisk som i en pædagogisk sammenhæng struktur og rammer, faglig kundskab, viden og færdigheder. "Man skal kunne sine skalaer for at kunne improvisere, som en musiker vil udtrykke det" (Svendsen 2014, 12), ligesom man skal kende både de andres og sin egen stemme i denne polyfoni af stemmer (Rothuizen 2021). Sonja Svendsen peger på, "at improvisatoriske færdigheder kan udvikles gennem en bevidsthed om det dynamiske forhold mellem det forberedende arbejde med rammesætning og en særlig opmærksomhed på pædagogens forholdemåder" (Svendsen 2014, 1).

Det tredje princip, *Listen to the Group Mind*, handler om at lytte til og gribe stemningen i situationen og understøtte det gensidige samspil mellem deltagerne (Svendsen 2014). Helene Falkenberg beskriver det som "at skabe forbindelser [som er] et kropsligt og sensorisk arbejde og et arbejde, hvor man tuner sig ind på det sociale livs mikroprocesser via mimik, gestik, berøring, intonation osv., hvilket synes at fordre en kropslig nærhed og nærvær" (Falkenberg 2019, 61). Både Falkenberg og Svendsen anvender også her ord og begreber fra musikkens verden til at indfange det særlige i denne forholdemåde: Som komponist, orkesterleder og musiker i koncertrummet er pædagogen eller som her, den studerende, med til at orkestrere processen (Svendsen 2014). Ved at være til stede midt i situationen og gennem sit kropslige nærvær bliver det muligt at bruge mimik, intonation, gestik til at orkestrere og dirigere børnenes energier og rettetheder på en sådan måde, at situationen stabiliseres (Falkenberg 2019, 60). Netop den gestiske viden udgør en væsentlig del af pædagogens faglighed, hvor mange samspil og interaktioner er baseret på nonverbale kommunikationsformer (Ahrenkiel et al. 2012; Højberg 2015). Man kan, med Sonja Svendsens meget dækkende begreb, sige, at denne studerende skal udvikle *situationsmusikalitet*, det vil sige en særlig stemthed, rytme og timing, som gør hende i stand til at se, gribe,

respondere på og understøtte det gensidige samspil i situationen (Svendsen 2014).

I lidt bredere forstand er der tale om det, som Lotte Hedegaard-Sørensen benævner som *situeret professionalisme*, som er den særlige form for viden ”som udfolder sig i situationer, når der handles, skønnes, vurderes, reflekteres og teoretiseres i situationernes nu” (Hedegaard-Sørensen 2013, 38). Hermed understreges det, at den viden, som den studerende tilegner sig i praktikken, udspringer af, hvad hun *gør* i bestemte situationer og kontekster, og hvordan hun sammen med vejleder *reflekterer* over denne gøren. Viden og kundskaber forstås dermed som distribueret, det vil sige som noget, der skabes i interaktionen mellem den studerende og praksisfællesskabets deltagere og deres handlinger og bevægelser, stedets rum, indretning, artefakter og betydninger (Plum 2017). Viden handler således om *at skabe forbindelser* i kompleksiteten og mangetydigheden i relation til *konkrete situationer* i tid og sted.

Et praktikforløb består ligesom pædagogisk praksis ikke kun af planlagte aktiviteter, men af mange forskellige situationer, både planlagte og spontane, rutineprægede og usædvanlige, ’påagtede’ og ’upåagtede’. Hverdagen er en skiftende konstellation af scener (Ahrenkiel et al. 2012), som den studerende skal lære at begå sig på. Den studerende skal med andre ord lære både at mestre det pædagogiske håndværk og forholde sig åbent og sansende i situationen og øjeblikket.

Med denne tilgang til praktikken, hvor en central målstyring drejes i retning af en mere åben og improviserende tilgang, vil praktikken ikke blot kunne tilbyde genuine betingelser for *viden, indsigt og færdigheder* (Wackerhausen 2008), men også for udvikling af *professionsidentitet og fagpersonlig dannelse* (Togsverd 2019). Praktikken tilbyder dermed et helt særligt *uddannelsesrum* i uddannelsen til pædagog. Med denne lille, typografiske markering synliggøres det samtidig, at netop dannelsen er praktikkens særlige, og særligt værdifulde, bidrag til uddannelsen.

Litteratur

Ahrenkiel, A. et al. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.

- Andersen, H.L. & L.L. Sarauw (2016). Målstyring og fremdrift: Soppedidaktik og fremtidens vidensarbejder. *Danske pædagogiske Tidsskrift*, 2, s. 69-77.
- Den Danske Ordbog (2021). Improvisation, <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=improvisation>.
- Falkenberg, H. (2019). Den studerendes vidensprocesser i den pædagogiske praksis – om at skabe forbindelser. I J.J. Rothuizen, L. Togsverd, M. Bayer, B. Højberg & H. Falkenberg (red.), *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapporteringer fra et forskningsprojekt*. VIA UC & KP.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalismisme i undervisningen*. Akademisk Forlag.
- Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Dafolo.
- Højberg, B. (2019). Vejledningen i praktikken – vejledningsformer, tilrettelæggelse og indhold. I J.J. Rothuizen, L. Togsverd, M. Bayer, B. Højberg & H. Falkenberg (red.), *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapporteringer fra et forskningsprojekt*. VIA UC & KP.
- Norre, F.; L.O. Skjelmose & B. Nørgaard (2013). Politi, pædagoger og professionel dømmekraft. I B. Nørgaard, H. J. Staugaard, J. Boelsmand & Y. Miller (red.), *Dømmekraft, professionsuddannelser og det professionelle arbejde – et udviklingsprojekt med Nordjyllands politi og pædagoguddannelsen*. UCN Forlag.
- Plum, M. (2017). *I mangetydighedens mellemrum Om pædagogers daglige vidensprocesser*. Københavns Universitet. Medier, Erkendelse og Formidling.
- Rothuizen, J. J. (2021). Mellem viden og handling. I nærværende antologi.
- Rothuizen, J. J. & L. Togsverd (2013). På sporet af det pædagogiske. I J.J. Rothuizen & L. Togsverd, L. (red.), *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Videncenter for Socialpædagogik og Socialt arbejde. VIA UC.
- Rådet for Børns Læring (2020). *Beretning fra formandskabet*. <file:///C:/Users/bih/Downloads/201215-Beretning-fra-formandskabet-for-Raadet-for-Boerns-Laering-2020.pdf>.

- Sarauw, L.L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. Københavns Universitet.
- Sarauw, L.L. (2014). Kompetencer som oplysningsprojekt: Myndiggørelse eller styring? I C. Eriksen et al. (red.), *Et stykke oplysning: En antologi om viden*. Baggrund, s. 95-111.
- Schibbye, A.-L. Løvlie (2016). *Relationer – et didaktisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi*. Akademisk Forlag.
- Svendsen, S. (2014). Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7, s. 1-14.
- Skovmand, K. & L. Tanggaard (2020). *Hvad vi taler om når vi taler om at lære. Syv lærestykker til skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Togsverd, L. (2019). Kvalificering i spænding – når ”opgave” og ”eksamen” rejser ind i praktikken. I J.J. Rothuizen, L. Togsverd, M. Bayer, B. Højberg & H. Falkenberg (red.), *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapporteringer fra et forskningsprojekt*. VIA UC & KP.
- Togsverd, L. (2020). ”Når de har været til eksamen, så er de tilbage igen”: Kvalificeringsforståelser i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2, s. 1-16.
- Wackerhausen, S. (2008). *Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion*. I skriftserien *Refleksion i praksis*. RUML. Institut for Filosofi og Idéhistorie, Aarhus Universitet.

Dagtilbudspædagogik mellem dagtilbud og pædagogik

Christina Haandbæk Schmidt

Når den største specialisering på pædagoguddannelsen, dagtilbudspædagogik, reduceres til et politisk styringsinstrument, får det konsekvenser for den faglighed, som pædagogerne fra specialiseringen rammer praksis med. I kapitlet argumenterer jeg for, at de samtidige reformer af dagtilbudsområdet og pædagoguddannelsen medvirker til at videreføre den insisterende læringsdagsorden, som virker gennem nye begreber som læringsmiljø og evalueringskultur, men også gennem professionens egne begreber som leg og børneperspektiv. I forlængelse af bogens øvrige kapitler har jeg valgt en undertitel, som markerer en udspændthed: hvordan specialiseringen dagtilbudspædagogik i den nuværende pædagoguddannelse er udspændt mellem en politisk styring markeret med policy-begrebet dagtilbud, og en traditionel pædagogfaglig forankring markeret med pædagogik. Det er inden for det spændingsfelt, at pædagogstuderende skal lære at skulle, kunne, burde og ville.

I 2017 skrev jeg om, hvordan en insisterende læringsdagsorden havde forandret dagtilbudsområdet og om hvordan samtidige reformer af dagtilbudsområdet og pædagoguddannelsen har forvandlet pædagoguddannelsen til et politisk styringsinstrument, der skal sikre kvalificeret arbejdskraft til implementering af nye reformtiltag (Schmidt 2017a; Schmidt 2017b). Jeg viste hvordan, der, indskrevet i lovgrundlaget for de første pædagogiske læreplaner i 2004, var en bestemmelse om revision af pædagoguddannelsen med henblik på at tilpasse uddannelsen til arbejdet med læreplanerne, hvilket var en medvirkende årsag til, vi fik en ny pædagoguddannelsen med virkning fra 2007. Og ligeledes hvordan den nuværende

pædagoguddannelse med de tre specialiseringer var baseret på det politiske reformprojekt Ny Nordisk Skole fra 2012 (Schmidt 2017a). I 2018 blev det nationale modul på dagtilbudsspecialiseringen tilpasset den nye dagtilbudslov, hvor den studerende skal leve op til læringsmål om bl.a. ”at udvikle pædagogiske læringsmiljøer og skabe en evalueringskultur” i relation til ”læreplanens børnesyn” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2020, bilag 2). Centrale begreber som læringsmiljø, evalueringskultur og læreplanens børnesyn fra dagtilbudsloven får på den måde betydning – både for hvordan undervisningen i dagtilbudsspecialiseringen tilrettelægges og for bedømmelsen af de studerendes læring. Ikke på samme måde ser det ud til, at reformer på social- og specialområdet samt skole- og fritidsområdet får betydning for reformer af og tilpasning af pædagoguddannelsen.

Nu står vi så med en forholdsvis ny reform på dagtilbudsområdet i form af en styrket pædagogisk læreplan og en revideret dagtilbudslov (2020a), og med en forestående reform af pædagoguddannelsen. Den styrkede pædagogiske læreplan hyldes af mange for at sætte legen og børneperspektiv i centrum, og så kunne man jo forledes til at tro, at det er et brud med læringsdagsordenen, eller at den er blevet mindre insisterende. Jeg vil dog i dette kapitel argumentere for, at vi forsat har at gøre med en insisterende læringsdagsorden, som dog har antaget nye former og betjener sig af nye begreber. Og som igen formodes at sætte aftryk på uddannelsen af dagtilbudspædagoger – når nye kompetence og videns- og færdighedsmål indrettes efter dagtilbudsloven.

Leg som nyt styringsbegreb

Med henvisninger til FN’s Børnekonvention sætter den reviderede dagtilbudslov barnets ret til leg i centrum for daginstitutionspolitikken og fastsætter i formålsparagraffen leg som grundlæggende for den pædagogiske praksis (Børne- og Undervisningsministeriet 2020a, §7). Når leg, som traditionelt er et centralt fagbegreb for barndomspædagogikken i både Danmark og resten af Norden, nu anvendes som et politisk styringsbegreb, kræver det en særlig kritisk opmærksomhed. Hvad er det for politiske og fagpolitiske forståelser, der ligger til grund for betoningen af, at legen er grundlæggende, og at legen har værdi i sig selv? Og

hvordan adskiller de politiske forståelser sig fra traditionelle barndomspædagogiske legeforståelser?

Af samme årsag har min kollega Malene Slott og jeg lavet en diskursanalyse af leg, som det optræder i de politiske dokumenter, der har fulgt dagtilbudsloven (Schmidt & Slott 2021) for netop at udrede hvordan pædagoger og pædagogstuderende forventes at forstå og handle på leg i daginstitutionerne. I artiklen påviser vi, at der er tre forskellige forståelser af leg i spil. Jeg skal ikke her udfolde de tre forståelser, men i stedet fremhæve, at det, som vi ser i vores analyser, er at den forståelse af leg som dominerer i policy, er den forståelse, som kobler leg sammen med læring i det, vi kalder, en lærings-lege-forståelse.

Inden for denne forståelse bliver leg et middel til at opnå læring, hvor legen bliver det begreb, der skal udvide den snævre læringsforståelse, som opstod i kølvandet på de første pædagogiske læreplaner. Pædagogen positioneres inden for denne politiske forståelse, som én, der skal planlægge og strukturere legende læringsforløb for børn ud fra nationalt bestemte læreplanstemaer og læringsmål. I artiklen konkluderer vi, at lærings-lege-diskursen opnår hegemoni både kvantitativt og kvalitativt – som eksempel er læring det begreb som selvstændigt optræder flest gange i de undersøgte policy-dokumenter (Schmidt & Slott 2021).

Når det her er værd at bemærke, hvordan leg anvendes i de politiske styringsdokumenter, handler det dels om at få øje på, hvordan læringsdagsordenens forsatte eksistens og dominans maskeres ved brugen af legebegrebet, og dels for at kunne forstå det pædagogiske grundlag, som den forestående revision af dagtilbudsspecialiseringen skal etableres på. Og her ser det ud til, at læringsmiljø og evalueringskultur er udvalgt til at tegne konturerne op. På samme måde kan man forestille sig, at leg og legende læring (*playful learning*) bliver en del af de nye videns- og færdighedsmål.

Dagtilbudspædagogen som implementeringsagent

På samme måde som dagtilbudsområdet er blevet til en politisk kampplads, hvor forskellige interessenter har kæmpet om at indholdsbestemme loven og læreplanen, ser vi nu, hvordan samme og andre interessenter kæmper om at indholdsbestemme pædagoguddannelsen. Når så mange interessenter skal sætte deres

aftryk, ender vi op med et mylder af gode intentioner, som desværre i praksis kan vise sig at være modsatrettede. I en kommende bog (Ellegaard, Stanek & Togsverd 2021) viser jeg og en række kolleger, hvordan de ministerielle vejledningsmaterialer, som ledsager dagtilbudsloven, opererer med en betydelig begrebslig og faglig inkonsistens i deres forsøg på at begrebsafklare centrale begreber som fx læring, leg, demokrati og forældresamarbejde. Denne inkonsistens sløres samtidig af den tilsyneladende entydige og praksisguidende fremstilling, som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i deres væld af implementeringsmaterialer, anvender. Med den nye dagtilbudslov indføres læringsmål for pædagogerne arbejde, som både indskrænker pædagogerne autonomi og dømmekraft, og samtidig sætter dem i gang med et betydeligt oprydnings- og (om)fortolkningsarbejde som følge af den inkonsistente brug af fagbegreber.

Konsekvensen af den politiske involvering på dagtilbudsområdet har altså været en hidtil uset detailstyring med læringsmål og detaljerede beskrivelser af læreplanstemaer og begrebsforklaringer og en omfattende produktion af vejledningsmaterialer. Hvis samme detailstyring, som vi nu ser på dagtilbudsområdet og som vi til dels har set på pædagoguddannelsen gennem de seneste reformer med stigende grad af målstyring i form af videns- og færdighedsmål, forsætter i den nye uddannelse, kan man spørge, hvor det efterlader pædagogprofessionen og den fortsatte kamp for professionel anerkendelse, autonomi og dømmekraft?

Det spørgsmål vil jeg besvare ved først at bemærke at den specialisering som kommende pædagoger til daginstitutionerne er tilknyttet benævnes 'dagtilbudspædagogik' i lighed med dagtilbudsloven. Dagtilbud et policy-begreb, der er opfundet til at inkludere forskellige typer af 'tilbud' herunder kommunale daginstitutioner, daglejen og private pasningsordninger (Børne- og Undervisningsministeriet 2021). Udover at dagtilbud ikke henviser til et konkret sted – børn går ikke i dagtilbud, de går i dagpleje, vuggestue eller børnehave – så markerer betegnelsen også en reduktion af pædagogik til bare at være en policy-praksis, som uuddannede eller kortere uddannede også kan varetage.

Og i forlængelse deraf er det næste som jeg vil bemærke, at dagtilbudsloven tillige med de ledsagende vejledningsmaterialer ikke opererer med begrebet pædagog. Sammen med Christian Aabro har jeg analyseret hvordan Børne- og Undervisningsministeriets vejledningsmateriale 'Den styrkede pædagogiske

læreplan. Rammer og indhold' (2020b) udarbejdet af EVA ikke eksplicit anvender begrebet pædagog, men i stedet adresserer materialet til det pædagogiske personale (Aabro & Schmidt 2021). Og selv om vi selvfølgelig anerkender, at denne term er mere inkluderende i forhold til den uuddannede eller kortere uddannede del af personalet fx medhjælpere, dagplejere og pædagogiske assistenter, er det alligevel problematisk, at ministeriet ikke differentierer og dermed anerkender pædagogernes højere uddannelsesniveau.

Med den detaljeorienterede styring af pædagoguddannelsen og manglende politiske anerkendelse, som jeg her har bemærket, så efterlades pædagogerne selv med kampen for professionel anerkendelse, autonomi og dømmekraft. En kamp som en kommende pædagoguddannelse burde understøtte. Alternativt kunne man spørge; Har vi overhovedet brug for at uddanne pædagoger, hvis de bare skal fungere som implementeringsagenter, der kan omsætte dagtilbudslovens mål til pædagogisk praksis på lige fod med uuddannede og kortere uddannede? Og hvad reducerer det så 'pædagogik' til i specialiseringen dagtilbudspædagogik?

Samtidige reformer – et nyt håb for den faglige, demokratiske og personlige (ud)dannelse?

Når den politiske styring af dagtilbudsområdet betjener sig af pædagogprofessionens egne fagbegreber som fx leg, børnefællesskaber, dannelse og børneperspektiv, bør vi have en særlig opmærksomhed derpå, således at vi kan få øje på, når der sker glidninger i fagbegrebernes betydninger. Det fordrer pædagoger, der er trænet i kritisk refleksion, teoretiske analyser, metodisk bevidsthed og faglige vurderinger. Så ja, vi har brug for en pædagoguddannelse, men ikke en ny implementeringsuddannelse, som er detailstyret af indhold og mål hentet fra dagtilbudsloven, men en uddannelse, der kan støtte pædagogen i en faglig, demokratisk og personlig dannelse.

Når jeg så alligevel vender mig mod dagtilbudsloven for at indkredse hvad, jeg mener at, en ny pædagoguddannelse skal uddanne efter, så er det fordi, at der i den nye dagtilbudslov faktisk også sættes spor ud til netop en demokratisk dannelse og personlig forankring af værdier.

I uddybningen af formålsparagraffen beskrives dannelse i det ministerielle vejledningsmateriale således:

Det følger også af formålsbestemmelsen, at dagtilbuddene skal fremme børns dannelse, hvor begrebet dannelse refererer til en dybere form for læring, hvor barnet som aktiv deltager forankrer værdier og viden i egen personlighed som rettesnor for at orientere sig og handle i en global verden som et hensynsfuldt, kritisk, demokratisk menneske. Dannelse refererer både til det pædagogiske formål, pædagogisk indhold og form. Dannelse, ligestilling og demokrati skal medtænkes i den daglige pædagogiske praksis, så børnene oplever at medvirke i og have indflydelse på udformning af dagligdagen og aktiviteterne uanset baggrund, køn, alder og kultur. (Børne- og Undervisningsministeriet 2020b, 8).

Forestil jer, at det samme var gældende for pædagoguddannelsen. Tænk sig, hvis formålet med pædagoguddannelsen var at (ud)danne pædagogen til at være en aktiv professionel deltager, hvor faglige værdier og viden er forankret i egen personlighed, at kunne handle, ikke efter snævre og nuværende politiske udfordringer, men i stedet som et hensynsfuldt, kritisk og demokratisk menneske, og at denne (ud)dannelse skulle baseres på ligestilling og demokrati, hvor alle pædagogstuderende oplever at medvirke til og have indflydelse på udformningen af undervisningen uanset baggrund, køn, alder og kultur.

Problemet med at styre pædagoguddannelsen tillige med dagtilbudsloven efter politisk udpegede udfordringer er, at når disse udfordringer ikke længere er aktuelle eller når nye udfordringer opstår, så opstår samtidigt et behov for nye reformer. Denne reformivrighed har vi, som nævnt, set gennem de sidste 15-20 år på dagtilbudsområdet og er, som førnævnt, blevet ledsaget af samtidige reformer af pædagoguddannelsen, og er også blevet ledsaget af mere detailstyring med læringsmål rettet mod aktuelle samfundsmæssige udfordringer. Et oplagt eksempel herpå er læreplanstemaet 'Natur, udeliv og science', som i den nye udformning fokuserer på at lære børn om miljøspørgsmål, bæredygtighed, begyndende matematisk opmærksomhed og anvendelse af digitale teknologier (Børne- og Undervisningsministeriet 2020a).

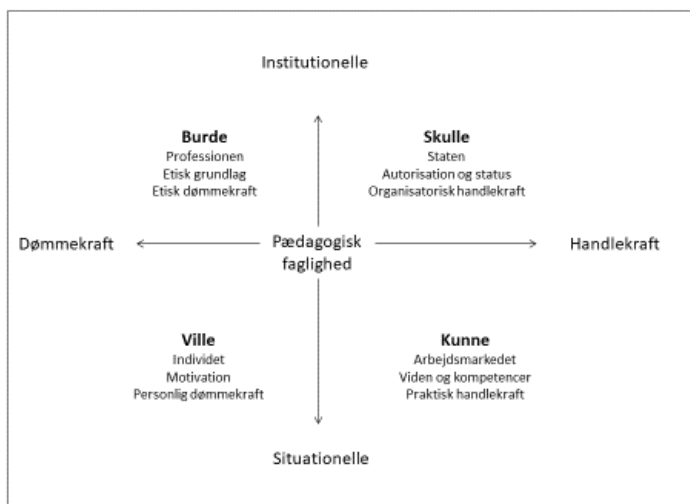
I stedet for at styre efter detaljerede mål, bør vi styre efter formål, og for specialiseringen dagtilbudspædagogik betyder det et formål, der baserer sig på nordiske barndomspædagogiske forestillinger om børns deltagelse, demokrati, autonomi og frihed. I forlængelse heraf vil jeg argumentere for at udskifte benævnelsen af specialiseringen fra dagtilbudspædagogik til barndomspædagogik.

Pædagogisk faglighed som faglig subjektivering og moralsk selvfortolkning

Når pædagogstuderende og kommende daginstitutionspædagoger skal kunne navigere i udspændtheden mellem dagtilbud og pædagogik, stiller det krav til uddannelsen om at ruste dem til denne balanceakt og at understøtte udvikling af pædagogisk faglighed. Med henvisning til bl.a. Allison Weir, Charles Taylor, Michel Foucault og Svend Brinkmann begriber jeg denne faglighed som både en faglig subjektivering og en moralsk selvfortolkning (Schmidt 2017a, Schmidt 2020). Den faglige subjektivering betegner den dynamiske proces, hvor pædagogen både pålægges en faglighed (af andre) og selv pålægger sig en faglighed, mens den moralske selvfortolkning betegner den personlige stræben efter mening, etik og autenticitet. Den moralske selvfortolkning handler om at kunne forbinde sig med faglighedsforestillinger, der ligger uden for pædagogen selv, fx den nordiske barndomspædagogik, og som kan og bør overleveres gennem pædagoguddannelsen. Og selvom samfundet efter sigende er i stadig hastigere forandring og at det stiller krav til pædagogen om omstillingsparathed, vil jeg hævde, at faglighed i lige så høj grad handler om faglig og personlig integritet.

Og her ligger mit håb om, at 'personlig udvikling', som traditionelt har været et eksplicit element i de skiftende bekendtgørelser for pædagoguddannelserne fra 1953 og frem til 2007, bliver genindskrevet i den kommende bekendtgørelse. En personlig udvikling som kan danne modvægt i det spændingsfelt som pædagoguddannelsen tillige med den pædagogiske praksis er indlejret i.

Jeg har tidligere illustreret dette spændingsfelt med denne figur (Schmidt 2017a; Schmidt 2018):



Figuren kan både fungere som en illustration af et helhedsorienteret perspektiv på den faglighed, som pædagoguddannelsen må favne og (ud)danne efter, men den kan også illustrere, hvordan der kan være konflikter mellem de forskellige felter og de forventninger, der knytter sig til professionel pædagogisk faglighed. Jeg har valgt modalverberne *skulle*, *kunne*, *burde* og *ville* til at synliggøre, hvordan pædagogeuddannelsen må lære kommende pædagoger at balancere mellem forskellige hensyn. De studerende skal både lære at forholde sig til det at *skulle*, dvs. at kunne følge statslige hensyn i form af love, konventioner, politiske strategier og retningslinjer, og samtidig indfri forventninger om en professionel og kritisk forholde sig dertil. Når de studerende skal lære at *kunne*, indebærer det både at udvikle de handlekompetencer, som arbejdsmarkedet aktuelt har behov for, og samtidig lære pædagogfagets historie at kende for at kunne forholde sig reflektivt og vurderende til nye hensyn og forventninger. *Burde* markerer, hvordan de studerende skal lære at afbalancere etiske hensyn i relation til professionens etiske kodeks, mens *ville* markerer, hvordan pædagogen også må tage hensyn til sin egen faglige og personlige udvikling, motivation og idealer, men samtidigt kunne forholde sig reflektivt dertil.

Pædagogisk praksis er kendetegnet ved en enorm kompleksitet, fordi der hele tiden skal handles i forhold til specifikke situationer, hvor mange samtidige

hensyn skal balanceres. Det er således slet ikke så entydigt, hvad det vil sige at uddanne til pædagogisk faglighed, og forhåbentligt lægger en ny bekendtgørelse for pædagoguddannelsen op til at dette kan afgøres lokalt, mangfoldigt og personligt i faglige fællesskaber, hvor studerende og undervisere får mulighed for at følges ad i længerevarende forløb, hvor de sammen kan skabe grundlag for både en faglig og personlig trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Afrunding

I dette kapitel har jeg samlet set argumenteret for, at en kommende pædagoguddannelse bør:

1. Formålsstyres for derved at skabe rum for lokale pædagogiske og didaktiske oversættelser i stedet for som nu at indholdstyres af aktuelle politiske udfordringer og detaljerede videns- og færdighedsmål.
2. Indskrive personlighed som en del af formålet og dermed anerkende det vigtige arbejde for de studerende med at forankre viden, færdigheder og værdier i egen personlighed som en del af en demokratisk dannelse.
3. Ændre titlen på specialiseringen fra dagtilbudspædagogik til barndomspædagogik for at signalere en forankring i den nordiske børnehavetradition.

Litteratur

Aabro, C. & C.H. Schmidt (2021). Pædagogpositioner, politisk styring og hverdagstrylleri. I T. Ellegaard, A. Stanek & L. Togsverd, (red.). *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan*. Syddansk Universitetsforlag. Under udgivelse.

Børne- og Undervisningsministeriet (2021). Typer af tilbud.
<https://www.uvm.dk/dagtilbud/typer-af-tilbud>.

Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr. 1326 af 09/09/2020, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1326>.

Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*, https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB.pdf.

- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. BEK nr. 968 af 28/06/2018, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968>.
- Ellegaard, T, A. Stanek & L. Togsverd, red. (2021). *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan*. Syddansk Universitetsforlag. Under udgivelse.
- Schmidt, C. H. (2017a). *Originale pædagoger: Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Schmidt, C. H. (2017b). En insisterende læringsdagsorden. *Danske Pædagogiske tidsskrift*, 4, s. 72-82.
- Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. *Nordisk Barnehageforskning*, 17(1), s. 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.2120>.
- Schmidt, C. H. (2020). Original faglighed – integritet og dømmekraft. I D. Cecchin, & V. Sieling (red.), *Pædagogers kompetencer - mellem etik, dannelse, relationer og metodologi*. Akademisk Forlag.
- Schmidt, C.H. & M. Slott (2021). *Leg som læring, udvikling og dannelse*. Under udgivelse.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr. 354 af 07/04/2017, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>.

Mellem skole- og fritidspædagogik

Trine Ankerstjerne

”Pædagoguddannelsen har for meget fokus på teori og for lidt fokus på praksis, og når de studerende kommer i praktik, har de uddannede pædagoger alt for travlt til at lære fra sig.” Dette citat indkredser ret præcist en del af det, pædagoguddannelsen kritiseres for. Som landets største professionsuddannelse har pædagoguddannelsen en lang historie ligesom den profession der uddannes til, og som løser helt centrale velfærdsudfordringer og -opgaver i vores samfund. Gør den det på den bedste måde? Kunne det med fordel gøres anderledes? Og kan vi tage for givet, at vi ved hvordan uddannelsen skal foregå, og hvad der skal komme ud af den? Interessante spørgsmål – som er i spil igen og igen, når fokus falder på pædagoguddannelsen – spørgsmål som måske aldrig kan besvares fyldestgørende. Dette kapitel forholder sig til den ene af pædagoguddannelsens tre specialiseringer og er optaget af, hvorvidt denne specialisering netop foregår mest hensigtsmæssigt – for uddannelsen, pædagogerne og ikke mindst for børn og unge i det praksisfelt, der uddannes til.

Pædagoguddannelsen – nu med specialiseringer

Måske står vi lige nu overfor, at Pædagoguddannelsen gentænkes og revideres, der er nemlig en større evaluering i gang. Fokus er i høj grad på, om uddannelsen uddanner pædagoger, der matcher kravene til fremtidens velfærdsprofessionelle. Dimittendprofiler, aftagerbehov og krav til både studerende og færdiguddannede fylder i debatten om, hvem fremtidens pædagoger er – og bør være. Men er vi på vej i den rigtige retning? Er 2014-uddannelsen svaret på fremtidens behov, eller har den netop været årsagen til, at kritikken er intensiveret. De fleste tænker ikke, at den matcher det, der efterspørges. Den har udfordringer med at

tiltrække og fastholde studerende og tilbyde næste generation det, de ønsker sig af både uddannelse og job. Så spørgsmålet er, om vi faktisk satte for meget over styr, da vi sidst ændrede uddannelsen til en uddannelse, der i langt højere grad end tidligere er præget af krav om fremdrift og målstyring.

I 2014 lanceredes en ny folkeskolereform, hvis mål er at gøre den gode folkeskole endnu bedre. I reformen lægges der op til, at pædagoger skal være mere synlige i skolen. Parallelt med dette gennemgik pædagoguddannelsen en gennemgribende reform, hvor man meget belejligt oprettede en specialisering, som fik navnet skole- og fritidspædagogik. I den sammenhæng kan det nævnes, at ingen rigtig vidste, hvad skolepædagogik var – og måske er der stadig ingen, der gør det i dag. Til den pointe hører måske også at ikke mange kendte eller var optaget af fritidspædagogikken! Et spændende afsæt for en specialisering. At pædagoguddannelsen fik specialiseringer, byggede blandt andet på en uddannelsespolitisk ambition om:

1. Højere faglighed og kvalitet
2. Handlekompetencer og bedre sammenhæng til praksis
3. Øget specialisering med mere arbejdsmarkedsrelevans
4. Styrkede tværprofessionelle kompetencer.

Der var uddannelsespolitisk fokus på at sikre, at uddannelsen bidrog til relevante handlekompetencer både i en mono- og tværprofessionel sammenhæng; handlekompetencer som man i den grad oplevede som en mangelvare hos de færdiguddannede dimittender, og undervisningen skulle i vid udstrækning baseres på nyeste forskningsbaserede viden og praksisforankring.

Skole- og fritidspædagogik som specialisering

Så langt så godt – og for de studerende, der uddannes med specialiseringen skole- og fritidspædagogik, kom det til at betyde, at de ifølge bekendtgørelsen skal opøve særlige kompetencer til at arbejde inden for den del af det pædagogiske felt, der dækker arbejdet med aldersgruppen 6-18 år i skole, SFO, klub og ungdomsklub.

Med et ønske om, at uddannelsen i langt højere grad end tidligere skulle baseres på den nyeste forskning – som umiddelbart ikke er en dårlig idé – stod

netop specialiseringen skole- og fritidspædagogik for alvor med en udfordring. For fritidspædagogikken har altid lidt under at være ringe beskrevet, italesat og ikke mindst undersøgt, hvorfor det giver sig selv, at man skal lede længe efter forskning, der interesserer sig for dette område, hvilket 'Med viden skal skole- og fritidspædagogik bygges' (Ringskou & Graversen 2020) i allerhøjeste grad understreger.

Dette sammenholdt med, at specialiseringen på sin vis blev født sammen med skolereformen, gjorde, at vi var mange, der frygtede, at den traditionelle fritidspædagogik var i fare, og dette med god grund. Skolen rykkede ind i pædagoguddannelsen til fordel for den traditionelle fritidspædagogik, som netop er kendetegnet ved bl.a. et ønske om at værne om børnenes fritid. Fritidspædagogikken bygger traditionelt på modsætningsforhold, som står centralt for pædagogikken, det handler om den frie leg over for undervisning, fritid over for skoletid og selvbestemmelse over for voksenbestemmelse (Ankerstjerne 2013), men som langt fra er veldokumenteret eller omgærdet af prestige, og som hurtigt kan spilles ud, når læringsdagsordnen bider sig fast.

Skolereformen og pædagogen

For første gang er pædagogerne skrevet ind i folkeskoleloven, og skolen kom på sin vis pludselig til at få en afgørende betydning for og i pædagoguddannelsen. Specialiseringen kom til at fokusere på rammerne for skolepædagogens arbejde og på, hvordan pædagogens faglighed og kompetencer kunne indgå i det tværprofessionelle samarbejde på skolen. Bekendtgørelsen har medført, at de studerende i langt højere grad end tidligere undervises i, hvordan pædagogen kan være med til at skabe inkluderende læringsmiljøer som grobund for trivsel og læring. Det er sket på bekostning af undervisning i fritidspædagogikkens centrale begreber – som fx deltagelse, demokrati og dannelse. Alle essentielle vidensområder, der i dag ikke bliver prioriteret på pædagoguddannelsen. I stedet er det typisk tematikker, der retter sig mod skolekonteksten, der prioriteres – og man kan måske tale om en ny eller anden faglighed, og begrebet minilærer kan ikke afvises. Det betyder at specialiseringen i høj grad indeholder fokus på elementer som klasseledelse, viden om læring og didaktik, facilitering af børn og unges

læreprocesser etc. Elementer der altså i langt mindre grad bygger på den traditionelle fritidspædagogiks kerneområder (Sauzet 2019). På sin vis gav dette fokus mening, da specialiseringen skulle lande og implementeres i 2014. De studeres praktikker var nemlig i vid udstrækning præget af, at de skulle kunne agere i skolens kontekst. Alt for mange studerende oplevede at stå alene med en klasse børn på skolen, og havde i den grad brug for at gribe i noget. Deres praktikvejledere var ikke nødvendigvis til megen gavn, da skolescenariet og den nye rolle var lige så ny for dem som for de studerende. Man kunne sågar hævde, at de studerende var bedre forberedt til at træde ind i skolens domæne – netop fordi pædagoguddannelsen gjorde sit for at ruste dem til dette. På sin vis fornuftigt, men også på bekostning af fritidspædagogikken og fritidsinstitutionernes opgave og kvalitet.

Det pædagogiske arbejde med børn og unge i fritidsinstitutionerne har de senere år politisk, økonomisk, kompetenceudviklingsmæssigt og forskningsmæssigt været nedprioriteret til trods for institutionernes samfundsmæssige rolle og betydning for børn og unge. Man kunne have forventet, at fritidspædagogikken ville fylde lige så meget i specialiseringen, fordi den netop bidrager til en bevidsthed om, at børn i sidste ende skal kunne fungere som aktive og livskompetente samfundsborgere, hvorfor den skal være sit ansvar bevidst (Ankerstjerne 2013).

Det medfører, at den uddannelse med de videns- og færdighedsmål, vi uddanner på baggrund af nu, bidrager til, at den fritidspædagogiske faglighed i høj grad står i skyggen af pædagogers arbejde i skolen, og at det er svært at opretholde fokus på det pædagogiske arbejde, ikke kun i fritidsinstitutionerne, men også når det handler om at bidrage til at pædagoger fastholder en fritidspædagogisk faglighed – også i skolen (Ankerstjerne & Stæhr, 2018). Undersøgelser viser, at pædagogernes faglige arbejde i skolen typisk handler om trivselsarbejde, der reduceres til arbejdet med klassens trivsel, at opretholde ro i undervisningen og fællesskab i skoleregime – ikke som et arbejde udspændt mellem skole og fritid, ikke som et arbejde med afsæt i den fritidspædagogiske faglighed (Madsen & Stæhr 2020).

Den fritidspædagogiske faglighed tager traditionelt udgangspunkt i børn og unges frie tid, men med folkeskolereformen blev pædagogerne indskrevet i en

dagsorden, der ligger uden for den traditionelle fritidspædagogiske dagsorden og ind i skolens dagsorden. Den fritidspædagogiske faglighed tager pr. tradition afsæt i et menneskesyn, der handler om, at børn og unge har egen (fri) bevidsthed, intentioner og vilje, og at de er i stand til at påtage sig ansvar. (Fri)tiden planlægges med de involverede (børn og unge) og fritidspædagogikken bygger på en tilgang, hvor pædagoger forholder sig åbent og nysgerrigt til det, som børn og unge interesserer sig for – sammen med børn og unge (Ankerstjerne & Stæhr 2018). Det ser ud til at have trange vilkår i dag.

Man kan hævde, at fritidspædagogikken ikke er kommet mindre under pres med specialiseringen på pædagoguddannelsen. En specialisering, som måske kunne have bidraget til netop et nyt fokus og en rekonstruktion af fritidspædagogikken, men som i stedet har bidraget til, at fritidspædagogikken forsvinder som opposition til skolen, når pædagogerne træder ind i skolen og bliver en del af dennes logik og dagsorden. Var det det, vi ville? Eller vidner det i allerhøjeste grad om, at den politiske styringsoptimisme bidrager til, at faglighed reduceres til det, som praksis har behov for. For når det gælder fritidspædagogisk faglighed, kan man måske spørge, om den blot står som opposition, eller om den fritidspædagogiske ekspertise måske snarere er på vej væk som uddannelsesområde.

Men måske er det også en uhensigtsmæssig skelnen mellem to konstruerede verdener – skolen og fritidsinstitutionen – der fagligt set flyder sammen for pædagogerne i hverdagen. Men det er samtidig en skelnen, som både praktikere, forskere, undervisere på professionshøjskoler, love og bekendtgørelser bidrager til at opretholde (Madsen & Stæhr 2020).

Her må det være spørgsmålet om, hvorvidt den politiske dagsorden og dertilhørende styring bidrager til, at ovennævnte skelnen netop bliver uhensigtsmæssig – eller om denne holdning er affødt af tendensen til, at når pædagogerne flytter med ind i skolen, overtager de skolens dagsorden og hjælper til med undervisningen. På mange måder forsøger de at hægte sig på det, der er skolens faglige opgave. En længere og mere varieret skoledag har på mange måder sat spor i fritidspædagogikken, og pædagogerne har fået langt mindre tid og rum sammen med børnene i SFO, fritidshjem og klubber til at udfolde en fritidspædagogisk faglighed.

Fokus på det fritidspædagogiske rum i fritidsinstitutionerne, hvor en helt særlig læring har udspillet sig, er på retræte. Der mangler i uddannelsen og i praksis fokus på den læring, der er knyttet til det at lære at administrere sin egen (fri)tid. Det er i fritidsinstitutionerne børn og unge i høj grad selv organiserer livet, hvor der er et professionelt blik for det, og hvor pædagogerne understøtter børnene og hjælper dem. Uddannelsen har efter min mening et medansvar for at sikre dette. Pædagoguddannelsen skal også bidrage til det gode børneliv.

I praksis er det efterhånden sjældent, at man hos pædagoger, der arbejder på 6-18 års området, møder et udtalt ønske om at opretholde en markant skelnen mellem, hvad der er særligt for henholdsvis fritidspædagogikken og skolepædagogikken. Det giver typisk ikke mening i det daglige pædagogiske arbejde med børn og unge at denne skelnen opretholdes. Pædagogerne færdes og navigerer hele tiden og hver dag mellem forskellige institutionelle arenaer og faglige logikker, hvor børnene og de unge er de samme. For pædagogerne kommer det derfor til at handle om, hvordan de støtter børnene i at navigere i de relativt komplekse processer, børnene skal have til at fungere for sig selv (Stanek 2013).

Pædagoguddannelsen

Det må dog fortsat være væsentligt for pædagoguddannelsen, at den uddanner pædagoger, der møder praksis og holder fast i pædagogfagligheden, også når de rykker ind i skolen. Børn har brug for noget andet end voksne, der underviser dem. De har brug for voksne, der har et blik for, hvad der er på spil i børnenes sociale liv. I den sammenhæng handler pædagogfaglighed om arbejdet med børns liv og fællesskaber, langt mere end det handler om at tage et læringsbegreb til sig. Det er netop på pædagoguddannelsen, at de studerende tilegner sig viden, der er udviklings- og forskningsforankret, og det er her de afprøver forskellige metoder til at tilrettelægge, udvikle, vurdere og i særlig grad reflektere pædagogisk praksis.

Hvis vi vil udvikle kvalitet i fritidsinstitutionerne, skal vi også udvikle kvaliteten på pædagoguddannelsen. Det kræver en pædagoguddannelse, der i højere grad gør pædagogprofessionen ære og bidrager til udvikling af den; en

uddannelse, der imødekommer og udfordrer motiverede studerende, og som samtidig ruste dem til det store samfundsansvar, der venter dem.

I dette arbejde står den pædagogiske dømmekraft helt centralt. På pædagoguddannelsen skal de studerende lære at tænke selvstændigt og kritisk over egen og andres praksis. Det betyder, at vi må udvikle viden om pædagogisk kvalitet tæt på den pædagogiske praksis og med inddragelse af den pædagogiske faglighed og den pædagogiske dømmekraft. På pædagoguddannelsens specialisering skole- og fritidspædagogik må der altså være en forventning om, at man som pædagogstuderende lærer om børn og unges udvikling, læring og trivsel, og at det er her, man som kommende pædagog klædes på til at tilrettelægge betingelser herfor i den pædagogiske praksis. Det understreges, når specialiseringen ifølge bekendtgørelsen skal sikre, ”at de studerende i særlig grad [har] viden om børns og unges udvikling, læring samt didaktik og dannelse. Pædagogen skal erhverve sig kompetencer til at indgå i skolens samlede aktivitetsområde, herunder i undervisningen samt i det fritidspædagogiske område.”

Vi må altså forpligte os på at skabe en uddannelse, der udvikler kommende pædagogers arbejde med pædagogisk kvalitet, der virker i og med pædagogisk praksis, samtidig med vi sikrer en uddannelse, hvor viden også udvikles for pædagogisk praksis.

Vi står med en stor udfordring, hvis ikke uddannelsen formår at bidrage til det fritidspædagogiske blik hos de uddannede pædagoger. På professionshøjskolerne oplever man, at det er vanskeligt at styrke og i bedste fald fastholde en stærk fritidspædagogisk ekspertise uden mødet med ny forskningsbaseret viden. Dette i samspil med en tydelig tendens til at undervisningen på specialiseringen i vid udstrækning indeholder tematikker og forløb, der styrker det pædagogiske arbejde i skolen, er blevet prioriteret på bekostning af viden, der retter sig mod det pædagogiske arbejde i fritidsinstitutionerne.

Delrapporten i forbindelse med evaluering af pædagoguddannelsen peger netop på, at viden om centrale tendenser i pædagogisk praksis i høj grad indgår som del af litteraturen, mens litteraturlisterne i lidt mindre grad inddrager viden fra det pædagogiske forskningsfelt og i betydelig mindre grad viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde (EVA 2020; UFM 2021).

Så vi er tilbage ved udgangspunktet og ved en specialisering, der har eksisteret i snart syv år, men som i skrivende stund understøttes af delrapporten fra evalueringen af pædagoguddannelsen på en manglende kortlægning af specialiseringens forskningsbaserede vidensgrundlag. Som Lea Ringskou og David Thore Graversen peger på, er det særligt forskning om skolereformen 2014 og i relation hertil pædagogers samarbejde med lærere, som er de dominerende pædagogiske tematikker i uddannelsens vidensgrundlag. For det andet er især klubområdet underrepræsenteret som undersøgt (og måske også anerkendt) professionsfelt i vidensgrundlaget. Det har naturligvis betydning for uddannelsen, praksis og forskning inden for feltet, som specialiseringen skole- og fritidspædagogik henvender sig til.

Endelig kan man tage sine kritiske briller på og hævde, at læringskulturen på pædagoguddannelsen ikke er ambitiøs nok (jf. den handleplan pædagoguddannelsen kom på i 2018). Møder underviserne de studerende med tilstrækkelig høje forventninger? Og er der for stor forskel på den undervisning, de studerende møder på uddannelsen? Delrapporten fra evalueringen viser, at der er stor variation i forhold til, hvordan undervisningen på specialiseringen rundt om i landet tilrettelægges. Og tro mig, for jeg har siddet med det arbejde, dykker man ned i det enkelte udbudssteds undervisningsplan og litteraturliste, vil man enkelte steder erfare, at specialiseringen nærmest virker fraværende! Betyder det, at underviserne mangler viden og kompetencer til at undervise inden for specialiseringen?

Igen og igen oplever underviserne at skulle undervise i elementer, der ligger langt fra deres oprindelige faglighed – og som de måske får meget begrænset tid til at forberede. Med et relativt svagt vidensgrundlag for specialiseringen skole- og fritidspædagogik – hvilket naturligvis er en udfordring i sig selv – i kombination med en underviser, der ikke kender specialet, er det nærmest katastrofalt. Min bekymring er her, at det ofte vil medføre, at det bliver en undervisning, der tager afsæt i skolens logik – eller dagtilbuddets. Skolens – fordi vi alle kender den; dagtilbuddets – fordi det er det, der trods alt fylder mest i pædagoguddannelsen, og som flest undervisere kender til.

Pædagoguddannelsen, som den ser ud nu, har ikke bidraget til en konstruktiv uddannelseskultur, men tværtimod én, der på det nærmeste umuliggør

undervisernes muligheder for at arbejde med helt centrale dimensioner af den fritidspædagogiske faglighed. Hertil kommer, at elementer som personlig dannelse, professionel dømmekraft og musisk-æstetisk viden og kunnen ikke levnes plads i uddannelsen eller på specialiseringen. Det *må* have betydning for, hvordan man er studerende i dag og også for, hvilken pædagog man bliver. For når de studerendes egne erfaringer og moralske forståelser ikke forløses i en dannelsesproces, bliver det svært for uddannelsen at bidrage til de studerendes begyndende professionsidentitet. Dette gøres ikke nemmere, når vi igen og igen støder på udtalelser som den i kapitlets indledning: ”Pædagoguddannelsen har for meget fokus på teori og for lidt fokus på praksis, og når de studerende kommer i praktik, har de uddannede pædagoger alt for travlt til at lære fra sig.”

Afrunding

Så giv definitionsmagten tilbage til pædagogerne, underviserne, de pædagogstuderende og andre, der er i konkret berøring med faget og uddannelsen. Efter min bedste overbevisning giver det mening, at det er dem med den faglige stolthed og berøring med faget, professionen og uddannelsen, der er med til at definere udviklingen af pædagoguddannelsen. For hvad kan den gode pædagog? Og hvordan bliver man, den gode pædagog? Vi skal væk fra en uddannelse, hvor innovation og andre markeds- og virksomhedsorienterede tiltag – der ikke er vedkommende for den pædagogiske faglighed – repræsenteres i målene for uddannelsen. Som flere af denne bogs forfattere peger på, er læring ikke lineær og kan ikke sættes ind i en simpel formel med kompetence-, videns- og færdigheds-mål. Lad os finde frem til *formålet*, men også stå ved det ansvar, der er i forhold til at sikre og ikke mindst tage stilling til, hvad det er pædagogikken og praksis skal bidrage til og med. Også hvad angår fritidspædagogikken og børns frie tid. Pædagoger arbejder hele tiden med relationer og fællesskaber. Det skal kommende pædagoger også lære sig under uddannelsen. Som uddannelsen er bygget op nu, møder de studerende et hav af skiftende undervisere, som har dårlige muligheder for at lære de studerende at kende. De manglende relationer giver underviserne ringe vilkår for at tilrettelægge undervisningen, så den giver mening for de studerende, og så de kan arbejde med progression hos den enkelte. Så

ønsket om en uddannelse, der i sig selv efterlever den faglighed, de studerende skal tilegne sig under uddannelsen, er ikke for stort; en uddannelse, der naturligvis tager hensyn til den enkelte studerende. Pædagogisk faglighed er netop kendetegnet ved at have blik for såvel den enkeltes udvikling og trivsel som hvad der er godt for fællesskabet. Fritidspædagogikken i særdeleshed!

Litteratur

- Ankerstjerne, Trine (2013). *Pædagogens arbejdsområder*. I *Håndbog til Pædagoguddannelsen – ti perspektiver på pædagogik*. Hans Reitzels Forlag
- Ankerstjerne, Trine & Mette Stæhr (2018). *Grundlag for pædagogfaglighed i fritid og skole*. BUPL og UVM.
- BUPL (2007). BUPL's Pædagogiske Profil.
- EVA (2020). *Ekspertvurdering af fagligt niveau på pædagoguddannelsen*, Danmarks Evalueringsinstitut, https://ufm.dk/publikationer/2021/filer/ekspertvurdering_af_fagligt_niveau_pa_pu.pdf.
- Hviid, Pernille & Charlotte Højholt red. (2012): *Fritidspædagogik og børneliv*, Hans Reitzels Forlag
- Madsen, Lisbeth & Mette Stæhr (2020). Pædagogisk ekspertise og kvalitet i fritidsinstitutionerne. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2).
- Ringskou, Lea & David Thore Graversen (2020). Med viden skal skole- og fritidspædagogik bygges. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(1).
- Sauzet, Sofie (2019). *Pædagogers faglighed i skolen – udspændtheder i litteratur og praksis*, Samfundslitteratur.
- Stanek, Anja (2013). Fra fritidspædagog til skolepædagog. *Vera*, 63.
- UFM (2021). *Videngrundlag, forudsætninger og resultater på pædagoguddannelsen Delrapport fra evalueringen af pædagoguddannelsen*, Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, https://ufm.dk/publikationer/2021/filer/videngrundlag_forudsatninger_og_resultater_pa_paedagoguddannelsen.pdf.

Mellem social- og specialpædagogik med den fagpersonlige dannelse i centrum

Bo Morthorst Rasmussen

Social- og specialpædagogens vigtigste værktøj er vedkommende selv! Og den tager vi lige én gang til. Social- og specialpædagogens vigtigste værktøj er vedkommende selv! Spørgsmålet er: Hvordan kan vi forstå og facilitere denne relationelle fagpersonlige dannelsesproces og dermed hvordan kan specialiseringen social- og specialpædagogik uddanne de studerende til at sætte dem og deres social- og specialpædagogiske faglighed i spil?

Socialpædagogik og specialpædagogik er en levet relationel praksis

Socialpædagogen eller specialpædagogen står hver arbejdsdag med hele sin mere eller mindre skønne unge eller voksne gestalt, social- og specialpædagogisk faglighed, etik, følelser, værdier, personlige historie, erfaringer, holdninger og genskaber sin praksis sammen med borgeren. Uanset pædagogens konkrete opgave, ydre og indre faglige velklædthed, så står pædagogen alligevel lidt nøgen og fornemmer, føler, lugter, hører, taler og handler i den pædagogiske interaktion med det andet menneske, også af kød og blod. De er fysisk til stede og sammen i en formålsbestemt, situeret og professionel pædagogiske relation.

I løbet af en brøkdelen af et sekund er den velklædte fagperson blevet aflæst, aflædt eller udklædt af den eller de borgere, hun står overfor. Social- og specialpædagogen skal ofte handle pædagogisk længe inden, hun kan nå at få tænkt eller reflekteret over hendes pædagogiske aktion eller reaktion. Hun handler, men ved godt hun kunne have handlet anderledes, ligesom borgeren ved og gør det. Der foregår meget i aktionens 'intra' (inde i hovedet på pædagogen og

borgeren) og 'inter' (mellem pædagogen og borgeren), hvor de løbende klæder hinanden af og på og finder ud af, om de overhovedet skal danse sammen, og om det skal være en enkelt tango, en kædedans eller et nej tak – 'jeg sidder over'. At sige ja og nej med afvisninger, pauser og bekræftelser er en væsentlig del af den pædagogiske praksis. Hvor et ja ofte er en forudsætning for at kunne bruge sin socialpædagogiske faglighed.

Socialpædagogen har sjældent uniforme eller evidensbaserede arbejdsgange at gemme sig i eller bag – nogle gange kan man tænke desværre – men socialpædagogen og socialpædagogikken har ikke én form, men mange og måske lige så mange praksisser, som der er pædagoger og relationer. Og de børn og voksne, der er en del af den pædagogiske interaktion og relation har heller ikke én form, men er helt unik. Relationen skabes og genskabes i tusindvis af mikrofaglige interaktioner. Social- og specialpædagogik er først og fremmest en pædagogisk praksis, der leves, gøres og udfoldes i de tusindvis af unikke mikrofaglige interaktioner med de gentagne og iterative gestuser og responser (Stacey 2003; 2007), som den pædagogiske hverdag består af, og som gør at den social- og specialpædagogiske fagpersons relation ikke bliver helt tilfældig eller uforudsigelig, men netop social- og/eller specialpædagogisk.

Forudsætningen for at pædagogen kan løse sin pædagogiske opgave sammen med borgeren, uanset hvordan vi forstår og betegner opgaven, er at borgeren vil og kan og tror på, at samspillet giver mening, og at det er sikkert og trygt at gå med ind i deres pædagogiske relation. Vi danser sjældent med nogen og ikke ret længe, hvis ikke vi ønsker det. Selv om det er sjældent, så hører vi alligevel om social- og specialpædagoger, der bliver afvist, valgt fra, er svage i relationen, ude af balance, er på tålt ophold hos borgere og kolleger, eller bare ikke kan skabe udvikling og trivsel for borgeren. Man skal ikke have været underviser eller praktiklærer ret længe, før man i de studerendes gruppearbejde og i praktikken kan se hvilke studerende, der er stærke og svage i den professionelle relation.

Man kan heller ikke tale ret længe med en socialpædagog, uden at de nævner begrebet relation. Det relationelle fremhæves ligeledes i socialpædagogernes definition af deres egen kernefaglighed (Gadgaard & Rasmussen 2020; SL 2015) og begrebet indgår i megen af den litteratur, der undervises i, uden at der dog er fremkommet en robust fælles definition. Men det er indlysende, at det

relationelle og relationen til borgeren er helt central i det social- og specialpædagogiske arbejde, i øvrigt som i alt pædagogisk arbejde.

Forskningen i samtaler og behandlingsindsatser viser kort fortalt, at det aller vigtigste i behandling og terapi er 'behandleralliancen' og dermed relationen mellem behandleren og borgeren/klienten (Miller 2005). Det er dette 'vi', der er altafgørende og ikke en bestemt virksom faglighed eller metode. Det betyder ikke at 'vi' og alliancen er tilstrækkeligt. Relationen er professionel og 'de' er altid sammen om noget, hvilket groft sagt er borgerens trivsel, udvikling, læring og dannelse. Det betyder heller ikke, at pædagogens viden, faglighed, metoder og moralske dannelse er uden betydning. Det professionelle forhold er en del af forudsætningen for relationen og indgår som en integreret del af behandlingsalliancen. Pædagogen står som nævnt i sin kropslige helhed over for borgeren.

I hvilket omfang denne forskning én til én kan overføres til social- og specialpædagogikken, ved vi ikke. Den socialpædagogiske opgave er meget mere end behandling og samtaler, fx fællesskabende aktiviteter med et frigørende og deltagende formål. Men når social- og specialpædagogerne i deres arbejde som familiebehandlere, familiekonsulenter, mentorer mv. anvender metoden FIT (*feedback informed treatment*) efter en samtale, så får de feedback fra borgeren. Der følges systematisk og fortløbende op på, hvordan borgeren har det, om borgeren har oplevet sig hørt og respekteret, om samtalen har været givende, om de har talt om noget vigtigt og på den rigtige måde, samt om det giver mening at fortsætte med behandlingen og hvordan (Miller 2005). Pædagogerne får således værdisfuld og umiddelbar feedback på deres professionelle social- og specialpædagogiske relation og samtidigt mulighed for at udvikle 'relationen' sammen med borgeren og borgerne i lige dén konkrete situation. Det praktiseres fx i kommuner som Gladsaxe, Kolding og Aabenraa med succes. Og det er bare én af mange udmærkede feedback-, audit- og supervisionsmetoder, hvor især de videobaserede med deres autentiske og visuelle data har vist deres feedbackpotentiale.

Spørgsmålet er ikke om det relationelle kan og bør læres af pædagoger, men hvordan specialiseringen kan lære de kommende social- og specialpædagoger at blive dygtigere i deres relationelle praksis. De studerende lærer allerede meget relationelt hver dag i de mange interaktioner, de indgår i. Fra deres første praktik lærer, erfarer, udvikler og danner de hver deres professionelle og unikke social-

og/eller specialpædagogiske relationskompetence. Spørgsmålet er dermed hvorvidt specialiseringen og den tilhørende praktik kunne gøre det betydeligt mere systematisk og kvalificeret, uden at det går ud over alt det andet de efter bekendtgørelsen skal lære? Svaret er entydigt ja! Ligesom en mindre revidering af bekendtgørelsen og især af specialiseringens rammebetingelser vil kunne gøre en stor positiv forskel.

Det vil jeg udfolde i det nedenstående og vil definere 'den fagpersonlige dannelse' som:

Social- og specialpædagogens fagpersonlige dannelse, forstået som det fagpersonen løbende udvikler i sine relationelle møder med borgeren og i disse møder får sin egen individ- og fællesskabende pædagogik tilbage (respons) og via disse mange feedbackgentagelser bevidst og ubevidst danner sin egen identitet og praksis som social- og specialpædagog.

Det relationelle forstår jeg på den måde, at det er dét, der sker og udvikler sig i de mange mikro nu'er hvor socialpædagogen med hele sin personlige og faglige fylde møder borgeren. Det er ofte millioner af gentagelser med små variationer, der i de relationelle møder er med til at selvdanne såvel pædagogen som borgeren. Det er ikke selvudvikling eller terapi, når socialpædagogen skal hjælpe den handicappede med sin seksualitet, når borgeren har fået en psykose, den unge er så angst og fyldt med traumer, at hun ikke kan gå ud ad døren, at mor er beruset og så videre. Specialiseringen er og bør ikke være en terapeutisk selvudviklingsfabrik eller et verdensfjernt dannelsesakademi. Det er en uddannelse til social- og specialpædagog, hvor det centrale er den fagpersonlige dannelse, der foregår i det situeret relationelle 'nu', der integrerer fortidige og fremtidige 'dannelser', og som er tæt knyttet til, afhængig af og kun giver mening i relation til borgerens trivsel, udvikling og dannelse.

Specialiseringen til social- og specialpædagog skal rumme næsten alt

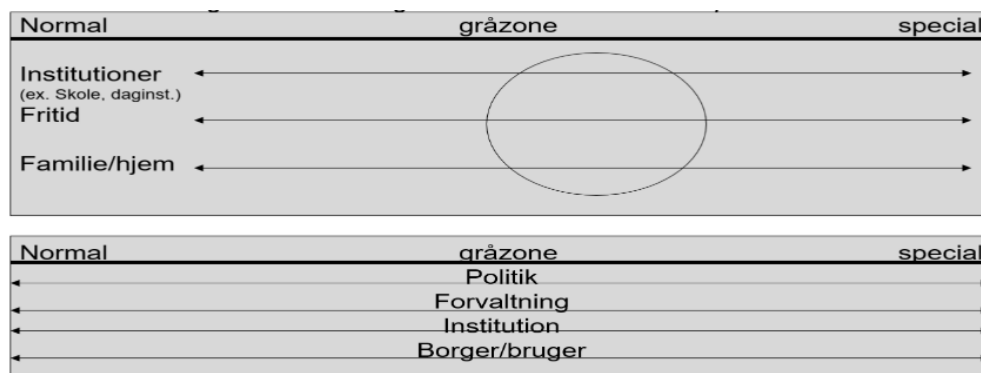
Specialiseringen uddanner både socialpædagoger og specialpædagoger og de studerende undervises i både social- og specialpædagogik. Det er indlysende, men det er ikke helt så enkelt, som det lyder, for hvad er og hvordan afgrænser og forstår vi henholdsvis det socialpædagogiske og specialpædagogiske som profession, institutioner, praksis, teori og metoder? Og hvad bør der egentlig undervises i, for at de studerende får den viden, de færdigheder og de kompetencer, som bekendtgørelsen, de studerende og praksis forventer.

I forbindelse med implementeringen af bekendtgørelsen fra 2014 og udarbejdelse af studieordningen havde vi som undervisere ved UC SYD mange væsentlige drøftelser, herunder med vores studerende, aftagerfeltet, SL og en følgegruppe af praktikere. Målet var at opbygge den bedste specialisering med den mest relevante litteratur, opgaver, øvelser, praktik osv. Denne vigtige og levende diskussion og kvalitetsudvikling er, har været, vil og bør i fremtiden altid være der, forhåbentligt med deltagelse af alle relevante aktører. De centrale teorier, fx pædagogiske, sociologiske og psykologiske teorier, bør løbende drøftes, da de studerende skal have noget at tænke og reflektere med. En forståelse for etik, værdier og lovgivningen er centralt. Den aktuelt bedste empiriske viden skal indsamles og drøftes så de studerende både ved, hvad der virker under hvilke rammebetingelserne, og hvad det virksomme i den social- og specialpædagogiske praksis er. De bør også lære selv at lære, indhente og analysere teori såvel som empirisk viden. De bør have mulighed for at øve sig i aktivitetsfagene, få og give feedback osv. Men det centrale i uddannelsen er altid relevansen for deres social- og specialpædagogiske praksis. Det er den, vi uddanner til, men uddannelse er og kan noget andet end praksis, hvor den fag-personlige dannelse er integrationen af det faglige og det personlige og af uddannelse og praksis.

Specialiseringen uddanner social- og specialpædagoger til at løse social- og specialpædagogiske opgaver i relation til børn og voksne, populært sagt, fra før vugge til grav. Borgere der alle har brug for en kortvarig, langvarig eller permanent pædagogisk støtte for at kunne 'klare sig' i 'normalsamfundet'. De tager sig

så at sige af alle dem, der ikke umiddelbart kan rummes i det almene/normale system og det gør de ofte sammen med andre tværprofessionelle specialister.

Den social- og/eller specialpædagogiske omsorg og støtte kan omfatte en mindre og specifik del af borgerens liv eller i praksis hele borgerens liv. Hvis vi som i NSR-modellen (Rasmussen 2009) opdeler borgerens liv i tre arenaer: familien/hjemmet hvor borgeren bor, borgerens institutioner (daginstitution, skole, uddannelse, arbejde) og borgerens fritid, så får vi en model, hvor der kan være mere eller mindre pædagogisk støtte i alle arenaer.



Med modellen kan vi tænke et kontinuum gående fra det normale/almene til det meget højt specialiserede i alle tre arenaer, hvor børn og voksne helt til venstre under det normale ikke har brug for nogen social- eller specialpædagogisk indsats, fx bor barnet ved forældrene, er i daginstitution og har en normal fritid uden social- eller specialpædagogisk støtte. Helt til højre har vi et barn med et så omfattende handicap, at det bor på en institution og har social- og specialpædagogisk støtte døgnet rundt. Der hvor den social- og specialpædagogiske opgave møder, overlapper og skal skabe sammenhæng med det normale/almene system, kan vi kalde gråzonen, og her arbejder og samarbejder social- og specialpædagoger ligeledes ind i og med normalsystemerne.

Når det gælder det konkrete og enkelte barn og den enkelte voksne, findes der mange kombinationer for kort og længerevarende støtte i og mellem special- og normalsystemet med forskellige lovgivningsmæssige og institutionelle rammebetingelser. NSR-figuren er medtaget for at illustrere det meget store, komplekse og mangfoldige arbejds- og samarbejdsområde, som specialiseringen uddanner til.

Specialiseringens genstandsfelt er så omfangsrigt og komplekst, at det kræver mange benhårde og velbegrundede prioriteringer for at finde den rette balance mellem alt det, der plads til på uddannelsen og alt det der ikke er plads til, og som de studerende vel også burde vide og kunne. Det kunne tale for genetablering af en selvstændig socialpædagogisk uddannelse. Men problemstillingen er et vilkår i pædagoguddannelsen som i alle andre uddannelser, og selv om der blev etableret en 'ny' specialiseret socialpædagogisk grunduddannelse og eventuelt også en 'ny' specialpædagogisk, ville der være fag- og metodetrængsel og alligevel så store fællesfaglige overlap til pædagoguddannelsen, at omkostningerne og snitfladeproblemerne langt ville overskygge fordelene. En stærkere kobling af specialiseringen til socialrådgiveruddannelsen vil være mere interessant i et tværfagligt- og fagpersonligt dannelsesperspektiv, herunder tværprofessionelle forløb og praktikker, men det er en anden diskussion.

Historisk set har socialpædagoger og den socialpædagogiske profession en egen etik, identitet, historie, forskning, uddannelse, praksis og egne målgrupper og institutioner. Det gælder også for specialpædagoger og specialpædagogikken. Her må vi sondre mellem professionen og pædagogikken, hvor der er en uafklaret og levende teoretisk diskussion om, hvordan vi kan forstå, begribe, reflektere og omsætte pædagogikken ud fra de klassiske begreber; almenpædagogik, socialpædagogik og specialpædagogik. Groft forenklet kan man sige, at de mere almenpædagogiske teorier udgør pædagogikkens grundlag helt tilbage fra de gamle grækere, hvor socialpædagogikken mere tager udgangspunkt i det sociale, opdragende, socialiserende, fællesskabende, dannende, deltagende og frigørende, og hvor specialpædagogikken i højere grad tager udgangspunkt i det enkelte individ og den enkelte målgruppes behov for specialiseret viden, viden om forskellige handicaps, metoder til udvikling og compensation af særlige behov og pædagogik med deltagelsesmuligheder og inklusion.

Ovenstående er en grov forenkling af en central pædagogisk grundlagsdiskussion, hvor specialiseringen desværre alt for ofte kommer til at virke lidt karikeret som udspændt mellem én pædagogik, der har fokus på individet, specialistviden og -metoder og én anden pædagogik, der har fokus på fællesskabet, deltagelsen og det frigørende. Min pointe er, at pædagogik er meget mere nuanceret, og at i den aktuelt levende pædagogiske praksis flyder social- og specialpædagogikkerne ofte sammen i én og samme pædagog uanset hvad vedkommende kalder sig-selv og sin praksis. Ved UC SYD har vi flere tidligere studerende der den ene dag kalder sig specialpædagog for efter et jobskifte at kalde sig for socialpædagog. De må alle have viden om, indgå i relationer til og forholde sig til den konkrete borger og borgeren i fællesskab med andre, organisationer, samfundet osv. Og det vil være umuligt at uddanne de kommende pædagoger i alle social- og specialpædagogiske tilgange og metoder, fx til alle målgrupper, handicap og diagnoser.

Men uanset hvad fagpersonen kalder sig og kommer til at arbejde med, så er spørgsmålet om den fagpersonlige dannelse og relationen til barnet, eleven, den unge, familien eller borgerne helt fundamentalt. Der er ingen tvivl om at social- og specialpædagoger i praktik og i deres senere arbejde kommer til at stå i meget komplekse og udfordrende situationer, hvor deres fagpersonlige og relationelle kompetencer bliver udfordret, og de skal ofte handle etisk forsvarligt og fagligt kvalificeret uden for deres komfortzone og efterfølgende finde den rette fagpersonlige balance.

Det betyder, at specialiseringen og uddannelsen i sit hele må balancere mellem den brede generelle viden og generelle færdigheder og den specifikke viden og de specifikke færdigheder, sammen med den relationelle dannelse. Det er en grunduddannelse og der kan argumenteres for, at den relationelle dannelse er en grund- eller mikrofaglighed, som alle pædagoger bør blive oplært i, uanset hvilken specialisering de vælger. Det er på mange måder rigtigt, men den er særlig vigtig og har en anden karakter på den social- og specialpædagogiske specialisering, da den er social- og specialpædagogisk og den fagpersonlige dannelse foregår i en social- og specialpædagogisk situation med social- og specialpædagogiske intentioner, handlinger og konsekvenser.

Hvordan bør den gode specialisering med fagpersonlig dannelse udformes?

Et muligt scenarie er: Specialiseringen bør startes rigtigt op for at få skabt en systematisk fagpersonlig dannelseskultur. I forberedelse af specialiseringen inden de studerende begynder, bør de forberedes på, at den fagpersonlige dannelse og deres relationelle kompetencer vægtes højt, og at der er forventninger om, at de udvikler færdigheder indenfor dette felt ved hele tiden systematisk at øve, eksperimentere og 'vove' – risikere at sætte dem selv og deres faglighed i spil. Deres personlige dannelse vil blive fulgt af kompetente undervisere og vil ligeledes være en vigtig del af praktikken og de vil få en mentor. De vil være i og blive sat i fællesskabende situationer, der bliver filmet, og få kompetent feedback, samt lære at skulle give deres medstuderende konstruktiv feedback på deres relationelle færdigheder. Der vil blive introduceret og anvendt en række anerkendte metoder til supervision, videoanalyse, mentalisering mv., som vil være koblet på dem og deres skiftende studiegrupper. De vil få et fagpersonligt dannelseskompagni sammen med studieplanen og litteraturlisten og en udførlig beskrivelse af hele specialiseringen.

Specialiseringen vil begynde med en kick-off-konference, hvor de studerende præsenteres for hele specialiseringen og hvor alle undervisere/mentorer er til stede og holder faglige oplæg, således at alle hører, ser, fornemmer og er i dialog med deres kommende undervisere og studerende. Og de går ud i deres praktikgrupper på 4-6 studerende sammen med deres faste underviser/mentor og fra dag ét begynder dialogen om deres fagpersonlige dannelsesprojekt. Samtidigt planlægger de den kommende studietur med mindst én overnatning. På den første studietur lige efter studiestart er der et fagligt og socialt indhold, og alle de faste praktikvejledere/mentorer deltager og har ansvaret for turen sammen med de studerende.

I forbindelse med selve undervisningen vil det især være i gruppearbejdet og studiegrupperne, at de studerende kan øve og give hinanden feedback på det relationelle og det fagpersonligt dannende. Vi ser ofte, at gruppedannelse og deres dynamikker er en kilde til diskussion blandt både studerende og undervisere. Og der er meget forskellige holdninger til, hvor meget underviserne skal gå ind

i eventuelle konflikter og forholde sig til gruppemedlemmer, der ikke bidrager osv. Men studiegrupper er centrale for uddannelsen, og uddannelsen har ansvaret for rammerne. Det bør uddannelserne tage alvorligt og forholde sig professionelt til. Her er en oplagt mulighed for at arbejde med de relationelle kompetencer. I et trygt studiemiljø lærer de studerende at arbejde sammen, og samtidigt giver det dem redskaber til at indgå i gensidigt systematisk og konstruktiv feedback med ordentlighed, saglighed, evnen til at lede og følge de andre, skabe god stemning osv.

Fælles aktiviteter planlagt, gennemført og evalueret af studerende. At være pædagog handler i høj grad om at kunne sætte fællesskabende aktiviteter i gang. Det kan være musik, teater, billedkunst, bevægelse, madlavning, fester og events sammen med underviserne, hinanden og børn og voksne fra det specialiserede område. De fælles aktiviteter er et fantastisk læringsrum, hvor de studerende får mulighed for at øve sig og få feedback på deres relationelle fagpersonlige dannelse. Derudover er det vigtigt med fester og arrangementer af social karakter for at få skabt det gode inkluderende og trygge studiemiljø.

Praktikken er nok det vigtigste og vanskeligste i forhold til, at den studerende kan udvikle sin relationelle kapacitet og fagpersonlige socialpædagogiske dannelse. Det fordrer et udvidet samarbejde mellem specialiseringen og praktikstederne omkring systematisk øvelse og feedback. De vil ideelt set indgå i en praktikgruppe på 4-6 personer med en fast praktiklærer/mentor, der er praktiklærer i de to praktikker og som de altid kan henvende sig til. En praktiklærer, der tilbringer en dag i praktik sammen med den studerende, borgerne og vejlederen på praktikstedet, hvor de i fællesskab får lavet en plan med systematisk feedback i løbet af praktikperioden, der samtidigt indtænker praktikindkaldene.

På praktikindkald bør meget af tiden være sammen med praktikgruppen og praktiklæreren, hvor de giver hinanden systematisk feedback og holder mindre faglige oplæg om særlige tilgange og metoder fra praktikstederne. Det kan eventuelt kombineres med mere generiske oplæg på tværs af praktikgrupper og mindre oplæg for hinanden på tværs af disse praktikgrupper og oplæg fra praksis. Ideelt set deltog deres vejledere fra praktikken på indkald både som oplægsholdere og studerende med en fælles opkvalificering i den systematiske feedback. Den fagpersonlige dannelse med systematisk feedback er nøglen til en kobling

mellem alle aktører såsom borgere, pædagoger, studerende og undervisere i uddannelsen af social- og specialpædagoger.

Afrunding

Specialiseringen til social- og specialpædagog er en fagpersonlig dannelsesproces, hvor den professionelle social- og specialpædagogiske relation i langt højere grad bør prioriteres i uddannelsen. Forudsætningen for at pædagogen kan løse sin pædagogiske opgave sammen med borgeren, uanset hvordan vi forstår og betegner opgaven, er at borgeren selv og i fællesskab vil og kan og tror på, at samspillet giver mening, og at det er sikkert og trygt at gå med ind i den pædagogiske relation. Det bør ikke reducere den teoretiske undervisning, da de studerende skal have noget at tænke med. Det må heller ikke reducere etikken, samfundskundskab og den forskningsbaserede undervisning, da de studerende både bør kende rammerne for deres specialisering, den aktuelt bedste viden og være i stand til selv at kunne indsamle, analysere og vurdere den. Det bør heller ikke reducere aktivitetsfagene, da fællesskabende aktiviteter er en helt central del af pædagogers kompetencer.

Den fagpersonlige dannelse bør være en integreret del af undervisningen og praktikken, da den social- og specialpædagogiske og relationelle dannelsesproces er integrationen af disse i den konkrete, levede praksis. Men forudsætningen er, at denne feedbackproces systematisk øves og faciliteres gennem hele specialiseringen fra begyndelsen med fx en forberedt specialisering, kick-off-konference, studieture, fokuseret gruppearbejde, en kvalificeret mentor, der følger den enkelte, og en lille praktikgruppe.

Det tager ikke noget fra det såkaldt faglige; tværtimod er det en stor del af social- og specialpædagogens kernefaglighed og forudsætningen for at lykkes som pædagog. En sådan prioritering er til dels muligt inden for den eksisterende bekendtgørelse, men den bør blive skrevet ind i en eventuel revision og den fordrer tydelige forventninger til de studerende, underviserne og praktikstederne om at ville indgå i en sådan fagpersonlig dannelsesproces, nogle flere resurser til uddannelsen, en opkvalificering af undervisere og praktikvejledere og et generelt løft af praktikken.

Social- og specialpædagogens vigtigste værktøj er fagpersonen selv, og det værktøj og den værktøjskasse bør vi langt højere grad få fyldt, så hun eller han ikke bliver bænkevarmer i den livgivende pædagogiske dans.

Litteratur

- Gadgaard, G. Tina & Bo Morthorst Rasmussen (2020). Synliggørelse af socialpædagogers kernefaglighed. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 23.
- Miller, S.D. et al. (2005). Making Treatment Count: Client-Directed, Outcome-Informed Clinical Work with Problem Drinkers. *Psychotherapy in Australia*, 11(4), s. 42 -56.
- Rasmussen, Bo Morthorst (2009). Normalsystemets rummeliggørelse version 2. I *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Servicestyrelsen.
- Rasmussen, Bo Morthorst (2019). Etik i samarbejdet på tværs – det handler om at gøre hinanden gode. I Christine Hemme (red.), *Professionsetiske udfordringer i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Bo Morthorst & Sabina Jæger (2019). *Netværksinddragelse og familierådslagning – Socialrådgivernes mikrofaglige udfordringer og behov for viden*. UC SYD.
- SL (2015). *Den socialpædagogiske kernefaglighed*, <https://sl.dk/media/1635/den-socialpaedagogiske-kernefaglighed.pdf>.
- Stacey, R.D. (2003). Learning as an activity of interdependent people. *The Learning Organization*, 10(6), s. 325-331.
- Stacey, R.D. (2007). *Strategic Management and Organizational Dynamics*. Pearson Education.

Bidragydere

Trine Ankerstjerne er uddannet fritidspædagog og cand.pæd. i generel pædagogik, og hun har i mange år beskæftiget sig med pædagoguddannelsen som lektor, praktikkoordinator, professionskonsulent og senest som uddannelsesleder på henholdsvis Absalon og Københavns Professionshøjskole. I dag er hun ansat som konsulent i BUPL, hvor hun primært beskæftiger sig med strategi og politik indenfor 6-18-årsområdet og pædagoguddannelsen. Ankerstjerne har bidraget med adskillige tekster samt udgivet antologier og artikler i tidsskrifter inden for det pædagogiske felt.

Mikkel Snorre Wilms Boysen er ph.d. fra Syddansk Universitet og docent ved Pædagoguddannelsen Absalon, hvor han sammen med Merete Sørensen leder forskningsprioriteringen Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde. Hans primære forskningsområde er kreativitet, æstetik og entreprenørskab, og i sin seneste bog *Vovemod og Handlekraft* (Akademisk Forlag 2020) argumenterer han sammen med Nils Falk Hansen for et fornyet fokus på kreativitet og æstetik i den pædagogiske profession og uddannelse.

Nadia Fengler er cand. mag i pædagogik fra Københavns Universitet (2017). Tildagligt arbejder hun med inklusion og undervisning i folkeskolen, og er engageret og interesseret i den pædagogiske uddannelse og profession.

Jan Thorhauge Frederiksen er ph.d. i uddannelsesforskning og lektor i pædagogik ved Institut for Kommunikation på Københavns Universitet. Hans vigtigste forskningsområder er velfærdsprofessionernes sociologi, ulighed på professionsuddannelserne og kvalitet i videregående uddannelse, og blandt hans seneste publikationer er bogen *Den Velfærdsprofessionelle* (Akademisk Forlag 2020).

Maja Spuur Hansen er pædagog og cand.pæd. i pædagogisk psykologi. Hun er ansat som lektor på pædagoguddannelsen ved Københavns Professionshøjskole,

hvor hun også er faglig leder for første semester. Spuur Hansen har bidraget til den offentlige debat om pædagoguddannelsen med indlæg i bl.a. *Politikeren*: 'Bliv pædagog. Det er et vidunderligt job' (3. okt. 2019) og i *Altinget*: 'Giv de pædagogstuderende ro til at lære' (2. sept. 2020) og 'Pædagoguddannelsen skal prioritere den erfaringsbaserede læring' (6. okt. 2020).

Hans Henrik Hjermitzlev er ph.d. i videnskabshistorie fra Aarhus Universitet (2010) og lektor ved Pædagoguddannelsen i Aabenraa og Forskningsprogram for Skole og Undervisning på UC SYD. Han underviser og forsker i grundtvigianisme samt pædagogikkens og velfærdsprofessionernes idéhistorie. Hjermitzlev har blandt andet udgivet artikler i *Uddannelseshistorie*, *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*, *Public Understanding of Science* og *Journal of the History of Ideas* og bidraget til bøgerne *Uren pædagogik 3* (Klim 2017), *Professionsdannelse på tværs: Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (DJØF Forlag 2017) og *Velfærdsprofessioner* (DJØF Forlag 2019).

Birgitte Højberg er master i professionsuddannelse fra Aarhus Universitet (2005) og lektor og praktikkoordinator ved Institut for Pædagoguddannelse ved Københavns Professionshøjskole. Højberg har i mange år beskæftiget sig med læreprocesser i praktikken, senest i forskningsprojektet *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet* (2019). Højberg har desuden skrevet en række artikler om praktik samt bogen *Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik* (Dafolo 2015).

Steen Nepper Larsen cand. mag i historie og samfundsfag fra RUC (1987), kritiker og lektor på Campus Emdrup ved DPU Aarhus Universitet, hvor han underviser i videnskabsteori og forsker i dannelses- og tænkningens idéhistorie og aktualitet. Nepper Larsen har bl.a. udgivet *Sproget er alles og ingens. Erkendelse og spekulation* (Aarhus Universitetsforlag 1995) og *At ville noget med nogen. Filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik* (Turbine 2016). Sammen med Inge Kryger Pedersen har han redigeret *Sociologisk leksikon* (Hans Reitzels Forlag 2011) og sammen med John Hattie skrevet *The Purposes of Education. A Conversation Between John Hattie and Steen Nepper Larsen* (Routledge 2020).

Niels Jakob Pasgaard er cand.pæd. i filosofi og lektor ved Pædagoguddannelsen i Viborg, VIA UC. Han er forfatter til *FAQ om læringsmål* (Hans Reitzels Forlag 2017) og har bidraget til *Sidste Chance* (Klim 2021).

Martin Petersen er cand.scient.pol. fra Aarhus Universitet (1991) og lektor ved Pædagoguddannelsen i Esbjerg, UC SYD, hvor han har undervist i alt muligt siden 1995. Petersen har udgivet tekster om pædagogers professionelle identitet og dannelse. Han har blandt andet skrevet 'Meningen med livet på et seminarium' (*Social Kritik* 1999) og 'En ekstra dimension til dømmekraften' (*Danske pædagogiske Tidsskrift* 2019).

Bo Morthorst Rasmussen er docent, ph.d. og leder af forskningsprogrammet Socialt arbejde, Forvaltning og Socialpædagogik ved UC SYD. Han var som underviser og forsker med til at opbygge specialiseringen social- og specialpædagogik på Pædagoguddannelsen i Aabenraa og har de seneste 20 år forsket i det sociale og socialpædagogiske arbejde med udsatte børn, unge og familier med fokus på blandt andet inddragelse, anbringelse, tværfagligt samarbejde, netværksanbringelse, familierådslagning og kernefaglighed.

Jan Jaap Rothuizen er ph.d i pædagogisk filosofi fra Aarhus Universitet og forskningsleder og docent med forskningsfagligt fokus på dannelse ved VIA UC. Jan Jaap har været på sporet af pædagogisk faglighed gennem en lang række undersøgelser og publikationer, fra *Pædagogisk arbejde på fremmed grund* (Gyldendal 2001) til – sammen med Line Togsverd – *Det Pædagogiske projekt- om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis* (Akademisk Forlag 2020).

Christina Haandbæk Schmidt er ph.d. og docent i dagtilbud og barndomspædagogik ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, hvor hun forsker i dagtilbudspolitik, pædagogers faglighed og barndomspædagogik. Hun er oprindeligt uddannet pædagog og cand. pæd. i generel pædagogik fra DPU og har fra 2009 til 2021 undervist på pædagoguddannelsen i Odense og Svendborg. Schmidt har skrevet ph.d. om daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden (DPU 2017) og har siden udgivet en række

videnskabelige artikler, ligesom hun bl.a. har bidraget til *Pædagogers kompetencer* (Akademisk Forlag 2020) og en læremiddelsplatform om videnskabsteori (Læremiddel.dk).

Line Togsverd er ph.d. og docent i barndomspædagogik ved UC SYD. Hun er optaget af pædagogik og pædagogisk faglighed og af, hvordan den kan forstås, udvikles, udøves og undersøges i en praksis, hvor mange og modsatrettede værdier og forestillinger om pædagogik skal balanceres. Det har hun udforsket i relation til daginstitutionsområdet og ikke mindst på pædagoguddannelsen, hvor hun sammen med bl.a. Jan Jaap Rothuizen og Birgitte Højberg har gennemført to projekter om pædagoguddannelsen: *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet* (VIA/KP 2019) og *Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?* (DPP 2020).

Karsten Tuft er seniorforsker, cand.psych., ph.d. i filosofi og underviser på pædagoguddannelsen 1972-2012 og på Det Jyske Musikkonservatorium 1979-2005. Han har været censor ved DPU siden 2001 og ved pædagoguddannelsen siden 2010. Tuft har udgivet bogen *Pædagogik og etik* (Akademisk Forlag 2014). Senest har han i marts 2021 bidraget med artiklen 'Frihed og myndighed' i *Tidsskrift for pædagogikk og kritikk*.

Christian Aabro er ph.d. fra RUC (2021) og lektor ved Pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor han underviser og forsker i dagtilbudspædagogik, især hvad angår pædagogerne og deres faglighed. Aabro har udgivet en lang række kapitler og artikler om dette emne i årenes løb, senest en artikel om pædagogers samarbejde med forældre (*Dansk pædagogisk Tidsskrift* 1, 2021), og en artikel, der tager afsæt i et forskningsreview om pædagogers faglighed, udarbejdet i samarbejde med Line Togsverd (*Dansk pædagogisk Tidsskrift* 1, 2021).

MANIFEST FOR PÆDAGOGUDDANNELSEN

Pædagoguddannelsen skal uddanne pædagoger, der kan udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis i mangfoldige pædagogiske institutioner og livssammenhænge. Det betyder, at den i sin rammesætning, uddannelsestænkning og praksis understøtter, at de pædagogstuderende udvikler sig til at blive myndige og selvstændige professionsudøvere, som tager vare på pædagogiske spørgsmål og værdier i mødet med mennesker og menneskelige fællesskaber. Derfor skal der på pædagoguddannelsen være en atmosfære, hvor pædagogikkens mangfoldige praksis- og vidensformer løbende kultiveres og kvalificeres i en levende vekselvirkning mellem studerende, undervisere, udøvende pædagoger og andre professionelle.

- Pædagoguddannelsen skal bygge på formål, fag og frihed.
- Pædagoguddannelsen skal have fokus på forpligtende fællesskaber, faglig fordybelse og demokratisk dannelse.
- Pædagoguddannelsen skal møde de studerende i deres ønske om at gøre en forskel i verden ved at fremme deres personlige udvikling, sociale ansvarlighed og faglige kunnen.
- Pædagoguddannelsen skal give de studerende og underviserne mulighed for at undersøge, udøve, udvikle og forske i pædagogisk praksis, så de kan forstå, fortolke og forny professionen.
- Praktikken skal udvikles som et særligt læringsrum med fokus på udvikling af professionel dømmekraft og fagpersonlig dannelse.
- De studerende skal arbejde med hænderne, kroppen, materialer, stemmer og tekster, der understøtter deres selvvirksomhed og bevæger og udvikler deres faglige mod og kunnen.
- Pædagoguddannelsen skal have et højt fagligt niveau med barndoms-, fritids- og socialpædagogikken i centrum.
- Pædagoguddannelsen skal have frihed til en kontinuerlig livgivende og inddragende dialog med sig selv og sin omverden for decentralt at kunne udvikle ejerskab og kvalitet.

Manifestet uddybes i God og dårlig pædagoguddannelse, der er skrevet af 16 engagerede forskere og undervisere. Bogen sætter fokus på de spændinger, udfordringer og muligheder, som pædagoguddannelsen aktuelt præges af, men som også vil være relevante pejlemærker fremover, da de er indbygget i det at bedrive pædagoguddannelse.

