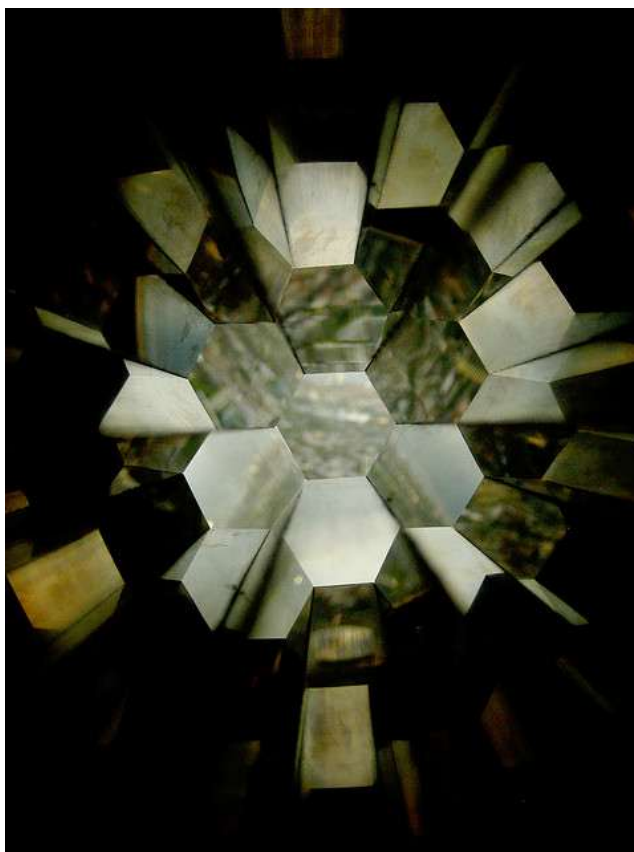


Hvordan uddannes pædagoger?

Perspektiver fra et forskningsprojekt



Redigeret af
Jan Jaap Rothuizen
og Line Togsverd

Titel:

**Hvordan uddannes Pædagoger.
Perspektiver fra et forskningsprojekt**

Redaktion:

Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd

Med bidrag af:

Jakob D. Bøje

Steen Juul Hansen

Katrin Hjort

Jan Jaap Rothuizen

Mette M. Sørensen

Line Togsverd

Udgivet af :

Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC, (2013)

© forfatterne og VIAUC

1. udgave (som e-publikation)

ISBN: 978-87-995229-9-6

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Bogen findes som e-bog på www.bupl.dk/professionsidentitet og på <http://kortlink.dk/ucviden/bv66>

Bogen er et resultat af projektet "Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet", som er gennemført i samarbejde mellem VIA University College, Syddansk Universitet og Roskilde Universitet, med deltagelse af: Jan Jaap Rothuizen (projektleder), Jakob D. Bøje, Steen Juul Hansen, Katrin Hjort, Mette M. Sørensen, Nanna Skaarup og Line Togsverd. Projektet er medfinansieret af BUPL's forskningsfond.

Illustrationerne på forsiden og på siderne 29, 123 og 184 er public domain billeder.

Forsiden: View through one of the Kaleidoscopes on the Eureka Skydeck by t3rmin4t0r (Gopal Vijayaraghavan) (<http://www.flickr.com>.)

s. 29: Kaleidoskop by Naslovna (matf.bg.ac.rs)

s. 123: Kaleidoskop by UrsaA (<http://grenzenloswortlos.blogspot.com/>)

s. 184: phoney caleidoscopes I by Toxi (Karsten Schmidt) (<http://www.flickr.com>.)

Indholdsfortegnelse

På sporet af det pædagogiske. En indledende tekst <i>ved Line Togsverd, Jan Jaap Rothuizen</i>	7
Professionsforståelser i praktikken	29
Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik <i>ved Jakob Bøje</i>	32
En Pædagog bliver til? <i>ved Line Togsverd</i>	83
Uddannelsens Veje	123
Det tavse pædagogikfag <i>ved Jan Jaap Rothuizen</i>	127
Med lov skal pædagoger uddannes <i>ved Steen Juul Hansen</i>	150
Faglig udvikling på pædagoguddannelsen <i>ved Steen Juul Hansen</i>	170
Det pædagogiske projekt	184
På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse? <i>ved Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen</i>	188
Fra etisk engagement til etisk refleksion? Analyse af en læreproces. <i>ved Katrin Hjort</i>	200
På sporet af det pædagogiske i pædagoguddannelsen <i>ved Jan Jaap Rothuizen</i>	238
Appendix: Survey-undersøgelsen på pædagoguddannelsen Peter Sabroe <i>ved Mette M. Sørensen og Jan Jaap Rothuizen</i>	285

Udvidet Indholdsfortegnelse

På sporet af det pædagogiske	7
I: Professionsforståelse i praktiken.....	29
Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik.....	32
Sammendrag.....	33
Indledning	37
Styringsdokumenter og deres betydning	42
To-tredjedels-samtalen som pædagogisk praksis.....	53
Praktikken som vej til at udøve, undersøge og udvikle – eller planlægge, udføre, dokumentere og evaluere?.....	76
Litteratur	79
En pædagog bliver til?	83
Baggrund.....	84
Indledende betragtninger om praktikkens læreplan:.....	91
Svinget som betydningssammenhæng for Helenes læring	93
Carsten bliver skinger og savlende	102
Helene tager identiteten TEACCH-pædagog på sig	109
Nytteetiske betragtninger?.....	111
Afrunding	116
Litteraturliste	120
II: Uddannelsens veje.....	123
Det tavse pædagogikfag	127
Sammendrag.....	128
Faglighedskonstruktioner i evalueringer af pædagoguddannelsen	129
Forvandlingen af ”pædagogik i pædagoguddannelsen”	138
Faget pædagogik.....	143
Litteratur	148
Med lov skal pædagoger uddannes.....	150
Sammendrag.....	151
Indledning	152
Teoretisk ramme.....	153
Design og metode.....	155
Analyseresultater	156

Konklusion og sammenfatning	162
Litteratur	168
Faglig udvikling på pædagoguddannelsen	170
Sammendrag	171
Indledning	172
Analyse	177
Undersøge og udvikle	180
Sammenfatning	181
III: Det pædagogiske projekt	184
På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse?	188
På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse?	189
Sammendrag	189
Udviklingsbaseret som en del af en ny policy	190
En undersøgelse af pædagoguddannelsen	192
En analytisk model	192
Udviklingsbaseret et svar på en didaktisk udfordring	196
Litteratur	199
Fra etisk bevidsthed til etisk refleksion	200
Fra etisk engagement til etisk refleksion	201
Konkurrerende etiske principper	203
Etiske læreprocesser	204
Analysens undren	207
De gode viljer	209
Den ideale fordring	211
Det pædagogiske paradoks	213
De hjælpeløse hjælpere?	215
Hot or not på PS	217
Materialisme eller konstruktivisme?	219
Forkælede og forsømte	221
Institutionslogik og diagnostik	223
Det onde udblændes	226
Kritik	228
En etisk vending?	231
Litteratur	236
På sporet af det pædagogiske i pædagoguddannelsen	238
Sammendrag	239

Det pædagogiske i pædagoguddannelsen.....	242
Survey-undersøgelsen: Hvad tæller for vores studerende?	242
Hvad værdsættes ved første års prøven?.....	244
Kampen om det pædagogiske i en 2/3 dels samtale.....	246
Hvad er pædagogisk? En dag i praktikken.....	249
Pædagogik-eksamen.....	253
Mundtlige eksamener.....	255
Lærere diskuterer pædagogik.....	257
En kort opsamling på de 6 nedslag	263
Hvad er det pædagogiske i pædagogik?.....	264
Pædagogik som naturvidenskab eller som humanistisk videnskab.....	270
Det pædagogiske i pædagoguddannelsen.....	272
Perspektivering	275
Seks steder hvor man kunne sætte ind	277
Litteratur.....	280
Appendix.....	285
Survey-undersøgelsen	285
Survey-undersøgelsen på Pædagoguddannelsen Peter Sabroe	286
Indledning	287
Repræsentativitet og baggrundvariabler.....	288
Pædagogiske begreber og teorier samt fagsprog.....	290
Pædagogisk udviklingsarbejde.....	290
Hvad vægter de studerende i deres profession?.....	291
Hvad gør uddannelsen?	294
Om den pædagogiske profession	295
Bilag.....	298
Om forfatterne	303

På sporet af det pædagogiske

- en indledende tekst

Line Togsverd

Jan Jaap Rothuizen

Introduktion

Den bog du lige er begyndt at læse har en særlig karakter. Den formidler indsigter og viden fra et forskningsprojekt om pædagoguddannelsen, ”Pædagoguddannelsens bidrag til udvikling af aspekter af professionsidentitet”, hvor vi med støtte fra BUPLs forskningsmidler, har undersøgt pædagoguddannelsen i perioden 2009-2012. I bogen og i vores forskning forholder vi os til spørgsmålet ”Hvordan uddannes pædagoger?” på to forskellige, men samtidige måder. En åbent spørgende hvor vi søger at forstå og beskrive ”hvordan uddannes pædagoger?”, ved eksplorativt at undersøge hvad der foregår i uddannelsen gennem nogle konkrete empiriske nedslag. Vi har spurgt os selv hvad det er for spændinger uddannelsen opererer i og gennem. Og vi har undersøgt hvad det er for forståelser af professionsidentitet, som tilbydes i uddannelsen. Men vi har samtidig arbejdet mere søgende, idet vi har forholdt os til ”hvordan uddannes pædagoger?” som et normativt og værdiorienteret spørgsmål, nemlig som ”hvordan uddannes pædagoger bedst?” eller ”hvordan bør vi uddanne pædagoger?”. Her har vi været mere lukkede i vores søgen, fordi vi har haft en retning at søge i og har været særligt interesserede i noget bestemt. Vi har ledt efter et pædagogisk fagsprog og efter spor af uddannelsens bidrag til at de studerende lærer at skifte mellem at forholde sig som *udøver, undersøger og udvikler* af professionsudøvelsen, fordi vi helt fra starten har antaget, at netop fagsprog og evnen til at skifte mellem disse tre forholdemåder er væsentlige aspekter af professionsidentitet. Det betyder at vi både har set efter *om* vi kunne finde spor af en sådan professionsidentitet og at vi mere åbent har søgt at sætte begreb på *hvordan* et sådan fagsprog og forholdemåderne *udøve, undersøge og udvikle* kunne se ud.

Med det dobbelte perspektiv på spørgsmålet ”hvordan uddannes pædagoger” søger vi i bogen at udfolde og formidle forståelser af hvad der foregår i pædagoguddannelsen, med henblik på at skabe diskussion og engagement i udvikling af uddannelsen. Vi søger at beskrive og forstå den normativitet der praktiseres og de spændingsfelter uddannelsen opererer i og gennem. Men vi søger også - mere åbent - at udvikle et sprog, der gør det muligt at tale om det normative i pædagogik og pædagoguddannelse. Et sprog der bidrager til, at det der forekommer, faktisk kan forstås anderledes.

Dette indledende kapitel er en introduktion til vores forskning, men en stor del af kapitlet kunne først skrives efter vi har gennemført vores delundersøgelser. Introduktionen er derfor også en form for opsamling hvor vi læser på tværs af rapporter og de indsigter de har givet os. Begreberne fra projektets titel: professionsidentitet, fagsprog og de tre u-er: udøve, undersøge og udvikle, har været ledetråde i vores empiriske nedslag, som så efterfølgende har forsynet os med stof til eftertanke om

hvordan disse begreber kan udfyldes og bruges analytisk. En stor del af kapitlet rummer derfor overvejelser over hvordan pædagoguddannelse kan forstås med udgangspunkt i refleksioner over disse begreber.

Vi begynder dette kapitel med at redegøre for projektets anledning og motivere det normative udgangspunkt for vores forskning i pædagoguddannelsen, hvor vi har valgt ”nedslag i uddannelsen” som undersøgelsesobjekter. Derefter introducerer og diskuterer vi begrebet professionsidentitet; et begreb som i en hverdagsforståelse kommunikerer men som også må indkredses, kvalificeres og diskuteres. Vi peger på at det er et begreb med indbyggede spændinger og besværligheder. Herefter introducerer vi nogle af de begreber og forståelser, som har vist sig hjælpsomme i undersøgelserne af hvad der foregår og kunne foregå i uddannelsen. Vores intention er at åbne for nye forståelser og diskussioner, vel vidende at vi, hver gang vi beskriver dele af uddannelsens praksis, uundgåeligt er i gang med at forme, fastholde og lukke. Tilsammen danner undersøgelserne et billede som i en kalejdoskop, og det er sådan et billede vi fremlægger i dette introduktionskapitel. Når vi i kapitlet afslutter med overvejelser om udvikling af pædagoguddannelsen drejer vi lidt på kalejdoskopet, for at der kan komme et andet billede af pædagoguddannelsen frem. Læseren er inviteret til selv også at dreje på kalejdoskopet.

En egentlig redaktionel introduktion til vores empiriske delundersøgelser finder du ikke i dette kapitel, men i de indledninger vi har skrevet til de tre dele bogen består af. Projektrapporterne præsenteres således under hovedoverskrifter: Professionsforståelser i praktikken; Uddannelsens veje og Det pædagogiske projekt. En rapport der opsamler på en survey-undersøgelse er vedlagt som appendix.

Hvorfor interessere sig for pædagoguddannelsen?

Pædagoguddannelsen er målt på optag er den største professionsbacheloruddannelse i Danmark (Professionshøjskolernes rektorkollegium 2012), og den uddanner til en bred profession, der er under konstant forandring. ”Som følge af de alsidige samfundsopgaver, pædagoger skal bidrage til løsning af, udvides arbejdsmarkedet for pædagoger i stadig flere retninger” (Mommensen 2012). Når pædagoger tager sig af at støtte børn og unge, sårbare og handicappede børn unge og voksne i at gøre sig til deltagere i både deres eget og samfundets liv, løfter de (samtidig) nogle af de mest centrale opgaver i velfærdsstaten. De bidrager til at forme samfundet og de mennesker som tegner det nu og fremover. Pædagoger løser en vigtig samfundsmæssig opgave, som handler om at kvalificere og socialisere børn, unge og voksne, men også om at realisere værdier angående ”det gode liv”.

Det vil altid kunne diskuteres hvordan man skal uddanne mennesker der skal udfylde en opgave der er så central, omfattende og kompleks, for der findes ikke et enkelt katalog over hvad der virker og hvad man skal gøre. Ligesom det pædagogiske arbejde, skal uddannelsen derfor også løbende undersøges, diskuteres og justeres. Hvad skal pædagoger i grunden uddannes til og for hvis skyld? Hvilken sag skal de tjene? Den nationale økonomi? Den sociale sammenhængskraft? Demokratiet? Evidensen? Barndommen, legen og fantasien? Det gode liv for børn unge og voksne? Vi skal i et demokratisk samfund forholde os til om det er én og samme sag. Eller om de forskellige formål og ambitioner, som vi som samfund kan have med uddannelsen, i virkeligheden er udtryk for nogle temmelig forskellige værdier, som nogle gange er sammenfaldende, men andre gange står i modsætning til hinanden og udgør et bevægeligt og ind imellem besværligt spændingsfelt? Hvis det er tilfældet, hvordan uddanner vi så pædagoger, som er rustet til at tage beslutninger, der afvejer de mange hensyn på en måde, som både er professionel i betydningen: kvalificeret og i betydningen: forpligtet på en offentlighed og et samfundsansvar. Hvordan klæder vi de kommende pædagoger på til at handle i et sådant modsætningsfyldt og åbent rum, hvor det ikke entydigt og på forhånd kan defineres, hvad der vil være det gode at gøre eller hvad der vil virke?

En god anledning for forskningsprojektet

I 2007 kom der en ny bekendtgørelse for pædagoguddannelsen. Vi skal ikke her redegøre nøjere for hvorfor reformen kom i stand og hvad ændringerne bestod i¹, ligesom vi ikke her tilbyder en analyse af de nationale og uddannelsespolitiske ambitioner og rationaler som fik indflydelse på reformen. Vi skal blot konstatere to faktorer, som vi blev optagede af og oplevede som potentielt interessante fra et professionsperspektiv: I bekendtgørelsen blev uddannelsen for det første beskrevet som professions- og udviklingsbaseret, idet den skal bygge på forsøgs- og udviklingsarbejder, der gennemføres i et samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen, aftagere, forskningsinstitutioner og andre aktører (se også Lov nr 207, B § 1 stk. 2). For det andet blev faget pædagogik tildelt en ny og central status som uddannelsens centrale fag, som indgår i og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer (Bekendtgørelse nr. 930, Bilag 1).

Ambitionen om at uddannelsen skulle være udviklingsbaseret, var for os at se spændende fordi udviklingsbaseret kunne tænkes at sigte mod, hvad vi betragter som to væsentlige aspekter af pædagogers professionsidentitet: 1) at kunne skifte mellem

¹ Mere om denne reform i kapitlet "Det tavse pædagogikfag" i bogens anden del og i "På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse" i bogens tredje del.

rollerne som udøver, undersøger og udvikler og 2) at ville og kunne stå til ansvar for ens handlinger overfor andre professionsudøvere, herunder at have et fagsprog der gør en forpligtigende kritik mulig.²

Pædagogikfagets centrale rolle kunne understøtte udviklingen af fagsprog og fastholde diskussionen om det pædagogiske perspektiv, tænkte vi. Sagt på en anden måde var reformen interessant, fordi den *kunne* give mulighed for at styrke pædagogprofessionens faglige råderum i en tid, hvor mange interessenter udenfor professionen gerne sætter standarder og fastsætter mål og metoder for professionsudøvelsen (Hansen m.fl. 2010, s. 93, Prieur 2010)

Det eksplorative design for interesseret forskning

Som det fremgår af ovenstående motivation for vores forskning i pædagoguddannelsen, er denne bog udtryk for hvad vi vil kalde interesseret forskning, og det vil sige forskning som vil noget med sin forskningsgenstand, som gerne vil bidrage til en særlig udvikling. Den står som helhed en kontinental tradition, som i Tyskland tager form af pædagogik som handlingsvidenskab, som ”Geisteswissenschaftliche Pädagogik”, (åndsvidenskabelige pædagogik), og som kritisk konstruktiv pædagogik.

Kendetegnende for den tradition er, at det pædagogiske felt der undersøges opfattes som et historisk konstitueret felt, hvori der udtrykkes og produceres forskellige former for mening. Et andet kendetegn er, at pædagogik opfattes som en relativ selvstændig praksis og som en relativ selvstændig disciplin. Pædagogik løser en specifik opgave, der kun kan løses pædagogisk. Det vil sige, at man indenfor denne tradition meningsfuldt kan tale om ”det pædagogiske”, som er knyttet til en særegen praksis med sin egen rationalitet og ræsonnement (se fx Klafki 1998, Benner 2001). I denne tradition er det også givet, at pædagogik ikke kan være ikke-normativ. Hvad enten vi taler om pædagogik som praksis i en børnehave eller på pædagoguddannelsen, så er pædagogik at ville noget sammen med andre. Pædagogik har som iboende mål at skulle være godt for noget, og det er altid en undersøgelse og en diskussion værd *hvad* den skal være godt for, og *hvordan* man kan gebærde sig for at fremme dette gode.

² Med reference til at ” det er en uafviselig opgave for den pædagogiske praktiker selv at formidle mellem teori og praksis ” (Von Oettingen 2006, s 235) beskrev vi i ansøgningen at pædagogers professionsidentitet ikke bare kan bunde i at de hver især har den samme sikre viden som andre professionsudøvere har; pædagoger bevæger sig altid også i en sfære af ikke-viden. Derfor skal de både kunne drøfte og vurdere de handlinger der bliver til og bidrage til udvikling af arbejdets videngrundlag,

Nedslag i uddannelsen

Undersøgelserne er udformet som nedslag i uddannelsen. I de enkelte delrapporter, som følger efter dette introducerende kapitel, er der redegjort konkret for de enkelte undersøgelses metodiske og teoretiske valg. Men for et overblik vil vi beskrive, at vi har arbejdet med udgangspunkt i en række nedslag i uddannelsens sammensatte sammenhænge på Pædagoguddannelsen Peter Sabroe. Nedslag som vi mente var særlig relevante – hver for sig og sammen.

For at kunne lave vores nedslag har vi:

- analyseret de dokumenter, der rammesætter uddannelsen nationalt og lokalt på det uddannelsessted, som har været udgangspunkt for vores undersøgelse (lovgivning, bekendtgørelse, studieordning m.v.) for at identificere forskellige måder at beskrive pædagogprofession og faglighed.
- fulgt og analyseret de seneste evalueringer af pædagoguddannelsen for at finde ud af hvordan pædagogik og det pædagogiske tematiseres
- analyseret opgaver og overværet eksaminer på forskellige tidspunkter i uddannelsen ud fra en idé om, at koderne for god pædagogfaglighed og fagsprog er særligt fortættede her
- gennemført en survey-undersøgelse, hvor vi bl.a. har spurgt de studerende hvad der motiverer dem for at vælge pædagoguddannelsen og bedt dem prioritere mellem værdier på forskellige tidspunkter i uddannelsen.
- lavet kvalitative interviews med studerende og observeret deres samtaler om en case fra en behandlingsinstitution, for at undersøge hvordan de ræsonnerer om professionsudøvelse og pædagogisk hverdagsliv i institutioner
- fulgt i alt 6 studerende i praktikken: læst deres opgaver, siddet med til 2/3 samtaler, fulgt nogle af dem en dag i deres praktik og siddet med til vejledning med deres praktikvejleder på praktikstedet for at finde ud af hvordan praktikken der etableres muligheder for udvikling af professionsidentitet og fagsprog i dette læringsrum.
- løbende talt med underviserne om vores fund, hørt hvad de hæftede sig ved og kom til at tænke over, og vi har fulgt hvordan de påbegyndte en diskussion om faget pædagogik på stedet

Gennem designet af undersøgelsen har vi forsøgt at bevare åbenhed: vi har lavet relativt uafhængige undersøgelser af dele af uddannelsen, hvor vi har udnyttet at der i forskergruppen var forskellige teoretiske og metodiske orienteringer. Vi har således etableret mange forskellige blikke på uddannelsen, som hver for sig har givet indblik og nye syn for sagen, og tilladt os at se nogle interessante problematikker og

spændingsfelter. Vores ambition har ikke været at give et dækkende billede af pædagoguddannelsen, hverken generelt eller specielt på det valgte uddannelsessted, og undersøgelsen kan derfor heller ikke tages til indtægt for påstande om, hvordan pædagoguddannelsen generelt eller specifikt på dette uddannelsessted er.

I det følgende præsenterer vi nogle af de problematikker og spændingsfelter vi har fået øje på, og som vi synes er værd at diskutere. Vi tager derved afsæt i de centrale begreber i projektets titel: profession, professionsidentitet, udøve, undersøge, udvikle og fagsprog.

Profession og professionsidentitet

Begrebet professionsidentitet er forholdsvis nyt i forbindelse med pædagoguddannelsen. I den uddannelsesbekendtgørelse der var gældende frem til 2007 (nr. 930 af 08/12/1997) optræder det ikke. I Professionsbachelorbekendtgørelsen (nr. 113 af 19/02/2001) fra 2001, der var gældende frem til 2007, skrives der om ”uddannelsens identitet” som et synonym for ”kernefaglighed”, mens professionsidentitetsbegrebet ikke optræder. I den nuværende uddannelsesbekendtgørelse (nr. 220 af 13/02/2007) nævnes ”fagidentitet” som et af de centrale kundskabs- og færdighedsområder under faget pædagogik: ”Pædagogens fagidentitet og kompetenceområder aktuelt, historisk og komparativt”. ”Professionsidentitet” nævnes i forbindelse med den tredje praktik, først under et af målene: ”at den studerende kan (...) redegøre for egen professionsidentitet og forholde sig til professionens handlegrundlag og udvikling”, og efterfølgende som et selvstændigt centralt kundskabs og færdighedsområde ” Professionsbevidsthed og – identitet”. I både Undervisningsministeriets pjece ”Praktik i pædagoguddannelsen” (2009) og Studieordningen på det uddannelsessted vi har undersøgt, nævnes begrebet professionsidentitet kun i referencer til Bekendtgørelsen.

I uddannelsens centrale styringsdokumenter bruges begrebet altså hverken særlig systematisk eller ekspliciteret, men dokumenterne kommunikerer alligevel en forståelse af, at identitet er noget der er væsentligt for de studerende at udvikle - og for uddannelsen at bidrage til. Formuleringerne signalerer at de studerende ikke bare skal lære sig nogle færdigheder og kvalifikationer. Professionsidentitetsbegrebet peger på, at der gennem pædagoguddannelsen skal ske en udvikling der både er faglig og personlig, fordi det begrebsligt forbinder professionen med udøveren. Men hvis vi skal kunne diskutere hvordan uddannelsen bidrager til at udvikle professionsidentitet, er et helt rimeligt modspørgsmål: ja det kommer jo an på hvordan man forstår hvad professionsidentitet er. I det følgende vil vi derfor tumle med begrebet, prøve at beskrive de spændinger vi igennem vores forskning kan se at det kan indeholde. Vi begynder med at overveje begrebet profession.

Profession

Mens det for 10 år siden var relevant at diskutere om ”pædagog” i det hele taget kunne være en profession, er det i dag nærmest definatorisk givet. Lidt firkantet sagt er pædagogfaget en profession, idet man skal igennem en professionsbacheloruddannelse for at blive pædagog. En del af vores undersøgelse har derfor været at komme tættere på, hvad det er for en professionsforståelse der gør sig gældende i det pædagogiske arbejdsfelt og i pædagoguddannelsen. For såvel i hverdagsproget, i politiske dokumenter, i styringsdokumenter og indenfor professionsforskningen er det et begreb, der bruges i temmelig forskellige betydninger (se eks. Evetts, 2003).

Hjort (2008) peger på, at der stor forskel mellem at forstå profession med afsæt i klassisk professionsteori og at forstå det med afsæt i organisationsteori. I den organisationsteoretiske forståelse vægtes, at medarbejderen loyalt udfører de opgaver som er bestemt andetsteds, mens den professionsteoretiske vægter, at medarbejderen på et fagligt grundlag kan styre sit eget arbejde. I den klassiske professionsteori er professionens berettigelse, at der er væsentlige samfundsmæssige opgaver der uddelegeres til ”professioner”, der så ”på samfundets vegne” sørger for at disse funktioner bliver udført (se fx Durkheim 1957, Parsons 1954). Det handler typisk om funktioner der varetages med henblik på, at samfundet realiserer bestemte kvaliteter eller værdier for sine medlemmer, fx retfærdighed, sundhed eller frelse. Professioner er i denne forståelse en form for mellemlid mellem enkeltindivider og samfundet som varetager de bedst mulige løsninger for individet indenfor et større samfundshensyn (se også Solbrekke og Østrem 2010). I den organisationsteoretiske forståelse er det derimod professionens berettigelse, at den sørger for at aftalte eller vedtagne (service)ydelser bliver givet; fx rådgivning, behandling eller kompetenceudvikling.

Fordi pædagogik i vores øjne ikke er en ydelse der gives, men et samspil der etableres, har den professionsteoretiske forståelse været udgangspunkt og ledetråd for vores arbejde. Pædagogen indgår i et samspil med et medmenneske og skal i det samspil realisere nogle af samfundet sanktionerede værdier, som i deres abstrakte form kan omskrives som fx omsorg, udvikling, selvstændighed, livskvalitet, god opdragelse m.v. I enhver konkret situation kræves således at pædagogen tolker værdierne, eventuelt også afvejer dem mod hinanden og har øje for hvordan de kan realiseres i netop dette unikke samspil. Og netop ekspertisen i at kombinere et generelt vidensgrundlag og en skønsbaseret ubestemthed, giver traditionelt grundlag for at en profession kan hævde sin jurisdiktion og dermed også en professionel autonomi (Abbott 1988, Friedson 2001, Molander og Grimen 2010). Mens den organisationsteoretiske forståelse af profession ikke tillægger det professionelle råderum nogen videre betydning, er det helt centralt fra et professionsteoretisk perspektiv, at de professionelle gives og uddannes til at varetage

råderum, skøn og ansvar. Da der i pædagoguddannelsens forskellige praksisfelter både kan være professionsteoretiske og organisationsteoretiske forståelser af hvad professionel pædagogfaglig praksis vil sige, vil professionalitet og professionsidentitet dannes i et spændingsfelt mellem disse. I hvert fald hvis man forstår identitetsbegrebet relationelt og socialt; altså som noget mennesket former i samspil med sine omgivelser.

Professionsidentitet i spændingsfeltet kvalificering, socialisering og subjektivering

Imidlertid kan vi også pege på andre spændinger. Man kan beskrive det sådan at professionsidentitet udvikles i et spændingsfelt mellem forskellige funktioner eller orienteringer den studerende møder i uddannelsen. Her kan vi trække på Gert Biestas begrebsættelser af hvad det er for forskellige dimensioner uddannelse fungerer i, og den studerende bevæger sig imellem. I hvert fald i den bedste af alle verdener. Biesta beskriver uddannelse og pædagogik, som praksisformer som grundlæggende kan siges at foregå i tre dimensioner: nemlig kvalificering, socialisering og subjektivering (se fx Biesta 2009a, 2012). De tre dimensioner er grundlæggende forskellige og skaber derfor spændinger, men de er hver for sig væsentlige, de supplerer hinanden, og i praksis må de gerne overlappes hinanden. Pædagogisk set er overlappingerne ofte de mest interessante steder at fokusere på, og de mest brydsomme at sætte specifikke mål på. Men lad os se på de tre orienteringer hver for sig.

I den gældende uddannelsesbekendtgørelse er der formuleret Centrale Kundskabs og Færdighedsområder, ligesom der er formuleret faglige kompetencemål for alle fag og for praktikken. Uddannelsen udstyrer således de studerende med viden, med færdigheder og forståelser som *kvalificerer* dem til det generelle pædagogiske arbejdsfelt. Sådanne kvalifikationer kan læres gennem træning af færdigheder, som man på forhånd kan opstille mål for, gennem generaliseret overførbare viden om eksempelvis lovgivningsgrundlag, børns udvikling eller autisme.

Socialiseringsaspektet drejer sig om at blive ført ind i en kultur og et socialt praksisfællesskab, tillære sig sociale koder og normer for hvordan man gør her. At udvikle professionsidentitet indebærer et socialt aspekt, nemlig det forhold at man bliver ”en af dem som gør disse ting og udøver denne praksis”. Man gør sig til deltager i et socialt fællesskab, identificerer sig med det og tager del i fællesskabets specifikke omverdenssyn.

I vores empiriske materiale er socialiserings og kvalificeringsaspektet tydeligt. Denne bog rummer flere eksempler på at pædagogstuderende identificerer sig med opgaven og med den pædagogiske tilgang, de præsenteres for på deres praktikinstitutioner og som de tydeligvis høster anerkendelse for. De forstår sig selv og

de beskrives som professionelle pædagoger, når de identificerer sig med opgaven og de syn på brugergruppen og den pædagogiske opgave, som er konstituerende for praksis på deres praktiksted³. Det gælder også, når de identificerer sig med en pædagog der agerer med afsæt i en organisationsteoretisk forståelse af profession; altså primært arbejder med udgangspunkt i nogle på forhånd opsatte mål som skal udbedre nogle udpegede specifikke mangler. Et eksempel på denne problematik ser vi i forbindelse med en praktiksamtale, hvor den studerende fortæller om arbejdet med sprogstimulering og træning af sproglige færdigheder af et børnehavebarn i en specialgruppe. I fortællingen identificerer hun sig stærkt med andre professionsudøvere der gør det samme, og som også af deres omgivelser bliver betragtet som ”sprogpædagoger”.

Fra en normativ og professionsteoretisk vinkel, kan vi imidlertid tænke at professionsidentitet må rumme andet og mere end socialisering og identifikation. Hvis indfrielsen af målene og afvikling af aktiviteter eksempelvis prioriteres over samspillet med barnet, med dets initiativer og invitationer i et givet praksisfelt, kan vi mene at pædagoguddannelsen har en særlig opgave. Den skal bidrage til at udvikle identitet i betydningen: lader subjekter komme til syne som individer, som aktivt fortolker og tager del i verden omkring sig og ikke kritikløst identificerer sig med en given praksis. I dette tilfælde kunne en sådan tilsynekomst som professionsudøver indebære refleksion og overvejelser over, om denne type sprogstimulering nu også er det gode at gøre på denne dag og med dette barn. Som fagperson kan man overveje hvad det pædagogiske er i aktiviteten – en overvejelse som der ikke er et facit på, men som kræver et personligt svar. Det kræver selvstændighed og autonomi.

Biesta bruger begrebet *subjektivering* om denne identitetsdannende uddannelsesdimension. Subjektivering indebærer at støtte de studerende i at blive autonome og uafhængige i tænkning og handling, således at de ikke blot er eksemplarer i en mere overgribende orden. At lære at tage beslutninger og vurdere komplekse sociale situationer, som man ikke kan forudsige og som nødvendigvis må rumme improvisation, vurderinger og fortolkninger, er mere kompliceret end at glide ind i en institutionel hverdag (socialisering) eller at demonstrere viden og færdigheder (kvalificering). Vurderinger og fortolkninger, hvor man ikke kan gribe til manualer og forskrifter, kræver en veludviklet dømmekraft, som både afhænger af faglig viden og kvalifikationer, af at man er bekendt med kulturen og det sociale ofte tavse normer for hvad man gør her, men også selvstændighed og et etisk beredskab. Subjektivering er således forudsætningen for at man også fortolker sin professionelle identitet og opgaven løbende og konkret i forhold til de værdier og standarder man har forpligtet sig på

³ Se rapporterne af Jakob Bøje og Line Togsverd i bogens første del ”Professionsforståelser i praktikken”.

gennem sin uddannelse, sin samfundsopgave og sin profession. At man nok er en del af en fortælling og et værdifællesskab som man formidler videre, men at man også levendegør fortælling og værdier gennem sine nyfortolkninger og livtag med fortællingen, som gør at man selv kommer til syne som menneske. Man må gennem kvalificering og socialisering være hjemme i et fortællingsrepertoire, kende de centrale værdier og moraler; men være i stand til også bevæge sig fleksibelt og relevant, alt efter kontekst og situation.

Subjektivering som professionsidentitetens etiske dimension

Subjektivering har været et essentielt element i udviklingen af pædagogikken siden Rousseau, der proklamerede barnets muligheder; barnet som et åbent projekt, der skulle kunne klare sig, ikke bare i den aktuelle tilstand, men også i enhver anden tilstand (Rousseau, Bog I:38, Bog 3: 683). Subjektivering er i denne forstand ubestemt, dvs. det er ikke et empirisk begreb, samtidigt med at det er helt essentielt for pædagogik: det er en (ud)fordring. Det er den udfordring pædagoger møder og den opgave de skal være med til at løfte. Hvis det er tilfældet, så må det være en selvfølge at de studerendes subjektivering også står på pædagoguddannelsens dagsorden.

Vi mener at der må finde subjektivering sted som etablerer et etisk og normativt beredskab, der sætter de kommende pædagoger i stand til at afvige fra planen, improvisere og balancere, men også være parat til at diskutere og overveje at man selvfølgelig kunne have gjort noget andet. Det kræver evner til at undersøge, udvikle og udøve, (fag)personlig modenhed og indsigt, men også smidighed i forhold til egne normer og værdier. Subjektivering indebærer, at man ikke kun er optaget af ”at gøre det rigtigt” men også af ”at gøre det rigtige”. Der skyder sig her en etisk dimension ind, som ikke kan læres gennem videnstilegnelse alene, men som også fordrer transformative læreprocesser, der bundet i en oplevelse af ansvarlighed i betydning af: at svare på den anden. I uddannelsesbeskrivelser og senere i bekendtgørelser og lov om pædagoguddannelsen har denne subjektiveringsdimension da også altid, det vil sige i mere end hundrede år, haft en fremtrædende plads gennem formuleringen om at uddannelsens skal bidrage til at fremme den studerendes personlige udvikling (Tuft 2010. Tuft 2012).

Forskellige former for identitetsdannelse

Den canadiske filosof Charles Taylor (Taylor 1992, se også Brinkmann 2008) redegør for, hvordan man gennem stærke vurderinger forstår og fortolker sig selv. Taylor kalder vurderinger for ”stærke” når de refererer til de forståelseshorisonter som vi så at sige er født ind i, og som vi derfor ikke kan undslippe, men må fortolke gennem vores liv. For

Taylor er ”svage vurderinger”, der refererer til vores oplevelser af hvad der er godt, flot, behageligt m.v., af mindre betydning for identiteten end de ”stærke”, der tages ud fra normsæt vi ikke selv er ophav til. Når vi forstår profession som et mellemed mellem enkeltindivider og samfundet der varetager bestemt kvaliteter eller værdier, er professionens grundlag sådan et normsæt.

Pædagoger der laver stærke vurderinger i deres professionelle liv, forstår og fortolker derved på en gang sig selv, den anden og den kulturelle og samfundsmæssige opgave de er betroet. Pædagoger forpligtiger sig gennem deres stærke vurderinger på bestemte moralske projekter. Når de løbende fortæller, deler og diskuterer deres stærke vurderinger danner de professionsidentitet. En sådan identitetsforståelse kan vi kalde hermeneutisk.

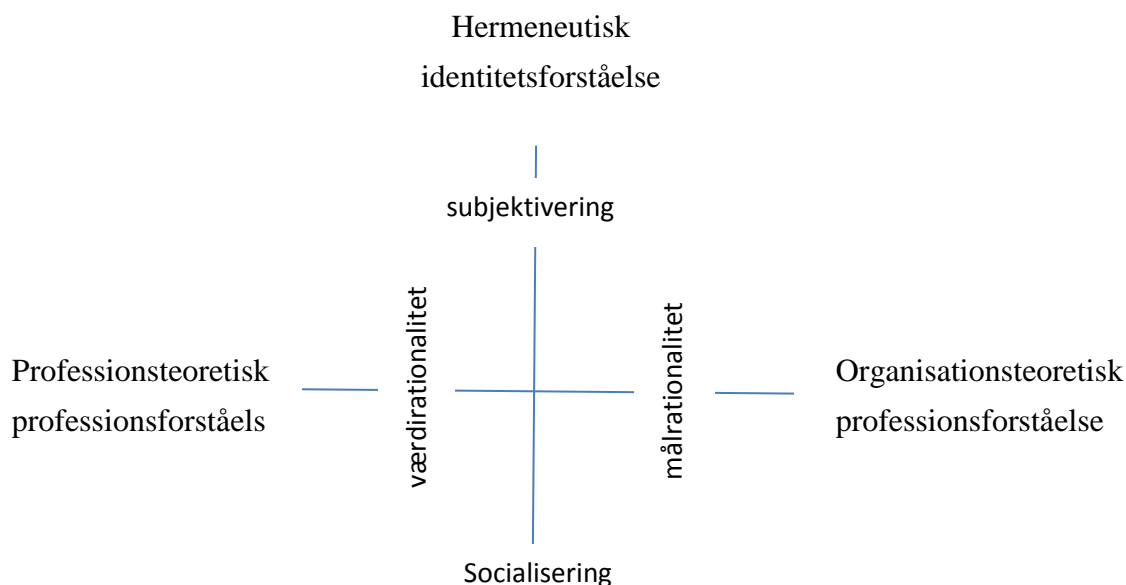
Stærke vurderinger kan være identitetsdannende, ligesom spændingen mellem på den ene side hvordan man selv identificerer sig med en bestemt rolle og en bestemt aktivitet og på den anden side hvordan andre identificerer én som én der spiller en bestemt rolle, er identitetsdannende. De to måder at forme identitet udelukker ikke hinanden i praksis, hverken når der er et sammenfald mellem stærke vurderinger og en bestemt pædagogrolle i et praksisfelt, eller når der ikke er sammenfald mellem de to typer identitetsdannelser eller når kun ét af processerne foregår. Pointen her er ikke at vi normativt vil pege på en hermeneutisk identitetsforståelse som den ”man bør holde sig til”. Vores materiale viser, at de studerende bliver mødt med forskellige typer identitetstilbud som kan have gyldighed for dem og pointen er, at det må uddannelsen forholde sig til. Mens de fx i det første år mere eller mindre intensivt er i gang med stærke vurderinger i pædagogisk praksis, kan de i praktikken være i gang med en identificering med en bestemt pædagogrolle, der er mere teknisk eller instrumentel, idet den handler om at være produktiv i forhold til kriterier der ikke i særlig høj grad står til diskussion⁴. De studerende krydser grænser mellem de forskellige identitetsdannelsespraksisser, og deres identitetsarbejde er netop at bevæge sig i grænseland og krydse grænser. Men: mens vi i vores undersøgelser har set begge typer identitetsdannelsesprocesser, har vi ikke set nogen særlig opmærksomhed for de grænsekrydsninger de studerende må opleve, og dermed for de studerendes identitetsarbejde.

⁴ Da vi på et studiekredsmøde med ca. 15 pædagogiklærere fra flere pædagoguddannelser præsenterede og diskuterede nogle af vores fund, blev netop dette brud genkendt, og det ser derfor ud som om det ikke er bundet til netop den studieordning der var gældende på det udbudssted hvor vores undersøgelser er foregået. Der er givetvis en vis sammenhæng mellem dette brud, styringen af uddannelsen (bekendtgørelseskrav, økonomiske vilkår) og fremherskende politiske og forvaltningsmæssige styringsparadigmer i forhold til det pædagogiske område.

Identitetsarbejde: at krydse grænser

Vi har tidligere skrevet at professionsidentitetsbegrebet kombinerer det der hører til professionen med det der hører til professionsudøveren. Men hvordan tænkes og praktiseres den kombination i uddannelsen? Vi kan ikke give et entydigt svar, men vi kan pege på at kombinationen tænkes og håndteres forskelligt. Vi ser eksempelvis et spændingsfelt mellem uddannelsens første år og resten af uddannelsen. I det første år lægges der tilsyneladende vægt på samspillet mellem viden, personlig stillingtagen og normative dimensioner af det pædagogiske arbejde. Herefter bliver uddannelsen på det uddannelsessted vi har undersøgt, mere fragmenteret og fag-orienteret, mens praktikuddannelsen primært ser ud til at være orienteret mod at lære de studerende at fungere i den institutionelle hverdag. I vores analyser ser det ud som om at kvalificerings- og socialiseringsbestrebelse dominerer over dannelsesbestrebelse i uddannelsens sidste del. Og vi ser ikke at faget pædagogik har store muligheder for at varetage den integrative funktion som det i bekendtgørelsen er tiltænkt, hvorfor det ikke kan løfte dannelsesdimensionen.

Hvis vi i skematisk form gengiver de spændingsfelter vi før har signaleret i forståelsen af henholdsvis ”professions” og ”identitet”, fremkommer følgende figur med fire felter:



I vores materiale ser det ud som om at den senere bevægelse er fra den venstre til den højre. Mens den senere bevægelse er fra den øverste til den nedre. Efter vores opfattelse er såvel de to professionsforståelser som de to identitetsmuligheder reelle, i den forstand at de studerende vil møde dem, som forskellige orienteringer i løbet af uddannelsen. Mens

spændingen mellem den professionsteoretiske og den organisationsteoretiske professionsforståelse primært er en politisk spænding, kunne man kalde spændingen mellem identitetsdannelse gennem stærke vurderinger (en hermeneutisk identitetsforståelse) og identificering/socialiseringsprocesser for en subjektivitets-spænding. Da spændingerne er reelle vil det ikke være hensigtsmæssigt for uddannelsen og de studerende kun at arbejde i og tematisere et enkelt felt. Med udgangspunkt i det normative, åbne spørgsmål ”hvordan uddannes pædagoger (bedst)?” kunne man ønske at de studerendes ”identitetsarbejde” kunne bestå i at udforske de forskellige placeringer, at krydse grænserne mellem dem, at bevare og håndtere spændingerne. Vi er sikre på at et sådant arbejde foregår rundt omkring i uddannelsens praksis. I vores undersøgelse tegner der sig imidlertid det billede, at de studerende kan komme til at opleve sådanne processer som lidt tilfældige eller drypvise. Identitetsarbejdet og betydningen af det har formentlig tidligere været systematisk tematiseret i uddannelsen, hvor det bl.a. har haft en fremtrædende plads i studievejledningen. Muligvis har en betydelig reducere i timetal overalt i uddannelsen medført en nedprioritering af uddannelsesprocesser, som tematiserer og fremmer identitetsarbejdet. En sådan nedprioritering er næppe intenderet fra uddannelsessted og undervisere; faktisk kan vi se at betydningen af sådanne dannelsesprocesser er helt selvfølgelige for underviserne. Men noget tyder på at identitetsarbejdet – og betydningen af det - overvejende forbliver indforstået for underviserne, og at det i højere grad kan ekspliciteres og tematiseres i uddannelsens praksisfelter. Man kunne eksempelvis beskrive identitetsarbejdet som et pædagogisk mål i studieordningen og udfylde det i studieplanen for fx pædagogik og praktikuddannelse.

De tre U -er og pædagogiske ræsonnementer

Udøve, undersøge, og udvikle

Vi har undersøgt hvordan uddannelsen bidrager til at udstyre de kommende pædagoger med et fagsprog og (nogle) måder at ræsonnere, som sætter dem i stand til at *udøve undersøge og udvikle* deres praksis. Denne begrebslige treklang var en del af vores udgangspunkt, og mens vi har forladt andre begreber og forståelser, har vi fastholdt og kvalificeret vores forståelser af treklangen. Vi mener at den siger noget vigtigt om pædagogisk professionsudøvelse.

Begreberne *udøve, undersøge, og udvikle* kan hjælpe os på sporet både analytisk og normativt. Analytisk kan en opmærksomhed på de tre forholdemåder være nyttig, når vi vil undersøge, forstå og diskutere uddannelsesaktiviteter, men de tre U'er er samtidig centrale fordi de peger på noget af det, som for os at se er væsentligt såvel i

uddannelsen af pædagoger som i professionsudøvelsen. Vi skal derfor præsentere begreberne nærmere, efter kort og tørt at have konstateret, at vores udpegning af begreberne snarere er udtryk for vores epistemologiske og normative orientering og syn på profession, end de er udtryk for signifikante fund i vores forskning.

Når vi har søgt efter netop udøve, undersøge og udvikle, hænger det sammen med vores professionsteoretiske udgangspunkt og den grundantagelse, at pædagogisk arbejde principielt må basere sig på både konkret og generel viden og kundskaber, men også på en principiel åbenhed og ikke-viden (Nortverdt og Grimen 2006, Oettingen 2008, Winther 2011, Grimen og Molander 2010, Rothuizen 2008, 2009). I mødet med barnet, den unge som har det svært, den voksne medborger med en diagnose i autismespektret eller den ældre der er ramt af en demenssygdom, udsætter pædagogen sig for et menneske, som fortolker og responderer på pædagogikken. Pædagogen kan sagtens have en generel viden om eksempelvis motivation, autisme, demens og kommunikation og en god plan for, hvor hun gerne vil føre den anden hen. Men det er karakteristisk for pædagogisk arbejde, at hun ikke på forhånd planlægger sig til præcis hvad der sker. Skal den anden respekteres som medmenneske (og det er dette forskningsarbejdes normative udgangspunkt), må der improviseres, vurderes og udøves dømmekraft. Pædagogen må i det konkrete samspil fortolke, forhandle og forholde sig til hvordan det pædagogiske arbejde netop *i denne situation* bedst kan støtte netop *denne anden* i at være og blive menneske og samfundsborger. Enhver situation er i en sådan pædagogisk optik principielt nyt og uudforsket land. Generel viden, tidligere erfaringer og indtryk skal fortolkes og vurderes, for at man kan finde ud af hvad der er vigtigt og godt at gøre.

Pædagogisk arbejde er således ikke bare et spørgsmål om mekanisk at lære sig en viden og nogle teknikker og udføre dem, selvom en sådan forestilling kan lyde besnærende. Som vi tidligere har nævnt, er pædagogik altid et normativt og etisk forehavende, som i vid udstrækning baserer sig på pædagogens vurderinger og balanceringer af hvad der er det gode at gøre. Her og nu. På længere sigt. For den anden, for resten af gruppen men bestemt også for pædagogen og det øvrige pædagogiske personale. Pædagogisk arbejde er i den forstand nedfældet i et praksisfællesskab, i en samfundsmæssig og institutionel kontekst, hvor hensynet til den enkelte må balanceres med hensyn til fællesskabet og institutionen.

For at gøre ret til den kompleksitet som pædagogisk arbejde i vores forståelse er karakteriseret af, har vi valgt at bruge begrebet ”udøve” fremfor begrebet ”udføre” når vi taler om hvad pædagoger gør. Sproget er vigtigt her, fordi det afspejler rationaler, forstået som måder at ræsonnere, vurdere og prioritere. Mens ”udøve” associeres til ”noget man aktivt og vedvarende beskæftiger sig med” og ”aktivt at frembringe eller

fremføre kunst, musik eller lignende – ofte til forskel fra teoretisk beskæftigelse”, altså noget åbent og processuelt, associeres ”udføre” til ”at løse en planlagt eller pålagt opgave” (Det Danske Sprog og Litteraturselskab 1950). Vi har knyttet udøvelsesbegrebet sammen med begreberne ”undersøge” og ”udvikle”, fordi udøvelsen på den ene side forudsætter, at man forholder sig undersøgende og lader muligheder stå åbne, mens det på den anden side implicerer at der skal træffes valg der frembringer noget nyt. Noget, som ikke blot er en mekanisk gentagelse af en tidligere handling, men netop er afstemt situationen og den anden.

Denne tilgang står i nogen grad i spændingsforhold til en anden, ganske dominerende forståelse af pædagogisk og socialt arbejde, som bl.a. også er at finde i bekendtgørelsens bilag 1 og 2 (Bekendtgørelse nr. 1122) og som karakteriseres af begreberne ”planlægge, udføre, dokumentere og evaluere”. Det er en måde at tænke professionsudøvelse på, som vægter systematik og indfrielse af allerede fastlagte mål og hvad der værdisættes af organisationen; altså en organisationsteoretisk professionsforståelse.

Fagsprog og pædagogisk ræsonneren

Det er vigtigt at understrege at vi ikke simpelt forstår fagsprog som en samling af ord og udtryk, men snarere som en måde at ræsonnere på (se også Wulff 1993). ”Måden at ræsonnere på” er udtryk for netop den type fornuft eller forholdemåde som hører pædagogfaget til. Det medfører så spørgsmålet om hvad vi kan genkende og betegne som pædagogisk fornuft, ræsonnement eller forholdemåde. Efter vores opfattelse ligger det pædagogiske ræsonnement i netop det at tematisere det pædagogiske som pædagogisk; altså det åbent at spørge, undersøge og overveje hvad der er det pædagogiske i denne situation. Det kræver selvfølgelig en uddybende forklaring:

I forhold til pædagogprofessionen, er det i vores optik sådan, at pædagoger ikke kun handler på forældrenes vegne (Van Manen 1993), men også på samfundets vegne, når de opdrager. I de valg de træffer som fagpersoner, forholder de sig til normative standarder og værdier som er indlejret i samfund og kultur. Det er en del af deres fagsprog, at de kan reflektere over (nogle af) disse standarder og værdier. Det pædagogiske ræsonnement knytter sig til målovervejelser (hvad der har pædagogisk værdi) og til praktiske eller handlingsovervejelser. Det rummer mål-middel overvejelser og etiske overvejelser, såvel i forhold til mål som til midler. Overvejelserne er ikke tvingende – de er altid udtryk for muligheder og for valg - og netop derfor er det afgørende at de er offentlige og at de kan kritiseres, så de får karakter af et pædagogisk ræsonnement.

Skal pædagoger opretholde deres position som profession i professionsteoretisk forstand, må de have et fagsprog som sætter dem i stand til at tale med logos, patos og etos om det pædagogiske i pædagogikkens hverdag – på en undersøgende og dialogorienteret måde. Spændingsfeltet i forhold til fagsprog og ræsonneren dannes mellem på den ene side instrumentelle ræsonnementer, som handler om at overveje hvad man skal udføre for at opnå et mål, hvilket man så efterfølgende dokumenterer og tjekker, og på den anden side etiske ræsonnementer, hvor man overvejer de valg man træffer i forhold til de værdier man er sat til – og sætter sig selv til - at varetage.

I undersøgelserne kan vi konstatere at de studerende er optaget af ”stærke vurderinger” i forhold til de normative standarder og værdier der er indlejret i kulturen. I den survey-undersøgelse vi har gennemført indtager værdier som ”at styrke fællesskabet” og ”at gøre en forskel for dem der er svagest” prominente pladser, ligesom mange mener at ” have hjertet på rette sted” er afgørende. Vi kan ligeledes aflæse at mange allerede i kraft af deres uddannelsesvalg er i gang med at identificere sig med professionen. Halvdelen af de studerende angiver, at kendskab til mennesker i deres nære og betydningsfulde omgivelser der beskæftiger sig med pædagogik og pædagogisk arbejde, har haft betydning for deres uddannelsesvalg. Men mens uddannelsen i de første to semestre ser ud til at spille sammen med og understøtte denne form for identitetsarbejde, ser det ud til at det senere kommer til at stå i skyggen af mere fragmenterede faglige forløb og specialiseringer, hvor de studerendes pædagogiske ræsonneren og deres professionsidentitetsarbejde i højere grad bliver overladt til dem selv. Det pædagogiske ræsonnement ser ikke ud til at være en selvfølgelig måde at forholde sig for de studerende, og det ser ikke ud som om de uddannelsessammenhænge, de bevæger sig i, giver dem meget støtte i det identitetsarbejde, vi tidligere i teksten har specificeret som hermeneutisk. I én af vores rapporter signaleres således at uddannelsen kommer til kort i forhold til at følge de studerende på vej fra etisk bevidsthed til etisk refleksion⁵. Altså fra at have hjertet på rette sted – og dermed viljen til at ville det gode - til faktisk at have etisk refleksion som selvfølgelig faglig orientering.

At bevæge sig i spændingsfelter kalder på subjektivering óg på ræsonnementer

I vores undersøgelse har vi set at underviserne overvejende ser sig selv som repræsentanter for en dannelsesstradition, der faktisk vægter subjektiveringsprocesser

⁵ Rapporten ”fra etisk bevidsthed til etisk refleksion” af Katrin Hjort findes i bogens tredje sektion ”Det pædagogiske projekt”

højt⁶. Men som vi tidligere har skrevet, tyder vores nedslag i uddannelsen på, at denne tradition på det praktiske plan mister betydning efter uddannelsens første år, ligesom den på det teoretiske plan ikke ser ud til at blive rodfæstet hos de studerende. Når underviserne eksempelvis gennem valg af tekster introducerer en normativ og centraleuropæisk/filosofisk inspireret tilgang til det pædagogiske, opfatter studerende det nok som en interessant tilgang, men de ser ikke ud til at bruge den, når de står i en situation hvor de skal have den institutionelle hverdag til at køre. Det betyder, at begreber, som eksempelvis ”anerkendelse” eller ”inklusion”, der i undervisningen på uddannelsesstedet præsenteres som fordringer til pædagogikken, som kan være dilemmafyldte og brydsomme, tilsyneladende problemfrit kan fungere for den studerende som legitimeringer af en institutionel hverdag, i de sammenhænge, hvor de orienterer sig efter institutionelt hverdagsliv. De studerende orienterer sig i den forstand i forhold til forskellige sociale verdener og praksissammenhænge, som de ikke nødvendigvis forbinder eller finder behov for at forbinde med hinanden.

Her er det vigtigt at fremhæve at der er gode grunde til at den studerende gør som de gør. Også når de orienterer sig på måder, som vi fra et professionsteoretisk (og normativt) perspektiv kan finde etisk problematiske eller instrumentelle. Mennesket er et socialt væsen som udtrykker og forstår verden gennem et sprog det ikke selv har skabt. Pædagoger og pædagogstuderende – og forskere for den sags skyld – tilegner sig nogle selv- og omverdensforståelser, eksempelvis i form af en bestemt objektiveret viden eller sandhed om hvem brugeren er og hvordan den pædagogiske opgave skal forstås, som subjektiverer dem som professionelle pædagoger på specifikke måder⁷.

Menneskets fornemmelse af hvem det selv er – og det vil sige pædagogers professionsforståelse - hænger altså uløseligt sammen med samhandlingsprocesser, institutionelle professionsforståelser – kort sagt magt og vidensprocesser. Hvis det er meningen, at de skal udvikle en evne til at bevæge sig ”i grænselandet”, mellem det instrumentelle og det etiske, mellem teori og praksis, kræver det derfor både noget af dem som personer og som professionelle. I forhold til de professionelle fordringer kan vi se at uddannelsen kunne ruste dem mere systematisk til at kunne ræsonnere pædagogisk, at kunne udtrykke sig om det pædagogiske i konkrete situationer. Det fordrer ikke kun et fagsprog men også øvelse i (den overvejende kollegiale) dialog. I forhold til de personlige fordringer kunne uddannelsen i højere grad bidrage med opmærksomhed for subjektiveringsprocesser (se Biesta 2009a). En forhåbning kunne være at uddannelsen herigennem kunne bidrage til at sætte de kommende pædagoger i stand til bedre at kunne modgå tendenser i det omgivende samfund til at vægte

⁶ Det fremgår bla. af studieordningen, se især rapporten ”Med lov skal pædagoger uddannes”

⁷ Se evt. rapporten ”En pædagog bliver til?” i bogens første del.

accountability fremfor ansvarlighed i professionspraksis (se Solbrekke og Østrem 2011).

Et spændingsfelt i en ny pædagoguddannelse?

Som vi ser det, er der sket en politisk og diskursiv lukning af nogle af de åbninger der lå i begreber fra ”nullernes” centrale styringsdokumenter. En åbning var at professionsbacheloruddannelser blev knyttet til ”udviklingsbaseret”, men firklangen planlægge-udføre-dokumentere-evaluere lukker den åbning igen. Det er nok ikke så overraskende at uddannelsespraksis ligesom professionspraksis er karakteriseret af spændingsfelter. Et spændingsfelt man kan være opmærksom på i forhold til en kommende reform af pædagoguddannelsen ligger mellem det kompetencebegreb der anvendes i den Europæiske Kvalifikationsramme på den ene side og det begreb om læringsudbytte der ligger i den samme ramme. Som en konsekvens af de processer hvor der bliver skabt et samlet Europæisk uddannelsesrum (Bologna-processen) skal også pædagoguddannelsen gøres kompatibel med denne kvalifikationsramme.

Kompetencebegrebet i denne ramme fastholder at kompetence handler om at man kan tilpasse sin handlinger til konteksten, at man udviser selvstændighed og en passende rettet i situationen. Som vi ser det, implicerer det undervisningsforløb hvori også subjektiveringsprocesser og identitetsarbejdet vægtes. Men de politiske tendenser og ambitioner tilsiger samtidig at uddannelsens ”output” skal kunne opgøres (og dermed måles) som ”læringsudbytte”. Det flytter tendentielt fokus væk fra spørgsmålet om ”god uddannelse” og hen til et målbart output; et fokus som gør det oplagt at socialiserings og kvalificering vil blive vægtet som læringsmodi. Kvalificering og socialisering er simpelthen nemmere at planlægge, at udføre, at dokumentere og at evaluere end en mere dannelses- og kompetenceudviklingsorienteret uddannelse. Der påhviler derfor pædagoguddannelsens interessenter et stort ansvar. Alene med omhu og omtanke kan vi undgå, at pædagoguddannelsen ender der hvor man værdsætter det der kan måles, fremfor at man arbejder med det der værdsættes (se Biesta 2009 b).

Litteratur

Abbott, Andrew (1988): *The System of professions*, Chicago: University of Chicago Press

- Bekendtgørelse nr. 930 af 08/12/1997 Pædagogbekendtgørelsen. Findes på www.retsinformation.dk
- Bekendtgørelse nr. 113 af 19/02/2001 Professionsbachelorbekendtgørelsen. Findes på www.retsinformation.dk
- Bekendtgørelse nr 1122 af 27/09/2010 Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. Findes på www.retsinformation.dk
- Benner, D. (2005): Allgemeine Pädagogik. Juventa, Weinheim und München
- Biesta, Gert (2009a): Good education and why we need it..Inaugural Lecture. The Stirling Institute of Education
- Biesta GJJ (2009b) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21 (1), pp. 33-46.
- Biesta GJJ (2012) The future of teacher education. Evidence, competence or wisdom. ROSE 3:1 pp. 8-21. www.rosejournal.com
- Brinkman, Svend (2008): Identitet. Udfordringer i forbrugersamfundet. Århus, Klim
- Buur Hansen, Niels 2007): Professionsdannelse: professionsuddannelse anskuet som henvendelse og henvisning. I: Mennesket i verden, verden i mennesket –bidrag til en dekonstruktion af den pædagogiske tænkning. DPU. Fineds også i: von Oettingen og Wiedemann (red)(2007): Mellem teori og praksis. Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser. Syddansk Universitetsforlag.
- Det Danske Sprog og Litteraturselskab (1950) Ordbog over det danske sprog, 25. bind, København
- Durkheim, Emile (1957), Professional Ethics and Civic Morals, London: Routledge, pp. 1-13
- Evetts, Julia (2003): The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. International Sociology, Vol. 18 (2), pp. 395-415.
- Friedson, Elliot (2001): Professionalism. The third logic. Cambridge: Polity Press.
- Hjort, Katrin (2008): Professionaliseringen af den offentlige sektor. Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, Morten Anker m.fl (2010): Pædagogprofessionens historie --- set i lyset af velfærdsstatens udvikling. I Professioner i forandring, Temanummer af Social Kritik, dec. 2010:
- Klafki, Wolfgang (1998) : Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik - Leistung, Grenzen, kritische Transformation. Marburg 1998: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>

- LOV nr 315 af 19/04/2006 Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.
set d. 4-12-2012 på:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25070>
- Lov nr. 207 af 31. marts 2008 om erhvervsakademiuddannelser og
professionsbacheloruddannelser, set 4-12-2012 på
<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=137918>
- Molander, Anders og Lars Inge Terum (red) (2008): Profesjonsstudier.
Universitetsforlaget. Oslo
- Molander, Anders & Harald Grimen (2010): "Understanding professional discretion",
pp. 167-86 in Lennart G Svensson & Julia Evetts (red.), *Sociology of
professions: Continental and Anglo-Saxon traditions*. Göteborg: Daidalos
- Mommsen, Morten (red.) (2012): En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra
følgegruppen for pædagoguddannelsen. Styrelsen for VideregåendeUddannelser
Grimen
- Nortverdt, Per og Harald Grimen (2006): Sensibilitet og refleksion. Filosofi og
vitenskapsteori for helsefag heraf kapitel 2: Sensibilitet, Kunnskap og Etikk.
Gyldendal Norsk Forlag
- Oettingen, Alexander (2008): "Kan man studere en menneskelig praksis?" – om
pædagogikfagets antinomiske udfordring i Faget pædagogik af Karsten Tuft og
Christian Aabro (red). Billesøe & Baltzer. Værløse.
- Parsons, Talcott (1954), "A Sociologist Looks at the Legal Profession" pp. 310-385 in
Talcott Parsons, *Essays in Sociological Theory* (rev. ed.), Glencoe Illinois: The
Free Press
- Prieur, Annick (2010): Velfærdsstatens professioner i forandring. I *Professioner i
forandring*, Temanummer af Social Kritik, dec. 2010:
- Professionshøjskolernes rektorkollegium (2012): Professionshøjskolerne i tal, 2012. Set
på: www.uc-dk.dk/da/images/stories/pdf/rapporter/2012/noegletal_2012.pdf
- Rothuizen, Jan Jaap (2008): Kan pædagogikfaget bidrage til at den studerende kan blive
en dygtig pædagog? i Faget pædagogik af Karsten Tuft og Christian Aabro (red).
Billesøe & Baltzer. Værløse.
- Rothuizen, Jan Jaap (2009): På fremmed grund. I: Niels Mors og Susanne Idun Mørch
(red.): *Pædagog i en mangfoldig verden*. Academica. Viborg
- Rousseau, Jean Jacques: *Émile, ou de l'éducation*.
<http://ilt.columbia.edu/pedagogies/rousseau/>.
- Solbrekke Dybdal, Tone & Solveig Østrem (2010): Professional practice in the tensions
between responsibility and accountability). *Nordic Studies in Education*, Vol. 31,
pp. 194–209 Oslo. ISSN 1891-5914

- Studieordning, Peter Sabroe Seminariet, august 2007, revideret jan. 2011. VIA UC
- Taylor, Charles (1992): Sources of the self. The making og modern identity. Cambridge University Press
- Togsverd og Rothuizen (2011) På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse? I: Tidsskrift for Socialpædagogik 14:2
- Tuft, Carsten (2010): Profession, uddannelse og etik – kan man gå til etik? I Pædagogers etik af Christian Aabro, BUPL
- Tuft (2012)(: Pædagog –historien om uddannelsen. I: Leksikon for det 21. århundrede. Set d. 4-12-2012 på <http://www.leksikon.org/art.php?n=5218>
- UVM (2009): Praktik i pædagoguddannelsen. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 1. Undervisningsministeriet
- UVM : Introduktion til den danske kvalifikationsramme for livslang læring. findes på: <http://www.uvm.dk/I-fokus/Den-danske-kvalifikationsramme>
- Van Manen, M. (1993). Pedagogisk Takt: Betydningen av pedagogisk omtænksomhet
- Winter, Philip (2011) Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta. Studies in Philosophy & Education; Vol. 30 Issue 5,
- Wulf, Henrik R. (1993) Lægevidenskabens sprog. Fra Hippokrates til vor tid. Munksgaard

I: Professionsforståelse i praktikken



Professionsforståelse i praktikken

Pædagogstuderende er samlet set i praktik i 2½ semester af de 7 semestre uddannelsen varer. Faget pædagogik indgår også i praktikken, idet det indgår og forholder sig til alle uddannelsens fag og faglige elementer. Vi har valgt at lave to typer nedslag i den sidste praktikperiode. Vi valgte den sidste praktikperiode fordi vi formodede at vi her kunne få det bedste indtryk af hvordan der arbejdes med udvikling af den studerendes faglighed. Disse nedslag er brugt som empiri i de to rapporter der følger, mens nedslagene også inddrages i rapporten ”På sporet af det pædagogiske i pædagoguddannelsen”.

Det første nedslag er 2/3 dels samtalen, der afholdes mellem den studerende, praktikvejlederen og praktiklæreren. Vi har observeret tre 2/3 dels samtaler, én i et almindeligt dagtilbud, én i et dagtilbud med en specialgruppe og én på et bosted for mennesker emd funktionshæmning. Vi har relateret observationerne til hvordan praktikken er formaliseret og styret. Vi har spurgt: hvad betyder den øgede formalisering og styring af praktikken for A) fagsproget i og under praktikken og B) de studerendes muligheder for at etablere professionsidentitet?

Forskningsspørgsmålet er blevet besvaret gennem et empirisk design, hvor dels de formelle rammer omkring praktikken (love, bekendtgørelser, studieplaner, kompetenceprofiler m.m.) undersøges for deres diskursive og regulerende betydning for fagsproget, og hvor dels en række observationer af praktikkens 2/3-samtale foretages med henblik på at undersøge, hvilke professionsidentiteter der her er mulige inden for rammerne af det tilstedeværende fagsprog.

Undersøgelsen konkluderer, at den øgede formalisering og styring af praktikken virker hæmmende i forhold til at udvikle et dynamisk fagsprog samt etablere professionsidentiteter, som er tæt på og relevante for det daglige arbejde i de pædagogiske institutioner. En øget styring af praktikken fra ”skolens” side synes således ikke at være svaret på problemet med, at visse studerende ikke udvikler tilstrækkelig distance til og refleksion

*”Kompetence-
diskursen
ansporer dermed
den studerende,
hendes
praktikvejleder og
-lærer til at styre
efter på forhånd
fastsatte mål for
praktikken. En
mere åben tilgang
til praktikken, med
mulighed for at
forholde sig til og
lære af uforudsete
momenter,
forhindres
tendentielt af
kompetencediskurs
en.”*

over hverdagens rutiner i institutionerne.

Det andet nedslag er ”en dag i praktikken”, hvor vi har fulgt tre studerende en dag i deres praktik og hvor vi har observeret den vejledningssamtale mellem praktikvejleder og de studerende der blev afholdt kort tid efter. Dagene har ligget i den femte måned af praktikken. Også her har vi været nysgerrige efter hvordan praktikken bidrager til at udvikle studerendes professionsforståelser og identitet. I rapporten ”En pædagog bliver til” er der udvalgt en case hvor igennem vi fremanalyserer hvordan den studerende lærer sig at indrette og afgrænse det pædagogiske arbejde og hvad der hører under pædagog. Casen er en ekstremcase, men peger på en problematik som genfindes i vores øvrige materiale.

Den studerende er primært optaget af at lære hvordan man får hverdagen til at fungere på praktikstedet og det indebærer både at få styr på hverdagens praktiske opgaver og på rutiner, brugerne og den pædagogiske tilgang som benyttes på stedet. Faglighed fikseres relativt instrumentelt som sikkerhed . Den studerende får således ikke megen hjælp til at forholde sig pædagogisk i betydningen kritisk reflekterende og undersøgende omkring hvordan man kan gøre sig til ledsager i den andens tilblivelse som menneske.

”Observationerne tyder altså på at den principiellle åbenhed, som konstituerer pædagogisk professionsudøvelse ikke bare kommer af sig selv, men skal kultiveres og udvikles, som bevidst kulturel og faglig form.”

Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik

Jakob Ditlev Bøje

Sammendrag

Undersøgelsen i 15 linjer.

I denne delrapport har vi undersøgt konsekvenserne af den, efter den seneste reform (2006), øgede formalisering og styring af praktikken. Vi har spurgt: hvad betyder den øgede formalisering og styring af praktikken for A) fagsproget i og under praktikken og B) de studerendes muligheder for at etablere professionsidentitet?

Forskningsspørgsmålet er blevet besvaret gennem et empirisk design, hvor dels de formelle rammer omkring praktikken (love, bekendtgørelser, studieplaner, kompetenceprofiler m.m.) undersøges for deres diskursive og regulerende betydning for fagsproget, og hvor dels en række observationer af praktikkens 2/3-samtale (i alt 3) foretages med henblik på at undersøge, hvilke professionsidentiteter der her er mulige inden for rammerne af det tilstedeværende fagsprog. Undersøgelsen konkluderer, at den øgede formalisering og styring af praktikken virker hæmmende i forhold til at udvikle et dynamisk fagsprog samt etablere professionsidentiteter, som er tæt på og relevante for det daglige arbejde i de pædagogiske institutioner. På den baggrund anbefales ikke en øget styring af praktikken fra ”skolens” side som svar på problemet med, at visse studerende ikke udvikler tilstrækkelig distance til og refleksion over hverdagens rutiner i de pædagogiske institutioner.

Præsentation af undersøgelsesspørgsmålet

I denne delrapport undersøges praktikuddannelsen og dennes bidrag til skabelse af professionsidentitet hos pædagogstuderende. Dette gøres gennem et særligt og afgrænset fokus på 2/3-samtalen og de formelle og diskursive rammer omkring denne. En anden delrapport i projektet undersøger desuden praktikken, som den udfolder sig i almindelig, hverdagslig praksis, og en mere udfoldet forståelse af praktikkens betydning for skabelse af professionsidentitet vil kunne opnås ved at læse denne delrapport i sammenhæng med projektets anden delrapport om praktikken (som går under titlen: ”En pædagog bliver til”). I nærværende delrapport besvares følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilket fagsprog i form af pædagogiske diskurser kan identificeres i praktikken?
- Hvilke provisoriske identiteter konstrueres i praktikkens 2/3-samtale, og hvordan sker dette i et samspil med fagsproget?
- Hvordan kvalificerer praktikuddannelsen samlet set de studerende til at udøve, undersøge og udvikle deres profession?

Præsentation af empirien

Undersøgelsen er en kvalitativ undersøgelse, hvorfor også metoderne til produktion og analyse af empiri er kvalitative. Følgende empiri er indsamlet/produceret:

- Formelle og praktiske dokumenter: bekendtgørelse, Undervisningsministeriets praktikhåndbog, uddannelsesstedets praktikhåndbog, forskellige praktiksteders praktikbeskrivelse og -uddannelsesplan, praktiksteders indstilling til godkendelse af praktikken, dagsordener for 2/3-møder, studerendes læringsmål for praktikken, kompetenceprofiler og selvevalueringer.
- Observationer samt optagelser af tre 2/3-samtaler fordelt på hhv. ”normal- og specialområdet” (med de samme studerende, hvis læringsmål, selvevalueringer mv. vi har indhentet).
- Interview med 2 studerende om deres 2/3-samtaler og om deres oplevelser af praktikken generelt (igen de samme studerende).

Der er tale om et materiale, hvormed hensigten er dels at kunne analysere 2/3-samtalen og de studerende i 2/3-samtalen kvalitativt og dels at kunne følge bevægelser og evt. forskydninger fra ét niveau til et andet (fra tekst til 2/3-samtale til de studerende som kommende professionelle). Materialet er genereret omkring princippet at kunne følge et mindre antal studerende i forhold til forskellige niveauer i praktikken – frem for f.eks. at følge et større antal studerende på ét niveau i praktikken. Sammen med projektets anden delrapport om praktikken i hverdagen er praktikuddannelsen – som rum – afdækket i et rimeligt omfang.

Motivation for analysestrategien og den teoretiske reference

Analysen af fagsprog og udvikling af professionsidentitet foretages i rapporten ud fra en Bernstein-inspireret analysestrategi. Dette sker med henblik på at se og analysere fagsprog som et indholdsbestemt, men først og fremmest socialt regulerende sprog, som former den studerendes og kommende professionelles identitet. Der trækkes særligt på Bernsteins argument om, at sprog, i form af diskurs, i en skolesammenhæng tjener en pædagogisk funktion, dvs. en socialt regulerende funktion, hvor det – uden lærerens/praktikvejlederens fulde bevidste herom – er elevens sociale identitet og ikke undervisningsstoffet, der bestemmer udvælgelse, rækkefølge og tempo for, hvad der skal læres hvornår, samt hvilke kriterier eleven skal bedømmes på.

Fagsprog forstås altså som en pædagogisk diskurs, hvis formål er at forme den studerendes identitet som en professionsidentitet. I styringsdokumenterne – de formelle (bekendtgørelse, Undervisningsministeriets praktikhåndbog m.m.) såvel som de mere

praktiske (f.eks. dagsordener for 2/3-mødet samt den studerendes læringsmål, selvevaluering m.m.) – analyseres først, hvilken pædagogisk diskurs, der er dominerende. Herefter analyseres, hvorvidt og hvordan denne pædagogiske diskurs indgår i konstruktionen af (provisorisk) professionsidentitet under 2/3-samtalen, herunder hvilke relationer der etableres mellem den studerende og hendes praktikvejleder og –lærer.

Besvarelse af undersøgelsesspørgsmålet

I denne undersøgelse finder vi, at fagsproget i styringsdokumenter samt i 2/3-samtalen domineres af det, vi kalder en kompetencediskurs. Denne diskurs har en dobbelthed over sig. På den ene side trækker den på en, i feltet, tilstedeværende kompetenceforståelse, hvor inden for kompetencer/ressourcer defineres i henhold til den enkelte studerende, hendes baggrund og personlige udviklingsbestræbelse. På den anden side trækker den på en kvalifikationsforståelse, hvor inden for kompetencer defineres snævert i henhold til arbejdsmarkedsmæssige prioriteringer. Sidstnævnte forståelse er den dominerende.

Kompetencediskursen ansporer den studerende, hendes praktikvejleder og – lærer til at styre efter på forhånd fastsatte mål for praktikken. En mere åben tilgang til praktikken, med mulighed for at forholde sig til og lære af uforudsete begivenheder, forhindres tendentielt af kompetencediskursen. Dette ses af de provisoriske identiteter, som konstrueres under 2/3-samtalen. Disse forholder sig forholdsvis snævert til kompetencediskursen som udgangspunkt, men samtidig er der ikke nogen fuldstændig entydig forbindelse mellem kompetencediskursen og de konkrete identiteter, som konstrueres under 2/3-samtalen. Flere muligheder er åbne ud fra kompetencediskursen som udgangspunkt.

Vi har i undersøgelsen beskrevet dannelsen af henholdsvis en ”sprogpædagog” og en ”TEACHH-pædagog”. Sprogpædagogen etableres ved, at den studerende, allerede forud for praktikken, skriver et fokus omkring sprog ind i sin kompetenceprofil, som hun herefter koncentrerer sig om at træne/nå. På samme vis med TEACCH-pædagogen: TEACCH skrives ind i kompetenceprofilen som en konkret metode, og herefter koncentrerer den studerende sig om at træne/nå denne metode.

I forhold til spørgsmålet om, hvordan praktikken kvalificerer de studerende til at udøve, undersøge og udvikle deres profession, så peger undersøgelsen på, at kompetencediskursen også i denne henseende fungerer blokerende. I stedet for at lære at udøve, undersøge og udvikle professionen afstedkommer kompetencediskursen en tilbøjelighed til at udføre praktikearbejdet i overensstemmelse med på forhånd fastsatte mål, dokumentere arbejdet omkring disse mål og endelig evaluere, hvorvidt målene er

nået. Som sådan peger undersøgelsen på, at kompetencediskursen repræsenterer en angelsaksisk/curriculær uddannelsestænkning, der dominerer over, men samtidig forbinder sig til, en kontinental/didaktisk uddannelsestænkning.

Indledning

Følgende undersøgelse af praktikken i pædagoguddannelsen indgår i det større forskningsprojekt, ”Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet”, som er finansieret via BUPL’s forskningsfond. I forskningsprojektet fokuseres på to særlige aspekter af professionsidentitet, nemlig fagsprog samt evnen til at udøve, undersøge og udvikle (Rothuizen, 2008, 2010; Grimen og Molander, 2008). Det overordnede forskningsspørgsmål, som projektet rejser, lyder således, hvorvidt og hvordan pædagoguddannelsen medvirker til at danne de to nævnte aspekter af professionsidentitet hos de studerende og kommende pædagoger? Projektet hviler på en antagelse om, at skabelsen af professionsidentitet, i en moderne sammenhæng, sker gennem et adækvat fagsprog, som hjælper professionsudøveren til at udøve, undersøge og udvikle sin profession.

I denne delrapport fokuseres særskilt på praktikuddannelsen og dennes bidrag til skabelse af professionsidentitet hos de studerende. Dette gøres gennem en besvarelse af tre forbundne underspørgsmål, som i større eller mindre grad knytter sig til et af de følgende tre kapitler i rapporten:

- Hvilket fagsprog (diskurs) kan identificeres i praktikken? Spørgsmålet besvares fortrinsvist gennem kapitel 2.
- Hvilke provisoriske identiteter konstrueres i praktikkens 2/3-samtale, og hvordan sker dette i et samspil med, og modspil til, fagsproget i praktikken? Spørgsmålet besvares gennem kapitel 3.
- Hvordan kvalificerer praktikuddannelsen samlet set den studerende til at udøve, undersøge og udvikle sin profession? Spørgsmålet diskuteres i kapitel 4 på baggrund af de foregående analyser.

Hvorfor fokusere på praktikken?

Man kan spørge, hvorfor det er relevant særskilt at fokusere på praktikken i uddannelsen? Det mest umiddelbare svar på dette spørgsmål handler om, at vi ønsker at få belyst, hvordan praktikken spiller sammen med – og imod – andre dele af uddannelsen i forhold til skabelsen af professionsidentitet hos de studerende. Dvs. vi anlægger som udgangspunkt et pragmatisk perspektiv i denne delundersøgelse, hvor begrundelsen for at fokusere på praktikken er snævert forbundet til det samlede forskningsprojekt og dets erkendelsesinteresse. Men ud over det kan der også, ud fra eksisterende forskning samt evalueringer af uddannelsen m.m., findes begrundelser for at undersøge praktikken i pædagoguddannelsen netop nu.

I 1998 skrev Kirsten Weber (1998), som led i det større evalueringsarbejde foretaget Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen fra RUC af den 'nye' (1991) fælles pædagoguddannelse, om målsætning, målrealisering og læring i pædagoguddannelsens praktik – nærmere betegnet i de 36 praktikforløb, som dengang blev undersøgt. Weber rejste en generel kritik af troen på mål, målsætning og –realisering i uddannelse, fordi, som hun skrev, ”regelret målopfyldelse vil tit skyde under mål i forhold til de kvalifikationskrav en uddannelse skal leve op til! Det kan være langt bedre for læreprocesserne i uddannelsen, hvis det fælles formulerede mål lægger op til at man tænker over hvad man kan og vil i den pågældende sammenhæng, herunder hvilke forhold der modvirker at man når sit mål.” (Weber, 1998: 10-11). Weber mente dog ikke, at den regelrette målopfyldelse og en stræben efter denne var kendetegnende for målformuleringerne i de undersøgte praktikker. Hun skrev: ”Det væsentlige ved målformuleringerne fra alle tre seminarier er imidlertid at de er åbne og rummer flere dimensioner – at de har respekt for at det er den studerende der lærer” (s. 11).

I 2000 skrev Martin Bayer (2000) en ph.d.-afhandling om det, han kaldte for praktikkens skjulte læreplan i pædagoguddannelsen. Denne læreplan er ifølge Bayer skjult, fordi den eksisterer som en ikke-erkendt orden ved siden af den erkendte orden, dvs. den officielle læreplan, sådan som den udtrykkes i lov, bekendtgørelse, studieordning m.m. Den skjulte læreplan handler ifølge Bayer om, at den studerende i praktikken skal lære at ”vippe ind” i praksis, dvs. finde eller tilkæmpe sig en plads i hierarkiet til de erfarne og færdiguddannede pædagoger. Dette sker ved, at den studerende i første omgang viser sit værd over for brugerne/børnene, f.eks. ved at lege med dem og være/virke engageret: Hvis hun klarer denne ’test’, er der skabt grundlag for, at hun kan vippe ind i det, Bayer kalder pædagogrummet.

Bayers undersøgelse og fremhævelse af praktikkens skjulte læreplan – til fordel for den officielle/tænkte læreplan – kan siges at komplementere Webers fund angående det åbne, flerdimensionelle og uafsluttede ved praktikkens målformuleringer, idet det fælles budskab er, at seminariet/den officielle læreplan ikke sætter – og ikke forsøger at sætte – en særlig tydelig dagsorden for den studerendes læring i praktikken. Hvor Weber betoner den studerendes mulighed for selv at styre og definere læringen, betoner Bayer institutionens og arbejdets betydning for samme.

I 2003 blev denne ’ikke-styring’ af praktikken imidlertid problematiseret i forbindelse med den på det tidspunkt publicerede evaluering af pædagoguddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003). I resumeet skrev EVA følgende om praktikken: ”Praktikken udgør 40 % af den samlede studietid og foregår uden for seminariets egne rammer, hvilket stiller ekstra store krav til kvalitetssikringen af den. For at der ikke skal blive tale om helt løsrevne perioder, stilles en række præciserende krav til forberedelse,

gennemførelse og bearbejdning af det enkelte praktikforløb” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003: 20-21). Længere inde i rapporten blev kritikken uddybet:

Evalueringsgruppen mener i det hele taget at det er for uklart hvad formålet med praktikken er, og at det burde overvejes om nogle af de færdigheder eller refleksioner der i dag forventes indlært i praktikken, bedre kunne indlæres på anden vis i seminariets eget regi. Praktikken må ikke bare blive seks måneders øvelse i almindelige arbejdsfunktioner – eller som det udtrykkes af seminarium D: en indføring og øvelse i pædagogernes profession. Dét burde der være rigelig tid til i et langt arbejdsliv efter endt uddannelse (s. 128).

Det, der altså af Weber blev anset for en fordel, nemlig de åbne og uafsluttede mål for praktikken, bliver af evalueringsgruppen fortolket som ikke-styring, løsrevne perioder, manglende kvalitetssikring og et for uklart formål med praktikken.

I dag er der kommet en ny uddannelse (med start fra 2007), hvor kritikken fra EVA synes at være blevet hørt. Der er skrevet en ny bekendtgørelse med præciserende krav til praktikken, og der er af Undervisningsministeriet (2009) udarbejdet en ny og omfattende håndbog til praktikken, som skal ”...informere og vejlede praktikstederne om de regler om praktikken, som er fastsat i bekendtgørelsen” (Undervisningsministeriet, 2009: 5). Andersen, Nielsen og Krab (2011) taler om, at praktikken (og klinikken i sygeplejerskeuddannelsen) er blevet formaliseret som et fag.

Spørgsmålet er dog, hvad denne formalisering betyder for den skjulte læreplan? Hvordan står de to læreplaner i forhold til hinanden i dag? Har den stærkere målorientering, som kan konstateres at være indtruffet, siden Weber skrev om dette fænomen i 1998, overhovedet nogen betydning for den skjulte læreplan? Kan der være tale om en dobbelt læreplan, som er lige vigtig for den studerende at afkode og effektuere i praktikken?

Vi vil diskutere disse spørgsmål løbende – men især i det afsluttende kapitel. Samtidig vil vi understrege, at forholdet mellem en officiel og skjult læreplan ikke er hovedfokuset i denne undersøgelse; det er i stedet spørgsmålet om forholdet mellem fagsprog og professionsidentitet, som redegjort for tidligere.

Metodologi

I det følgende vil vi kortfattet redegøre for metodologien i undersøgelsen, dvs. metoderne til produktion empiri, herunder hvilken empiri der er produceret, samt hvilke analytiske greb der tages i anvendelse for at analysere denne empiri.

Metoder til produktion af empiri

Undersøgelsen er samlet set en kvalitativ undersøgelse, hvorfor også metoderne til produktion af empiri er kvalitative. Følgende metoder er taget i anvendelse:

- Indsamling af dokumenter i og omkring praktikuddannelsen (bekendtgørelse, uddannelsesstedets praktikhåndbog, praktiksteders praktikbeskrivelse og uddannelsesplan, dagsordener for 2/3-møder, den studerendes læringsmål i praktikken, den studerendes selvevaluering af opnåelsen af læringsmål mv.).
- Observationer samt optagelser af 2/3-samtaler (3 stk. i alt, fordelt på hhv. ”normal- og specialområdet”, med de samme studerende, hvis læringsmål, selvevalueringer mv. vi har læst).
- Interview med studerende om deres 2/3-samtaler og om deres oplevelser af praktikken generelt (2 stk. i alt, med de samme studerende).

Der er tale om et forholdsvist snævert materiale, hvormed hensigten er dels at kunne følge bevægelser og evt. forskydninger fra ét niveau til et andet igennem det, der kaldes en policyetnografi (Gustafsson, 2003; Ball, 1994), dvs. fra policyniveauet (BKG. m.m.) til den pædagogiske praksis i 2/3-samtalen, og dels at kunne analysere i dybden (kvalitativt), hvordan de ovenfor beskrevne tendenser til at formalisere og målrette praktikken kan ses omkring forhandlingen og konstruktionen af den studerendes professionsidentitet. Med andre ord er hensigten at analysere makro i mikro, herunder etablere et blik for hvordan makrorelationer forhandles, kontrolleres og skabes i møder mellem den studerende og hans eller hendes praktikvejleder og -lærer.

En begrænsning ved materialet består i, at det fortrinsvist rummer information om den formaliserede uddannelse, dvs. uddannelsen som den tænkes og didaktisk planlægges og beskrives via seminarier i en officiel læreplan. Materialet siger i mindre grad noget om det, som foregår på praktikstedet, og som Bayer (2000) altså har kaldt den skjulte læreplan. At det primært er den officielle/kendte læreplan, vores materiale siger noget om, begrundes igen med henvisning til det overordnede forskningsprojekt og ambitionen deri: Dette handler, som nævnt, om uddannelsens bidrag til at udvikle fagsprog og om sammenhængen mellem dette mulige fagsprog og evnen til at udøve, undersøge og udvikle professionen. Med dette udgangspunkt opfatter vi det som hensigtsmæssigt at fokusere på den sprogliggjorte og derigennem kendte læreplan, selvom vi altså udmærket er klar over, at der er en del ved praktikken, vi ikke fanger på den måde.

En yderligere begrænsning ved materialet består i, at vi formentlig er kommet i kontakt med nogle af de ’gode’ studerende, dvs. studerende som handler i rimelig overensstemmelse med den officielle læreplan. Andre og mindre ’gode’ studerende ville

givetvis have handlet anderledes i praktikken, og dermed kunne billedet af praktikkens betydning for den studerendes professionsidentitet have set anderledes ud.

Analysestrategi

Analysen af fagsprog og udvikling af professionsidentitet foretages i denne sammenhæng ud fra et Bernstein'sk analyseredskab. Hovedtanken i dette består i at opfatte fagsprog som et indholdsbestemt, men først og fremmest socialt regulerende sprog, hvormed hensigten er at forme den studerendes og kommende professionelles identitet. Der trækkes på Bernsteins (2000, 2001a) argument om, at sprog, i form af diskurs, i en skolesammenhæng tjener en pædagogisk funktion, dvs. en socialt regulerende funktion, hvor det – uden lærerens fulde bevidste herom – er elevens sociale identitet og ikke undervisningsstoffet, der bestemmer udvælgelse, rækkefølge og tempo for, hvad der skal læres hvornår, samt hvilke kriterier eleven skal bedømmes på. Det er samme skelnen, der ligger til grund for Bernsteins forståelse af henholdsvis regulativ diskurs (som går på social identitet) og undervisningsdiskurs (som går på stof eller indhold), hvor den regulative diskurs, ifølge Bernstein, altid dominerer over undervisningsdiskursen.

Fagsprog forstås altså som en pædagogisk diskurs i denne sammenhæng, som har til hensigt at forme den studerendes kommende professionsidentitet gennem bestemte forestillinger og forventninger til denne identitet og gennem et indhold, som nærmere definerer karakteren af denne identitet – eller disse identiteter – ved bl.a. at få den studerende til tale og tænke om genstanden, som i det pædagogiske arbejde udgøres af børn og brugere, på en bestemt måde.

I kapitel 3 analyserer vi, hvilken pædagogisk diskurs der dominerer i styringsdokumenterne i og omkring praktikken, og hvordan denne diskurs fremtræder i styringsdokumenterne som en tæt forbundet styringskæde. I kapitel 4 analyserer vi, hvorvidt og hvordan den ovenfor fremanalyserede pædagogiske diskurs indgår i konstruktionen af professionsidentitet under 2/3-samtalen, herunder hvordan bestemte relationer mellem den studerende og hendes praktikvejleder og -lærer kontrolleres i lyset af den pædagogiske diskurs. På baggrund af disse analyser diskuterer vi i kapitel 5 spørgsmålet om, hvordan praktikuddannelsen samlet synes at kvalificere den studerende til at udøve, undersøge og udvikle sin profession.

Styringsdokumenter og deres betydning

I det følgende kapitel præsenteres en analyse af de styringsdokumenter, der omkranser 2/3-samtalen i pædagoguddannelsens praktik. Det indebærer en toleddet analyse af:

- Hvilke officielle og praktiske dokumenter, der refereres til på 2/3-mødet. Dvs. hvilke dokumenter, der fungerer strukturerende på praksisplanet, i praktiklærerens, praktikvejlederens og den studerendes bevidsthed.
- Hvilken samtaledynamik og indholdsstyring, de praktiske dokumenter implicerer.

Officielle og praktiske dokumenter på 2/3-mødet

Når vi har bevæget os hen til praktikkens 2/3-samtale som udefrakommende observatører, som delvist fremmede (Simmel, 1998; Kristiansen og Krogstrup, 1999) over for den sociale virkelighed, som denne samtale repræsenterer for de direkte implicerede deltagere (praktiklærer, praktikvejleder og studerende), er vi blevet mødt af en række praktiske dokumenter, som tydeligvis har haft en betydning for det, vi kunne iagttage på mødet. Disse dokumenter var:

- Dagsorden for 2/3-mødet
- Den studerendes læringsmål
- Den studerendes kompetenceprofil
- Den studerendes selvevaluering af evnen til at leve op til de formulerede læringsmål
- Praktikstedets foreløbige indstilling til godkendelse af den studerendes praktik

Forud for mødet fik vi tilsendt de fleste af disse dokumenter (vi bad om dette), og ved ankomsten til møderne fik vi typisk stukket en dagsorden i hånden. Dokumenterne sagde ikke meget om, hvad det var, der på et højere niveau begrundede, at disse skulle være udarbejdet forud for møderne. På dagsordener kunne der optræde spredte henvisninger til uddannelsens bekendtgørelse eller uddannelsesstedets praktikpjece, men der forelå ikke nogen systematisk beskrivelse eller iagttagelse af, hvilke dokumenter og krav, der var rammesættende for mødet og de praktiske dokumenter. Dette syntes at være mere eller mindre indforstået blandt de direkte implicerede parter, og alligevel var der, når vi læste på tværs af de tilsendte dokumenter og dagsordener, en forbløffende ensartethed i struktureringen af mødet. For at blive klogere på denne strukturering og dens eventuelle betydning for uddannelsens bidrag til at udvikle den

studerendes professionsidentitet, besluttede vi at lave en systematisk indkredsning af, hvilke officielle dokumenter der rammesætter 2/3-mødet, herunder deres indbyrdes sammenhænge, og af deres relation til de praktiske dokumenter.

Vores afsøgning af, hvor 'kravene kommer fra', har ført til tre dokumenter, hvoraf de to mere eller mindre udspringer af det første:

- Uddannelsens bekendtgørelse (Undervisningsministeriet, 2010)
- Uddannelsesstedets praktikhåndbog (Pædagoguddannelsen Midtjylland, 2010)
- Praktikpladsernes praktikstedsbeskrivelse og uddannelsesplan

Uddannelsens bekendtgørelse er, måske ikke overraskende, det overordnede dokument, som de to næste dokumenter refererer til. I uddannelsens bekendtgørelse formuleres der krav om, at praktikstedet skal udfærdige en praktikbeskrivelse og en uddannelsesplan (§ 14), at der skal afholdes en 2/3-samtale (§ 14), at den studerende udarbejder et såkaldt praktikdokument (§ 15), hvormed hun/han skal forberede samt vedligeholde praktikken, at den studerende formulerer læringsmål ved praktikkens begyndelse, som fungerer retningsgivende for godkendelsen af praktikken, og at praktikstedet udarbejder en skriftlig, begrundet og foreløbig indstilling til godkendelse af den studerende forud for 2/3-samtalen (§ 22). Ud over disse direkte krav findes der i bekendtgørelsen (bilag 7) en progressionsbeskrivelse for praktikken, en række kompetencemål, som den studerendes læringsmål og praktikstedets praktikstedsbeskrivelse og uddannelsesplan skal kobles med, og en række CKF'er (Centrale Kundskabs- og færdighedsområder), som praktikstedsbeskrivelsen og uddannelsesplanen ligeledes skal tilpasses efter.

Alt i alt er bekendtgørelsen et ganske omfattende dokument, der rummer en lang række krav til den studerende, praktikstederne og uddannelsesinstitutionerne – krav som ikke desto mindre synes at indeholde en forholdsvis simpel logik: Praktikstedets praktikpladsbeskrivelse og uddannelsesplan og den studerendes læringsmål styres efter de i bekendtgørelsen formulerede kompetencemål.

Uddannelsesstedets praktikhåndbog (Pædagoguddannelsen Midtjylland, 2010) er det andet dokument, der fungerer rammesættende for 2/3-samtalen og de dokumenter, den studerende udarbejder forud for denne. Dette dokument har en uddybende funktion i forhold til bekendtgørelsen, idet det ansvarliggør den studerende på en række punkter, som bekendtgørelsen ikke gør. Det drejer sig for det første om, at praktikhåndbogen fordrer, at den studerende forud for 2/3-samtalen skal indhente en dagsorden for mødet fra uddannelsesstedets praktikkontor og formidle denne videre til praktikstedet: ”Det er den studerendes ansvar at hente dato for mødet, samt alt øvrigt materiale, herunder dagsorden fra praktikkontorets side på studienet, og formidle dette til praktikstedet” (Pædagoguddannelsen Midtjylland, 2010: 5). For det andet drejer det sig specifikt for

trede praktikperiode (som er vores empiriske nedslagspunkt) om, at der rettes krav til den studerende om, at hun skal udarbejde en såkaldt kompetenceprofil, som skal drøftes på 2/3-mødet: ”Den faglige kompetenceprofil er en præsentation og diskussion af den studerendes reflekterede bud på pædagogfaglighed, sin faglige identitet og professionelle faglige profil, med eksempler og konkretiseringer fra egen praktik og praksis. Den skriftlige del er en synopsis på 4800-7200 anslag, og denne ledsages af et mundtligt oplæg på 15 minutter til 2/3 mødet, som skal lægge op til efterfølgende diskussion” (Pædagoguddannelsen Midtjylland, 2010: 7). For det tredje drejer det sig om, at praktikhåndbogen fordrer, at den studerende udformer en såkaldt selvvurdering af hendes/hans evne til at leve op til de formulerede læringsmål: ”På mødet drøftes, hvordan målene kan nås, med baggrund i praktikstedets skriftlige vurdering, den studerendes skriftlige selvvurdering samt feedback på og drøftelse af den faglige kompetenceprofil” (Pædagoguddannelsen Midtjylland, 2010: 7).

Når man lægger bekendtgørelsen og praktikhåndbogen sammen, synes der at være en intern arbejdsdeling mellem de to dokumenter, hvor

- bekendtgørelsen indirekte formulerer praktikstedets praktikstedsbeskrivelse og uddannelsesplan og, i forlængelse af dette, den studerendes læringsmål, og
- hvor praktikhåndbogen formulerer en uddybende ’plan’ til at operationalisere og kontrollere denne styringskæde med.

Den studerendes læringsmål og praktikstedets foreløbige indstilling til godkendelse af den studerendes praktik refererer til bekendtgørelsen, hvorimod dagsorden, den studerendes kompetenceprofil og endelig selvevalueringen refererer til praktikhåndbogen.

Et i denne sammenhæng interessant spørgsmål består i, hvor ”praktikdokumentet”, som bekendtgørelsen også stiller krav om (jf. ovenfor), forsvinder hen? Dette praktiske dokument figurede ikke i nogen af de 2/3-samtaler, vi observerede. Hvorfor ikke? Hvad står der i dette dokument, som tilsyneladende ikke egner sig til at blive bragt ind i 2/3-samtalen?

I artiklen ”Mål og skriftlighed som styrings- og læringsredskaber i pædagoguddannelsens praktik” (Torp, Arnskov og Færch, 2010), argumenterer forfatterne for, at praktikdokumentet til dels lægger op til en narrativ fortælleform, fordi den studerende heri opfordres til at skrive sine umiddelbare indtryk, følelser, oplevelser, bearbejdnings, refleksioner m.m. ned. Dvs. praktikdokumentet er som udgangspunkt et uredigeret dokument set i forhold til de øvrige praktiske dokumenter som nævnt ovenfor. Forfatterne stiller sig skeptiske over for det forhold, at praktikdokumentet – og mere konkret den narrative fortælleform – tilsyneladende domineres af andre typer

dokumenter i uddannelsen, som indeholder en mere akademisk skrivestil (projekt opgaver, prøvesynopsis, bachelorprojekt m.m.), og de undrer sig over, hvorfor praktikdokumentet ikke benyttes mere af de studerende som en ”kærkommen genre” til at dokumentere det pædagogiske arbejde med, herunder arbejdet med at opnå de opstillede læringsmål for praktikken (s. 24). Ud fra vores analyse af praktikkens styringsdokumenter bliver det imidlertid synligt, at det ikke så meget er hos de studerende, at årsagen skal findes: Sådan som styringsdokumenterne er formuleret og fungerer i en indbyrdes sammenhæng, levnes der ikke (megen) plads til, at praktikdokumentet kan spille nogen rolle i den formelle bedømmelse/vurdering under 2/3-samtalen. Det presses ud, overflødiggøres, og dermed kan man sige, at de studerende egentlig bare aflæser de krav, der stilles til dem udefra, dvs. agerer som elever i en uddannelse.

Samtaledynamik og indholdsstyring som fordret af styringsdokumenterne

Ser vi nærmere på de praktiske dokumenter og den samtaledynamik og indholdsstyring, som disse implicerer, er dagsordenen et oplagt sted at starte. De tre 2/3-samtaler, vi observerede, indeholdt alle samme dagsorden, hvilket for os var påfaldende, og hvilket må ses i sammenhæng med praktikkontorets og professionshøjskolens bureaukratiske styring af området. Dagsordenen var:

- Den studerendes selvsvurdering
- Praktikstedets 2/3-status i forhold til indstilling
- Den studerendes kompetenceprofil
- Hvordan kan/skal den studerende arbejde med sin specialiseringsrapport

Logikken med denne dagsorden, som vi altså havde lejlighed til at observere i udfoldet form mellem parterne, var: Først det formelle og siden det mere afslappede. Det skal forstås på den måde, at først skal den studerende fremlægge sin selvevaluering og redegøre for, hvorvidt/hvordan hun har levet op til de opstillede læringsmål; siden skal praktikstedet, dvs. praktikstedets repræsentant i form af praktikvejlederen, give sin version af sagen – sin vurdering af den studerende, som tager afsæt i den foreløbigt fremsendte indstilling til godkendelse af praktikken. Efter dette er ’overstået’, og kontrollen af den studerende således kan reduceres, lægges der op til en mere ’løs’ drøftelse af henholdsvis den studerendes kompetenceprofil og ideer til, hvordan den studerende kan arbejde med sin specialiseringsrapport, som ifølge bekendtgørelsen skal tage udgangspunkt i den 3. praktik.

Som opfordringsstruktur indeholder dagsordenen altså en yderligere stram styring af relationen mellem uddannelsen og den studerende, hvor der dog lægges op til

at reducere denne styring, efter det formelle er overstået. Det er værd at bemærke, at den studerende ud fra dagsordenen, og bagved den praktikhåndbogen, er tiltænkt en rolle som kontrollant af sig selv – jf. det første punkt på dagsordenen. Dvs. den studerende skal mestre en slags selvovervågning og –kontrol, som synes at trække på reformpædagogiske tanker forankret i det konkrete uddannelsessted (se f.eks. Pædagoguddannelsen Midtjylland, 2011), men som i en reguleret uddannelsespraksis nemt kan blive til en individualiserende kontrolmekanisme – en såkaldt selvteknologi (Foucault, 1991).

Med hensyn til indholdsstyringen, som ligger i de praktiske dokumenter, herunder styringen af den studerendes sociale identitet, så er det absolutte nøgleord for denne ”kompetence”. Såvel læringsmålene som den studerendes selvevaluering, kompetenceprofil og til dels praktikstedets foreløbige indstilling til godkendelse af praktikken udtrykker et fokus på kompetencer. Hvilke kompetencer, der skal nås, hvilke der menes at være nået, hvilke der kan være betænkeligheder ved, og hvilke der samles sammen af den studerende og så at sige lægges i rygsækken sammen med øvrige kompetencer erhvervet gennem uddannelsen. De praktiske dokumenter – og også de officielle dokumenter – gennemsyres altså af en kompetencediskurs. En sådan har vi identificeret andre steder i uddannelsen (se f.eks. Togsverd og Rothuizen, 2011), men vores vurdering er, at praktikken i større udstrækning domineres af kompetencediskursen – i hvert fald på det tekstmæssige plan.

Denne kompetencediskurs er utvivlsomt tæt forbundet til kompetenceorienteringen ’ovenfra’ i bekendtgørelsen, som vi var inde på, men igen synes det også at være noget, der kommer ’indefra’ uddannelsens egen praksis og muligvis indefra den pædagogiske profession generelt. Vi har således bidt mærke i, at det tredje praktiske dokument, som den studerende skal udforme – den studerendes kompetenceprofil – er kommet til at hedde netop en ”kompetenceprofil”, hvorimod det under den tidligere uddannelse typisk hed en ”praktikopgave”. I en tilfældigt udvalgt studieordning fra 2005 fra et af landets tidligere seminarier (som nu hedder uddannelsessteder) stod der følgende om praktikopgaven:

Den studerende udfærdiger i forbindelse med to af de tre praktikperioder – en skriftlig opgave. Opgaven formuleres af den studerende efter drøftelse med den studerendes praktiklærer på seminariet og praktikvejleder på praktikstedet. Opgaveformuleringen skal være godkendt af seminariets praktiklærer senest midtvejs i praktikperioden. Praktikopgavens omfang fastlægges af praktikkoordinatoren. Opgavebesvarelsen afleveres til seminariet til det af praktikkoordinatoren fastsatte tidspunkt. Opgavebesvarelsen kommenteres og

vurderes af den af seminariets lærere, som har været vejleder for den studerende i praktikken (Københavns Pædagogseminarium, 2005: 49).

I den tidligere uddannelse synes praktikopgaven at have haft lidt af den samme funktion, som praktikdokumentet har i den nuværende uddannelse. Dog med den væsentlige forskel, at hvor praktikopgaven i den tidligere uddannelse spillede en formel rolle for bedømmelsen af den studerende i praktikken (jf. citatet), er praktikdokumentet i dag blevet overflødiggjort i forhold til denne side af praktikken. I stedet træder kompetenceprofilen ind og supplerer dels praktikdokumentet og dels bekendtgørelsen og dennes kompetencefokus.

Kompetencefokusset i den studerendes kompetenceprofil kan menes at være relateret til nogle af de bestræbelser, som er foregået inden for bl.a. pædagogernes fagforening, BUPL, i forhold til først at identificere, formulere og synliggøre børns kompetencer (Cecchin, 2001) og siden at gøre det samme omkring pædagoger som de professionelle varetagere af børns kompetenceudvikling. I to af de tre kompetenceprofiler, som vi har haft adgang til, findes der således referencer til publikationen ”Pædagogers kompetenceprofil” (Undervisningsministeriet, 2004). Referencen bruges typisk som et udgangspunkt for dels at formulere den generelle pædagogfaglighed, hvilket er et krav i praktikhåndbogen, og dels at formulere og fremsætte den studerendes egen kompetenceprofil i forlængelse af denne.

Man kan så spørge, hvad det er for kompetencer, den studerende forventes at opnå – og også forsøger at opnå eller i hvert fald demonstrere gennem sine læringsmål, selvevaluering og kompetenceprofil? Dvs. hvad det nærmere indhold i kompetencefokusset er? For at besvare dette spørgsmål må man først starte et andet sted, nemlig ved at bemærke det forhold, at der tales om kompetencer, mens det, der måske menes, i virkeligheden er kvalifikationer. Dvs. bestemte evner til at varetage arbejdet, som efterspørgeres, defineres og italesættes af arbejdets og uddannelsens aktører og ikke af den studerende selv, som en del af hendes bredere evner til at mestre tilværelsen (Andersen et al., 1993). Med dette udgangspunkt for øje indsnævres indholdet i kompetenceorienteringen, selvom forbindelsen til den studerende som person, som f.eks. af et bestemt køn og af en bestemt klasse og etnicitet, også ligger nær og også italesættes af de studerende – men netop som en kvalifikation og ikke en hvilken som helst kompetence. Omkring kvalifikationstænkning er det ydermere vigtigt at bemærke, at fordi kvalifikationer ofte forstås ud fra en traditionel (industri- og sociologisk) forståelse af arbejdet – eller af at arbejde – beskrives de med en praktisk gøre-dimension in mente. De refererer ikke til viden i sig selv, til abstrakt/symbolsk viden, men til en viden-i-handling, en viden-i-arbejde.

Med det for øje kan det umiddelbart undre, at kompetencerne eller kvalifikationerne, som den studerende rettes og retter sig imod i henholdsvis læringsmålene og selvevalueringen, inddeles i 3 kategorier, som potentielt udspalter viden fra handling og personlighed. Læringsmålene opdeles i følgende kategorier:

- Vidensmål
- Handlemål
- Personlige mål

Hvor denne opdeling stammer fra, er ikke klart for os, da den hverken beskrives i bekendtgørelsen eller i praktikhåndbogen. Vi formoder, den stammer fra en institutionaliseret vejledningspraksis på det pågældende uddannelsessted.

Opdelingen kunne umiddelbart ligne samme type opdeling mellem henholdsvis en akademisk diskurs (pædagogik som videnskabelig disciplin) og en praktisk diskurs (pædagogik som et praksisfelt), som vi har beskrevet andetsteds i projektet (Togsverd og Rothuizen, 2011; Hansen, 2011a, b), og som også Bøje (2010) beskriver i lignende form i sin undersøgelse af differentierings- og sorteringsprocesser i pædagoguddannelsen. Men når vi kigger nærmere på de studerendes læringsmål og selvevalueringer (som vi altså kun har læst tre af), mener vi alligevel at kunne identificere to forskellige modeller til at koble teori med praksis.

Kvalifikationstænkningen kan altså også spores hos den studerende selv, i hendes fortolkning og udfyldning (rekontekstualisering) af de praktiske dokumenter.

Den tekniske kvalifikationsmodel

Den ene af disse modeller kan man kalde teknisk, forstået således at den udtrykker en klassisk, professionssociologisk idé (se f.eks. Parsons, 1968 eller Wilensky, 1964) til forholdet mellem teori og praksis, hvor teori i form af esoterisk (universitets)viden antages at kunne ”omsættes” til en teknologisk løsning – eller til en teknisk handlemåde, for nu i højere grad tillempe modellen til det pædagogiske genstandsfelt. I denne model sættes vidensmålene først, så kommer handlemålene og til sidst de personlige mål, og det mener vi ikke er tilfældigt. Vidensmålene refererer overvejende, men dog ikke udelukkende, til mål om at læse sig frem til en teoretisk viden om f.eks.

- vuggestuebørns sprogudvikling, det kommunikative tilegnelsessyn og det semantiske system med ordforståelse, ordforråd, fonologi og lydene i sproget (den centrale reference hedder her Vygotsky)
- kommunikation med vuggestuebørn, herunder interaktion i forhold til deres forskellige selv'er (referencen hedder her Daniel Stern)

- statusudviklingssamtale og den nærmeste udviklingszone (igen er referencen Vygotsky)
- forældresamarbejde og læse relevant litteratur om dette
- det fælles tredje
- autisme og ASF (Autisme Spektrum Forstyrrelser)
- og i forlængelse af ovenstående mere handlingsorienterede/anvisende programmer eller koncepter (på markedsbasis) i form af f.eks. TEACCH , PEDI , KRAP , isbjergsmodeller m.m.

Handlemålene derimod består typisk af ideer til, hvordan den studerende kan ”omsætte” denne viden til praksis. Det kan/vil hun f.eks. gøre ved at fokusere på

- hvordan udviser jeg et kommunikativt tilegnelsessyn
- hvordan kan jeg have fokus på fælles opmærksomhed/fælles tredje
- hvordan kan jeg styrke ordforråd inde på stuen
- hvordan har jeg fokus på systemerne inde på stuen, f.eks. semantik – hvordan arbejder jeg med ordkortene
- hvordan har man statusudviklingssamtale
- hvordan skal jeg som pædagog være opmærksom på samspilsformater
- hvordan trøster jeg og affektregulerer/følelsesregulerer jeg
- forældrekontakt, hvordan formulerer man sig professionelt
- brug af linjefag i forhold til brugergruppespecialisering
- aktiviteter der tager udgangspunkt i assesment, en metode til at udvikle en pædagogisk aktivitet, hvor aktivitet bliver tilpasset den enkelte beboers kvalifikationer
- gøre brug af KRAP i tilgang til beboerne i aktiviteten

De personlige mål i den tekniske model synes at spille en noget underordnet rolle. De står, som før nævnt, sidst i rækkefølgen af mål, der skal nås, og der er ganske få af dem. Deres funktion er ofte at få den studerende til at være opmærksom på særlige sider af hendes personlighed, som hun har ”arbejdet med” i tidligere praktikker, og som hun nu også ”arbejder med” i denne praktik – f.eks. balancen mellem at bruge sin personlighed/trække sin personlighed ud af arbejdet eller at blive bedre til at tro på sig selv.

Den personlige kvalifikationsmodel

Forholdene er omvendte i den personlige kvalifikationsmodel (som dog stadig er en

kvalifikationsmodel), idet de personlige mål her står øverst og efterfølges af henholdsvis vidensmålene og handlemålene. Essensen i den personlige kvalifikationsmodel kan på flere punkter minde om den beskrivelse af servicearbejdet og dets potentielle grænseoverskridende nedslidning, som Steen Baagøe Nielsen (2005) præsenterer i sin ph.d.-afhandling (s. 159-161). Med henvisning til især Arlie Hochschild undersøgelse af arbejdets invadering af hjemmet og hjemmets invadering af arbejdet, beskriver Nielsen, hvordan

”...kvinder i visse dele af servicearbejdet udsættes for et stigende arbejdspris i relation til mængde såvel som ’dybde’. Der peges her på, at udviklingen berører de ansattes ’selv’, idet de personligt, følelsesmæssigt og kropsligt gøres til en del af ’udstillingen’, dvs. til virksomhedens eller forretningens samlede ’signalbærende kropsmasse’. De bliver til en del af det ’corporate image, der skal bære ’blikket’ fra kundemassen for at kunne opretholde salget” (Nielsen, 2005: 159-160).

Det er samme logik, der synes at være på spil i den personlige kvalifikationsmodel, men her sætter den studerende selv sin personlighed ind på at være eller blive pædagog, dvs. være eller blive en del af omsorgs- og servicearbejdet. Og fordi hendes vigtigste indgang til arbejdet er hendes eget selv, bliver dette til en vis grad også til et instrument, der iagttages og bruges på samme tekniske måde, som vi var inde på ovenfor, til at diskutere sagligt omkring brugen af teori i praksis (jf. nedenfor, personligt mål nr. 2):

Jeg vil fortsat bevidstgøre og kunne formidle min egen pædagogik, samt kontinuerligt forholde mig etisk og kritisk til denne.

- Sept. Jeg forstiller mig at få konkretiseret, uddybet og formuleret i min kompetenceprofil som skal udføres og præsenteres i forbindelse med 2/3 dels mødet.
- Nov. Jeg oplever at jeg, i mit arbejde på XXXX, befinder mig i en konstant balancegang hvor jeg jonglerer med egne og kollegaers kompetencer, personlige grænser, brugerens grænser, pædagogiske ideologi og metoder, samt ressourcer på arbejdspladsen. Så jeg føler at jeg i høj grad, og hver dag skal forholde mig til min egen pædagogik.

Jeg vil diskutere sagligt omkring brugen af teori i praksis, både fra min egen, men også fra mine kollegers side.

- Nov. Jeg synes det var en rigtig god snak vi havde på personalemødet i går, omkring PEDI, og der blev argumenteret sagligt for brugen af netop denne metode.

Jeg vil deltage aktivt i personalemøderne.

- Sept. Det kan jeg slet ikke lade være med, men er OBS på ikke at påtage mig opgaver som jeg ikke synes at jeg som studerende skal påtage mig.

Jeg vil øve mig i at sige fra, hvis der stilles forventninger jeg ikke kan indfri.

- Sept. Dette er et mål jeg har taget med mig fra sidste praktik. Indtil videre går det rigtig godt for mig. Det er første gang jeg arbejder i specialpraktikken, og derfor er der mange gange hvor jeg simpelthen ikke ved hvad jeg skal gøre i en bestemt situation. Det har jeg sagt højt hver gang, og dette har medført at en anden løbende har guidet mig, eller jeg simpelthen er trådt på sidelinjen og set hvordan en anden har taget over. Til vores stuemøde er det blevet italesat at dette er fuldt legalt, og skal ses som en styrke at kunne bede om hjælp (fra Lauras selvevaluering).

Til forskel fra den tekniske kvalifikationsmodel er indgangen i den personlige kvalifikationsmodel altså den studerendes eget selv, men herudover minder de to modeller meget om hinanden, idet de begge er kvalifikationsmodeller, dvs. modeller hvor en ekstern part, rekvirent, arbejdsgiver, aftager e.l. definerer, hvilke kompetencer der er nødvendige for at udføre et givent arbejde.

Opsamling

I dette kapitel satte vi os for at besvare spørgsmålet, hvilket fagsprog, i form af en pædagogisk diskurs, kan identificeres i praktikken? Svaret, som kan gives på baggrund af ovenstående, hviler på en analyse af styringsdokumenterne i og omkring praktikken og ikke en analyse af den studerendes sprog eller sprogbrug i praktikken.

Når dette er sagt, er det alligevel en sandhed med modifikationer. For i styringsdokumenterne, dvs. dem vi har valgt at kalde de praktiske dokumenter (den studerendes læringsmål, selvevaluering, kompetenceprofil m.m.), sprogliggør den studerende sig også om hans eller hendes muligheder for f.eks. at nå de opstillede læringsmål. Dvs. den studerende er medproducent af den pædagogiske diskurs, som dog i første omgang defineres 'ovenfra'.

Denne pædagogiske diskurs har vi analyseret og navngivet som en kompetencediskurs. Vi vælger at fastholde denne term, selvom der, som analysen har

vist, nærmere er tale om en kvalifikationsforståelse. Begrundelsen for dette er, at vi mener, det ville være misvisende at (re)konstruere diskursen som eksempelvis end kvalifikationsdiskurs, når teksten som empirisk genstand eksplicit trækker på termen kompetence. Det synes netop at være et centralt karakteristika ved diskursen, at ordet kompetence benyttes for at dække over noget andet (kvalifikation), og for ikke at overse dette forhold vælger vi altså at fastholde betegnelsen kompetencediskurs. Vi diskuterer denne tvetydighed løbende, men navnlig i det afsluttende kapitel 4.

Styringsdokumenterne gennemses af kompetencediskursen, og i modsætning til andre nedslag, vi har lavet i uddannelsen (bl.a. omkring 1. årsprøven og bachelorprojektet), synes der ikke at være andre, konkurrerende diskurser på spil – f.eks. en akademisk diskurs eller en dannelsesdiskurs. At det forholder sig sådan, kan der være flere grunde til. For det første kan det hænge sammen med genstandsområdet og vidensforståelsen, som efterspørges og praktiseres i praktikken. Som vi har været inde på, efterspørges der en viden-i-arbejde, og betingelserne for dels at udtrykke sig etisk eller normativt om genstandsområdet (dannelsesdiskurs) og dels at analysere genstandsområdet abstrakt eller videnskabeligt (akademisk diskurs) er ikke de samme som på seminariet. Dette kan være en af årsagerne til, at kompetencediskursen dominerer i praktikken. For det andet kan det hænge sammen med interne bestræbelser i professionen selv. Dvs. bestræbelserne på i højere grad at italesætte pædagogers kompetencer, som vi også har været inde på. For det tredje kan det hænge sammen med eksterne bestræbelser i forhold til praktikken og professionen, dvs. den omtalte formalisering og forsøget på i højere grad af fag-gøre praktikken, som det f.eks. kommer til udtryk i bekendtgørelsen.

I forhold til måden, hvorpå kompetencediskursen 'fungerer' på tværs af styringsdokumenterne i en styringskæde, kan man sige, at de øverste dokumenter definerer de generelle vilkår, mens de nederste dokumenter definerer de mere specifikke vilkår. Omsat til Bernsteins terminologi definerer de øverste dokumenter den studerendes sociale identitet (regulativ diskurs), mens de nederste dokumenter definerer indholdet (undervisningsdiskurs), herunder det nærmere indhold af den sociale identitet som en professionsidentitet. Den sociale identitet, som fordres af de øverste dokumenter, er en planlæggende, forhåndsstruktureret identitet, der er i stand til – før praktikken går i gang – at definere, hvad han eller hun vil lære og ikke lære, og indholdet, som defineres i de nederste dokumenter, uddyber karakteren af denne identitet ved f.eks. at beskrive, hvilket teoretisk stof den studerende skal læse og "omsætte" til praktiske handlinger.

Der synes at være forholdsvist langt fra at tale og tænke om den studerende, som det gøres i styringsdokumenterne, og til at tale og tænke om en studerende som det

tidligere er blevet gjort i en reformpædagogisk eller progressiv tradition (jf. Pædagoguddannelsen Midtjylland, 2011 samt Bernstein, 2001c), hvor den studerende selv forventes at formulere, hvad hun kunne tænke sig (men ikke kræve) at lære i praktikken som led i hendes personlige udviklingsprojekt som pædagog. Når der alligevel tales om kompetencer i styringsdokumenterne, kan det, som før antydet, skyldes, at man ad den vej søger at forene (suture) en intern tradition med en række eksterne og nye krav til de pædagogstuderende og til den pædagogiske profession generelt.

Denne diskussion vil vi som sagt tage løbende, og navnlig i kapitel 4 vil vi folde den ud. For nuværende vil vi gå videre til at analysere praktikken, sådan som den fremtræder under 2/3-samtalen.

To-tredjedels-samtalen som pædagogisk praksis

Analyserne i dette kapitel består af interaktionsanalyser af to studerendes 2/3-samtaler, hvor deres praktikvejleder og –lærer deltager. Målet er at fremanalysere, hvorvidt og hvordan den ovenfor fremanalyserede pædagogiske diskurs – kompetencediskursen – indgår i konstruktionen af de studerendes professionsidentiteter. Dette gøres ved at fokusere på, hvordan bestemte relationer mellem den studerende og hendes praktikvejleder og -lærer kontrolleres i lyset af den pædagogiske diskurs.

De to studerende og deres 2/3-samtaler er udvalgt ud fra et princip om kvalitativt at beskrive variation i måden, hvorpå 2/3-samtalen kan fungere i pædagoguddannelsens praktik. Det indebærer, at vi udvælger én 2/3-samtale fra ”normalområdet”, nærmere betegnet en vuggestue, og én 2/3-samtale fra ”specialområdet”, nærmere betegnet en døgninstitution for mennesker med Autisme Spektrum Forstyrrelser. Der er tale om et sparsomt materiale, men dette er dog bevidst udvalgt med henblik på at fange mønstre og problemstillinger, der kan gå igen i andre af pædagoguddannelsens praktikker.

Det teoretisk-analytiske udgangspunkt bag interaktionsanalyserne udgøres igen af Bernstein – men denne gang i form af hans mere klassiske arbejde (f.eks. Bernstein, 1977, 2001d) omkring klassifikation og rammesætning, hvor klassifikation henviser til magt og til relationer (distinktioner) mellem kategorier, personer og genstande, mens rammesætning henviser til kontrol af disse (magtbaserede) klassifikationer – f.eks. stærk/svag kontrol af relationer mellem ’læreren’, ’eleven’ og ’pædagogen’. I et mere hverdagsligt sprog kan man sige, at vi med Bernsteins teoriapparat kigger på ”roller” mellem deltagerne i samtalen, og på hvordan disse roller udformes, udspilles og udfordres gennem kommunikationen mellem deltagerne.

Konstruktion af en kommende sprogpædagog: Om kontrol og dynamik under en 2/3-samtale i "normalpædagogikken"

I det følgende vil vi præsentere en analyse af en 2/3-samtale, hvor den studerende, Camilla, konstrueres og konstruerer en identitet som en næsten-færdig-pædagog, der har fokus på – og er dygtig i forhold til – sprog og sprogudvikling blandt børn i en vuggestue. Man kan sige, at Camilla konstrueres og konstruerer en identitet som en kommende sprogpædagog, hvilket er en social identitet/position, der efterhånden er ved at udvikle sig i mange af landets daginstitutioner i kølvandet på reformer om læreplaner, sprogvurdering, børnemiljø m.m.

Ud over Camilla optræder også praktikvejlederen Lone i samtalen samt praktiklæreren Bente. Lone er uddannet pædagog på Pædagoguddannelsen Midtjylland, ligesom Camilla er ved at blive det, og hun nævner, at hun i sin tid har haft praktiklæreren Bente som lærer på seminariet. Ud over denne uddannelsesbaggrund er Lone uddannet praktikvejleder – ligeledes på Midtjylland – og hun er nu i færd med at tage en diplomuddannelse i sprog og psykologi (bl.a. et modul i neuro- og kognitionspsykologi). Hun får halvdelen af denne uddannelse betalt af institutionen, dvs. to moduler om sprog bestående af hver 6 ugers undervisning, på grund af sin funktion som sprogvejleder i institutionen – hvilket vi formoder svarer til den omtalte funktion som sprogpædagog. Den anden halvdel betaler hun selv og læser sig til på nedsat tid. Bente har en uddannelsesbaggrund som lærer, og ovenpå denne uddannelse har hun, som hun selv formulerer det, taget noget efteruddannelse i noget børne- og ungdomskultur og medier i Århus og også "rundet" dramaturgisk institut i Århus. Camilla er i starten af 20'erne, Lone vurderer vi som i starten til midten af 40'erne, og Bente vurderer vi som i starten af 60'erne. Hun har undervist i mange år, som hun siger.

Samtalen varer i alt 1 time og 20 minutter, og den holder sig nogenlunde inden for punkterne, som i forvejen er fastlagt på dagsordenen: 1) den studerendes selvevaluering, 2) praktikstedets foreløbige indstilling, 3) den studerendes kompetenceprofil og 4) den studerendes specialiseringsrapport. Den eksterne rammesætning af samtalen er altså stærk, hvad gælder udvælgelse og rækkefølge, men hvad gælder tempo, kriterier og kontrol af det sociale grundlag (identitet), er den eksterne rammesætning ikke stærk. Dette er i højere grad noget, der forhandles og kontrolleres mellem de deltagende parter på selve mødet. Efter punkt 3 er der dog en tendens til, at også udvælgelse og rækkefølge er noget, der defineres gennem den interne rammesætning, dvs. af parterne på mødet. Punkt 4 (den studerendes specialiseringsrapport) bliver således taget op efter punkt 3, men forinden hersker der

lidt tvivl om, hvad punktet efter den studerendes kompetenceprofil består i, og det udløser en lidt anden snak. Ligeledes er der det, man kan tale 'fri tale' samt udfyldning af papirer (underskrivning af praktikstedets foreløbige indstilling) efter punkt 4, hvilket faktisk strækker sig i 20 minutter. Den samlede fordeling af tid på realiserede dagsordenspunkter ser ud på følgende måde:

- Den studerendes selvevaluering: 8 minutter.
- Praktikvejlederens vurdering af Camilla: 10 minutter
- Den studerendes kompetenceprofil: 20 minutter
- Tvivl om næste punkt på dagsordenen: 15 minutter
- Den studerendes specialiseringsrapport: 9 minutter
- Udfyldning af papirer: 3 minutter
- Praktiklæreren bliver ved: 15 minutter

Vi vil i det følgende gå analytisk i dybden i forhold til udvalgte punkter og sekvenser fra samtalen, som vi mener eksemplificerer den dynamik og kontrol, som udspillede sig samlet set, herunder konstruktionen af den studerende som en potentielt kommende sprogpædagog.

Den studerendes selvevaluering

Samtalen starter med lidt forvirring blandt de deltagende, fordi praktiklæreren tilsyneladende ikke har modtaget den skriftlige, foreløbige indstilling til godkendelse af den studerende, som praktikstedet ifølge bekendtgørelsen skal sende til uddannelsesstedet forud for 2/3-samtalen. Det udløser lidt diskussion om, hvem der skulle have sendt papiret, hvor den studerende, Camilla, mener, at hun har sendt dokumentet, men måske har hun fået sendt det i et format, som praktiklæreren, Bente, ikke kan åbne. Bente løser herefter situationen ved at sige, at "...jamen det kan være, det er noget, jeg har misset. Det er lige meget. Vi kan kopiere den bagefter. Du kan bare gennemgå det nu. Altså fordi jeg regner med, at når ikke jeg har hørt noget sådan, så er det ikke der, vi er, at det er kritisk?" Til dette svarer praktiklæreren: "Overhovedet ikke, nej nej." "Så slapper jeg af, så betyder det ikke så meget", siger Bente afrundende.

Vi fremhæver her denne lille åbning, fordi den siger noget vigtigt om den klassifikation eller rolle, Bente som praktiklærer forventer at spille til samtalen: Hun forventer at kunne slappe af og på sin vis læne sig tilbage, i og med at der ikke er noget kritisk i forhold til praktikstedets godkendelse af Camilla. Hvis der havde været dette, kunne det være, Bente skulle have spillet en mere aktiv rolle i forhold til at forhandle/mægle mellem praktikstedet og den studerende og f.eks. overbevise praktikstedet om, at den studerende alligevel skulle godkendes for sin praktik (jf.

bekendtgørelsen der udsteder den endelige beslutningskompetence til uddannelsesstedet). Dette er dog ikke tilfældet, hvorfor Bente som nævnt kan slappe af og antage en mindre formel, mindre styrende og mere lyttende og samtalende rolle.

Dette synes at få konsekvenser for klassifikationen til den studerende, dvs. den rolle hun kan indtage i relation til praktiklæreren og –vejlederen. Camilla indtager således en styrende rolle (hvilket synes at være i overensstemmelse med samtaledynamikken som analyseret i styringsdokumenterne), hvor hun påbegynder sin evaluering af sig selv, dvs. sine egne læringsmål, ved at gennemgå målene styk for styk. Camilla taler det meste af tiden, og man kan sige, hun her står for kontrollen af udvælgelse, rækkefølge tempo, kriterier samt det sociale grundlag – altså hvordan hun ønsker at fremstille eller positionere sig selv som næsten-færdig-pædagog. Camilla omtaler f.eks. sig selv på følgende måde:

Camilla: Jamen jeg synes jo egentlig, jeg er rimelig godt med, og det er egentlig med det hele faktisk, fordi vi er sådan gået lige på og hårdt med mine læringsmål, altså. Gået i gang med at læse og diskutere en masse på vejledningen osv. Og det, ja det gør vi jo stadig.

Lone: Ja.

Camilla: Så er der jo selvfølgelig nogle ting, jeg ikke har nået, men det er jo klart. Altså jeg har regnet ud, at der kun er gået halvdelen af tiden så øh...

Bente: Der er tid endnu, der er masser af tid.

Camilla: Der er tid endnu, ja. Og de ting, jeg ikke har nået, hvad var det, jeg skrev om dem, altså det var det der med det sproglige og altså forældre. Altså sprogudvikling hos vuggestuebørnene og så forældrekontakten. Og øh, hvad var det mere?

Bente: Så det, du gerne vil der, prøv at sige noget mere om, prøv at sætte nogle flere ord på, du er interesseret i børns sproglige udvikling, hvad er det, du gerne vil med det, og hvad vil du gerne bruge det til?

Camilla: Jamen bare sådan, altså nu er Lone så sprogvejleder i dagtilbuddet, og det har jo sådan, det er jo rimelig oplagt, at hun har den viden inden for det, at jeg ligesom vil bruge det på den måde og få tilegnet mig så meget viden på den måde via hende. Så det er jo egentlig sådan i forhold til, vi har både brugt Vygotsky og Stern, og øhm hvordan starter udviklingen af sprog, og hvordan bruger man det, og hvordan bruger man det som pædagog inde på stuen, og hvordan understøtter man de her ting. Altså det kan jo være forskellige situationer. Nede på gulvet eller ude på legepladsen, jamen alle slags situationer hvor man ligesom bruger sig selv som pædagogen – som den man nu skal til at være.

Bente: Præcis, så det er noget med at knytte det sammen med det teoretiske.

Lone: Må jeg lige sige noget?

Bente: Ja da.

Lone: Fordi det, vi ligesom også har talt om, det er, at der er ligesom to ting i sproget. Altså det der med, at man udvikler sprog, fordi man gerne vil kommunikere, og børn er jo sociale mennesker fra starten af. Så det var sådan den ene del, vi gerne ville snakke sprog.

Camilla: Ja.

Lone: Og også gå lidt mere isoleret ned og se, hvad er så sprog for noget? Hvad er det for nogle forskellige systemer, man kan arbejde i som pædagog?

Camilla: Ja, lige præcis.

Lone: Lyde og ordforråd, hvordan man bruger sproget i sammenhæng med andre.

Camilla: Ja og også i forhold til det psykologiske.

I denne sekvens er der flere interessante forhold, vi lægger mærke til. For det første fremgår det, at sprog og sprogudvikling blandt børn i vuggestuen er et centralt omdrejningspunkt for Camilla og hendes skabelse af sig selv som kommende pædagog. I midten af sekvensen får Bente spurgt, hvad det er, Camilla egentlig gerne vil med hendes fokus på sprog, og det forsøger Camilla at uddybe og forklare. Hun peger her på Lone, som er sprogvejleder i dagtilbuddet, og hendes viden inden for området som et slags identifikationspunkt, hun gerne vil nærme sig og tage ved lære af. Hun forsøger endvidere at konkretisere ambitionen ved at redegøre for, hvordan man som pædagog kan understøtte børns sprogudvikling – inde på stuen, ude på legepladsen osv. For det andet sker der det interessante, at Lone, kort efter Camillas konkretisering, afbryder interaktionen mellem Camilla og Bente ved at spørge: ”Må jeg lige sige noget?” ”Ja da”, siger Bente på en næsten forbløffet facon – som om Lone i udgangspunktet har samme tale- eller spørgeret som Bente. Herefter uddyber Lone Camillas konkretisering af brugen af sprog i vuggestuen. Hun fortæller, hvad det var, vi gerne ville gøre med fokuset på sprog, og Camilla supplerer med små ja’er og ”lige præcis”.

Med nogle lidt andre ord kan man sige, at der sker det, at der etableres et begyndende ”vi” mellem Camilla og Lone angående sprog, sprogudvikling og pædagogen som sprogpædagog (eller –agent), mens Bente, som Lone umiddelbart kunne se ud til at identificere med en styrende lærerrolle (jf. spørgsmålet må jeg lige sige noget?), indtager en spørgende og undrende rolle. Dette ”vi” og den samtidige ’parkering’ af Bente i rollen som lyttende samtale- og refleksionspartner (som hun altså selv bidrager til fra starten) synes at have afgørende betydning for dynamikken i resten af samtalen. Forstået således, at det er den samme grundlæggende dynamik, der udspiller sig, hvorved vi’et gradvis forstærkes, mens Bente forbliver i rollen som ’gæst’ eller samtalepartner – en gæst der dog samtidig også afkræver eller i det mindste gør sig forhåbninger om, at Camilla kan etablere en kritisk distance til det fokus på sprog, som hun er i færd med at identificere sig med og konstruere identitet omkring.

Praktikvejlederens vurdering

Det næste punkt på dagsordenen er, som før nævnt, praktikvejlederens vurdering af Camilla. Denne vurdering er fuld af roser til Camilla – både hvad angår Camilla som en kommende ”troværdig fagperson” (hun italesættes som en ambitiøs studerende, der læser hardcore teori – men ikke teori for teoriens egen skyld), hvad angår Camilla i relation til de ”praktiske ting” (som for vejlederen er lig med Camillas overblik over børnegruppen samt hendes naturlige måde at indgå i personalegruppen på), Camilla ”som person” (”hun udstråler ro og autenticitet, børnene er glade og trygge ved Camilla”), Camillas evne til at igangsætte ”pædagogiske forløb” (et vanskeligt barn, som Camilla har forsøgt at integrere i resten af børnegruppen), Camilla i forhold til status-udviklingssamtaler (hvor hun skulle have kommet med ”relevante indspark”), og endelig hvad angår Camillas evne til at være ”in charge” på stuen (dvs. agere stuepædagog, mens de øvrige pædagoger på stuen var enten syge eller på ferie). Det eneste, der stadig mangler lidt af ifølge vejlederen, er det med sprogudvikling: ”Camilla har selvfølgelig ikke været rundt omkring alle sine læringsmål endnu, også fordi der kun er gået 3 måneder, men du er rigtig godt på vej, og noget af det, som jeg tænker, at vejledningstimerne skal tage udgangspunkt i fremadrettet, det er noget omkring, som du selv siger, med sprogudviklingen. Altså vuggestuebørns sprogudvikling, og hvordan kan man understøtte den i praksis, og hvad kan vi læse om det i teori, og hvordan kan man ligesom bruge teorien i praksis?” At det særligt er det sidste læringsmål, der kræver mere opmærksomhed fremadrettet, kan undre, eftersom Camilla allerede synes at have brugt meget tid på netop dette – i kraft af læsning, diskussion på vejledermøder, afprøvning på stuen, legepladsen m.m.

Af de ovenfor nævnte evalueringer af Camilla vil vi fokusere på ét evalueringskriterium, nemlig det der handler om Camillas evne til at være ”in charge” på stuen, mens de øvrige pædagoger var enten syge eller på ferie. Dette skyldes, at denne evne – eller kompetence – fremhæves af Lone som særlig vigtig i forhold til at være ”klar” til at komme ud på den anden side af uddannelsen. Dvs. kompetencen kan forstås som kronen på værket, som det, der cementerer ”vi’et”, og viser, at Camilla er kommet igennem praktikstedets rite de passage (Bourdieu, 1999). Før vi beskriver dette, vil vi imidlertid kommentere et forhold, som fremgår af Lones opdeling – eller klassifikation – mellem de forskellige kompetencer, som Camilla anerkendes for.

Dette handler om Lones klassifikation mellem ”praktiske ting” på den ene side og ”pædagogiske forløb” på den anden side. Det, Lone omtaler som ”praktiske ting”, nemlig overblik over børnegruppen samt en naturlig evne til at indgå i personalegruppen, synes for ikke længe siden at have udgjort selve essensen af pædagogikken i den danske daginstitutionsverden (Nielsen, 2005; Nielsen et al.,

upcoming), og det falder næsten fuldstændig sammen med Bayers (2000) definition på praktikkens skjulte læreplan. Hos Lone italesættes det imidlertid som ”praktiske ting”, hvorimod ”pædagogik” synes at blive forbundet til det at igangsætte særlige forløb for særlige børn. Denne måde at opdele og indirekte værdisætte forskellige elementer af det pædagogiske arbejde siger noget foreløbigt om de spørgsmål, vi rejste tidligere om den skjulte læreplan: Denne synes stadig at eksistere, men den lader til at blive overlejret eller i hvert fald suppleret af en anden og mere defineret læreplan, som repræsenteres af mål- og kompetenceorienteringen – som ikke bare gælder for den studerende under uddannelsen, men også for den færdiguddannede pædagog og hendes ”pædagogiske” arbejde med børnene i institutionen. Med andre ord kunne arbejdets orden se ud til at være under transformation, på vej til at blive en anden eller noget mere, hvorfor også læringens orden må forskyde sig.

Evalueringen af Camilla i forhold til at være ”in charge” på stuen forløber på følgende måde:

Lone: Så har jeg skrevet her, at for et par uger siden der blev Camilla kastet ud i at skulle være tovholder på stuen i en uge, da begge pædagoger var væk på ferie og pga. sygdom. Og det løftede du til fulde den opgave. Øhh Camilla tog ledelse og havde dannet sig overblik over dagen, da hun mødte på arbejde, og hun tog hånd om forældrene samtidig. Og bagefter så gav Camilla også udtryk for, at det var rart at prøve at være den, der skulle udvise overblik over børnegruppen og være in charge. Og det synes jeg egentlig er et ret vigtigt signal, du sender der, fordi andre kunne måske være kommet tilbage og havde sagt puha, hvor har det været hårdt, og åh jeg har været helt alene på stuen, men du tog det som en udfordring.

Camilla: Jeg synes, det var fedt.

Lone: Ja, og det er jo også det, som din kommende rolle kommer til at være, hvis du skal arbejde, altså som pædagog i vuggestuen. Der er forventningen fra day one.

Camilla: Jamen lige præcis.

Lone: At du er på.

Camilla: Ja, og det er også derfor, det var så fedt at prøve, fordi altså ellers så bliver man jo bare smidt ud i det, ik? Så det er jo det, der skal til.

Som nævnt kan ovenstående evaluering opfattes som det, der udgør kronen på værket – det, der viser, at Camilla er klar til at komme ud på den anden side af uddannelsen.

Lone omtaler denne kompetence som det at være in charge på stuen, at være tovholder, at tage ledelse, at tage hånd om forældrene, at udvise overblik over børnegruppen og til en vis grad også at have forberedt dagen, inden man møder på arbejde. Ydermere fortæller Lone, at dette er Camillas kommende rolle, hvis hun efter uddannelsen vil arbejde i en vuggestue – dette er forventningen fra day one, som hun siger. Ud fra vores

kendskab til det pædagogiske felt og ud fra tidligere forskning i feltet (f.eks. Nielsen, 2005; Andersen, 2002; Andersen og Kampmann, 1988; Hjort, 2002) synes den her beskrevne kompetence – eller jobfunktion – at være af en nyere dato. Det, at der fra day one skulle være en forventning til den nyuddannede om at være in charge på stuen, strider for os at se imod en tidligere mere kollektiv praksis, hvor den nyuddannede var sidst i hakkeordenen, så at sige, også i forhold til medhjælpere med længere anciennitet.

Der kan med en vis rimelighed drages en parallel mellem beskrivelsen af denne nye type kompetence/ jobfunktion og så det at være lærer i en skole: I begge tilfælde er man in charge – man er pædagogikkens centralgestalt, som Callewaert og Nilsson (1980: 358) engang har formuleret det – og man forbereder dagen (undervisningen), inden man møder på arbejde – uanset om man får timer for det eller ej. Der synes således at være tale om samme figur, som vi var inde på omkring Lones klassifikation mellem ”praktiske ting” og ”pædagogiske forløb”, hvor pædagogik forbindes med det at gå foran og lede og styre (helst ud fra en teori) dels børn og dels andre og underordnede kolleger – dvs. medhjælperne. Denne figur er ikke ny i den pædagogiske verden; den har tidligere været formuleret som led i den såkaldte strukturerede pædagogik (se f.eks. Kampmann, 2004; Andersen, 2002), men i dag synes den at få nyt momentum i kraft af nye reformer om læreplaner, sprogvurdering, børnemiljø m.m.

At det er denne kompetence, der fremholdes af Lone som særlig betydningsfuld i forhold til at være klar til arbejdet efter uddannelsen, vidner for os endnu engang om, at arbejdets orden – og følgelig også praktiklæringens orden – er under transformation. Forstået således, at det, der tidligere var essentielt for en nyuddannet pædagog at kunne, i dag opfattes som noget grundlæggende, og som noget der har mindre værdi end det ledende, pædagogiske arbejde.

Praktiklæreren bliver ved

Spørgsmålet er, hvor uddannelsen og mere konkret Bente er henne i dette spil om konstruktion af identitet, herunder udvikling af professionsidentitet? Som allerede nævnt indtog Bente gennem hele samtalen en passiv og lyttende rolle, men efter de to første dagsordenspunkter var overstået, fik Bente mere indflydelse på samtalen – hvilket også lå i tråd med den eksterne rammesætning. Omkring kompetenceprofilen, dvs. punkt 3 på dagsordenen, startede Bente med at sige: ”Det glæder jeg mig til”, mens hun lo en smule. Vi tolker denne kommentar som udtryk for en opfattelse hos Bente om, at næste punkt på dagsordenen i højere grad skulle være ’hendes’, dvs. hendes tid til at udspørge og evaluere Camilla.

Man kan imidlertid ikke sige, at det var det, der skete. Camilla talte i langt det meste af tiden, og hun gjorde det på en måde, hvor hun kontrollerede kommunikationen

ved at gennemgå kompetenceprofilen (som hun havde lavet i forvejen på skrift) med udgangspunkt i de 6 kompetencer, som beskrives i ”Pædagogers kompetencer”. Hun perspektiverede og konkretiserede disse i forhold til hende selv som kommende pædagog. I mellemtiden forsøgte Bente at opholde sig ved steder i Camillas tale, hvorudfra en forsigtig kritik – eller bare kritisk refleksion – af kulturen i institutionen kunne rejses, f.eks. at det kan være svært og måske endda meningsløst at gå så højt op i sprogstimulering af små vuggestuebørn, men dette blev generelt ikke opfanget af Camilla. Desuden gik Lone ved flere lejligheder ind og forsvarede Camilla, dvs. bakkede hende op i den kompetenceprofil, hun var i færd med at konstruere. For eksempel på et tidspunkt, hvor Lone – for Camilla – uddybede, hvordan der kan arbejdes med sprogstimulering i vuggestuen:

Lone: Og så også sådan noget med, men det er vi så ikke rigtig kommet til, men også sådan noget med at snakke om ting, der er sket, og ting der vil ske. At man ikke kun snakker om de ting, vi gør i situationen, men... for lidt siden der var vi på legepladsen, kan du huske, du kørte på scooteren? Århh kan du huske, jeg tror, det kilede i din mave, og du grinede, men at vi snakker om noget, som er sket, eller noget som... om lidt så skal du ud at lege, hvad tror du, du skal lege med? Fordi det er sådan en sproglig udfordring for børnene, som de skal øve sig i. Men altså, vi er ikke nået helt så langt i det endnu.

Bente: Nej, men de er jo også små, ik?

Lone: Nårh men det er jo smadder vigtigt for de 2-årige, men vi har ikke fået snakket så meget om det endnu.

Man kan sige, at Bente tog det pænt at blive afvist den ene gang efter den anden i forhold til sine forsøg på at opnå en kritisk refleksion hos Camilla. Hun insisterede høfligt på at blive ved, og til sidst meldte hun mere klart ud, hvori en kritik af det sproglige fokus ifølge hende kunne bestå. Først sagde hun: ”Jeg tænker også på, når vi nu snakker om det, der jo ikke er så frygtelig mange år siden, hvor pædagoger ikke satte ord på for de små børn, øh jamen hvad er det, vi overser nu? Hvad er vores blindhed nu?” Senere gav hun selv et delvist svar, fordi spørgsmålet ikke blev reflekteret af hverken Camilla eller Lone:

Bente: Jo Camilla, der var lige én ting mere, fordi du har jo bevægelse, og så jeg tænker, det er ikke ligesom dit fascinationspunkt?

Camilla: Ikke så meget.

Bente: Nej.

Camilla: Det har ligesom mere været i den forrige praktik.

Bente: Nå ok. Fordi det er jo også ligesom et under, der sker med de små, ik? (...)
Der tænkte jeg, at det er jo også en del af det at være rollemodel. At hoppe, så
hopper børnene også. Så være en voksen, der kan hoppe og danse og bevæge sig.
Camilla: Helt sikkert.

Svaret, som Bente her forsøger at overbringe til Camilla, har at gøre med krop og kropslighed: Det er denne dimension (som Bente i øvrigt selv har en interesse i ud fra sin uddannelse og undervisning i dramaturgi/drama), som det sproglige fokus ifølge Bente kan risikere at trænge ud af hverdagen og pædagogikken i daginstitutionen.

Camillas professionsidentitet

Bentes passive, men insisterende, rolle igennem hele samtalen kan være en indikation på nogle mere overordnede relationer mellem uddannelsesstedets og praktikstedet, dvs. uddannelsen og arbejdet, som er ved at udvikle sig. Dele af pædagoguddannelsen – konkret Bente og den kapital, hun repræsenterer med sin alder og erfaring – kunne se ud til at blive overhalet indenom af det nye kompetencefokus, lige såvel som dele af det pædagogiske arbejde (nærheden til brugerne samt aspekter af den kollegiale relation) kunne se ud til at blive domineret af en ny type Pædagogik. I den forstand tegner der sig konturer af, at dele af uddannelsen, dele af arbejdet samt en bestemt gruppe af de mennesker, som er i uddannelsen og arbejdet, virker sammen om at udvikle en ny profession – og en ny professionsidentitet, som eksemplificeret af Camilla. Vi vil udfolde denne diskussion nærmere i kapitel 4. Som det næste vil vi præsentere en analyse en 2/3-samtale i ”specialpædagogikken”.

Konstruktion af en faglig pædagog gennem TEACCH-programmet: Om kontrol og dynamik under en 2/3-samtale i ”specialpædagogikken”

Analysen omhandler den studerende Anne, som har været i praktik i den specialpædagogiske institution Svinget. Analysen viser overordnet, hvorledes Anne, på samme måde som Camilla, konstrueres og konstruerer identitet i brudflader mellem nyt og gammelt – mellem en ny profession eller faglighed, der er ved at udvikle sig, og en ’stedets tradition’ der på komplekse måder væves ind i men også overlejres af det nye.

Ud over Anne deltager også praktikvejlederen Henrik og praktiklæreren Julie i mødet. Henriks uddannelsesbaggrund ved vi ikke så meget om, ud over at han er pædagog. Vi formoder dog, han som det mindste har gennemgået et 3 dages praktikvejlederkursus. Julie er oprindeligt uddannet grafisk designer og kunsthåndværker, har herefter læst børn- og ungdomskultur på Århus Universitet, og beskriver endvidere sin egen uddannelse som en mesterlære på seminariet, hvor hun er

blevet oplært af ”nogle fantastiske kolleger”. Julie tilføjer i den forbindelse, at ”...så sådan noget som mig, jeg er en uddøende race inden for pædagogverdenen. Man kommer ikke ind, der bliver ikke ansat folk i dag, der ikke har øh, altså pædagoger bliver jo heller ikke ansat. Så skal de have en kandidat oveni.” Julie underviser i linjefaget Værksted, Natur og Teknik, og hun er studie- og praktikvejleder samt vejleder på projektopgaver. Anne er i starten af 20’erne, Henrik i midten af 30’erne og Julie gætter vi på er i midten til slutningen af 50’erne.

Samtalen varer 1 ½ time, og den holder sig også nogenlunde inden for dagsordenspunkterne, som er fastsat gennem den eksterne rammesætning (dvs. udvælgelse og rækkefølge; tempo, kriterier og kontrol af det sociale grundlag er igen noget, der kontrolleres gennem den interne rammesætning). Dog er der en tendens til, at samtalen varierer mere fra den eksterne rammesætning, især hvad angår udvælgelse eller indhold, end hvad tilfældet var i Camillas 2/3-samtale. Annes 2/3-samtale kan således opdeles i 4 punkter, som tidsmæssigt er fordelt på følgende måde:

- Den studerendes selvevaluering: 35 minutter.
- Hvad siger Mie eller Anne til det, der er skrevet her – praktiklæreren opfordrer Anne til at kommentere praktikvejlederens foreløbige indstilling til godkendelse af praktikken: 10 minutter.
- Den faglige profil: 35 minutter.
- Afrunding – underskrive papirer, forklare rammer omkring specialiseringsrapport mv.: 10 minutter.

I forhold til Camillas 2/3-samtale er Annes samtale for det første 10 minutter længere. For det andet strækker det første punkt på dagsordenen, den studerendes selvevaluering, sig væsentligt længere (27 minutter). For det tredje adskiller det andet punkt på dagsordenen sig noget fra måden, hvorpå det blev praktiseret under Camillas samtale. Dette handler om, at praktikvejlederen ikke ville gennemgå sin indstilling mundtligt, selvom den var positiv, hvorfor praktiklæreren opfordrede Anne til at kommentere den skriftlige indstilling. For det fjerde hedder punkt 3 ikke ”den studerendes kompetenceprofil”, som det gjorde under Camillas samtale (og som det gør på den officielle dagsorden), men ”den faglige profil”. For det femte flyder tingene mere eller mindre sammen efter punkt 3 i en hastig afslutning, som bunder i, at praktiklæreren skal videre til den næste praktiksamtale i rækken.

Der er flere årsager til, at den interne rammesætning under Annes samtale adskiller sig fra dels den eksterne rammesætning og dels rammesætningen under Camillas samtale, men foreløbig kan man nøjes med at konstatere, at en anden tidsfordeling og et andet indhold var på spil under Annes samtale. At indholdet var

anderledes behøver ikke undre, al den stund at der er tale om to forskellige genstandsfelter: Arbejde med vuggestuebørn og arbejde med psykisk handicappede voksne mennesker. Den lille forskel mellem overskriften på punkt 3 hos Camilla (den studerendes kompetenceprofil) og overskriften på punkt 3 hos Anne (den faglige profil) illustrerer dette, hvilket vi vil komme nærmere ind på senere.

Ligesom sidst vil vi igen gå analytisk i dybden i forhold til udvalgte punkter og sekvenser fra samtalen, som vi mener eksemplificerer måden, hvorpå dynamikken og kontrollen udspillede sig mellem parterne. I forhold til sidst vil vi dog koncentrere os mere om at beskrive indholdet og sammensætningen af den identitet, som er under konstruktion, end dynamikken mellem parterne. Dette skyldes, at den sociale dynamik mellem Anne, praktikvejlederen og praktiklæreren grundlæggende var den samme som under Camillas samtale – selvom altså tid og indhold adskilte sig herfra: Anne fremlagde og reflekterede over sine læringsmål og sin faglige profil, og herigennem identificerede hun sig med praktikstedet og –vejlederen; vejlederen Henrik anerkendte Anne for dette ved at rose hende (dog ikke på helt samme måde som vejlederen Lone), og der opstod igen en slags fælleshed, et slags ”vi”, mellem praktikanten og praktikvejlederen; endelig forholdt praktiklæreren Julie sig afventende, lyttende, medreflekterende og også rosende i forhold til Anne. Sammenlignet med Bente under Camillas samtale var Julie om muligt endnu mere passiv, forstået på den måde at hun ikke ligesom Bente forsøgte at sætte spørgsmålstejn ved den studerendes præsentation, argumentation og refleksion – dvs. få den studerende til at tænke kritisk.

Det sidste kan der have været flere årsager til. Én synes at have at gøre med det forhold, at Julie, i modsætning til Bente, var under et vist tidspres. Hun kom 10 minutter for sent, og hun skulle videre til anden 2/3-samtale efter Anne. Med andre ord var Anne muligvis mere en ’ekspeditionssag’ for Julie, end Camilla var for Bente. Ud over dette var den indre rammesætning under Annes samtale også præget af en mere hyggelig atmosfære. Der var dækket op med morgenbord og rundstykker, hvilket Julie deltog i spisningen af, og dette forhold kan ligeledes have været medvirkende til, at Julie ikke i lige så stor udstrækning som Bente forsøgte at spørge kritisk til Anne og institutionen. Hun blev kort sagt ’spist af’.

Den studerendes selvevaluering

Det første, vi vil analysere i dybden, er den studerendes selvevaluering. Denne tog udgangspunkt i en fortælling om et af Annes læringsmål, som omhandlede et forløb med en af beboerne vedrørende værksted, natur og teknik (Annes linjefag). Fortællingen bevæger sig herfra videre mod en indkredsning af, hvad Anne har lært af dette forløb. I erkendelsen af dette spiller især vejlederen Henrik også en rolle. Fortællingen slutter

med, at Anne og Henrik i fællesskab, via spørgsmål fra Julie, tilskriver læringsudbyttet til det pædagogiske/kognitionspsykologiske program TEACCH (som Anne kalder for TEACH-teorien). I den forstand kan man samlet opfatte fortællingen som et narrativ (Davies, 1989) med et udgangspunkt, et klimaks eller vendepunkt og en slutning, som viser, hvordan Anne er kommet positivt ud af en udfordring og, i forlængelse af det, gennem en central rite de passage.

Sekvensen er forholdsvis lang på trods af, at vi har reduceret en del i den overflødig tale, men dette er vigtigt for at vise kompleksiteten ved den professionsidentitet, Anne er i færd med at konstruere, herunder hvordan den konstrueres igennem dynamikken i samtalen og gennem et bestemt syn på og konstruktion af brugerne.

Anne: Ja, det har taget lang tid at forberede det. Bare det at forberede ham på det, hvordan han skal øh, hvad det er, han skal lave den dag, som vi også har snakket om på vejledningen, så han kan hvile i den dag. At han ikke skal koncentrere sig om, hvad vi skal have at spise. Specielt hvor, vi skal spise henne, og der er rigtig mange ting, man skal komme ind under.

Julie: Mm.

Anne: Ja. Og så den første gang, vi skal mødes over 3 dage, og de to første dage dem har vi allerede haft gang i øh, hvor vi lavede en assessment den aller første dag. Hvor jeg stiller Martin en hel masse spørgsmål og opgaver, som han skal gå ud at løse med kameraet og med computeren. Og sådan en assessment [Anne finder papiret frem].

Julie: Den vil jeg gerne se [ler].

Anne: Det er simpelthen sådan et afkrydsningsskema, hvor man går ind og vurderer på, hvad det er for nogle kompetencer, han har øh i en konkret opgave (...).

Julie: Så du har lavet de her herude siden, ikke?

Anne: Jeg har valgt de ting, der skal være fokus på, og så har jeg forberedt nogle billeder, han skulle sende nogle opgaver, som han skulle lave, som kunne gå ind og, hvor han havde mulighed for at gå ind at vurdere på de ting, han skulle lave.

Julie: Ja. Det er jo et kæmpe forberedelsesarbejde.

Anne: Ja, det er stort. Og det var meget spændende at prøve, fordi det er noget, jeg har fået fortalt om og har læst lidt om, men det er jo noget helt andet at prøve det selv. Og få kendskab til det derigennem. Og jeg blev lidt overrasket over det, fordi umiddelbart syntes jeg, det var en rigtig smart tilgang at have, men jeg synes, da jeg kom i gang med det, at det var svært at bruge, fordi at øh lige pludselig kom jeg til at føle, at jeg så Martin som et objekt.

Julie: Ja.

Anne: Og at jeg stod med det her afkrydsningsskema og checkede, hvad han kunne.

Julie: Mm.

Anne: Og i den fulde, altså i den rå assessment der, den første gang, man ser ham, der er det meningen, at jeg ikke må gå ind og øh korrigere noget af det, han siger, og støtte ham. Der skal jeg bare, altså nå det kunne du ikke, så skal jeg gå videre til det næste spørgsmål. Og øh det kunne jeg simpelthen ikke være i. Så.. ja hvor mange spørgsmål er det, 10 spørgsmål jeg stillede ham, og så gik jeg faktisk over til at støtte ham i stedet for. Og så samtidig, altså stadig med fokus i de kvaliteter, der er i assessment, med at jeg skulle ind at finde ud af, hvad det var, han kunne, og hvor jeg skulle ind og udvikle et støttesystem til ham. Men øh det blev altså, hvor jeg gik ind og gav ham støtte samtidig med.

Julie: Mm.

Anne: Og det var der jo så både godt og skidt ved. Fordi den første dag der kom jeg ud med en tanke om, hold da op hvor kan Martin meget. Han kan jo alle de ting, jeg stiller ham. Opgaver det kan han klare. Og så udviklede jeg et støttesystem til ham (...). Men altså det startede jo så anden dag med, at jeg gennemgik det her blad med ham, og jeg ville stille ham nogen opgaver ligesom sidst. Og så ville jeg sige: Martin, du skal tage et skarpt billede med kameraet, og så skulle han slå op der, hvor man tager et skarpt billede, og så skulle han læse det igennem og tage et billede. Men det fungerede slet ikke, fordi at Martin blandede det sammen. Og hvad jeg umiddelbart tænkte, jamen det her er jo helt vildt konkret og meget simpelt, men det fungerede ikke. Så det fik jeg jo gjort mig en hel masse erfaringer med, hvad det er, der fungerer, og hvad der ikke fungerer. Og det var super spændende at snakke det igennem på vejledningen, hvad det er, der fungerer, fordi så fik jeg lige pludselig en opfattelse af, at Martin han er ikke så stærk som øh jeg havde opfattet den første gang. Der havde jeg alt for høje forventninger til ham. Så det var noget, der skulle korrigeres til næste gang (...). Og så øh da vi havde vejledning her sidst, da gik det jo lige pludselig op for mig, at de to første gange, jeg har lavet det med ham, der har jeg været utrolig fokuseret på, at det er målet, der er det vigtigste, og pludselig der gik det op for mig, at det er jo processen derhen, der er det vigtige. Og det er, hvad jeg finder ud af om Martin.

Julie: Ja.

Anne: Det er ikke så vigtigt, at han lærer præcis, hvordan han skal printe billeder ud. Det er en god kompetence, han kan få med, men det er jo et kæmpe arbejde at få udviklet noget, der virkelig lige siger spot on til ham.

Julie: Ja. Det er jo et spændende udredningsarbejde (...).

Anne: Det er sådan meget et detektivarbejde.

Henrik: Det er jo det.

Anne: Og det er det, der gør det utrolig spændende. Det der med, at du skal vide alt, hvad de kan. Og der kan man sige, at der er assessment en rigtig god metode til at få det fokus på, hvad er det, han kan? I stedet for hvad er det, jeg tror, han kan?

Julie: Mm.

Anne: Og man kan sige, at når jeg går ind og støtter ham, så er det svært at se det rene i, hvad er det, han kan, og hvad er det, han ikke kan. Altså fordi så får jeg det ikke helt klart at vide.

Julie: Men det der assessment er det noget, I bruger her på stedet, eller er det noget, du har...

Anne: Det er noget, der bruges her på stedet. Er det igennem KRAP, det kommer? Eller er det igennem KRAP-kurset?

Henrik: Det er, altså det er brugt rigtig meget inden for TEACCH.

Julie: Ja.

Henrik: Og vi har, altså det er derigennem, vi har fået kendskab til det. Men det er nemlig et super godt redskab, fordi at vi går rundt med nogle mennesker, som vi har jo kendt dem i årevis, noget længere end Anne, men vi går jo rundt og oplever de her mennesker som i stand til rigtig meget, og de kan rigtig meget, og de snyder rigtig meget, fordi de ser ud, som om at de godt kan. Og de har igennem et langt liv tillært sig nogle mestringsstrategier, som gør, at de virker til at være vidende om en masse ting og kan en masse ting. Men når man begynder at pille de her dele fra hinanden, som man gør i en assessment, så kan man se, jamen de kan ikke koble ting, og de kan ikke altså – tuk [siger lyd med mund, som noget der rives fra hinanden]. Så er det bare sådan et...

Anne: Og styrken ved assessment det er vel også, som jeg ser det, at der er ikke særlig meget verbal kommunikation i det. Så hvor mange af beboerne herude de har tillært sig noget ... vali [fagudtryk, kan ikke den præcise betegnelse], hvor de simpelthen bare gentager nogle ordsprog eller nogle sætninger, som de har hørt før, som ofte kommer i den helt rigtige sammenhæng, men som de i bund og grund ikke forstår meningen med. Ved at du ikke bruger det sproglige, så får du jo fokus på, hvad det er, de selv kan.

Julie: Men jeg synes da også, det her er spændende, fordi du siger, at du finder ud af, at det her det kan jeg ikke, og det måske kommer til at stride lidt imod din egen overbevisning om, hvordan man egentlig skal være...

Henrik: Den er nemlig, den er god...

Julie: Og så øh, men lige nu siger du, at den er faktisk brugbar, ik altså (...).

Henrik: Men det var også det, at vi snakkede om på vejledningen, Anne. At det er jo nok der, at for første gang i praktikken, hvor jeg sådan kunne, hvor jeg oplevede Anne lidt på glatis i forhold til, fordi som det også fremgår af min praktikvurdering, det har kørt rigtig rigtig godt, men det var bare så fedt, at Anne får den her oplevelse af, at...fordi det kan være lidt sværere at sætte ord på, når man gør noget godt, men når man så har et problem, så kan man jo forholde sig til

det. Og så snakkede vi jo også om, jamen det her det er jo noget inde i dig. Det har jo ikke noget med Martin, Martin han opfatter jo på ingen måde den her ting med, at du føler, at han er et objekt.

Anne: Nej han nyder det.

Henrik: Ja fordi der er du jo så tydelig, som du overhovedet kan være. Og det synes Martin bare er dejligt, ik?

Julie: Ja.

Anne: Så det er en rigtig god metode til at få knyttet teori og praksis, som jeg gerne vil komme nærmere ind på. Fordi det var jeg meget usikker på, da jeg startede herude. (...). Men jeg synes, at det er gået over al forventning. Fordi jeg har noget kendskab fra tidligere, som medhjælper der har jeg været på XXXX og kendte derfra lidt til autismeområdet. Men der er jeg ikke blevet præsenteret for teorien. Så der har jeg egentlig bare gjort mig en masse erfaringer og måske også lært nogle gode ting og måder at forstå de her mennesker på. Men jeg har haft en større interesse for det og også skrevet en opgave om det i DKK. (...). Men jeg var godt nok spændt på, om jeg kunne knytte det herude. Og det sagde jeg også på føl-dag, at jeg tror, det bliver en stor udfordring. Men jeg synes, at det er gået godt. Og ja, det kan der være mange årsager til, men jeg tænker, at en af grundene det er, at TEACCH-teorien og generelt den teori, man finder inden for autismeområdet den er meget konkret. Og når du læser om det i bøger, så er det også stillet rigtig godt op og med mange eksempler. Det er utrolig let at gå til i forhold til øh mange andre højfilosofiske tekster, hvor du selv skal have det ned til et jordnært niveau, hvor du kan bruge det i hverdagen.

Julie: Ja.

I den første del af narrativet fortæller Anne som sagt om det forløb, hun har gennemført med beboeren Martin. Hun fremhæver, at forløbet har været forbundet med et stort planlægningsarbejde, fordi beboeren, ifølge Anne, har svært ved at koncentrere sig om noget ud over de daglige rutiner – hvad de skal have at spise, hvor de skal spise osv. Endvidere fortæller Anne, at hun i forbindelse med forløbet lavede en såkaldt assessment på Martin, dvs. en vurdering af hans kompetencer ud fra et foruddefineret afkrydsningsskema. Dette forklarer Anne videre, at hun havde svært ved, fordi med den rå assessment, som Anne kalder det, syntes hun, hun kom til at se Martin som et objekt. Det kunne hun ikke ”være i”, og som konsekvens gik hun ind og støttede Martin mere i håndteringen af opgaverne, end der egentlig lægges op til i den rå assessment.

I den anden del af narrativet, hvor et klimaks eller vendepunkt opstår for Anne – eller fortælles frem – handler historien om, at Anne først gjorde sig erfaringer med, at tingene ”ikke fungerede”, som hun først troede. Hun starter med at sige, at det var både godt og skidt, at hun gav Martin mere støtte, end der lægges op til i den rå assessment.

Dernæst elaborerer hun det skidte ved dette, idet hun fortæller, at hendes støtte til Martin medvirkede til, at hun fik et mere optimistisk billede af Martin, end hvad der var reelt – dvs. et billede af Martin som mere kompetent eller ”stærk”, end han egentlig var. Hun fortæller videre, at hun, på baggrund af en vejledning, kommer til at indse, at hun har været mere fokuseret på målet (udvikling af kompetencer hos Martin) end på processen mod målet (Martin som person). Men hun har lært af dette, hun er blevet klogere, og hun har fundet ud af noget om Martin på vejen. Hun synes således også at have lært – eller lære gennem narrativet – at en assessment alligevel er ”en rigtig god metode til at få det fokus på, hvad er det, han kan?” Dvs. hun afslutter beretningen om, hvordan hun har lært af sine fejl, og hvad hun har lært.

Sidste del af narrativet opstår på baggrund af et spørgsmål fra Julie om, hvad en assessment er for noget – om det er noget, der bruges på stedet, eller om det er noget, Anne har introduceret på egen hånd? Anne er lidt i tvivl om dette, og derfor spørger hun vejlederen Henrik som den mere vidende. Han forklarer, at det er noget, der stammer fra TEACCH. Endvidere ser han sig på en måde opfordret til, måske som repræsentant for institutionen, at uddybe, hvorfor en assessment og i bredere forstand TEACCH er et ”super godt redskab” i forhold til den brugergruppe, de har på Svinget. Henrik forklarer, at beboerne ”snyder rigtig meget”, fordi de ser ud, som om de kan en hel masse – de betjener sig af såkaldte mestringsstrategier, som de har tillært sig igennem et helt liv. Fordelen ved en assessment, ifølge Henrik, er imidlertid, at den kan vise, hvordan beboerne virkelig er – den kan pille delene fra hinanden, hvorved man synes at kunne opnå et mere objektivt billede af beboerne. Set fra vores perspektiv etablerer Henrik her, uden selv at være fuldt bevidst herom, et bestemt syn på brugerne. Han konstruerer dem som noget bestemt, kan man sige. Anne synes at overtage dette ’noget’ ved efterfølgende at elaborere om, hvordan styrken ved en assessment er, at den fokuserer på det nonverbale i stedet for det, brugerne siger – som de ifølge Anne ”i bund og grund ikke forstår meningen med.” I næste ombæring kommenterer Julie, at det er spændende, at Anne er kommet frem til dette standpunkt, i og med at det strider imod det udgangspunkt, hun startede med at have i forhold til at anvende en assessment. Hun siger til/spørger Anne, om det, hun nu siger, er, at en assessment faktisk er brugbar. Denne kommentar/spørgsmål får Henrik til igen at bryde ind i samtalen (hvilket han allerede har forsøgt ind imellem Julies spørgsmål/kommentarer) med en udredning om, hvordan Anne en sjælden gang kom på gatis i praktikken, men hvordan eller hvorfor det så netop var dejligt for ham at opleve Annes evne til at tage ved lære af sine fejl, herunder erkende, hvordan det var noget inde i Anne, der fik hende til at føle, at hun behandlede Martin som et objekt. Ifølge Henrik opfatter Martin ”på ingen måde, at han gøres til et objekt. ”Nej han nyder det”, siger Anne. Dvs. han nyder, ifølge Henrik, at

Anne er så tydelig som overhovedet muligt. ”Det synes Martin bare er dejligt”, siger Henrik. Som afrunding forbinder Anne det efterhånden kollektiviserede narrativ nærmere til TEACCH. Hun forklarer, at TEACCH, via en assessment, er en rigtig god måde at forbinde teori med praksis (i denne rækkefølge). Hun konstruerer igen videre på narrativet ved at fortælle en historie om, hvordan TEACCH har bragt hende videre i en dannelsesproces fra at have været medhjælper, som har gjort sig en masse gode erfaringer om autismeområdet, til at være studerende, som har skrevet opgave om emnet og til dels er blevet præsenteret for teori på området, og endelig til at være en næsten-færdig-pædagog, som i kraft af TEACCH har fundet ud af at knytte teori sammen med praksis. TEACCH gør nærmest dette sammenknytningsarbejde for hende ved at opliste mange eksempler og ved at være let at gå til i forhold til ”mange højfilosofiske tekster”, som Anne udtrykker det.

Der kan trækkes mange temaer ud af dette samlede narrativ. Vi vil starte med forholdsvis let at konstatere, at Anne igennem narrativet identificerer sig med institutionen, dens pædagogik, herunder TEACCH, og dens særlige syn på og konstruktion af brugerne. Yderligere vil vi konstatere, at denne identifikation gengældes af Henrik i kraft af hans anerkendelse af Annes evne til at lære af egne fejl – dvs. han godkender uformelt, at Anne er sluppet igennem institutionens rite de passage. Endelig kan vi konstatere, at Julie, måske lidt modvilligt, godtager Annes og Henriks ”vi” ved ikke at sætte mere grundlæggende spørgsmålstejn ved deres refleksioner og argumentationen. Hun identificerer sig i stedet med dem og deres position, kan man sige.

Som det næste vil vi reflektere mere grundlæggende over, hvad der er, Anne identificerer sig med. Dvs. synet på og konstruktionen af brugerne, som hun selv medvirker til gennem narrativet. Anne og Henrik skaber som sagt enighed om, at det ikke er et objekt, beboeren Martin gøres til igennem den rå assessment. Men hvad er det så, han gøres til, kan man spørge? Subjekt kategorien synes heller ikke at passe, fordi denne plejer at indbefatte agens og intentionalitet. Dvs. hos et subjekt går man i udgangspunktet ud fra, at det har en mening med, hvad det vil, samt en evne til at gøre noget. Det synes at have været dette udgangspunkt, Anne gik til forløbet med Martin med, idet hun, uden at tænke nærmere over det, gik ud fra, at han ville og kunne noget med et kamera og en computer. Dette udgangspunkt kom Anne dog, som beskrevet, ud over, og etablerede i stedet samme syn på Martin, som Henrik og i bredere forstand institutionen repræsenterer. Men hvori består dette syn så, hvis ikke der er tale om et objekt eller subjekt? Et bud, som forsøger at (re)konstruere synet, sådan som Anne, Henrik og institutionen kunne forstå det, består i at tale om et individ. Et individ, som respekteres og anerkendes, netop fordi det analyseres objektivt, overvåges, granskes,

gennemlyses og kendes ned til mindste detalje på baggrund af adfærd og ikke sprog eller intentionalitet. Vi taler her om et individ, der på en kreativ måde kan forbinde en humanistisk tradition med et kognitionspsykologisk eller, ifølge os, behavioristisk program i form af TEACCH.

Dette individ synes ydermere at kunne rumme et institutionelt perspektiv, som af nogle lidt andre grunde nødvendiggør en konstruktion af brugerne som mere passive, uvidende og inkompetente, end de måske er – eller behøver at være. Flere ting i Henriks tale indikerer, at et sådant perspektiv kan være medvirkende til repræsentationen af brugerne. Vi hæfter os særligt ved det, Henrik omtaler som ”brugernes mestringsstrategier”, og som han senere i samtalen også bruger udtrykket ”handicapforklaringer” om. De to udtryk synes ifølge Henrik at dække over et fænomen, hvor de handicappede skjuler deres handicap for omverdenen og fremstiller sig selv som mere kompetente og vidende, end de er. Dette benægter vi ikke kan være tilfældet, men set fra et Goffman'sk (1967) perspektiv kan de to udtryk også forstås som det, han kalder for stereotype fjendebilleder (s. 14). Dvs. konstruktioner, der har til hensigt at repræsentere brugerne/klienterne på en sådan måde, at de passer ind i forhold til (total)institutionens overordnede funktion – i Svingets tilfælde at opbevare, passe og selvfølgelig også stimulere brugerne, herunder undgå at de gør skade på sig selv eller andre. Det interessante ved individet som konstruktion er altså, at det kan forene flere forskellige perspektiver og tilgange: Dels en humanistisk tradition, dels et behavioristisk program og dels et institutionelt perspektiv.

Foreningen synes dog at ske på en særlig måde, hvor TEACCH-programmet, dvs. den faglighedsforståelse, som dette repræsenterer, og som Anne identificerer sig med i kontrast til højfilosofiske tekster, usynliggør, at der også skulle være et institutionelt perspektiv på spil. Usynliggørelsen sker dels udadtil i forhold til et bl.a. et behandlingsmarked, som producerer større og større forventninger til faglighed og en klar faglig profil – og ikke til en klient- og betjentkultur – og dels indadtil i forhold til, at de ansatte kan få svært ved at gennemskue og italesætte, at der forståeligt nok sker en institutionsdannelse, herunder at der sker en institutionalisering af både brugerne og dem selv som ansatte. Frem for at erkende dette forhold synes Anne, som led i konstruktionen af hendes professionsidentitet, at bidrage til usynliggørelsen af det institutionelle perspektiv. Dette sker ikke mindst ved meget konkret at forbinde den humanistiske tradition til TEACCH – hvilket vi vil komme nærmere ind på som det næste og sidste i denne analyse af Annes 2/3-samtale.

Den faglige profil

Forbindelsen mellem humanisme og TEACCH skabes flere steder i løbet af samtalen,

men det sker mest eksplicit i forbindelse med Annes fremlæggelse af kompetenceprofilen – som hun vælger at kalde ”den faglige profil”:

Anne: Ja, så synes jeg, vi skal gå videre til den faglige profil.

Julie: Ja. [Anne roder med sine papirer for at finde dokumentet].

Henrik: Nu skal du ikke stresse.

Anne: Nej, det kommer, når det kommer. Men øh, jeg har jo skrevet det citat af Søren Kierkegaard.

Henrik: Ja.

Anne: Jeg har brugt det i min opgave, fordi jeg synes, det er så... det siger simpelthen så meget, og der ligger utrolig meget i det citat af ham, og jeg tænker, at man skal øh.. altså det er en rigtig god måde at give udtryk for den pædagogiske tilgang, jeg mener, jeg har, og det menneskesyn, jeg har. Og i det hele taget så synes jeg, der er rigtig mange pædagogiske ting, man kan komme ind på med den tilgang. Som f.eks. anerkendelse og i det hele taget hele TEACCH-tilgangen. For jeg tænker, at TEACCH det er, de har i bund og grund taget udgangspunkt i det. Altså jeg har ikke læst det nogen steder, men [samtales afbrydes af to beboere, der kommer ind og insistere på at alle siger godmorgen til alle]. Øhm, hvad var det nu, jeg ville sige?

Julie: Du havde dit oplæg her.

Anne: Øh ja, jo men TEACCH de har ikke, jeg har ikke læst det nogen steder, at de tager udgangspunkt i Søren Kierkegaards ord, men jeg tænker, at det ligger rigtig meget i den pædagogik, som de går ud fra. Det er netop det der med at tage udgangspunkt i den enkelte og få skabt en struktur, der gør, at menneskene kan begå sig i en hverdag. Og det er så meget med visuel støtte, det bruger vi rigtig meget. Det kan være lige fra det konkrete, og så kan det udvikle sig til, at det kan være på skrift. Men altså, det tager udgangspunkt i de kompetencer, som vedkommende har, og hvor det er, at de skal støttes op.

Julie: Mm.

I det ovenstående konstrueres forbindelsen mellem humanisme og TEACCH på en særlig måde. Anne starter med at fremsætte citatet af Søren Kierkegaard, om at forstå den Anden før man kan hjælpe ham eller hende gennem sin mere-forståen, som for hende udgør standpunktet eller den pædagogiske tilgang samt menneskesynet, som hun gerne vil udleve i praksis i sit pædagogiske virke. Herfra konstruerer hun en sammenhæng til TEACCH, idet hun siger, at hun tænker, at TEACCH tager udgangspunkt i, ikke nødvendigvis Søren Kierkegaards ord, men dog i de ideer, som han og humanismen repræsenterer – først og fremmest forestillingen om at tage udgangspunkt i den enkelte – i individet. Anne siger samtidig, at hun ikke decideret har læst dette nogen steder, men ud fra hendes egen logik kan der ses en sammenhæng

mellem humanisme og TEACCH – hvilket TEACCH-programmet også selv erklærer (se f.eks. <http://www.autizme.dk/teacch.6>). Det centrale er altså, at TEACCH, af Anne, ses som et teoretisk program, der indløser hendes etiske forventninger til det pædagogiske arbejde og til det at være pædagog. Sammenhængen skabes ikke den anden vej rundt: TEACCH fortæller ikke Anne, hvordan hun skal forholde sig etisk/normativt til brugerne i det pædagogiske arbejde, men TEACCH harmonerer, ifølge Anne, med den tilgang, hun gerne vil have til arbejdet.

Det interessante er, at TEACCH også indløste Annes faglige forventninger til arbejdet, som vi tidligere så. Det var programmet, der bragte hende videre fra at opfatte sig selv som medhjælper til at opfatte sig selv som en næsten-færdig-pædagog, der også kender teorigrundlaget bagved arbejdet. På den baggrund kan man sige, at TEACCH, for Anne, indløser flere samtidige ambitioner og hjælper hende til at skabe sammenhæng i et arbejde, som måske ellers kan virke komplekst og modsætningsfuldt: For det første 'fagliggør' TEACCH institutionslogikken og hjælper Anne til at begrunde og legitimere over for sig selv, hvorfor det f.eks. er nødvendigt at lave 'rå assessments' på institutionens beboere. For det andet hjælper TEACCH Anne med at fastholde ambitionen – og forestillingen – om, at man kan og bør tage udgangspunkt i den enkelte beboer.

Annes professionsidentitet

Samlet viser Annes konstruktion af professionsidentitet flere interessante forhold ved "specialpraktikken". Ligesom i Camillas tilfælde viser skabelsen af professionsidentitet dels noget om konteksten, hvori der skabes professionsidentitet, herunder udviklinger og afviklinger af denne, og dels noget om Anne som person og som en studerende, der forsøger at identificere sig med samt håndtere de komplekse krav i konteksten.

I forhold til konteksten giver analysen et billede af, hvordan programmet TEACCH, som led i institutionens faglige profilering, 'løser' en gammelkendt udfordring i socialpædagogikken mellem på den ene side at arbejde ud fra et institutionsperspektiv og på den anden side forsøge at 'bringe liv' i institutionen gennem f.eks. humanistisk inspirerede ideer. TEACCH synes mere præcist at opløse denne modsætning, fordi programmet både fagliggør og slører institutionsperspektivet og italesættes som et humanistisk (og ikke behavioristisk) inspireret program.

I forhold til Annes konstruktion af professionsidentitet viser analysen, at Anne trækkes ind i ovenstående brydning mellem 'nyt' og 'gammelt' og bruges – og bruger sig selv – som element i denne kamp. I 2/3-samtalen fremstår Anne, ligesom Camilla, især som repræsentant for det 'nye', men denne position bliver dog kun mulig på basis

af en forestilling hos Anne om, at humanismen og den brede pædagogiske tradition stadig er repræsenteret i TEACCH.

Praktiklærerens rolle i dette spil er minimal. Ligesom hos Camilla udgør praktiklæreren under Annes 2/3-samtale ikke nogen reel magt i sammenhængen. Praktiklæreren Julie var, om muligt, endnu mere marginaliseret, end Bente var det under Camillas 2/3-samtale.

Dette peger i videre forstand på det forhold, at der synes at være en tættere match, en bedre takt, mellem uddannelse og arbejde i normalområdet end i specialområdet. I normalområdet formår kompetencediskursen at skabe ensartethed mellem uddannelsesstedets og praktikstedets forventninger til den studerende, idet kravet om kompetenceudvikling både kan rejses af uddannelsesstedet til den studerende og af praktikstedet til den studerende, som igen kan rejse kravet til sig selv og til brugerne/børnene i den pædagogiske praksis (i forhold til sprog og sprogudvikling). I specialområdet har kompetencediskursen ikke lige så god gennemslagskraft. Her kan uddannelsesstedet stille kravet til den studerende, som kan stille kravet til sig selv, men praktikstedet – og brugerne – synes at stille andre krav til den studerende, som ikke i samme udstrækning kan gennemskues, nedfældes og planlægges af den studerende på forhånd. Disse mere ukendte krav handler om at lære at skabe en rolig og forudsigelig rutine for de psykisk handicappede borgere, herunder lære at gøre brug af forskellige 'faglige' programmer som f.eks. TEACCH, og ikke om at lære at kompetenceudvikle borgerne. Når Anne kalder sin praktikopgave for en "faglig profil" og ikke en "kompetenceprofil", ser vi dette som et symptom på den her beskrevne forskel mellem normal- og specialområdet.

Opsamling

I dette kapitel var ambitionen at besvare spørgsmålet, hvilke provisoriske identiteter konstrueres i praktikkens 2/3-samtale, og hvordan sker dette i et samspil med, og modspil til, fagsproget i praktikken, hvor vi nu kan præcisere dette som kompetencediskursen. Betegnelsen "provisoriske identiteter" er valgt med vilje, fordi vi dels ønsker at understrege, at der kan være tale om identiteter, som konstrueres til lejligheden, dvs. til det formaliserede uddannelsesrum, som 2/3-samtalen udgør, og dels ønsker at betone, at der af andre studerende, praktiklærere og praktikvejledere kan konstrueres – og sandsynligvis bliver konstrueret – andre professionsidentiteter. Med andre ord forsøger vi ikke at sige, at praktikken, via fagsproget, leder frem til lige netop de to professionsidentiteter, vi har analyseret og fremstillet i det ovenstående.

Vores bestræbelse på at generalisere er mere ud fra en ambition om teoretisk generaliserbarhed (Flyvbjerg, 1991), hvor målet er at identificere sammenhænge

mellem fagsproget og forskellige, mulige identiteter i praktikken. Ud fra denne ambition kan de to fremanalyserede professionsidentiteter, som vi kan kalde for sprogpædagogen og TEACCH-pædagogen, bruges til at vise, hvorledes der synes at være en mere overordnet sammenhæng mellem kompetencediskursen og identitetsudvikling i normalpraktikken – og en diskrepans mellem kompetencediskursen og identitetsudvikling i specialpraktikken.

Man kan også sige det på den måde, at sprogpædagogen forener uddannelsens krav til en studerende, der kan finde ud af at opsætte kompetencemål for sig selv – og helst nå dem – med praktikstedets/arbejdets krav til en pædagog, der kan finde ud af at opsætte kompetencemål for børnene/brugerne – og helst nå dem. Hvorimod TEACCH-pædagogen, på grund af specialområdets særlige brugergruppe, ikke kan bruge kompetencediskursen til så meget; hun må i stedet stikke fingeren i jorden og lære, hvordan hun kan omlære den målorientering, som styringsdokumenterne medvirker til at producere hos hende allerede forud for praktikken.

Denne forskel mellem normal- og specialområdet i relation til uddannelsen er ikke ny. Normal- og specialområdet har tidligere haft deres egne uddannelser til henholdsvis børneforsorgspædagog, omsorgsassistent og senere socialpædagog, før enheds- eller generalistuddannelsen trådte i kraft i 1991 (Bøje, 2011). Det, der i dag komplicerer situationen, er det forhold, at normal- og specialområdet så at sige skal deles om uddannelsen – hvilket i praksis kunne se ud til at betyde, at normalområdet, som er det største, sætter et kraftigere aftryk på uddannelsen end specialområdet (jf. også Bøje, 2010). Når det er sagt, kan det selvfølgelig diskuteres, om forskellen mellem normal- og specialområdet i relation til uddannelsen er så skarp, som den her trækkes op, og om de to udvalgte cases er et tilstrækkeligt – og et adækvat – grundlag at vurdere forskellene på. Kompetencediskursen kunne f.eks. også menes at komme til udtryk specialpraktikken, blot ikke i den skolificerede og skolificerende facon, som den antager normalpraktikken, men som en bestræbelse på mere moderat at iagttage, måle og eventuelt – inden for nøje afgrænsede rammer – udvikle menneskeligt potentiale.

Praktikken som vej til at udøve, undersøge og udvikle – eller planlægge, udføre, dokumentere og evaluere?

I dette afsluttende kapitel vil vi, på baggrund af de ovenstående analyser, tage tråden op fra indledningen og diskutere spørgsmålet, hvorvidt og hvordan pædagoguddannelsen blandt de kommende professionsudøvere – og her specifikt praktikken – medvirker til at danne henholdsvis fagsprog samt en evne til at udøve, undersøge og udvikle deres profession? Som før nævnt hviler projektet på en antagelse om, at skabelsen af professionsidentitet sker gennem et adækvat fagsprog, som hjælper professionsudøveren til at udøve, undersøge og udvikle sin profession (Rothuizen, 2008, 2010; Grimen og Molander, 2008).

Ud fra ovenstående analyser kunne det se ud til, at forskningsspørgsmålet samt den bærende antagelse i projektet er kommet på en hård prøve og rammer noget 'ved siden af'. Det skal forstås således, at baggrunden, hvorfra forskningsspørgsmålet og antagelsen er genereret, er professionsoptimistisk, dvs. hviler på en grundlæggende antagelse om, at uddannelsen virker kvalificerende og professionaliserende, hvorimod 'virkeligheden' i praktikken kunne se ud til at afspejle noget andet og mindre positivt set fra et professionaliseringsperspektiv.

Fagsproget, som skulle være et centralt led i professionaliseringen, udgøres overvejende af en kompetencediskurs, som ikke egner sig til at opfange eller reflektere den studerendes erfaringer med hensyn til at handle i/udøve praktikken. Kompetencediskursen egner sig dermed heller ikke til at undersøge erfaringerne eller gøre dem til genstand for eventuelle systematiske udviklingsprocesser i praktikinstitutionerne. Kompetencediskursen ansporer i stedet den studerende og hendes praktikvejleder og –lærer til at styre efter på forhånd fastsatte uddannelsesmål, til at udføre (praktik)arbejdet i overensstemmelse med disse og endelig dokumentere og evaluere, hvorvidt målene er nået. Som sådan bidrager kompetencediskursen ikke, i dens nuværende form, dvs. som kvalifikationsforståelse, til at professionalisere den studerende gennem praktikken.

Kompetencediskursen bærer præg af at være en kvalifikationsforståelse og ikke en, som det før har været tilfældet i uddannelsen, kompetenceforståelse, hvor de relevante kompetencer/ressourcer defineres af den enkelte studerendes baggrund og personlige udvikling og ikke snævert af uddannelses- og arbejdsmarkedsmæssige prioriteringer. Den nuværende kompetencediskurs er dermed det, der kan forstås som en ekstern og ikke en intern professionsdiskurs (Evetts, 2003), dvs. en diskurs defineret af statslige og arbejdsmarkedsmæssige krav til velfærdsprofessionerne og deres ansatte (f.eks. til konkurrencestatsdannelse eller faglig profilering af institutioner, som vi så det

i Svingets tilfælde). Når projektets forskningsspørgsmål og grundantagelse synes at 'ramme ved siden af', kan vi forklare dette mere uddybende med, at grundantagelsen ikke rammer – og ikke nødvendigvis vil ramme – den virkelighedsdefinition, der aktuelt dominerer praktikken i form af kvalifikationsforståelsen.

Det er sandsynligt, at der i praktikken stadig eksisterer det, Bayer (2000) har beskrevet som den skjulte læreplan. Dvs. den ikke-erkendte eller italesatte læreplan, der handler om, at den studerende i praktikken skal lære at "vippe" ind i praksis og dér finde eller tilkæmpe sig en plads i hierarkiet til de erfarne og færdiguddannede pædagoger. Vores materiale i denne undersøgelse giver os ikke mulighed for hverken at be- eller afkræfte, at en sådan læreplan stadig findes, idet vi ikke har lavet observationer af den studerende i praktikkearbejdet. Vores materiale giver dog mulighed for at sige, at såfremt den skjulte læreplan stadig eksisterer (hvad vi antager, at den gør), så gør den dette parallelt med læreplanen, som udspiller sig omkring kompetencediskursen. Dvs. der eksisterer givetvis en dobbelt læreplan, som den studerende må lære at identificere og effektuere for samlet set at blive godkendt i praktikken. Det signifikante i denne sammenhæng er det forhold, at der ikke under 2/3-mødet synes at blive skabt nogen forbindelse mellem de to læreplaner. Det, der kunne tages op fra den skjulte læreplan og underkastes systematisk refleksion blandt parterne på 2/3-mødet, forbliver skjult (eller parkeres i praktikdokumentet), og i stedet sættes dagsordenen af kompetencediskursen. Dette hænger formentlig både sammen med, at det kan være svært at reflektere over og kritisk undersøge forhold, der har med kolleger og specifikke forhold i institutionen at gøre (specielt når/hvis man som 'ny' forsøger at komme i betragtning af et fremtidigt job), og at kompetencediskursen ikke egner sig til at opfange det, der ikke på forhånd er fastsat som et uddannelsesmål. Som det særligt kom frem omkring specialpraktikken, må den studerende ligefrem aflære kompetencediskursen, f.eks. gennem et narrativ der ligner Annes, for at få plads til at lære det, der kræves af hende i praktikken. Man kunne alternativt forestille sig, og måske ønske sig, at det at "vippe" ind i praksis, herunder tilpasse sig de erfarne pædagoger og institutionens kultur, skete knap så automatisk. Gennem generationsudskiftning og generationelle forskelle ligger en væsentlig drivkraft (Alanen, 2003), som kan være relevant for institutioner at udnytte, idet de hele tiden skal 'matche' nye grupper af brugere – børn og forældre (med forskellige kombinationer af klasse, køn og etnicitet), fysisk og psykisk handicappede, pårørende mv.

At det ikke er muligt at trække den skjulte læreplan med ind i 2/3-mødet og reflektere kritisk over den dér, og evt. sætte udviklingsbestrebelse i gang på baggrund af det, udgør også et problem for faget i forhold til ambitionen om at ville professionalisere dette. Her lægger vi os op ad en forståelse af professionalisering, som

ikke er den samme som den eksterne/politiske version af professionalisering, og som heller ikke er den samme som professionalisering i traditionel, professionssociologisk forstand. I stedet menes en professionalisme (Goodson, 2003), der kan sidestilles med en mere almen kvalificering af faget og arbejdet, og som respekterer fagets historie og ikke-tekniske karakter, hvor arbejdsgenstanden er et levende og helt menneske og ikke en mekanisk genstand eller en særlig udvalgt/afgrænset del af mennesket – f.eks. dets lunger (radiograf), knæ (fysioterapeut) eller medicinske tilstand (læge/sygeplejerske). For at fremme etableringen af en sådan professionalisme må man som fag og udøvere være i stand til at reflektere over, italesætte og diskutere det, man gør, herunder inddrage relevante teorier og metoder, som kan give et andet udsyn, end man aktuelt besidder. Der tales ikke om at applicere teori og metode, sådan som de traditionelle professioner (læger, præster, jurister, ingeniører) og professionssociologien i almenhed har fremskrevet det (se f.eks. Wilensky, 1964), men om netop at inddrage teori og metode i det omfang, det er relevant for bedre at kunne forstå og handle på noget uden for teorien og metoden. Man kan tale om behovet for en fleksibel epistemologi, der følger en fleksibel ontologi – i dette tilfælde det hele menneske.

At det er svært generelt at udvikle en sådan epistemologi – og dens tilhørende professionalisme – vidner historien om, men aktuelt gøres sagen ikke nemmere af, at praktikken domineres af en kvalifikationsforståelse

Litteratur

- Alanen, Leena (2003): "Childhoods: the generational ordering of social relations". In: Mayall, Berry and Zeiher, Helga (eds.): *Childhood in generational perspective*. Institute of Education, University of London.
- Andersen, Peter Ø. (2002): *Pædagogens praksis*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København.
- Andersen, Peter Ø. og Kampmann, Jan (1988): *Vuggestuen – hverdag og utopi. Om småbørns selvregulerende læreprocesser*. Socialpædagogisk Bibliotek, København.
- Andersen, Randi, Nielsen, Steen Baagøe, og Krab, Jimmy (2011): *Praktikken og klinikken som formaliseret fag*. Skriftserie nr. 3 om Profession og Praktik, University College Sjælland.
- Andersen, Vibeke mfl. (1993): *Kvalifikationer og levende mennesker*. EVU-gruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Ball, Stephen J. (1994): *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press, Buckingham.
- Bayer, Martin (2000): *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Bernstein, Basil (1977): *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield, Lanham.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield, Lanham.
- Bernstein, Basil (2001a): "Social konstruktion af pædagogisk diskurs". In: Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein - Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København.
- Bernstein, Basil (2001b): "From Pedagogies to Knowledges". In: Morais, Ana, Neves, Isabel, Davies, Brian and Daniels, Harry (eds.): *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. Peter Lang, New York.
- Bernstein, Basil (2001c): "Pædagogisering af viden: studier i rekontekstualisering". In: Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein - Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København.

- Bernstein, Basil (2001d): "Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter". In: Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin (red.): Basil Bernstein - Pædagogik, diskurs og magt. Akademisk Forlag, København.
- Bourdieu, Perre (1999): Language and Symbolic Power. Polity Press, Oxford.
- Bøje, Jakob (2010): Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen – et uddannelses- og professionssociologisk studie. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.
- Bøje, Jakob D. (2011): "Professionalisering af pædagoger? Om uddannelsespolitikens betydning for pædagogers professionsstatus". In: Bertelsen, Eva og Christensen, Gerd (red.): Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv. Frydenlund.
- Callewaert, Staf og Nilsson, Bengt A. (1980): Skolklassen som socialt system, lektionsanalyser I och II. Lunds bok och tidskrifts AB.
- Cecchin, Daniella (red.) (2001): Børns kompetencer. www.bupl.dk
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): Pædagoguddannelsen. www.eva.dk
- Davies, Bronwin (1989): The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings. Oxford Review of Education, Vol. 15 (3), pp. 229-241.
- Evetts, Julia (2003): The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. International Sociology, Vol. 18 (2), pp. 395-415.
- Flyvbjerg, Bent (1991): Rationalitet og magt, bd. 1. Det konkrete videnskab. Akademisk Forlag, København.
- Foucault, Michel (1991): "Governmentality". In: Burchell, Graham, Gordon, Colin and Miller, Peter (eds.): The Foucault Effect. The University of Chicago Press, Chicago.
- Goffman, Erving (1967): Anstalt og menneske. Jørgen Paludans Forlag, København.
- Goodson, Ivor F. (2003): Professional Knowledge, Professional Lives. Open University Press, Philadelphia.
- Grimen, Harald og Molander, Anders (2008): "Profesjon og kjønn". In: Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.): Profesjonsstudier. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gustafsson, Jan (2003): Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskolaklassen. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, Steen Juul (2011a): Måling af de studerendes faglige udvikling på Pædagoguddannelsen Midtjylland. Forthcoming.
- Hansen, Steen Juul (2011b): Pædagogisk faglighed på pædagoguddannelsen. Forthcoming.

- Hansen, Steen Juul, Hansen, Togsverd, Line, Rothuizen Jan Jaap og Bøje, Jakob D. (2011): The acquisition of professional language and reasoning in Danish pre-school teacher education. Paper præsenteret på EECERA den 14.09.2011-17.09.2011.
- Hjort, Katrin (2002): Moderniseringen af den offentlige sektor. Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, Jan (2004): ”Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde?” In: Ellegaard, Thomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (red.): Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver. Kroghs Forlag A/S, Vejle.
- Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik. Hans Reitzels Forlag, København.
- Københavns Pædagogseminarium (2005): Studieordning.
<http://paedkbh.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/paedkbh/Studieordninger/gammel%20udd/Studieordning%202005%20afsluttet%20august%202006.pdf>
- Nielsen, Steen Baagøe (2005): Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering – teoretiske, historiske og etnografiske perspektiver på sammenhænge mellem køn, pædagogisk arbejde og organisering i daginstitutioner. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Nielsen, Birger Steen mfl. (upcoming): Pædagogisk faglighed. Daginstitutionens arbejde og dets forsømte muligheder under neoliberalismen.
- Parsons, Talcott (1968): “Professions”. In: Sills, David L. (ed.): International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 12. The Macmillan Company & The Free Press, New York.
- Pædagoguddannelsen Midtjylland (2010): Praktikpjece ordinær uddannelse. Pædagoguddannelsen Midtjylland.
- Pædagoguddannelsen Midtjylland (2011): Studieordning ordinær uddannelse. Pædagoguddannelsen Midtjylland.
- Simmel, Georg (1998): Hvordan er samfundet muligt? Udvalgte sociologiske skrifter. Gyldendal.
- Rothuizen, Jan Jaap (2008): ”Faglighed i socialpsykiatrien”. In: Lihme, Benny (red.): Invitation til socialpsykiatri. Akademisk Forlag, København.
- Rothuizen, Jan Jaap (2010): ”Kundskabsværkstedet – hvordan pædagoger udvikler fagsprog”. In: Foged, Brita og Pedersen, Peter Møller (red.): Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde. VIA System.

- Togsverd, Line og Rothuizen, Jan Jaap (2011): Udviklingsbaseret af uddannelsen som en vej til læring af professionelle kompetencer? Paper præsenteret ved Barnehagesentret, Høgskolen i Vestfold, Norge, den 14.06.11-15.06.11.
- Torp, Lene, Arnskov, Helle og Færch, Else (2010): Mål og skriftlighed som styrings- og læringsredskaber i pædagoguddannelsens praktik. Skriftserie nr. 1 om Profession og Praktik, University College Sjælland.
- Undervisningsministeriet (1991): Forslag til Lov om uddannelse af pædagoger. Nr. LSF 155. Fremsat af undervisnings- og forskningsministeren den 6. marts 1991.
- Undervisningsministeriet (2004): Pædagogers kompetenceprofil. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2009): Praktik i pædagoguddannelsen – uddannelse, opgaver og ansvar. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2010): Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. Undervisningsministeriet.
- Weber, Kirsten (1998) (red.): Erfaringer i institutioner – et problemkatalog ud fra 36 praktikker i pædagoguddannelsen. Rapport nr. 7 fra projektet “Pædagogers kompetencer”, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Wilensky, Harold L. (1964): The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Young, Michael (2010): Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, Vol. 9 (1), pp. 1-12.

En pædagog bliver til?

En undersøgelse af hvordan pædagogstuderende lærer at indrette og afgrænse faglighed i praktikken

Line Togsverd

Baggrund

Denne undersøgelse er en del af forskningsprojektet Pædagoguddannelsens bidrag til udvikling af professionsidentitet, som er lavet i et samarbejde mellem VIA University College, Syddansk Universitet og Roskilde Universitet, finansieret af BUPLs udviklingsfond. Projektet søger at undersøge hvordan den nuværende pædagoguddannelse bidrager til at udvikle de studerendes evne til at undersøge, udøve og udvikle pædagogisk praksis. Herunder hvorvidt de tilegner sig et fagsprog, som kan støtte dem i sådanne forholdemåder. Projektet er eksplorerende, idet det sigter på at undersøge hvad der foregår i uddannelsen og beskrive de forskellige og måske konkurrerende fagligheds- og professionsforståelser, uddannelsen, de studerende og undervisere forholder sig til, praktiserer og balancerer.

Denne rapport undersøger pædagogstuderendes læring, tilegnelse og fortolkning af professionsidentitet i praktikkens hverdagsliv med udgangspunkt i et casestudie. Rapporten ligger i forlængelse af og supplerer en anden delrapport i forskningsprojektet Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik af Jakob Bøje, som fokuserer på hvordan praktikken fremtræder ved 2/3 samtalerne i 3. Praktikperiode, og analyser de styringsdokumenter, som regulerer og rammesætter praktik og 2/3 samtale (Bøje 2011). Jakob Bøje fremanalyserer hvordan styringsdokumenterne bidrager til en faggørelse af praktikken, hvorigennem den studerende bliver medproducent af hvad vi andetsteds har kaldt en kompetencediskurs (Rothuizen og Togsverd 2011). Samtalerne får en næsten ritualiseret og eksamensnær karakter, hvor den studerende påtager sig at fremstille sig selv som kompetent og kvalificeret til at leve op til praktikuddannelsens formelle mål på den ene side, og på den anden side kompetent til at varetage den specifikke pædagogik, som praktiseres på praktikinstitutionen. Trods mere eller mindre eksplicite invitationer, ser det ud til at være vanskeligt for professionshøjskolens praktiklærere at åbne samtalerne for grundlagsdiskussioner som refleksioner over etiske spørgsmål eller analyser af institutionens og den studerendes egen praksis. Jakob Bøje skriver i sine analyser at kompetencediskursens dominans ved samtalerne formentlig grunder i en bekendtgørelsesmæssig faggørelse af praktikken, der strukturerer hvad og hvordan den studerende kan lære og udvikle pædagogidentitet. Og at denne faggørelse passer godt sammen med den viden-i-arbejde-vidensforståelse, som efterspørges og praktiseres i praksisfeltet, og som formentlig er under forandring i takt med bestræbelser indenfor professionen selv på i højere grad at italesætte og målfastsætte pædagogers arbejde (Bøje 2011, s.20).

Baggrunden for denne rapport

Ovennævnte observationer og analyser af hvordan praktikken fremtræder under 2/3 samtalerne, gjorde os optagede af at få mere viden om den læring der foregår, når den studerende indgår i arbejdsfællesskab og hverdagsliv på praktikinstitutionen. Altså i størstedelen af praktikken. Er de måder at italesætte og rationalisere pædagogisk professionsudøvelse som vi har set i 2/3 samtalen, udtryk for den særlige eksamensprægede og kompetencefokuserede kontekst, som sættes gennem 2/3 samtalens dagsorden og praktikkens styringsdokumenter? Vi blev derfor optagede af at få viden om hvilke former for socialisering, kvalificering og produktion af pædagogfaglighed og –identitet, der foregår i det mere uformelle hverdagsliv, som udspiller sig i praktikken og som konstituerer den som lærings- og uddannelsesrum.

Hvad ser de studerende ud til at være optagede af at få lært? Og praktikstederne ud til at være optagede af at de får lært? Ligeledes blev vi optagede af at få indblik i vejledningen på praktikinstitutionerne, som antageligvis er mindre formaliseret og tættere på praktikinstitutionens hverdagsliv og professionsforståelser end 2/3 samtalerne. I forhold til problemstillingen kunne vi tænke os at undersøge hvordan den studerendes tilegnelse og gøren pædagogfaglighed i praktikinstitutiones hverdagsliv bidrager til udvikling af professionsidentitet? hvordan gives den studerende muligheder for arbejde med at udvikle, udøve og undersøge praksis mens de er i praktik?

Om det metodiske

Denne rapport bygger på en delundersøgelse, hvor vi har fulgt og observeret 3 studerende en ganske almindelig arbejdsdag i slutningen af deres 3. Praktikperiode. I umiddelbar forbindelse med denne arbejdsdag har vi siddet med ved et vejledningssmøde med deltagelse af den studerende og praktikinstitutionens praktikvejleder. Vi har valgt at lave sådanne casestudier for at opnå nærhed til de studerendes orientering i praktikinstitutionens hverdagsliv, og beskrive denne hverdagslivets læring detaljeret, fyldigt og kontekstnært (Ramian 2007, s. 32, Flyvbjerg 2009, s. 101).

De studerende er rekrutteret baggrund af et vist niveau af gensidig tillid og kendskab. Vi havde ikke på forhånd specifikt kendskab til de studerendes baggrunde eller faglige niveau (hvordan det så end beskrives). De studerende har på observationstidspunktet gennemført mellem 4 og 5 måneder af den 6 måneder lange praktik og formodes derfor at være relativt bekendte med praktikinstitutionen, med beboerne og med det pædagogiske arbejde på stedet. De tre fulgte studerende er alle i midten af tyverne. Og har alle fået hvad de selv betegner som en drømmepraktikplads, i den forstand at de er i praktik på et område, som passer med deres forestillinger om hvad de gerne vil beskæftige sig med efter endt uddannelse.

Konkret har vi fulgt i hælene på de studerende med en blok og en pen, og nøjsommeligt noteret den studerendes praksis, interaktion og rettethed. Fokus har således været på hvad han eller hun gør, siger og samtaler om, med hvem. Disse stikordsagtige feltnoter er hurtigst muligt herefter skrevet ind i og udfoldet i et dokument, til nogle *thick descriptions* (Geertz, 1973). Min position som observatør kan siges at være den deltagende forsker, idet vi har taget del i den studerendes hverdag for en stund. Vi har stået sammen med dem og mærket deres praksis: de mange opgaver, som kommer hulter til bulter, de mange bolde i luften, som må håndteres, samspillet med beboerne, stemningen, tvivlen om hvad der nu er det rigtige at gøre, og også oplevelsen af handletvang.

Denne tilgang er valgt, fordi det har været væsentligt at forstå både åbne og skjulte læreplaner, og det vil sige såvel erkendte som ikke erkendte sider af det læringsfællesskab, den studerende skal gøre sig til deltager i. Sådanne betydningsstrukturer kan ikke ses, men de kan erfares og fremanalyseres på baggrund af en analytisk konstruktion af, hvordan den studerende og vejlederen konkret forholder sig i deres praksis og hvad de retter deres opmærksomhed mod (Hastrup 2003, s. 24-25).

Vi havde ikke på forhånd bedt de studerende forklare deres handlinger undervejs, men de gør det ofte helt af sig selv. De tænker højt i situationer, hvor de er i tvivl om hvordan de konkret skal forholde sig og de forklarer i mange situationer velvilligt den udefra kommende observatør, hvordan det kan være at de selv eller en beboer handler, som de gør. De studerende havde således en forholdemåde, som måske kan indikere at også de oplevede, at vi i et vist omfang delte praksis denne dag. Undervejs førte vi feltsamtaler, som tog udgangspunkt i konkrete situationer og gjorde det muligt at få indsigt i deres tanker, refleksioner og oplevelser af deres egen læring, af beboerne og samspillet med dem, samt praktikstedets praksis. Gennem samtalerne har vi således fået indblik i den meningsfuldhed, som de studerende etablerer og etableres i på deres praktikinstitutioner og i de måder at indrette og ordne virkelighed på, som de studerende forholder sig til som nyankommne.

Praktikvejledningssamtalerne er afholdt i umiddelbar forbindelse med den observerede dag: Denne fremgangsmåde er valgt, fordi vi var optagede af hvad den studerende og vejlederen ”bringer med” til vejledning og finder væsentligt og meningsfuldt at tematisere. Hvad er det for samspilssituationer, erfaringer, forundringer, forholdemåder og praksisser, som tillægges en sådan betydning, at de finder vej til vejledningssamtalen? Og hvad ser ud til at være vigtigt at lære her? I vejledningssamtalerne har vi forholdt os passivt som observatører. Vejledningerne er

optaget på diktafon og efterfølgende er centrale dele transskriberet, mens resten er refereret på en måde hvor de samtalendes ordvalg er søgt anvendt og gengivet.

En case er udvalgt

De studerende vi har observeret er ikke sammenfaldende med de studerende som er besøgt på 2/3 besøgene i Jakob Bøjes praktikundersøgelse (Bøje 2011). Det er til gengæld sammenfald med én af praktikinstitutionerne og vejlederen, nemlig bostedet Svinget for mennesker i autismspektret. I denne rapport er det netop den studerendes færden og hverdag på denne praktikinstitution, som jeg fokuserer på og udfolder analytisk.

Jeg vælger altså at fokusere på én af de tre studerendes arbejdsdag og vejledning i praktikken, jeg vælger at kalde hende Helene. Der er tale om et empirisk materiale, som må siges at være ganske spinkelt og en case som bedst kan beskrives som en ekstremcase (Flyvbjerg, 1991s, 149). Svinget er en praktikinstitution, som på mange måder er atypisk. Dels fordi der er tale om et højt specialiseret arbejdsområde med nogle beboere, som er meget afhængige af professionel omsorg og beskyttelse. Dels fordi der er tale om en praktikinstitution, der systematisk arbejder med programmet TEACHH¹. TEACCH er en tilgang til mennesker i autismspektret som gennem tilrettelæggelse af et meget struktureret og skærmende miljø, søger at modvirke konflikter og stress for beboeren (Høgsbro 2007, Hedegaard-Sørensen 2010).

Med en sådan ekstrem case beskriver jeg ikke hvordan læringsbetingelser og socialiseringsrum er for alle pædagogstuderende i pædagoguddannelsens praktik, men som Bent Flyvbjerg skriver er målet med et sådant casestudie heller ikke at bevise noget (generelt), men simpelthen at lære noget, d.v.s. få nye indsigter i hvordan det sociale

¹ TEACCH er et undervisningskoncept, som sigter på at afhjælpe mennesker med autisms problemer ved at skabe et struktureret og forudsigeligt miljø omkring dem. TEACHH arbejder målrettet med visualisering, konkretisering, systematik samt organisering af tid og rum med dagsskemaer og faste rutiner, og man gør udstrakt brug af piktogrammer osv. for at gøre alt synligt og konkret for beboeren (Høgsbo 2007).

På bostedet Svingets hjemmeside beskriver de deres praksis sådan:

Konkret arbejder vi med det pædagogiske koncept TEACCH, som er udviklet af Division TEACCH i North Carolina, USA. Konceptet bygger grundlæggende på, at man skal respektere og ikke ændre mennesker med autisme og deres måde at være på. At indsatsen tager udgangspunkt i den enkelte og hans/hendes muligheder, og at man fremmer kommunikation og forståelse gennem visualisering og konkrete, strukturerede rammer.

fungerer (Flyvbjerg 2009, s. 89). Her indsigter i hvordan praktikken konstituerer sig som læringsrum for den studerende og om hvordan den studerende emigrerer som kommende pædagog. I den forstand er denne case interessant og jeg har udvalgt den, fordi den er meget informationsrig (Flyvbjerg 2009, s. 89).

Som jeg skal vise i denne rapport synes den systematiske og omfattende skærmmning af voksne beboere på Svinget at fortætte og accentuere væsentlige pædagogiske spørgsmål og dilemmaer, som imidlertid usynliggøres gennem de institutionelle og videnskæssige præmisses, som Helene og hendes kolleger orienterer sig efter i tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis. Så: uanset at casen ikke kan siges at være repræsentativ eller generaliserbar, peger den på nogle problematikker omkring hvordan den studerende gives betingelser for at lære sig hvad det vil sige at arbejde pædagogisk og udøve sin profession, som vi genfinder i Jakob Bøjes praktikundersøgelse (Bøje 2011). Jeg arbejder derfor også med casen som kritisk case; altså som en specifik case, der egner sig til at generere overvejelser og diskussioner om hvorvidt og i hvilket omfang de problematikker, som viser sig her, også kan genfindes på andre pædagogiske institutioner og altså – mere eller mindre vidtgående - i praktikuddannelsen generelt (Flyvbjerg 2009, s. 97-98)

Forskningsmæssigt ved vi at studerendes forskellige habituelle og livshistoriske forudsætninger er af stor betydning for den studerendes måde at orientere sig i professionsudøvelsen (eks. Schmidt 2007). Ikke desto mindre vil denne rapport argumentere for, at det netop på den praktikinstitution vi har besøgt to gange, er påfaldende hvordan begge studerende solidariserer sig med praktikstedets diskursive konstruktioner af beboer og pædagog, og med de pædagogiske forholdemåder som praktiseres på stedet, for, at det netop på den praktikinstitution vi har besøgt to gange, er påfaldende hvordan begge studerende solidariserer sig med praktikstedets diskursive konstruktioner af beboer og pædagog, og med de pædagogiske forholdemåder som praktiseres på stedet, informeret af programmet TEACCH. Meget tyder således på at der etableres en stærkt rammesættende betydnings- og meningssammenhæng på praktikstedet, som rækker ud over de pædagogstuderendes habituelle og livshistoriske forudsætninger (Gulløv 2004, s. 54). En betydningsammenhæng, som den studerende må besinde sig på, men også fortolke og praktisere på sin egen måde.

Teoretiske grundantagelser og analytiske greb

I ovenstående fremstilling af denne undersøgelse og de spørgsmål den stiller til praktikuddannelsen er allerede underforstået et bestemt analytisk blik, som jeg i det følgende skal ekspliciterer nærmere. Den grundlæggende teoretiske idé bag denne del af undersøgelsen er en teoretisk viden om at læring og arbejdspraksis ikke kan adskilles;

læring og indsigt er social og rummer både formelle, erkendte og ikke-erkendte temaer og læreplaner (Lave Wenger 2005, Bayer 2000). Med et socialt læringsbegreb betragter jeg læring som en måde at være i verden på, en måde at gøre sig til deltager i et socialt fællesskab (Lave og Wenger 2005). Når det gælder læring i praktik i pædagoguddannelsen, skal den studerende finde en plads som legitim perifær deltager i det institutionelle hverdagsliv. Målet med observationerne er således at undersøge hvordan de ”nyankomne” studerende lærer at tænke om, indrette og afgrænse det pædagogiske. Eller sagt på en anden måde: hvordan de lærer hvad der hører ind under kategorien pædagog.

Jeg anvender bevidst formuleringer som ”hvad der hører ind under kategorien pædagog”. Pointen med sådanne sprogligt anderledes formuleringer er at pege på, at pædagogfaglighed ikke er identisk med individet, men kan forstås som en vedvarende tilblivelsesproces. Pædagogfaglighed gøres; dvs. praktiseres, produceres, konstrueres og kommunikeres konkret indenfor visse mulighedsbetingelser i det sociale fællesskab. Den teoretiske begrebsramme for analyserne i denne rapport er, udover Lave og Wengers begreber om situeret læring, hentet fra en poststrukturalistisk og kulturanalytisk tradition (Foucault 1991, Stormhøj 2006, Gulløv 2004). Denne teoretiske ramme gør det muligt at fremanalysere en pædagojs tilblivelse, herunder den formatering af læringsrummet som afgrænser og indhegner hvordan pædagog kan læres.

I tråd med en kulturanalytisk forskningstradition, betragter jeg institutioner som sociale fænomener med bestemte inddelinger, kategorier og sammenhænge, der opretholdes ved at aktørerne handler, som om de var reelle og nødvendige (eks. Jenkins 1996, s. 129). Set med denne tilgang rummer enhver institutionel sammenhæng sine konventioner og sociale forpligtigelser. Nogle er eksplicitte og intenderede, andre er ikke erkendte. Sidstnævnte gøres sjældent til genstand for refleksion, men etablerer ikke desto mindre muligheder for hvordan der meningsfuldt kan tænkes, tales og praktiseres pædagogisk arbejde. Når en studerende som Helene handler, gør hun det indenfor sådanne mulighedsbetingelser, som på en gang er produkt af menneskelig handling og er konstituerende for handling. Det faglige fællesskab, som hun som lærende må gøre sig til deltager i, er udtryk for de sociale konfigurationer, hvor handlinger defineres som værd at udføre og deltagelse genkendes som kompetence. Læring indebærer derfor også konstruktion af identitet og frembringelser af subjekter, idet identitet, indsigt og socialt medlemskab gensidigt forudsætter hinanden (Lave og Wenger 2005). Dermed betragter jeg praktikinstitutionen som et magtfuldt rum i Foucaulsk forstand, nemlig et rum, hvori der produceres rimelige, men også relativt utænkelige måder at handle og vide på (Stormhøj 2006. s. 75, Mik Mayer og Villadsen 2007).

Enhver teoretisk tilgang producerer analyseobjektet og får det til at fremtræde på bestemte måder. Det gælder også denne. Jeg har gennem observationer og feltsamtaler fået indblik i hvordan Helene fortolker sin pædagogidentitet, men det er ikke hendes subjektivitet, hendes tanker, fortolkninger og refleksioner, som udgør analysens fokus. Jeg har fundet det produktivt at fremanalysere og vise hvordan den pædagogstuderendes praktikuddannelse struktureres og er struktureret af en betydningsammenhæng, som ligger udenfor hende selv. Metodologisk privilegerer jeg således den rammesatte subjektivitet og den studerendes emergens som pædagog (Stormhøj 2006, s. 16). En gennemgående pointe vil være at institutionslogikker; diskursive indretninger og inddelinger af det pædagogiske, rækker ud over det enkelte individ, men må fortolkes, læres og tilskrives mening af den lærende.

Indledende betragtninger om praktikkens læreplan:

Helt overordnet kan man sige, at de tre studerende vi har observeret, primært ser ud til at skulle lære at få styr på hverdagslivet, beboerne og rutinerne og blive en del af arbejdsfællesskabet. Her er en observationssekvens fra Helenes praktik, men den adskiller sig principielt ikke meget fra hvordan en arbejdsdag ser ud på de øvrige studerendes praktiksteder. Opgaverne kommer hulter til bulter, og der må løbende findes en løsning på dem, samtidig med at der er nogle rutiner og praktiske gøremål, som skal gennemføres:

15.20

Vi går ud af Gittes lejlighed igen og møder nu Lars, der vil vide om det er i dag der er beboermøde. Helene svarer at det er det og at hun kommer kl. og taler med ham om det. Vi følger Lars ud i køkkenet, hvor han går i gang med at tømme opvaskemaskinen.

15.25

Helene hjælper Lars med opvaskemaskinen - en anden har puttet noget beskidt ned til det rene, opdager hun. Nu kommer de til at snakke om, hvorvidt opvaskemaskine tømningen er Lars eller Niels' job i dag. Et kig i et skema viser at det er Niels', så han hentes

15.27

Nu stikker Jette hovedet ind i køkkenet og Helene bekræfter hendes spørgsmål om eftermiddagens svømning. Ja det er i dag vi skal af sted. Vi skal køre i bus, vi kører snart.

Kollegaen Malene kommer forbi og de taler kort om bussen til svømning. Hvilken bus skal bruges? Hvornår skal Helene køre? Imens finder Kollegaen Malene grøntsager frem fra køleskabet. Der er ikke kommet avokado, så hvad skal Lars putte i salaten, spørger hun

15.30

Gitte kommer ud i køkkenet og spørger om hun skal have jakke på Lars' salatmageropskrift findes og Helene gennemgår om ingredienserne er der. På vej ud af køkkenet kommer Niels og siger at hans sæbebeholder i lejligheden driller

Vi går ned i Niels' lejlighed. Det er godt du spørger og fortæller det, siger Helene og hun går ind og hjælper Niels med det

15.35

Nu går Helene ind i vaskehuset og leder efter salat m.m. med Lars' salatmageropskrift i hånden. Konstaterer at der mangler avokado og creme fraiche i forhold til instruktionerne på arket. Kollegaen kommer ind og der koordineres: finder du lige champignoner så?

15.37

Helene går i personalestuen for at se efter noget, møder kollega, de to udveksler besked om opvaskemaskinen og Niels og Lars, og Helene går hen for at hente en nøgle til bilen i et af de andre huse.

I de praktikker vi har observeret, ser det ud til at det Martin Bayer i sin phd-afhandling kaldte ”praktikkens skjulte læreplan” fortsat fungerer (Bayer 2000). Som Jakob Bøje tidligere har gengivet, er Bayers pointe at den skjulte læreplan udgør en ikke-erkendt orden ved siden af den erkendte orden, dvs. den officielle læreplan, sådan som den udtrykkes i lov, bekendtgørelse, studieordning m.m. Den studerende skal ”vippe ind” i praksis, dvs. lære sig og demonstrere sit værd over for beboerne/børnene, f.eks. ved at lege med dem og være/virke engageret. Klarer den studerende det kan hun vippe ind i det, Bayer kalder pædagogrummet.

Helene forholder sig i feltdagbogudsnittet på en måde hvor hun fuldstændig ubesværet viser sit værd i arbejdsfællesskabet, både i sit samspil med beboerne om hverdagens gøremål og i sit samspil med kollegaen. Hun er optaget af at hjælpe og støtte beboeren Lars – og senere Niels – med at gennemføre opvaskemaskine tjansen og dermed opretholde den sociale orden, af at hjælpe kollegaen med at få salatingredienser gjort klar til tilberedning, og af at få løst alle de små problemer, som opstår undervejs. Kollegaens handlinger tyder på at Helene accepteres som fulgyldigt medlem i pædagogrummet. Det er ikke den erfarne kollega der uddelegerer arbejdet. Opgaveløsningen fordeles og løses blandt ligeværdige kolleger. Og Helene inddrages på lige fod i beslutninger og koordineringsarbejde i løbet af dagen.

Men det ser også ud til at den studerende lærer sig at producere og konstruere faglighed på måder, som grundlæggende ikke udfordrer præmisser, som strukturerer hverdagslivet på den pågældende praktikinstitution. Som jeg tidligere har nævnt er der en meget struktureret og detailreguleret pædagogik som bygger på en grundidé om, at mennesker i autismspektret har brug for rutine og regelmæssighed og for at blive skærmet fysisk og socialt, sådan at stress og konfliktniveau minimeres. Denne grundlæggende fortælling udfordres ikke, mens jeg er der. Når man ser efter, er hverdagen ganske vist ikke rutineret på en måde, som afmonterer det grundvilkår, at den studerende (såvel som en professionel pædagog) løbende må skabe sig viden om beboeren og den pædagogiske praksis konkret og situationelt. Men beboer, pædagogik og pædagog indrettes og afgrænses hele tiden indenfor en specifik relation mellem viden og styring, som ser ud til at være nært sammenhængende med den evidensbaserede metode TEACCH (Høgsbro 2007). Hvordan skal jeg se på i det følgende.

Svinget som betydningssammenhæng for Helenes læring

Beboeridentitet og pædagog konstrueres

Allerede inden jeg mødte op på Helenes praktiksted, havde jeg på Helenes initiativ lange samtaler med hende i telefonen om beboerne. Hun lod mig forstå at de i personalegruppen meget gerne ville have besøg af mig, men også at de var i tvivl om hvorvidt et besøg ville være for belastende for beboerne. Efter nogen tid indvilligede hun og praktikstedet i at forsøge sig med det, men for Helene var det vigtigt at vi fik talt sammen inden, så jeg kunne være godt forberedt. Jeg fik en mail med breve hun havde skrevet til 2 af beboerne og fik at vide at jeg skulle prøve at afholde mig fra at smile for meget, forsøge at undgå at give personlige oplysninger om fødselsdag etc., ligesom jeg blev orienteret om hvad det ville være godt at spørge beboerne om. Helene begrundede selv den grundige forberedelse som et hensyn til både beboerne og mig, og hendes fremgangsmåde blev herigennem naturliggjort – i modsætning til mit besøg.

Forberedelsen betød at jeg mødte op på bostedet med en fortælling og forforståelse af beboerne som meget særlige; nemlig:

- Sårbare og nogle der skal beskyttes
- Dybt afhængige af daglige rutiner og overskuelighed
- Ikke i stand til at indgå i relationer og samtaler på normal vis
- Forudsigelige og alligevel temmelig utilregnelige
- Lidt farlige og (sygeligt) fokuserede på seksualitet

Pointen er ikke her at sætte spørgsmålstegn om beboerne er særlige – de opførte sig bestemt på særlige måder og var helt åbenlyst dybt afhængige af hjælp. Pointen er at når beboerne konstrueres på denne måde, konstrueres de samtidig som nogen der har brug for personale, som pga. deres særlige faglighed, erfaring og viden kan hjælpe og skærme dem. Allerede inden jeg har mødt beboerne er de fortalt frem, kategoriseret og indrettet på særlige måder, gennem den specifikke viden Helene og praktikinstitutionen har om hver enkelt beboer og om autisme generelt. Der er således en sammenhæng mellem hvad der vides og hvordan beboer, pædagog og gæst styres (Foucault 1991).

Det er vigtigt at få på plads her, at jeg, som en konsekvens af den teoretiske ramme, betragter (sam)tale som en social og kulturel praksis, og ikke blot som en sproglig handlen af anden orden. Når Helene og hendes vejleder taler om den pædagogiske praksis og beboeren, handler de også. Jeg støtter mig her til en grundlæggende poststrukturalistisk og diskursteoretisk pointe, som er at ethvert objektets identitet (her beboerne) ikke kan adskilles fra måden at opfatte og

repræsentere dem på (eks Stormhøj 2006, s. 45). Ligesom ethvert fortolkningsperspektiv bidrager med en udformning af det objekt, det hævder at frembringe viden om (Stormhøj 2006, 46). Helene og hendes vejleder beskriver altså ikke nøgternt og neutralt beboeren som han/hun er. De forsyner beboeren - og sig selv - med et helt sæt af problemforståelser som får fikseret og objektiv karakter, og de forsyner dermed sig selv med et sæt af relevante og nødvendige pædagogiske forholdemåder. Mulighederne for pædagogisk intervention er allerede indbygget i repræsentationen af problemet – her beboernes adfærd. Pointen er at magt allerede er på spil her. Igennem samtalen indrettes, ordnes og produceres virkeligheden således at beboer, pædagog og gæst frembringes på specifikke måder, som passer med det professionelle personales viden om autisme (Foucault 1991).

Eksempelvis får jeg allerede her en fornemmelse af at disse beboere er ret uforudsigelige og utilregnelige, med mindre man har en særlig viden om dem og deres autisme. Men jeg får også fornemmelsen af at denne viden om risikoadfærd sætter den kompetente pædagog i stand til at styre, planlægge og forebygge deres adfærd. Når beboeren forstås som sårbar og en der skal beskyttes, må den dygtige pædagog nødvendigvis være tryghedsskabende, rolig og beskyttende. Når beboeren fremstilles som utilregnelig men alligevel dybt forudsigelig og fuldstændig afhængig af struktur, daglige rutiner og overskuelighed, må pædagogen kende sin beboer ned i detaljen være i stand til at etablere og fastholde rutiner og aftaler. Og når beboeren ikke er i stand til at indgå i normale relationer, må pædagogen være i stand til at skærme beboeren mod menneskelige relationer.

Beboerkonstruktionen er i påfaldende grad i overensstemmelse med den faglige tilgang og det institutionelle perspektiv på bostedet, sådan som Jakob Bøje også fremanalyserer på baggrund af 2/3 samtalerne (Bøje 2011). Det er der for så vidt ikke noget særligt eller overraskende i. En konsekvens af min teoretiske tilgang er netop at institutioner og professionelle indretter og ordner verden; de møder ikke neutralt den enkeltes behov, hvor meget den enkelte professionsudøver end gerne ville. Mik Mayer og Järvinen har til eksempel vist hvordan institutioner etablerer problemidentiteter, som formaterer, forenkler og standardiserer individet og dets problemer, således at det passer sammen med institutionens problemkategorier, faglige perspektiver, regler og rutiner (Järvinen og Mik-Meyer 2003 s. 17). Institutioner og professionelle er i et sådant perspektiv magtfulde størrelser, der tendentielt frembringer klienter i mere eller mindre standardiserede billeder, trods alle intentioner om at tage udgangspunkt i det enkelte menneskes behov.

Jeg skal i det følgende lave en mere udfoldet analyse af den institutionelle konstruktion af beboerne på Svinget, som den finder sted på Helens vagt og i

vejledningssamtalen. De diskursive repræsentationer af brugerne er interessante at fremanalysere, fordi de er konstituerende for den pædagogstuderende Helenes pædagogidentitet in spe og formatterer Helenes mulige læring om hvad pædagog vil sige.

Den minutiøse styring

Telefonsamtalerne med Helene og hendes grundige forberedelsesarbejde gav et første indblik i det særlige institutionelle perspektiv, som strukturerer mulighedsrummet for at lære, hvad der hører ind under pædagog på bostedet Svinget. Et andet indblik fik jeg efter relativt kort tids ophold på bostedet. På beboernes værelser hænger og ligger laminerede skilte, som instruerer i alt fra dagens program til påklædning og tandbørstning. Jeg oplever at dagen i bogstavelig forstand sat på skema – alle praktiske gøremål er indlagt i tidsplaner og skrevet ind i mapper, som både er regulerende for hverdagen for ansatte og beboere. Detaljeringsgraden er for en udenforstående overvældende. Fra feltdagbogen kommer følgende eksempler:

Der hænger en seddel på tavlen i køkkenet, som instruerer
I østkøkkenet vasker Uffe og Lars hænder i køkkenvasken, inden de sætter sig til
bords. Gitte vasker hænder i sin lejlighed. Niels vasker hænder i køkkenvasken, når
han kommer og henter sin bakke
”På bordet i personalestuen ligger medarbejderplanen fremme i et ringbind. Også
den angiver medarbejderens opgaver i et skema; eksempelvis:
14.10 Carsten og Uffe: medarbejderen sætter brød og frugt ned i lejligheden. Når
kaffen sættes ind til Uffe, sættes timer på sofabordet og stilles så det ringer kl.
15.00”

Disse mange detaljerede anvisninger fungerer tilsyneladende som en selvtæknologi, som både beboere og personale indretter sig efter. Jeg oplever beboere, som i meget høj grad ”gør som strukturen”. Eksempelvis Gitte, som jeg oplever som meget meget fokuseret på tid og ure.

”Stående i Gittes køkken gennemgås nu hendes A4 ark med opgaver: Hvordan er det med skraldespanden, skal den tømmes? Gitte skal støvsuge, men er næsten færdig, vi skal til svømning, der skal smøres madpakke, hun skal have saftvand og piller. Det hele sker på et bestemt tidspunkt, som står på programmet, som Helene nævner ved hver aktivitet, og som Gitte ser ud til at være optaget af at have styr på. Så hvornår skal vi det? Spørger hun. Og hvornår skal vi det? Helene kigger på sit armbandsur og peger på det og på tidspunkterne på skemaet. Og jeg får for første gang den tanke, at her kan man dårligt være uden et ur...”

Gittes optagethed af ure bliver af pædagogerne omtalt som meget problematisk, og jeg overhører et par gange udvekslinger mellem personalet som omhandler Gittes mor. Ifølge pædagogerne vedbliver moderen at forsyne Gitte med ure, på trods af at de har bedt hende lade være. Efter deres opfattelse vedligeholder moderen hvad de beskriver som en besættelse eller mani hos Gitte – en sygelig trang, som kontrollerer hende. Hvad man fra et Goffmansk perspektiv ville kalde tilpasning til de institutionelle betingelser, bliver af pædagogerne beskrevet som et individuelt problem: Dels en mors manglende faglige indsigter. Dels forstås og fortolkes Gittes (over)tilpasning som udtryk for hendes autisme og deraf afledte deficit – ikke som institutionelt affødt eller ligefrem kompetent. Den særlige repræsentation af Gittes ur glæde fungerer på denne måde som en bekræftelse på den institutionelle viden om Gittes særlighed og afvigelse, som netop gør overvågning og regulering af hendes adfærd påkrævet og human.

Men hvorfor nu denne minutiøse regulering af hverdagen, medarbejdere og beboere? Det har med en grundlæggende videns fortælling eller repræsentation af beboerne at gøre.

Faglighed konstrueres som at kende og regulere sine beboere

Også ved Helenes vejledningssamtale er jeg slået over den detaljeringsgrad, hvormed det ser ud til at være vigtigt at tale om og undersøge begivenheder og adfærd. Helene begynder vejledningssamtalet med i detaljer at fremstille sin forberedelse af beboerne og mig, og går videre til at gengive observatørens første møde med beboeren; hvem der sagde hvad i hvilken rækkefølge etc. Vejlederen bekræfter hendes måde at repræsentere sin praksis og sit samspil med beboeren, ved at tale med i den særlige meningsfuldhed. Han spørger ligeså detaljeret til hvad beboeren sagde, hvordan han sagde det, i hvilken rækkefølge: Var det før eller efter Line havde sagt noget? før eller efter vi havde set møblerne, han skældte ud?

Umiddelbart er Helene og vejlederens tilgang i samtalen undersøgende og kan ses som en måde at samle sig viden om beboeren og egen praksis på: ”sagde han det fordi...”. Men måden Helene og hendes vejleder undersøger på, medvirker til at indrette og afgrænse faglighed på en måde hvor overblik, sikkerhed, rutine, grundighed og systematik kommer til at høre ind under at være en kompetent pædagog. Det ses eksempelvis da vejlederen efter Helenes detaljerede redegørelser konkluderer, at hun har vist (gennem handling og fortælling) hvor godt det er, at hun kender den pågældende beboer. Hun ved af erfaring, siger han, at Niels kan hjælpes videre ved at tale om sine møbler. I samtalen kontrasterer han hendes forholdemåder med hendes praktikstart, hvor hun ikke havde viden og erfaring med beboerne, og fremhæver

hvordan det er hendes systematiske arbejde og viden om nødvendigheden heraf, som sætter hende i stand til at hjælpe ham og guide ham.

Vejleder: så det kræver...altså nu har du jo også brugt helt vildt meget ..arbejde på det, men det er jo, det er jo det det kræver, ikke, det er jo ikke altid at det er sådan det hænger sammen i hverdagen, men det er det det kræver...øh, så grundigt arbejde omkring det, fordi, at Niels skal møde en ny person. Det siger lidt om hans sårbarhed, skrøbelighed ikke....de her mennesker

Dét at undersøge praksis tager altså en særlig form på denne praktikinstitution; nemlig som en stærk bestræbelse på at undersøge og udvide sin forståelse af sammenhænge mellem forholdemåder og beboerens reaktioner og velbefindende, med henblik på at kunne kontrollere og regulere den. Måden, der undersøges ser ud til at følge en logik, som kan ses som et spejl på hvordan denne praksis tænkes og indrettes: Helene lærer gennem sin samtale med vejlederen at tilskrive egen praksis og beboerens handlinger en særlig form for kausalitet. Her er næsten en forestilling om at man kan forudse; eller i hvert fald årsagsforklare beboernes handlinger. Det leder tankerne hen på en behavioristisk tilgang til adfærd, hvor adfærd forstås som noget, der primært udløses af ydre stimuli: et smil, et billede, et ord². Det gælder derfor om at kunne identificere adfærdsudløsende stimuli, sådan at de kan kontrolleres og reguleres. Derfor bliver pædagogens evne til at registrere og fortælle om samspillet i en meget høj detaljeringsgrad relevant, nødvendig og kompetent.

Samtidig bekræftes den grundlæggende fortælling og beboerkonstruktion: Niels har brug for struktur, forudsigelighed, forberedelse pga. sin skrøbelighed og åbenbare anderledeshed, underforstået i formuleringen: de her mennesker. Det grundige og

² Der pågår en vedvarende diskussion om hvordan TEACCH-konceptet skal forstås, herunder især hvorvidt det er evidensbaseret (Mesibart & Shea 2009) og hvorvidt det er humanistisk eller behavioristisk i sin tilgang (Bayer 1998). Tager vi det sidste spørgsmål først, så fremhæver programmet selv at det netop er humanistisk og definerer sig som modsætning til det mere behavioristisk orienterede ABA, med henvisning til at man ikke ønsker at forme og ændre autismedadfærd, men med en accepterende indstilling til handicappet søger at beskytte og skærme mod stress og konflikt (Bayer 1998): The TEACCH approach is a family-centered, and notable for its flexible and person-centered support of individuals of all ages and skill levels . M.h.t. evidens fremstilles TEACCH på deres egen hjemmeside som en: "evidence-based practice for autism, based on a theoretical conceptualization of autism, supported by empirical research, enriched by extensive clinical expertise.. <http://teacch.com/about-us-1/what-is-teacch>".

systematiske pædagogiske arbejde Helene har lavet, forstås og konstrueres som årsagen til at mit besøg forløb roligt og uden for stor forstyrrelse. På trods af at besøget faktisk vakte stor bekymring, fordi det udgjorde en afvigelse fra bostedets strukturer og rutiner, som beboerne ellers skal skærmes fra.

Pointen er, at Helene her italesætter og producerer en måde at gøre faglighed på, som etablerer og naturaliserer specifikke sammenhænge mellem viden og måder at styre (Foucault 1991). Hun er i gang med at konstruere en pædagogisk mulighedshorizont, hvor indenfor en særlig form for viden om beboerne betragtes som en forudsætning for den faglige indsats. Hvad der kan vides, er i denne praksis konkret og systematiseret erfaring med den enkelte beboer, i kombination med – og nødvendiggjort af – den mere generelle teoretisk/abstrakte viden om autisme, TEACH-programmet bygger på.

Gennem samtalen foregår således en gensidig bekræftelse af, at den pædagogiske tilgang fungerer - når nu beboerne er som de er. Deres autisme giver dem et særligt behov, som den rette pædagogiske tilgang kan og skal beskytte. Set i dét lys er det jeg oplever som en - i bogstavelig forstand minutiøs - regulering af dagen, en måde at indrette faglighed på, som gør beboeren i stand til at regulere sig selv uden unødige konflikter og stress. Den viden om beboerne og faglige tilgang som Helene præsenteres for på Svinget, tilbyder en fortolkningsramme hvor indenfor beboerne forstås og fortolkes som objekter for deres autisme og for den heraf nødvendiggjorte pædagogik. Forholdemåder, som i andre pædagogiske sammenhænge ville være at betragte som væsentlige for at gøre faglighed, afgrænses derimod fra mulighedshorizonten. Det kunne eksempelvis være spontanitet eller at følge beboernes initiativer.

Jeg skal senere i rapporten tydeliggøre hvordan TEACCH-pædagogikkens nødvendighed afgrænser alternative fortolknings af beboernes motiver og behov og af hvad der er centralt i det pædagogiske arbejde med beboerne. I første omgang vil jeg vise at den institutionelle viden om brugerne også er modsætningsfuld og modsatrettet. Den gennemregulerede hverdag og den skærmende pædagogik argumenteres og fastgøres ind i en humanistisk tilgang og tænkemåde, og hæftes op på at pædagogerne opfatter det som et omsorgs- og beskyttelsesarbejde, at udføre pædagogisk arbejde. Som Jakob Bøje fremanalyserer i praktikkens fremtræden ved 2/3 mødet på Svinget, fortolkes og forstås TEACCH-programmet på denne måde som humanistisk og pædagogisk fornuftigt.

Helene som balancekunstner

Helene regulerer løbende sig selv ud fra den institutionelle repræsentation af og viden om beboerne. Eksempelvis går hun i gang med, hvad hun selv betegner som ”autismevenligt”; at portionsanrette tørret frugt og nødder til aftenkaffen i individuelle

muffins forme. Men som den lærende ser Helene løbende ud til at forholde sig til dobbeltheden mellem på den ene side at forstå beboeren som et objekt, som en der kan og skal vides om, reguleres og skærmes, og på den anden side beboeren som et medmenneske, der tænker, føler og handler og principielt har ret til selvbestemmelse. Hun bruger tydeligvist sine egne værdier, normer og livshistoriske forudsætninger i sine løbende vurderinger af hvad der er godt at gøre. Undervejs i den autismevenlige frugtfordeling standser hun eksempelvis sig selv:

”nej det synes jeg selv ville være træls at få blandet, kan jeg mærke” siger Helene højt, da hun åbner posen med tørret frugt og ellers skulle til at hælde det i nødderne. Hun stiller nu nogle ekstra forme frem og begynder at fylde dem med frugten.

I citatet ovenfor ser jeg en af flere situationer, hvor Helene intuitivt søger at møde den anden, som hun gerne selv ville behandles. Hun gør dagen igennem mange små ting, som indikerer en intention om en dialogisk, humanistisk tilgang og etikforståelse. Hun banker eksempelvis konsekvent på døren til beboernes lejligheder, hun spørger dem om det er ok at jeg er med. Hun spørger hvor hun må sætte sig og hvor vi skal sidde, om hun må slukke for musikken. Og hun forsikrer roligt en beboer at hun har fortalt, at beboeren er bange for at man støder ind i hende og spørger samme beboer om hun vil støvsuge nu eller vente til senere³. I forbindelse med et besøg på beboeren Niels værelse har jeg eksempelvis noteret følgende:

Så skifter han ansigtsudtryk og kigger i retning af Helene: ”jeg er sur i dag” siger han, ”jeg er så vred på dig”. Helene kigger længe på ham og svarer: ”Nå ja det kan jeg godt se”. Hun bliver ved med at se på ham. Niels fortsætter med at fortælle at han er sur. Helene: ”jeg tror det er fordi du måske har været lidt spændt på at Line skulle komme.”

En stor del af Helenes løbende vurderinger ser ud til at handle om et grundlæggende etisk dilemma om på den ene side at agte beboerens integritet, autonomi og værdighed

³ Man kan indvende at hendes forespørgsler ikke giver beboeren reel mulighed for at sige til eller fra, eftersom hun som pædagog er i en overmægtig position. Det er eksempelvis næppe muligt for en beboer at sige at man slet ikke vil støvsuge, eller at nægte Helene adgang til lejligheden. Vi oplever imidlertid en intention om en humanistisk tilgang, som omfatter også at hjælpe beboeren til at fremstå som subjekt ved at sætte ord på egne følelser

og på den anden side en institutionel repræsentation af beboeren som et særligt menneske som skal beskyttes og reguleres. En måde hvorpå dilemmaet fremtræder og håndteres på bostedet viser sig i nedenstående feltdagbogsudsnit:

Helene forlader Lars med en bemærkning om at hun kommer tilbage. Vi går ind i personalestuen. Her skal ordnes et hængeparti: et STOP-skilt til at sætte på køleskabet skal lamineres. Helene fortæller at stop-skiltet skal sættes på køleskabet i forsøg på at få nogle af beboerne til at ændre mønstre. De står op om natten og går i køleskabet. Personalet har diskuteret det meget og har også forsøgt sig med at sætte lås på køleskabet, men det er ikke klart hvordan problemet kan løses. Jeg forstår det sådan at skiltene er et forsøg på at regulere denne adfærd, som opfattes som mildere, mindre indgribende end låsen. Helene finder et A4 ark fra sin skuffe, hvor en kollega har besvaret et spørgeskema, hun har lavet om etik og spisevanerne om natten. Er det ok, at vi begrænser, handler spørgsmålene om. Helene fortæller at der på bostedet er et stort fokus på sundhed, men at det kan være svært at holde styr på. Men ellers får mange af beboerne vægtproblemer, når man er så glad for mad. Helene fortæller at en beboer har tabt sig meget, efter at der er kommet fokus på det. Vi taler lidt om at det er et stort dilemma og en svær balance, for hvad er livskvalitet for beboerne?

Personalegruppens diskussioner om hvordan man kan regulere den natlige køleskabsaktivitet og med den regulere beboernes sundhed viser, at der er tale om en generel balancegang, som personalet løbende må forholde sig til på Svinget. Som jeg ser det, har det at gøre med hvad Kant har betegnet som det pædagogiske paradoks: hvordan opdrage til frihed gennem tvang, og Foucault har beskrevet som et generelt styringsproblem som hører til den moderne stats opkomst⁴: Hvordan styre principielt frie individer? Paradokset er almen pædagogisk men kan måske nok siges at blive

⁴ Med et Foucaulsk perspektiv kan man forstå paradokset som resultat af det spændingsforhold mellem biomagtens disciplinering og normalisering af subjektet forstået som et levende individ, og det suveræne subjekt, forstået som et rettighedsindivid som opstår med den moderne stat. Ifølge Foucault findes en indre sammenhæng i den velfærdsstatslige styring mellem rettighedstildelingsprocesser på den ene side og subjektiveringsprocesser på den anden, eftersom rettigheder sameksisterer med politiske diskurser og styringspraksisser. Samtidig med at subjektet tildeles rettigheder, underkastes det regulerende normer og social kontrol. Og denne rettighedstildeling afhænger af om individet praktiserer på normal, fornuftig, ansvarlig og nyttig måde (Stormhøj 2006, s. 118) – eksempelvis i sin natlige omgang med køleskabe.

fortættet på et bosted, hvor beboerne helt åbenbart er dybt afhængige af omsorg fra andre mennesker.

I forhold til køleskabet er pædagogerne landet på en løsning, som er at opsætte endnu et af de for beboerne velkendte laminerede skilte, som tjener til at dirigere og regulere beboernes adfærd. Reguleringen virker således gennem beboernes principielle frihed, ved at få dem til at regulere sig selv. Skiltet virker på denne måde mere humant end hængelåsen, idet det forudsætter et frit og rationelt individ, som dog ikke nødvendigvis behøver indse fornuften og tilslutte sig den (Foucault 1991). Det autistiske menneske – subjektpositionen autist – skal blot følge instruktionen .

Hvordan medbestemmelse og brugerinddragelse praktiseres og læres

Diskussionerne om køleskabet har foranlediget Helene til at undersøge dilemmaet gennem et spørgeskema – en fremgangsmåde, som kan ses som en måde hvorpå hun forsøger at navigere og orientere sig som kommende pædagog. Eftersom jeg ikke har været tilstede ved diskussionerne er det svært at sige hvilken vejledning og hjælp hun har fået til at reflektere over dilemmaet på et grundlæggende niveau. Men til vejledningssamtalen får jeg et indblik i hvordan Helene lærer at navigere i dobbeltheden styring/autonomi.

Da Helene gennemgår sine forberedelser af mit besøg i vejledningssamtalen, fremstiller hun indledningsvist det humanistiske, forstående og medinddragende perspektiv i sin forberedelse af Niels. Hun fortæller at hendes overvejelser går på at sætte sig ind i Niels' perspektiv og oplevelsesverden, og at det er rigtig vigtigt for ham, at han kan forstå og tillægge dét, der foregår betydning.

Denne tilgang og bestræbelse bekræftes af vejlederen, som dog i samtalen repræsenterer hvad man kan opfatte som en mere instrumentel tilgang til det at inddrage beboeren og hans virkelighedsopfattelse. Vejlederen bekræfter eksempelvis hendes forberedelse af Niels på følgende måde: og jeg synes det er RIGTIG RIGTIG smart gjort det der, med at putte hans egne ord ind. Han begrundet dermed brugerinddragelsen på en måde, hvor den ikke tillægges værdi i sig selv som en principiel humanistisk tilgang. Hvad der kunne betragtes som en principiel pædagogisk værdi, rationaliseres og får instrumentel karakter og bliver et middel blandt andre til at nå et højere mål; nemlig at få brugeren til at regulere sig selv. Dermed er Henrik også i gang med at vise Helene at gøre pædagog på en særlig måde. Som Helenes mester legemliggør vejlederen Henrik målet i praksisfællesskabet: ”At blive et ”medlem ligesom dem” er en legemliggjort telos, der er alt for kompleks til, at den lader sig formulere som mål, opgaver og videnstilegnelse.”(Lave og Wenger 2005, s. 103)

Samme måde at inddrage brugerne på oplevede jeg i Helenes praksis. Personalegruppen har besluttet at indføre beboermøder, hvor beboerne kan mødes med personalet om aftenkaffen og en drøftelse af emner, som er vigtige for dem. På den vagt, jeg deltager i skal der netop være et sådant beboermøde, og Helene går - i overensstemmelse med institutionens viden om beboerne - en runde, for at fremlægge dagsordenen og forberede dem på mødet. Hun gør på denne runde mange små ting, som kan ses som bestræbelser på at udleve demokratiske og humanistiske ideer: hun lader dem læse dagsordenen, fortælle hvad de tænker, giver dem mulighed for at vælge mellem sandwich og madpakke, gå eller løbe, og skriver oveni købet en beboers ønske om en bestemt leverandør af sandwich ned, etc. Men den bedste vilje til trods ser inddragelsen ud til at være vanskelig at praktisere. Da Helene spørger beboerne om de vil give et årligt bidrag til Dansk Røde Kors ser beboerne ikke ud til at forstå hvad hun spørger om. Flere af dem kender slet ikke til Røde kors og ser ikke ud til at have en fornemmelse af hvad det vil sige at give 100 kr. om året. Helene insisterer alligevel på at gennemføre sin medinddragende dagsorden og finder mange og kreative måder at forklare det på: Røde Kors forbindes hos en beboer med Brugsen, som han kender og godt kan lide, for en anden laver hun en ja/nej boks, som beboeren skal afkrydse. Men inddragelsen får en nærmest programmisk karakter ; den skal gennemføres uanset beboernes behov og formåenhed. Til gengæld sker det på områder som er ufarlige i den forstand, at inddragelsen ikke forandrer eller udfordrer den institutionelle orden.

Carsten bliver skinger og savlende

Forud for observationsdagen forberedes jeg som tidligere nævnt på mit møde med beboerne. Især to mandlige beboere fremhæves i denne forberedelse; Carsten hedder den ene og han beskrives som en af de unge beboere. Om ham får jeg at vide, at man ikke skal svare på hans spørgsmål om min fødselsdato, bopæl, familie etc. og at han vil opfatte imødekommenhed som invitationer til samspil, han slet ikke kan håndtere. Jeg rådes også til at undlade at smile og se ham for meget ind i øjnene. Det siges ikke højt, men jeg får en forståelse af at han vil misforstå almindelig imødekommende kommunikation og tillægge det seksuel betydning, og at han er lidt farlig i betydningen: en tikkende bombe, som hurtigt kan miste kontrollen.

Helene er egentlig ikke tilknyttet Carsten på denne vagt, men det viser sig at han skal med hende på tur i svømmehallen sammen med en lille gruppe beboere. Under opholdet i svømmehallen sker der imidlertid noget, som på en gang opfattes som forventeligt og meget problematisk af Helene og hendes kolleger. Jeg har beskrevet situationen således i observationsnoterne:

”Svømmelæreren kommer og viser Carsten et billede af et brudepar. Helene retter sig op i stolen. Carsten er tydeligt interesseret, smiler og griner: ”hun er flot” siger han om bruden ”har jeg mødt hende?” Svømmelæreren fortæller at han har set hende engang, hun var kæreste med en af trænerne. Helene siger roligt til Carsten at nu skal han svømme og han genoptager svømningen, glad, lidt fjollet. Svømmelæreren går igen. Helene fortæller nu stille at det ikke er godt. Carsten bliver så skinger. Svømmelæreren ved ikke bedre, men det er ikke godt. Carsten kender godt sine aftaler, at han ikke skal spørge om sådan noget. Helene fortæller om at det er bedst hvis han støttes i at overholde aftalerne og bekræftes i at han har styr på dem, ellers bliver han skinger. Helene siger at hun tror det er fordi han godt er klar over at han ikke skal spørge og snakke om billedet og bruden.”

Det er ikke det store drama, der udfolder sig i den udenforstående observatørs noter – blot en situation som så mange andre, beskrevet på linje med andre beskrivelser, f.eks. af at Helene hjælper en kvindelig beboer med at rede hår. Men af Helene og hendes kolleger bliver netop denne situation omgået med stor alvor og opmærksomhed. Helene vælger at fortælle om situationen på vejledningsmødet den følgende dag, men også senere på vagten taler hun og kollegerne flere gange om den og om Carstens savlende adfærd. De deler tavshed og indforståethed omkring Carstens adfærd, som de i øvrigt ser ud til at være meget opmærksomme på dagen igennem.

I feltdagbogen har jeg eksempelvis noteret følgende:

Helene går ind i personalestuen. Her taler Marie og Helene kort om hvad der skete på beboermødet: at Carsten blev ivrig og så giver han sig til at tale om alle de ting og de ideer, han ikke skal tale om. Helene fortæller om sin oplevelse af hvordan han lige får kringlet samtalen til at handle om det han gerne vil snakke om. For Carsten er det ikke bare en chauffør, men en damechauffør. Kollegaen Malene spørger til svømmehallen og Helene fortæller at svømmelæreren viste Carsten et billede af et brudepar. De taler ikke meget om det, men de gør det med en alvor, hvormed det bliver klart at det, der er foregået er problematisk. Kollegaen Malene og Helene er enige om at det er vigtigt at svømmelæreren igen får besked, fordi sådan en episode ødelægger det faglige arbejde personalet laver med Carsten.

For en udenforstående forekommer det mærkværdigt at netop denne situation blandt andre trækkes frem og tillægges betydning, men endnu mere forbløffende er det, at den tematiseres med megen underforståelse og tavshed. Umiddelbart forstår jeg simpelthen ikke hvad det er, der er så problematisk og ”farligt”. Men jeg forstår at noget er på spil for pædagogerne.

Her kommer en længere udskrift fra vejledningssamtalen, hvor Helene drøfter situationen med svømmelæreren efter at have introduceret den som ”en uheldig hændelse”. Jeg har valgt at tage udskriftet med i sin fulde længde, fordi det er nødvendigt at se på hele den meningsfuldhed som etableres omkring den. Altså den måde at indrette og ordne virkeligheden; beboeren Carsten, pædagog og faglighed, som etableres og som Helene er ved at lære sig. Det er Helene, der taler først og om svømmelæreren:

Og jeg synes at hun skal have ...klare retningslinjer for Carstens regler, og hvad Carsten må snakke om og hvad Carsten ikke må snakke om. Fordi jeg synes faktisk at det er noget der fylder meget, når Carsten er til svømning. Han blev lige LIDT savlende i går øhm...efter billedet...og sådan slugte en masse vand og sådan. Altså det der med at han...man kunne mærke han var anspændt, altså han blev lidt sådan...stresset. Og... det synes jeg er synd. Og jeg synes at det er noget svømmelæreren skaber

Vejlederen Henrik: det er det også...altså du har helt ret, det der bryllupsbillede, og det der bryllup, det har stået på ijamen jeg ved ikke...de har simpelthen snakket om det her bryllup siden jeg ved ikkeefter jul eller...Jeg var deroppe, hvor han simpelthen var så meget undersøgende på, altså han bliver jo ved!

Helene: Ja!

Vejlederen Henrik: og du kan se, at det er jo et tegn på ... en person, der ikke kender Carsten, som bare ser at Carsten han er glad for det vi snakker om; altså apropos det vi snakkede om med at fratage nogle ting, som man godt kan lide, men man ikke kan koble tingene sammen ike også. Når Carsten han, han viser enorm interesse for det her bryllup og den her pige, og spørger mere og mere ind. Hvis man ikke kender Carsten, jamen så vil man da tage det som om, jamen han kan da rigtig godt lide mit selskab og han vil da rigtig gerne snakke og han er da god! Han er da god socialt og han kan da spørge ind

Helene: og grine

Vejlederen Henrik: ja ja...altså på den måde, der snyder han jo rigtig meget fordi at ... at det er bare et enormt behov, at han han han hiver efter. Så han bliver draget mod alle de informationer han overhovedet kan trække ud, for at de så bare skal være lagret, og ikke kan komme ud igen

Helene: og det der jo var sjovt i det, det er jo at hun viser et billede af HAM, altså de er jo to sammen, det er et bryllupsbillede, men

Vejlederen Henrik: det er jo simpelthen!

Helene: Ja!...hun fortæller om HAM, og man kan høre på Carsten: åh hun er flot! Hun er jo en flot dame og flot kjole. Så Carsten har kun fokuseret på hende

Den studerende refererer nu i detaljer samtalen mellem svømmelæreren og Carsten;

svømmelæreren fortæller at Carsten har mødt bruden før, men Helene fortæller, at han kun har set hende en enkelt gang, hun var med en af trænerne, så hun har egentlig slet ikke noget med Carsten at gøre. Så Carsten kan ikke huske hende, mener Helene. Og samtalen fortsætter i indforstået indignation over den inkompetente svømmelærer:

Helene: så: meget uheldigt!

Vejlederen Henrik: ja, meget uheldigt... det er jo simpelthen en ...en ABC i hvordan man ikke skal behandle Carsten! Og hvor svært det kan være at se!

Helene: ja, og der synes jeg det er svært, når jeg godt kan se det, og så med svømmelæreren

Vejlederen Henrik: ja det var også derfor jeg spurgte ind til det, for jeg har også prøvet at han spørger. Og det er jo synd, fordi han sidder jo i et dilemma, fordi han ved jo godt, han kender jo godt sine regler, men han bliver nødt til at spørge ikke, og så er det...så er vi nu sure på han ..så det...det kan kun blive et problem

Set fra et kulturanalytisk perspektiv giver situationen mening, hvis den forstås som et brud med den institutionelle orden og regulering. Analytisk er sådanne brydninger interessante, fordi de tydeliggør institutionelle logikker og konstruktioner, og er en indgang til at forstå dem og hvordan de reproduceres og forandres (Gulløv 2004, s. 55). Således repræsenterer fortællingen en måde at begribe og tilskrive praksis mening – for den pædagogstuderende Helene og for hendes kolleger. Den er derfor også interessant som udgangspunkt for en analytisk konstruktion af den meningsfuldhed Helene er ved at gøre sig til pædagog i. I det lys bliver hændelsen i svømmehallen til en fortælling, et narrativ, hvorigennem der sker en særlig repræsentation af Carsten som ”nødvendiggør” de specifikke indretninger og afgrænsninger af pædagogikken, bostedet praktiserer i forhold til ham. Hans udfald fortolkes i fortællingen som en bekræftelse af, hvor sårbar han er og at han har sine uheldige og problematiske adfærdsmønstre, som det derfor bliver pædagogens fornemste opgave at inddæmme og skærme han fra at opleve.

Den inkompetente svømmelærer

Lad os begynde med at se på svømmelæreren. Hun er interessant som figur, fordi hun i samtalen repræsenterer hvad der udgrænses som ikke-fagligt, inkompetent og forkert. Vejlederen siger ligefrem at hendes handlinger er en ABC i hvordan man ikke skal behandle Carsten. Når faglighed, kompetence og den gode pædagog konstrueres som forskellig fra svømmelæreren, kan det forstås som en forskelssætning som teoretisk kan forstås som en central måde at etablere identifikation mellem medlemmer i en gruppe (Jenkins 2006). Enhver identitet får først betydning i relation til det, den sætter sig i opposition til og som den samtidig må afgrænse sig fra eller slette sporet af (Jenkins

2006, Stormhøj 2006, s. 84). Her svømmelæreren, som bliver TEACCH-faglighedens negation. Fortællingen om svømmelærerens forkerte tilgang kan i dette teoretiske perspektiv forstås som en måde at skabe social identitet og fastgøre hvad der hører – og ikke hører - under pædagogisk faglighed. Så: hvori består hendes inkompetence? Og hvad er det hun forbryder sig imod?

Helene og hendes vejleder ser ud til at være enige om at problemet er, at svømmelæreren (i modsætning til dem) ikke har den fornødne viden om Carstens regler, og at hun derfor ikke er i stand til at undgå at bringe Carsten ud af rutinen og ud af kontrol. Hun har heller ikke den viden om Carsten og hans deficit, som nødvendiggør reglerne og som ellers kunne sætte hende i stand til at gennemskue Carstens adfærd. Hun handler umiddelbart, intuitivt og imødekommende og tror, at hun kan forstå og kommunikere med ham. Vejlederen sætter ord på svømmelærerens oplevelse: ”jamen han kan da rigtig godt lide mit selskab og han vil da rigtig gerne snakke og han er da god! Han er da god socialt og han kan da spørge ind” og underforstår at den er naiv. I hvert fald afgrænses hendes forholdemåde i samtalen fra faglighed ved at være ”meget problematisk”, ”en ABC i hvordan man ikke skal behandle Carsten” og ”synd”. Det modsatte kommer dermed til at høre under pædagog. Nemlig at handle så det ikke er synd, ved at have den viden og indsigt, som sætter pædagogen i stand til se bagom eller igennem Carstens glæde og interesse og skjærme ham, fratage ham ”nogle ting” og (få ham til at) efterleve sine regler.

og autistens særlighed som fortolkningsramme

Carstens adfærd forstås altså som udløst i direkte konsekvens af svømmelærerens uvidenhed og manglende erfaring med Carstens autisme. Det er svømmelærerens fremvisning af bryllupsbilledet som ubetinget forstås som den udløsende faktor, mens Carsten er det misforståede objekt for hendes handlinger og hans eget handicap. Værd at bemærke er den (behavioristiske) fortolkningsramme, situationen repræsenteres i: Svømmelæreren fremviser bryllupsbilledet, hvilket udgør den ydre stimuli, som fremprovokerer adfærden: savlende, vandslugende, anspændt, stresset.

For en udenforstående er det påfaldende at Carstens adfærd udelukkende fortolkes som udløst af hans autisme. Han frembringes og repræsenteres som objekt for sin sygdom, som er nød til at spørge; determineret af sin trang. Trangen bliver dermed gjort særlig og sygelig og nødvendig at afskærme ham fra, og ikke forstået som noget mere alment menneskeligt og genkendeligt – eksempelvis som noget der er forbundet med at være menneske af kød og blod og at have en seksualitet.

TEACCH og det institutionelle perspektiv

Den viden om autisme og TEACCH, som Helene er ved at tilegne sig, passer som fod i hose med den institutionelle funktionelle orden, som også bliver omdrejningspunkt for Helene og vejlederen Henriks drøftelse, refleksion og tilrettelæggelse. Indretningen af fagligheden har måske nok en humanistisk intention, men den konstitueres også af og etablerer samtidig et institutionelt perspektiv. Altså en rationalitet som sigter på at få hverdagen til at forløbe uproblematisk (Järvinen og Mik Mayer 2003, s. 17, Gulløv 2004). I Helene og vejlederens samtaler forbliver dette perspektiv ikke-erkendt, men de institutionelle logikker bliver ikke desto mindre definerende for hvordan den pædagogiske opgave forstås, snarere end den individuelle beboers behov, seksualitet eller opfattelser. Dermed fastholdes beboerne tendentielt i en standardiseret forståelsesramme, som betyder at beboernes handlinger og adfærd relativt entydigt fortolkes ind i den institutionelle repræsentation. Jeg har allerede fremanalyseret dette i fortællingen om Ruth og hendes urlglæde, hvor en konsekvens af den abstrakte teoretiske viden om autisme, som TEACCH tilbyder, betyder at alternative fortolkningsrammer og forståelser af urlglæden ikke forekommer mulig. I forhold til Carsten bliver det vigtigste at hjælpe Carsten til at regulere sig selv og sin risikoadfærd ved at skærme ham fra stressudløsende elementer som eksempelvis ikke-indforståede og ikke-vidende svømmelærere.

Michel Foucault har engang beskrevet pædagogik som en grundlæggende overvågningslogik, der tjener til at forme principielt frie subjekter på passende måder. Foucault bruger begrebet subjektivering for at referere til en dobbelt proces: nemlig samtidigheden i at blive underkastet magt (blive gjort til genstand for videns procedurer og sociale praksisregimer) og at blive formet som subjekt (Foucault 1991). Subjektivering finder sted som disciplinering af kroppen og formatering i forhold til tilgængelige diskursive identiteter (Stormhøj 2006, s. 60). Her den diskursive identitet autist og den diskursive identitet pædagog. Carsten og hans adfærd gives dermed eksistens som sproglige og sociale kendsgerninger på en måde, der rummer magtudøvelse (Stormhøj 2006, s.75). For Carsten betyder det, at der ikke formuleres alternativer til den subjektsposition han tildeles som autist. Den pædagogiske dagsorden bliver afskærmning og opretholdelse af orden – ikke en mere kompleks forståelse af individet Carsten eller en evt. åbning mod hans (seksuelle) behov (Gulløv 2004, s. 73, Foucault 1987, s. 354). Bostedet bliver som institution med evidensbaseret specialviden om autisme, et magtfuldt medie for social kontrol og definition af handlemåder. Helene lærer at føre systematisk kontrol med Carstens krop og måde at føre krop, og han lærer herigennem at regulere sig selv. Det er en social kontrol som generelt er umarkeret, bortset fra når normerne og koderne brydes som i svømmehallen.

Samtidig ser det ud til at de etiske dilemmaer, som hans – og andre beboeres seksualitet – helt åbenbart må stille pædagerne i, bortrationaliseres fra det faglige perspektiv og den diskursive identitet pædagog. TEACCH ser ud til at usynliggøre dette. Den særlige fortolkningsramme for autismedadfærd som fremprovokeret af ydre stimuli, som kan kontrolleres, usynliggør de institutionelle logikker der også sætter sig igennem i fortolkningen af individuelle handlinger som problematiske/ikke-problematiske, forsvarlige/ikke-forsvarlige etc. Dermed reduceres personalets problematiseringer af svømmelærerens handlinger til et spørgsmål om accept af eller udfordring af ordenen og den særlige pædagogfaglighed, bostedet og TEACCH repræsenterer. Hvad der kunne forstås som en anden faglig tilgang til Carsten, bliver faktisk til en moralsk vurdering – ikke af Carsten – men af svømmelæreren. Da jeg spørger hvad problemet er, er det nærmeste svar at han bliver skinger, når han ikke overholder aftalerne. Carstens aftaler rummer således deres egen moral og logik, som tendentielt lukker for andre fortolkninger og mere individuelle hensyn.

Det skal straks nævnes at ovenstående ikke er skrevet, fordi jeg kan præsentere et klart alternativ. Beboerne har åbenlyse funktionsnedsættelser, er medicinerede og ikke vil kunne klare sig selv. Pointen er ikke at kritisere praktikstedets pædagogiske tilgang, men at undersøge præmisserne for Helenes tilblivelse som pædagog. Og her tilbyder fortællingen om hændelsen i svømmehallen en struktur, der ordner og indretter en faglig identitet, hvorigennem Helene kan give udtryk for medlemskab. Gennem fortællingen viser og bekræftes hun i, at hun har lært at tale rigtig. For forståelse og erfaring er gensidigt konstituerende: At lære at blive legitim deltager i et praksisfællesskab indebærer netop , at man lærer at tale (og være tavs) på samme måde som fuldgyldige deltagere (Lave og Wenger 2005, s. 89). Helene lærer, at hun med den rette pædagogik og viden – den programmet TEACCH tilbyder - kan og skal beskytte og passe på beboerne. Og at hvad der umiddelbart og for det ikke-faglige øje kan forekomme forkert, faktisk både er etisk forsvarligt og rimeligt for beboerne. Det ser derimod ikke til at være en nærliggende mulighed for hende, at gøre sig erfaringer med at undersøge pædagogisk praksis på et mere åbent eller grundlæggende niveau.

Helene tager identiteten TEACCH-pædagog på sig

I slutningen af vejledningssamtalen foreslår Helene selv at lave en såkaldt assesment, en måling af beboeren Gittes funktionsnedsættelse i forhold til en madlavningsaktivitet, i stedet for den bålaktivitet, som ellers står angivet på de læringsmål hun har lavet i begyndelsen af praktikken. Hun begrundede denne justering i sine egne læringsmål med, at det er en god måde at komme tættere på Gitte og få afprøvet det hun kalder autisfefærdighed. For mig at se er dette ønske om at forandre læringsmål meget væsentligt, fordi det siger noget om hvad der tæller som god pædagogfaglighed og fornuftigt at øve sig i. Med fare for at overfortolke kunne man forstå Helenes oprindelige idé om at lave en bålaktivitet som noget der repræsenterer en pædagogisk forståelse, som formentlig relaterer sig til undervisningen i Værksted, natur og teknik, som er hendes linjefag i uddannelsen. Og med den en bred forståelse af pædagogik, som knytter sig til et hverdagslivs, deltagelses- og socialt-handlingsperspektiv, eller hvad jeg andetsteds har betegnet som en dannelsestale (Rothuizen og Togsverd 2011). Efter 5 måneders praktik, har Helene imidlertid lært sig en ny fornuft og en ny måde at rationalisere faglighed.

Vejlederen støtter da også hurtigt hendes ide. Han fremhæver metoden som meget enkel og som noget der fungerer, og giver sig til at fortælle om metoden:

Hvis der eksempelvis skal æg i en opskrift, så finder man ud af om Gitte selv kan slå æg ud. Noget vil man kunne se som spirende færdigheder, noget kan hun måske slet ikke. Så justerer man til og laver et støttesystem til hende, det skal afprøves mange gange, hvad er Gitte for en person, hvornår skal hun have valg.

Vejlederen siger videre at:

der er assesment, selvom den er meget enkel som metode, rammer lige på kornet, i forhold til at undersøge færdigheder, men at det godt kan være svært for nogle fordi man jo ikke må bryde ind og hjælpe, hvis der er noget beboeren ikke kan. (...) Og på den måde finder man ud af hvordan man kan lave støttesystemet. Kan hun læse det? Eller skal hun helt ned i billeder. Fungerer det?

Samtalen fortsætter ved at vejlederen fortæller videre om hvordan man skal skrive ned hvilke hypoteser hun har om Gitte, som så kan afprøves. Helene og vejlederen taler om at det er en god måde at få viden om autisme, og Helene elaborerer dette ved at tilføje, at hun tænker at assesment-aktiviteten bliver mere konkret for hende selv end bålaktiviteten.

Der er flere interessante temaer i samtalen mellem Helene og hendes praktikvejleder om Helenes nye læringsmål: at lave en assesment. Jeg lægger mærke til hvordan vejlederen her beskriver arbejdet med assesment som måde hvorpå man objektivt kan deducere sig frem til mere sikker viden om Gitte og hendes funktionsniveau – ”selvom den er meget enkel som metode”. Som jeg læser hans beskrivelse af assesmentarbejdet rummer den en indirekte kritik af den som forsimplet, objektgørende og netop en metode, en opskrift der skal følges. At han beskriver den som at den godt kan være svær for nogle markerer desuden, at den adskiller sig fra hvad pædagoger ellers kunne finde på at gøre. Eksempelvis at følge sin intuition og støtte og hjælpe, når det bliver for svært for beboeren. Men han etablerer en meningsfuldhed omkring det objektiverende eksperiment, hvor det omsorgsperspektiv som ellers er fremtrædende i argumentationer og rationaler på Svinget, bortrationaliseres til fordel for en højere sag: Sikker viden om hvem Gitte er og hvad hun ”faktisk” kan, sådan at man kan lave et træningsprogram. Gitte gøres dermed til et objekt som der kan og skal produceres viden om, med en række afgrænsede og identificerbare kompetencer, som kan beskrives, stimuleres og konditioneres. Den faglige pædagog bliver i samme orientering til den registrerende producent af objektiv viden og træner af kompetencer gennem en fokuseret indsats, som kommer til at blande sig og forstyrre objektiviteten, hvis hun blander sig. Ganske som Jakob Bøje har fremanalyseret det i sin praktikundersøgelse, ser jeg her en kompetencediskurs være orienteringspunkt for professionsidentiteten og jeg genfinder således 2/3-delssamtalens målstyring også i hverdagslivet på praktikinstitutionen (Bøje 2011). Med kompetencediskursen som orienteringspunkt etableres en professionsidentitet som markant adskiller sig fra hvad man kunne forestille sig indenfor en (social)pædagogiske dannelsestradition, som vi i undersøgelsen har set pædagoguddannelsesinstitutionens undervisere forstå uddannelsen indenfor (Rothuizen og Togsverd 2011). Hvor socialpædagogen indenfor dannelsesdiskursen primært betragtes som en der forholder sig pædagogisk i betydningen som deltager, ledsager og omsorgsgiver i den enkeltes tilblivelsesprocesser i hverdagslivet, indebærer den professionsidentitet Helene og hendes vejleder orienterer sig efter i samtalen tendentielt en pædagogisering af beboerens hverdagsliv og instrumentalisering af pædagogikken.

Assesment aktiviteten kommer dermed til at tilbyde en struktur for Helenes læring og tilblivelsen af hendes pædagogidentitet – ikke bare for Gittes madlavning. Prioriteringen af den objektive assesment frem for den oprindeligt planlagte bålaktivitet og den struktur for faglighed og faglig identitet indebærer dermed en privilegering af et teoretisk, akademisk videns begreb. Jeg skal senere vende tilbage til hvad denne privilegering kan betyde for Helenes pædagogidentitet. I første omgang skal vi se på

hvordan en central del af denne professionsidentitet ser ud til at knytte sig til en bestemt måde at konstruere og rationalisere etik.

Nytteetiske betragtninger?

Efter samtalen om svømmelæreren, der ikke har den nødvendige faglighed, ikke kan se bag om Carstens behov og derfor forhindrer den skærmning, som ifølge pædagogernes viden om autisme er mest human, forfølges temaet om faglighed og ikke-faglighed.

Denne gang er det min tilstedeværelse og muligheden for at jeg repræsenterer en anden forståelse af pædagogfaglighed, som tematiseres. Helene og vejlederen drøfter hvad denne andet-hed eller min ikke-indforståethed ved Helene og hendes måde at gøre pædagog på, og det er en interessant samtale, fordi den fikserer faglighed og etik på en bestemt måde. Læg mærke til det ”vi”, som etablerer de professionelle som en faglig entitet:

Vejlederen Henrik: ja...så du kunne godt mærke det der dilemma, at den der med hvordan vi taler til folk, eller hvordan vi taler til beboerne, den bliver lige pludselig øh...øh tydeligere, når der er en person, som som som er ny, ikke?

Helene: ja

Vejlederen Henrik: fordi ved os, der ligger det bare mere eller mindre, det ligger bare på rygraden, hvordan vi taler og det kan godt være meget dirigerende og sådan noget. Men det bliver tydeligt.

(...)

Helene: det er jo de der ting som man selv...altså, det er jo ikke så længe siden jeg selv, man kan godt huske, hvordan jeg selv lige tænkte første gang, og så tænkte jeg at jamen nu forklarer jeg så ikke lige helt, men jeg ved hvorfor jeg gør det. Og så gør jeg det stadig væk

Vejlederen Henrik: det må jo også være blevet tydeligt for dig, hvor meget du egentlig ved om de her beboere. På den måde, når man går i det, så er man jo så meget i det at man sådan set ikke tænker over det, men det gør man jo lidt i form af en anden person...

Helene: ja ... jamen jeg synes også det var rart at mærke den der, jamen det kører jo alligevel som det plejer, så derfor så...er jeg fandme også god til det! Niels han er som han plejer og ...Lars er glad

Vejlederen Henrik: ja ja! det virker jo!

Faglighed og etik konstrueres her som sikkerhed og som at holde fast i det der virker og det pædagogerne - med viden og erfaring om beboerne og deres handicap generelt og specifikt - ved beboerne har brug for.

Vejlederen spørger nu mere specifikt til hvordan hun oplevede at skulle tale til beboerne ”som man skal” – underforstået når man arbejder med TEACCH-programmet, mens der var en den forstående gæst. Faktisk lukker han dermed op for en grundlæggende etisk refleksion om hvilket samspil og hvilken pædagogisk relation, som er rimelig i forhold til beboeren:

Vejlederen Henrik: jeg tænker mere i nogle ting, hvor du siger: Carsten, det skal vi ikke snakke om!

Helene: ja..

Vejlederen Henrik:: altså det, hvor Line, som der ikke kender Carsten...hvor du måske kan gøre dig nogle tanker om at Line tænker at hun gør da nogle ting og hende Helene, hun er da godt nok lidt grov, når hun er på arbejde her

Helene: jaaaa...jeg tænkte mest over det, ved aftensmaden. Men det er det er med at styre Lars: nu er det ikke lige sur-sød-sovs til pandekagerne i dag og det er til wokmaden og det øh, de der ting som at, jamen hvorfor kan han ikke bare selv bestemme?.. men ...ja så er det jo at han...bygger ud og det tænker man jo; jamen der er en masse ting, hun ikke ved, men som jeg stadigvæk skal ...handle på

Vejlederen Henrik: ja og det ...og det øh...det er jo den der med . at når du har den der. Altså ...det er jo et rigtigt godt, hvad skal man sige, forum for dig, at få en fornemmelse af om du gør det..med et...om du gør det med en faglighed og en viden om, at det er fordi det fungerer!

Helene: mmm

Vejlederen Henrik: frem for at tænke over at ..jamen...der kan komme et usikkerhedsmoment ind over at jamen er det nu det rigtige, ikke?

Helene: ja

Vejlederen Henrik: ...når der pludselig er en anden person inde der...måske tager et andet perspektiv fordi vedkommende ikke ved helt, hvad det er der foregår...mekanismerne ...øhm ...så på den måde, så havde jeg sådan håbet på at du...at den der sikkerhed, i sit arbejde

Helene: ja

Vejlederen Henrik: at den kommer frem for dig og det tror jeg at den er, det lyder lidt sådan.

Jeg lægger mærke til to ting i samtalen ovenfor. For det første at den etiske og fagligt principielle diskussion vejlederen lægger op, og den åbenhed overfor at tænke sin praksis anderledes, som dermed introduceres, ret hurtigt lukkes igen. Den studerende fortæller at det var ok at have en observatør med og at hun faktisk ikke rigtigt tænker over måden at tale til og styre beboerne. Det ”lå bare” i hende, hvordan hun skulle handle; underforstået at det er en kvalitet, som kommer af hendes sikkerhed og rutine; en fremstilling vejlederen bekræfter og udbygger. TEACCH-programmet og den viden det bygger på, fjerner den usikkerhed og tvivl om hvad der er det fornuftige at gøre,

som et besøg udefra ellers kunne aktivere (og som af andre pædagogiske positioner og traditioner betragtes som et grundvilkår for pædagogisk arbejde (se Rothuizen og Togsverd 2011). Gennem TEACH-programmet konstrueres og fikses faglighed som sikkerhed, rutiner, at følge programmet eller manualen der dikterer hvad man skal på en naturlig, ubesværet og næsten automatiseret eller i hvert fald rutineret måde. Der er altså elementer af aflæring af habituelle dispositioner og alternative (pædagogiske) forholdemåder involveret i at gøre sig til TEACCH-pædagog. Man skal vide hvad man skal og hvad der virker. Men dermed installeres også en ny etisk forholdemåde i pædagogfagligheden, hvor skærmming bliver ”det gode at gøre”.

Katrin Hjort (Hjort 2010) argumenterer for, at der traditionelt har knyttet sig et pligtetisk ideal til velfærdsstaten og nogle absolutte principper om altid at acceptere og beskytte den andens værdighed og selvbestemmelse i tilknytning til et lighedsprincip om altid at sikre det bedste til alle. Velfærdsstaten bygger – eller byggede - på en pligt til at handle og indrette sin praksis i overensstemmelse med visse moralske principper, som er gode i sig selv. Helenes praktikinstitution rationaliseres og argumenteres etikken på en anden måde. Her ser ud til at foregå kalkuler hvor det gode rationaliseres til det, der giver størst nytte for den enkelte og for institutionen. Ifølge Katrin Hjort hænger en sådan nytteetisk forholdemåde sammen med en fremvoksende diskursiv konstruktion af velfærdsstaten, hvor velfærd ses som en investering der skal kunne betale sig – også for institutionen. Indenfor denne nytteetiske tilgang opvejes omkostninger og gevinster – her den ikke intuitive, med vejlederens ord ”lidt grove”, instruerende og begrænsende forholdemåde overfor gevinsten: sikkerhed, faglighed, glade beboere og fornemmelse af at den faglige indsats virker. Katrin Hjort spørger retorisk om der er tale om at nytteetikken repræsenterer en forretningsfornuft, snarere end en faglig fornuft, og argumenterer for at der måske er ved at ske en generel bevægelse i den professionelle forholdemåde: Hvor den gode professionelle viste selvopofrelse i den velfærdsstatslige bestræbelse på at gøre hvad der er bedst for den anden, er den professionelle i konkurrencesamfundet måske snarere præget af selvcentrering – altså af en orientering mod hvad der er bedst for medarbejderne og institutionen.

Svinget svæver ikke frit i luften

Overvejelserne om etikkens sammenhæng med den måde velfærd organiseres og forstås i en offentlig sektor, som i stigende grad styres efter markedslignende principper, rummer første led i en bestræbelse på at forstå den samfundsmæssige kontekst for pædagogik og hverdagsliv på Svinget. Svinget er på observationstidspunktet i færd med at gøre sig uafhængige af regionen og den centralt koordinerede henvisning af brugere og i stedet fungere på markedspræmissen. TEACCH-tilgangen nævnes eksplicit af

vejlederen Henrik som en måde hvorpå pædagogerne og ledelsen på bostedet kan synliggøre Svinget som et sted med en stærk faglig profil og som en afgørende forudsætning for at tiltrække brugere. Gennem en eksplicit henvisning til et (evidensbaseret) program baseret på abstrakt teoretisk viden, er det muligt for bostedet at fremstå kompetent og konkurrere på et velfærdsmarked, hvor kunderne (regioner, kommuner og pårørende) stiller forventninger om en praksis der er videns baseret og betaler sig.

Den neoliberale styring som i stigende grad er vundet frem med moderniseringen af den offentlige sektor, og som bl.a. har søgt at omstille af velfærdsinstitutioner som Svinget til serviceleverandører som konkurrerer med andre serviceleverandører på markedslignende betingelser, er netop kendetegnet ved en fremvækst af mere teknokratiske styringsregimer og diskurser, der overvejende betoner nytte og økonomisk effektivitet (ex. Stormhøj 2006, Pedersen 2010, Hjort 2005). Sociale forhold kodes i markedskonometriens sprog og underlægges dermed cost-benefit kalkulationer. For at styre de statslige institutioner er staten afhængig af indsigt i og viden om hverdagslivet, hvorfor frembringelse af normer og teknologier er nært forbundet med videnskabeliggørelse og teoretisk vidensproduktion⁵, ganske som vi har set det i bostedets brug af programmet TEACCH. Det er væsentligt at forstå at pædagogerne på bostedet arbejder i dette krydspres mellem at ville det gode, mellem egne habituelle forudsætninger og mødet med større og større krav om at optimere og tydeliggøre performativitet og faglighed for omverdenen. Men en vigtig pointe er her, at en bestemt pædagogisk metode, affødt af performancekrav, ikke virker som neutral og naturlig forlængelse af en eksisterende praksis. Som vi har set producerer den pædagog

⁵ Foucault søger at indfange netop disse to indbyrdes forbundne dimensioner; den gensidige konstitution af magtteknikker og videns former gennem begrebet governmentality. Med begrebet etablerer han en betydningsmæssig forbindelse mellem styring (governor) og måder at tænke på (mentality) og peger dermed på at en undersøgelse af magtteknikker nødvendigvis må indebære en analyse af de videns former, som understøtter dem. Således består governmentality af politiske diskurser; de specifikke former for diskursiveringer der rationaliserer magtudøvelse inden for et område og specificerer magtudøvelsens målsætninger og objekter på den ene side. Og på den anden side af praksisregimer: de institutionaliserede praksisser, autoriter, teknikker og institutioner, der bringes i anvendelse for at styre Governmentalityperspektivet rummer samtidig en betoning af den intime relation mellem magtudøvelse og frihedsudøvelse. Styring i det moderne samfund viser sig som en særlig form for magtudøvelse, der strukturerer et mulighedsfelt for tænkning og handling og som derfor tillader individer at udøve frihed (Foucault 1982, d. 220, Foucault 1991, Stormhøj 115)

og professionsidentitet på bestemte måder og afgrænser andre⁶. Når pædagogen forstår sig selv som ekspert og videns producent, der skal skaffe sig overblik over den andens deficit og kompetencer for at skærme og stimulere i de rette doser, nedtones et deltagende hverdagsliv som mål og perspektiv for pædagogikken.

Performativitetetskravet installerer og installeres simpelthen som en specifik værdiorientering – en kompetencediskurs, hvilket Jakob Bøje da også viser i sin praktikrapport. I denne rapport kan jeg supplere dette fund ved at vise hvordan kompetencediskursen og TEACCH-pædagogikken trods sin fremtræden som objektiv og vidensbaseret, udgrænser en bredere dannelses- og deltagerorienteret pædagogisk tilgang. Den studerende har gode muligheder for at lære at vurdere og fokusere indsatsen på specifikke kompetencer, men er noget ringere stillet i det vanskelige og dilemmafyldte pædagogiske arbejde det er at understøtte den enkeltes principielle autonomi, selvbestemmelse og subjektivitet.

⁶ Lotte Hedegaard-Sørensen, er i sin PHD-afhandling Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrumforstyrrelse; om læreres selvforståelse og handling i (special) pædagogisk praksis.

kritisk over for dansk autismpædagogik, som hun mener er underlagt et TEACCH-hegemoni. I sin phd-afhandling argumenterer hun for at TEACCH – og andre tilsvarende metoder – begrænser den professionelles muligheder for at udnytte og udvikle deres erfaringsbaserede specialistviden om autismpædagogik. Lotte Hedegaard-Sørensen er ikke alene kritisk over for TEACCH, men også over for den hegemoni i måden, autisme forstås og diskuteres blandt fagfolk og som TEACCH og lignende metoder repræsenterer. Hun argumenterer for at feltet domineres af en ensidig psykomedicinsk forståelse af autisme, som tager udgangspunkt i en deficit-forståelse og en stræben efter at finde frem til en kerne-problematik hos mennesker i autismespektret.

Som alternativ fremhæver hun en specialpædagogik, der taget udgangspunkt i den enkelte persons eksisterende kompetencer og udviklingspotentialer. Dette potentiale ændrer sig hele tiden i takt med at personen erhverver sig nye kompetencer. Et sådant udgangspunkt ser ethvert menneske som unikt, og pædagogikken skal indrettes herefter og ikke styres af forudfattede teorier eller meninger om autisme.

Afrunding

Vores empiriske materiale er sparsomt, men indikerer alligevel, at der i den institutionelle hverdag er en vis forudsigelighed i hvordan den studerende lærer sig at definere, afgrænse og fastholde hvad der hører ind under den sociale identitet pædagog. Det socialiserende element i praktikken er stærkt. Netop på det praktiksted, som vi har besøgt to gange, bliver det påfaldende at virkeligheden inddeles på bestemte måder og efter hvad jeg her har fremanalyseret som institutionelle logikker og måder der vides autisme og beboer på. Jeg har også fremanalyseret og teoretisk beskrevet sådanne institutionelle og faglige logikker som en del af hverdagens praksis, der usynliggøres gennem TEACCH-programmets særlige viden og reguleringsteknologi.

I de praktikker vi har observeret, underkastes uintenderede sider af praksis ikke en kritisk undersøgelse og grundlæggende refleksion til vejledningmøderne på praktikinstitutionen. Jeg vil derfor argumentere for at praktikstedets specifikke vidensforståelser, faglige og institutionelle logikker og diskursive pædagogidentitet kan siges at udgøre en specifik skjult læreplan, som den studerende må besinde sig på - men også fortolke på sine måder - for at blive genkendt som kompetent deltager i praktikken. Denne vil være forskellig fra praktiksted til praktiksted, ligesom forskellige studerende vil indgå som lærende på deres praktikinstitutioners hverdagsliv på forskellig vis. Men betingelserne for at kunne genkendes som kompetent og faglig institution i en moderniseret konkurrence er de samme og får betydning for hvordan pædagogisk professionsudøvelse kan rationaliseres og indrettes. De installerer et målperspektiv og en (ny) professionsforståelse, som jeg skal skitsere i det følgende.

Praktikkens bidrag til at udvikle de tre aspekter af professionsidentitet; at undersøge, udøve og udvikle praksis

Afslutningsvist skal jeg opsamle denne praktikundersøgelses bidrag til at besvare forskningsprojektets problemstilling. Jeg vil opsamle på hvad det er for et fagsprog og en professionsforståelse, som Helene lærer sig – ikke som den eneste mulige, men den mest sandsynlige.

På Svinget ser en vilje og evne til at undersøge sin praksis ud til at høre ind under pædagog, men undersøgelsen foregår konsekvent indenfor den særlige måde der vides om autisme gennem TEACCH. Mens jeg er der udfordres og undersøges præmisserne for programmet - og dets måder at producere pædagog og autist på - ikke grundlæggende, måske fordi det passer som fod i hose med et institutionelt perspektiv, idet konflikter, dilemmaer og uhensigtsmæssige konsekvenser af den institutionelle tilgang tendentielt usynliggøres. Gennem den særlige viden om autisme etableres en

måde at styre og håndtere beboerne på, som tilskrives mening som human, netop pga. denne viden. Løsningen på problemet – TEACCH er således indskrevet i den måde beboerne repræsenteres gennem selvsamme programs abstrakte og teoretiske vidensgrundlag.

Med baggrund i nogle relativt begrænsede deltagende observationer har jeg fremanalyseret en meningsfuldhed på Svinget, som overvejende rationaliserer faglighed som noget der fremkommer, når pædagogen følger sin særlige viden om autisme og ”hvad man skal”, formidlet gennem det programmet TEACCH. Den studerende præsenteres for en forståelse af det pædagogiske arbejde som noget der kan planlægges, udføres, dokumenteres og evalueres.

Helene ser overvejende ud til at lære at gøre ”det man skal” og udføre pædagogik i overensstemmelse og solidaritet med programmet TEACCH. At forholde sig pædagogisk i betydningen støttende, deltagende og omsorgsfuldt ses i nogle sammenhænge ligefrem som en forhindring for at forholde sig fagligt og professionelt. Eksempelvis når der skal produceres viden om beboeren gennem assessments. I stedet fremstår en faglig kompetent pædagog, som en der analytisk er i stand til at kortlægge beboer, dennes kompetencer eller mangel på samme og på baggrund heraf tilrettelægge den rette fokuserede indsats. I praktikkens hverdagsliv genfinder jeg altså den målstyring, som Jakob Bøje fremanalyserer i 2/3 del samtalen. Indenfor denne kompetencediskurs anskues pædagogisk arbejde som fokuserede interventioner.

Hvad der for Svingets pædagoger fremstilles som faglig identitet kan således også ses som en manualisering og afprofessionalisering af det pædagogiske arbejde (Hjort 2005). Den studerende får erfaringer med en forståelse af professionsudøvelse, som tendentierer imod at reducere forståelser af såvel relationer, pædagogik og forholdemåder instrumentelt og privilligerer en teoretisk-abstrakt viden om effektfulde metoder. TEACHH programmet repræsenterer en specifik viden, som i sine praktiske implikationer kvalificeres som en viden om metoder, pædagogerne skal lære at følge for at opnå en bestemt effekt. Herigennem etableres et abstrakt hierarki, hvor den forskningsbaserede viden er øverst og metodisk skal vejlede praksis. Den studerende lærer nok et fagsprog, men ikke får ikke nødvendigvis erfaringer og sprog til at undersøge og udvikle det pædagogiske på måder, som rækker ud over det institutionelle perspektiv.

Et væsentligt tema i rapporten har netop været at de dilemmaer, som må balanceres og kræve løbende afvejsninger af hvad der er det gode at gøre i liv og hverdag på et bosted for mennesker i autismspektret, bortrationaliseres og afgrænses til fordel for den professionsidentitet, som dominerer især vejledningssamtalen. Jeg ser ikke at den pædagogstuderende får megen hjælp til at forholde sig åbent undersøgende og

grundlæggende til dilemmaer situationelt og konkret. Ligesom hun ikke støttes eller opfordres til mere grundlæggende at forholde sig til pædagogikken og de institutionelle logikker og præmisser som programmet TEACCH implicerer. Eksempelvis i forhold til hvordan man som pædagog kan forholde sig til at beboerne tendentielt institutionaliseres på en måde, som producerer afvigelse (som i Gittes urmani). Eller i forhold til hvordan man kan rumme og forholde sig til beboernes principielle ret til at have og udleve en seksualitet, uden samtidig at krænke deres eller andres integritet.

Pointen her er ikke at det institutionelle perspektiv kan fjernes. Eller at der findes tilgange som kan beskrive beboere neutralt og objektivt. Enhver pædagogik vil altid allerede producere bruger, pædagog og hvad der indenfor denne diskursive formation genkendes og beskrives som god faglighed. En pædagogstuderende i praktik vil altid bidrage til de vedvarende (re)produktioner af praksis og det sandhedsregime, denne praksis bevæger sig indenfor. En væsentlig side af uddannelse er netop kvalificering og socialisering (Biesta 2009). Pointen er at sådanne dilemmaer og uintenderede sider af pædagogisk arbejde efterlades ikke erkendt og reflekteret.

Det er oplagt med udgangspunkt i ovenstående at føre en mere grundlæggende diskussion om praktikkens rolle, muligheder og begrænsninger som læringsrum. Er det rimeligt at forvente grundlagsdiskussioner, på det niveau jeg efterspørger dem? Er det overhovedet muligt at etablere det eksotiserende undersøgende blik, som denne rapport har søgt, og forholde sig udviklende til praksis, når man selv er en del af den og ovenikøbet indgår i normeringen? Jeg skal ikke føre diskussionen i denne rapport, men kvalificere og udfolde min (normative) position til afslutning.

Situationen med Claus i svømmehallen er et godt eksempel på at pædagogik sjældent fungerer ideelt og forudsigeligt. Udgangspunktet for dette forskningsprojekt var en forståelse af pædagogisk arbejde, som kendetegnet af at være konstitueret på en principiel åbenhed, betinget af personlige, situationelle og institutionelle betingelser, som ikke kan planlægges og kontrolleres. En pædagog eller pædagogstuderende må hele tiden foretage en løbende afstemning i situationen, hvorfor en pædagog i sin praksis dårligt kan orientere sig uformidlet efter principper, viden og teorier. Fra et sådant perspektiv er faglighed ikke noget som kan tilegnes og bruges instrumentelt, fordi konkrete og altid forskellige situationer med konkrete og altid forskellige mennesker, så at sige tvinger pædagogen til at udveksle og sammenligne situationer, forløb og erfaringer. Pædagogisk arbejde er i denne forståelse at være ledsager i tilblivelsesprocesser, dets kerne er tilblivelsesprocesser. Således er der faktisk i mødet med den anden anlagt en vedvarende fornyelse og udvikling af fagligheden, var vores argument, som rækker udover konkrete situationer og den umiddelbare kontekst og afkræver overvejelser som ikke alene er knyttet til det umiddelbart konkrete.

Observationerne af Helene på Svinget peger på at åbenhed og reflektiv udviklingsorientering ikke bare kommer af sig selv, men skal kultiveres og udvikles som en bevidst kulturel form. Faglighed kan som jeg har vist, forstås på mange måder. Når den fikses i en abstrakt teoretisk viden, en specifik form for faglig systematik og fremgangsmåde gennem arbejdet med et pædagogisk program, blokerer den tendentielt for ubehagelige og besværlige, men nok så nødvendige diskussioner om pædagogikken og det institutionaliserede hverdagsliv har implikationer for de mennesker, den retter sig mod. Dermed begrænses den studerendes muligheder for at forholde sig undersøgende til åbenheden og navigere i den. Såvel undersøgelse som udvikling tendentierer at blive instrumentel med en standardisering af brugeren og en nyttiggørelse af etikken til følge.

Litteraturliste

- Andersen, Peter Østergaard, Katrin Hjort og Lene Skytte Kaarsberg Schmidt (2008): Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik. Afsluttende projektrapport. Afdelingen for pædagogik. Institut for Medier, Erkendelse og formidling. Det humanistiske fakultet. Københavns Universitet
- Bayer, Martin (2001): Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen. PHD-afhandling, DPU.
- Beyer, Jannik (1998): TEACCH-programmet - Humanisme eller Behaviorisme. Kognition & Pædagogik, 27 1998 eller: <http://www.autizme.dk/teacch.6>
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability 21(1), 33-46. [DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9]
- Bøje, Jakob D.(2011): Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik. Internt arbejdspapir.
- Dean, Mitchell (2006): Governmentality: Magt & styring i det moderne samfund. Forlaget Sociologi. Frederiksberg
- Flyvbjerg, Bent (2007): Samfundsvidenskab som virker. Akademisk Forlag, København
- Foucault, Michel (1991a): Governmentality i Graham Burchell m.fl. (red.): The Foucault effect: studies in Governmentality. London. Harvester Wheatsheaf.
- Geertz, Clifford. (1973): Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. I The Interpretation of Cultures: Selected Essays. New York: Basic Books, 1973. 3-30.
- Goodson, Ivor (2007): Professionel viden. Professionelt Liv. Studier af uddannelse og forandring. Frydenlund. København.
- Gulløv, Eva (2004): Institutionslogikker som forskningsobjekt i Ulla Ambrosius Madsen (red.) Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden. Hans Reitzels Forlag
- Hansen, Morten Anker m.fl (2010): Pædagogprofessionens historie - set i lyset af velfærdsstatens udvikling. I Professioner i forandring, Temanummer af Social Kritik, dec. 2010:
- Hastrup, Kirsten (red)(2003): Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode Hans Reitzels forlag.
- Hastrup, Kirsten (red)(2004): Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse Hans Reitzels forlag.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte (2010): Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrumforstyrrelse; om læreres selvforståelse og handling i

- (special) pædagogisk praksis. PHD-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Hjort, Katrin (2001): Moderniseringen af den offentlige sektor, Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (2008): Professionaliseringen af den offentlige sektor. Roskilde Universitetsforlag
- Hjort, Katrin (2010): Om velfærdsstatens forandringer og pædagogers professionsetik. I Christian Aabro (red.) Pædagogers etik. BUPL
- Høgsbro, Kjeld (2007): ETIBA En forskningsbaseret evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, her- under evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis). Marselisborgcentret, AKF
- Järvinen, Margaretha og Nanna Mik-Meyer (red.) (2003): At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde. Hans Reitzels Forlag
- Jenkins, Richard (2006): Social Identitet. Academica, Århus
- Lave, Jean og Etienne Wenger (2005): Situeret læring og andre tekster. Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, Ove K. (2011): Konkurrencestaten. Hans Reitzels Forlag
- Prieur, Annick (2010): Velfærdsstatens professioner i forandring. I Professioner i forandring, Temanummer af Social Kritik, dec. 2010:
- Mesibov, Gary B. Og Victoria Shea (2009): The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. Paper på www.verabernard.de/.../JADD_EBP_and_TEACC...
- Mik- Mayer, Nanna og Kasper Villadsen (2007): Foucault: Den bevægelige Velfærdskritik. I Nanna Mik-Mayer og Kasper Villadsen: Magtens former. Sociologiske Perspektiver på statens møde med borgeren. Hans Reitzels Forlag.
- Molander, Anders og Lars Inge Terum (red) (2008): Profesjonsstudier. Universitetsforlaget. Oslo
- Rabinow, Poul (ed.) (1991): The Foucault Reader. An introduction to Foucaults thought. Penguin Books.
- Ramian, Knud (2007): Casestudiet i praksis. Academica, Århus
- Rothuizen, Jan Jaap og Line Togsverd (2011): På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse? Tidsskrift for socialpædagogik. 14. Årg. Nr. 2, december 2011
- Rothuizen, Jan Jaap (2008): Kan pædagogikfaget bidrage til at den studerende kan blive en dygtig pædagog? i Faget pædagogik af Karsten Tuft og Christian Aabro (red). Billesøe & Baltzer. Værløse.

Schmidt, Camilla (2007): Fra pædagogstuderende til pædagog - livshistoriens potentiale i forhold til at forstå læring som subjektiv tilegnelse. PHD-afhandling. Roskilde Universitetsforlag.

Solbrekke, Tone Dyrdal og Solveig Østrem (2011) Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt i *Nordic Studies in Education* vol. 3, 2011

Stormhøj, Christel (2006): Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik. Forlaget Samfundslitteratur. Frederiksberg.

Von Oettingen, Alexander (2008): ”Kan man studere en menneskelig praksis?” – om pædagogikfagets antinomiske udfordring i *Faget pædagogik* af Karsten Tuft og Christian Aabro (red). Billesøe & Baltzer. Værløse.

II: Uddannelsens veje



Uddannelsens veje

Faget pædagogik er uddannelsens centrale fag som indgår i og forholder sig til alle andre fag og faglige elementer. Denne formulering var ny i den bekendtgørelse der blev indført i 2007, og den kom i forlængelse af en diskussion om ”den faglige kerne” og om ”kernefag”. Vi har været nysgerrige efter hvordan faget opafattes og manifesterer sig i uddannelsen, vi har været nysgerrige efter forholdet mellem den formelle styring af faget, de faglige rammer og den undervisningsmæssige praksis og vi har været nysgerrige efter de studerendes progression i deres evner til at anvende teori til at undersøge og udvikle den pædagogiske praksis.

I den første undersøgelse ser vi på, hvordan man igennem de sidste 10 år i evalueringer, i styringsdokumenter og i uddannelsespraksis har tematiseret og håndteret faget pædagogik i pædagoguddannelsen. Igennem hele perioden konstateres en vis uafklarethed i forhold til faget, som til at begynde med bliver tematiseret, som efterfølgende hverken i styringsdokumenter eller i praksis bliver løst, og som til sidst ser ud til at forsvinde fra dagsordenen. Hele forløbet tolkes som udtryk for at pædagogik i mindre grad repræsenterer et fag og i højere grad en kultur. Det ser ud som om der indtil 2002 var et rimeligt sammenfald mellem feltets pædagogiske kultur og uddannelsens pædagogiske kultur. I den efterfølgende periode ændrer feltets pædagogiske kultur sig, uden at faget pædagogik i pædagoguddannelsen ændrer sig tilsvarende. Der sker en dekobling, hvor faget pædagogik i lighed med uddannelsesstedets uddannelsestænkning kommer til at svæve. Spændingen mellem forskellige pædagogiske kulturer tolkes i rapporten med afsæt i pædagogikkens historie, hvor forskellige tilgange til opdragelse blev formuleret af John Locke, Jean Jacques Rousseau og Immanuel Kant. Der peges således på at kendskab til pædagogik som fag fortsat har relevans for forståelsen af hvad der anses som pædagogisk, og der argumenteres for en fagliggørelse af faget pædagogik og for en fornyelse af uddannelsens pædagogiske tilrettelæggelse /uddannelsestænkningen.

”Mens der i evalueringer fra 2002 og 2003 var stor opmærksomhed for faget pædagogik samt opfordringer til en profilering og fagliggørelse af faget og af uddannelsestænkningen, er den opmærksomhed i 2012 forsvundet.”

I den næste undersøgelse analyseres de formelle og faglige rammer for pædagoguddannelsen og undervisningen i faget pædagogik. Formålet med analysen er at undersøge, om de formelle og faglige rammer for uddannelsen harmonerer med hinanden, og at diskutere om de formelle rammer er styrende for den undervisningsmæssige praksis.

Analysen er gennemført som en dokumentanalyse af centrale dokumenter der sætter de formelle rammer for pædagoguddannelsen. Analysen tyder på, at der er et dannelseperspektiv på såvel uddannelse som pædagogisk arbejde, samtidigt med at der er en forventning om tilegnelse af pædagogisk teori og analytisk metode. Der er en spænding mellem dannelse og uddannelse.

Resultaterne af analysen sætter spørgsmålstejn ved, om uddannelsen af pædagoger kan styres ved hjælp af love og bekendtgørelser alene. Hermed problematiserer artiklen også den herskende styringstænkning og detailregulering på området. Spørgsmålet er, hvordan uddannelsesstyring kan afbalancere hensynet til på den ene side en standardisering, der sikrer (national) ligebehandling af de studerende og på den anden side en differentiering, der gør det muligt at forvalte uddannelserne, så de giver mening i den lokale kulturs kontekst?

I den sidste undersøgelse i denne sektion analyseres udviklingen af de studerendes evner til at anvende teori til at undersøge og udvikle den pædagogiske praksis. Formålet med analysen er at give et svar på om Pædagoguddannelsen sætter de studerende i stand til at undersøge og udvikle deres egen pædagogiske praksis og professionsforståelse gennem kritisk refleksion og systematisk analyse. Analysen har fokus på pædagoguddannelsens akademiske og uddannelsesmæssige diskurs. Rent praktisk er analysen gennemført ved at læse og bedømme et antal studerendes opgaver i midten af studieforløbet og læse og bedømme de samme studerendes bacheloropgaver. Med udgangspunkt i analysen kan man stille spørgsmålstejn

” Denne analyse sætter spørgsmålstejn ved, om uddannelsen af pædagoger kan styres ved hjælp af love og bekendtgørelser alene. Hermed problematiserer artiklen også den herskende styringstænkning og detailregulering.”

”Generelt er de studerende ikke kritiske over for den pædagogiske praksis, de undersøger, og den pædagogiske profession, de er en del af.”

ved om pædagoguddannelsen i tilstrækkeligt omfang udstyrer alle studerende med et akademisk sprog og metode til at reflektere kritisk over det pædagogiske arbejde og den pædagogisk profession. Der konstateres en spænding mellem den dannelsesdiskurs der præger (dele af) uddannelsen og den akademiske diskurs som bekendtgørelsen er præget af. Spørgsmålet er, hvordan det er muligt på én gang at kvalificere de studerende til videregående akademiske studier og fastholde fokus på kvalificering af den professionelle praksis?

Det tavse pædagogikfag

v. Jan Jaap Rothuizen

Sammendrag

Faget pædagogisk beskæftiger sig med det pædagogiske i pædagogikken. Både når det handler om det pædagogiske i pædagoguddannelsespædagogik (Uddannelsestænkning) og når det handler om det pædagogiske i pædagogisk arbejde.

I rapporten undersøges hvordan man igennem de sidste 10 år i evalueringer, i styringsdokumenter og i uddannelsespraksis har tematiseret og håndteret faget pædagogik i pædagoguddannelsen.

Igennem hele perioden konstateres en vis uafklarethed i forhold til faget, som til at begynde med bliver tematiseret, som efterfølgende hverken i styringsdokumenter eller i praksis bliver løst, og som til sidst ser ud til at forsvinde fra dagsordenen.

Hele forløbet tolkes som udtryk for at pædagogik i mindre grad repræsenterer et fag og i højere grad en kultur. Det ser ud som om der indtil 2002 var et rimeligt sammenfald mellem feltets pædagogiske kultur og uddannelsens pædagogiske kultur. I den efterfølgende periode ændrer feltets pædagogiske kultur sig uden at faget pædagogik i pædagoguddannelsen ændrer sig tilsvarende. Der sker en dekopling, hvor faget pædagogik i lighed med uddannelsesstedets uddannelsestænkning kommer til at svæve.

Spændingen mellem forskellige pædagogiske kulturer tolkes i rapporten med afsæt i pædagogikkens historie, hvor forskellige værdimæssige tilgange til opdragelse blev formuleret af John Locke, Jean Jacques Rousseau og Immanuel Kant. Der peges således på at kendskab til pædagogik som fag fortsat har relevans for forståelsen af hvad der anses som pædagogisk, og der argumenteres for en fagliggørelse af faget pædagogik og for en fornyelse af uddannelsens pædagogiske tilrettelæggelse /uddannelsestænkningen.

Faglighedskonstruktioner i evalueringer af pædagoguddannelsen

Hvad er pædagogisk faglighed? Hvad forstår man ved faget ”pædagogik”? Og hvordan ser man forholdet mellem pædagogisk faglighed og faget pædagogik i pædagoguddannelsen? Sådanne spørgsmål findes der ikke et entydigt svar på. På den anden side er det også sådan, at spørgsmålene altid, enten eksplicit eller implicit, mere eller mindre entydigt besvares i en given uddannelsespraksis og i de diskurser der føres om denne uddannelsespraksis. I det følgende ser jeg derfor på hvordan faglighed –den pædagogiske og pædagogikkens- konstrueres i nogle af de dokumenter der fra 2002 til 2012 vidner om evaluering og styring af uddannelsen:

- Fra 2002: Undervisning i pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. (Evalueringsinstituttet)
- Fra 2003: Pædagoguddannelsen. (Evalueringsinstituttet)
- Fra 2004: Pædagogens kompetenceprofil (en arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet)
- Fra 2007: Sortbog om lov nr 315 af 19. April 2006 (Undervisningsministeriet)
- Fra 2012: Evaluering af pædagoguddannelsen (Rambøll for Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser)
- Fra 2012: En styrket pædagoguddannelse -anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen. (redigeret af M. Mommsen)

2012-evalueringen

Rambøll har i 2012 evalueret pædagoguddannelsen. Evalueringen omfatter tre temaer

- (1) Indfrielse af intentionerne i pædagoguddannelsen – virkningen af reformen fra 2007
- (2) Behovet for uddannet arbejdskraft på det pædagogiske arbejdsmarked – relevansen af de kompetencer de studerende opnår i forhold til arbejdsmarkedets behov
- (3) Det videnskæssige grundlag for uddannelsen – underviserkompetencer og praksiskendeskab samt udviklingsbaseret og forskningstilknytning.

I det følgende vil jeg især se på evalueringen af det første tema.

Hovedintentionen med uddannelsesreformen fra 2007 var styrkelsen af det faglige niveau. I evalueringen gør man opmærksom på at selve faglighedsbegrebet er elastisk og fortolkes forskelligt, hvilket ikke gør det nemmere, at få en præcis viden om

den er øget. Man spørger herefter studerende, praktiksteder, undervisere og ledere om deres oplevelse af om fagligheden på forskellige områder er øget. Man ser på såvel den teoretiske som den praktiske del af uddannelsen og det fremhæves at ”næsten alle studieledere og undervisere (vurderer), at den teoretiske del af uddannelsen er styrket. De tilkendegiver dog også næsten enstemmigt, at de studerende har vanskeligt ved at omsætte deres teoretiske viden til praksis. En informant fra et praktiksted formulerer det således, at "De studerende er teoretisk handlingslammede, de kan ikke finde ud af at agere i forhold til dagligdagen." (Rambøll s. 9). Man går herefter videre med en evaluering af vægtning af fag og faglige elementer samt, evaluering af fordybelsesmuligheder, evaluering af udviklingen af det videnskabelige grundlag for uddannelsen, evaluering af om praktikken er styrket, evaluering af specialisering. Jeg vil ikke gå i dybden med de forskellige aspekter der evalueres, men gøre opmærksom på at man efter forbeholdet om det elastiske faglighedsbegreb alligevel mener at kunne måle noget, og at dette noget indrammes som bestående af tre dele: en teoretisk del, en praktisk del og en del der handler om omsætning af den teoretiske viden i praksis. Hermed har man lagt sig fast på en bestemt forståelse af faglighed, som de adspurgte gennem deres besvarelser accepterer og ind imellem også bekræfter ved at formulere sig i samme termer.

Evalueringen er en første ordens evaluering, dvs. en evaluering af, om det eller de mål der er sat op nås. Som man først gør opmærksom på, og bagefter lægger til side igen, forudsætter en sådan første ordens evaluering, at man kender målet og at målet kan operationaliseres på en sådan måde, at man også kan konstruere en målestok. I de tilfælde hvor mål er diffuse, kan man vælge at lave en anden slags evaluering, som i højere grad gør ud på, om der gennem de indsats der er gjort, er opstået en større tydelighed omkring mål, og om midlerne så fortsat er hensigtsmæssige i forhold til de mål man evt. har fundet, om man i feltet har ideer om evt. bedre midler til at opnå målet etc. Man kunne også have valgt at se på hvad det så er for en faglighedsforståelse, som de midler (reformen) man har brugt, har styrket, og om det er den faglighedsforståelse som interessenterne ønskede at styrke. Rambøll vandt det offentlige udbud af evalueringen, og det kan derfor ikke undre at de har opstillet en evalueringsmodel som umiddelbart ser ud til at imødekomme rekvirentens specifikationer: kunden er selvfølgelig i centrum. Man vælger at evaluere om det mål der er sat op –selvom det er ”elastisk- er nået.

Alligevel kan man undre sig over at man begrænser sig til en første ordens evaluering, når de intentioner og mål der var sat op ved 2007 reformen ikke nødvendigvis skal betragtes som entydige, klare og operationaliserbare, men måske snarere som bud på i hvilken retning man ville søge svaret på spørgsmål om

pædagogfaglighed. Det kan undre at Rambøll først tager et forbehold (ved at påpege ”det elastiske” i faglighedsbegrebet) for derefter alligevel at spørge og fremlægge besvarelser på en sådan måde at faglighedsbegrebet stivner i en treenighed af teori, praksis og omsætning.¹

Grunden til at jeg hæfter mig ved denne bestemmelse af faglighed der finder sted i evalueringen er ikke mindst, at der i de foregående år har været en del debat om, og også andre bud på fagligheden. Hukommelsen er tilsyneladende kort, selvom de dokumenter hvori disse diskussioner og bud på faglighed forekommer er bestilt af den samme myndighed. I det følgende skal vi se på hvordan Evalueringsinstituttets rapport i 2002 satte faglighed til diskussion.

2002-evalueringen

Ønsket om øget faglighed, som kom til udtryk i 2007 reformen ligger i forlængelse af at man i 2002 og 2003 i to forskellige rapporter fra Evalueringsinstituttet påpegede en mangelfuldhed i forhold til faglighed. I 2002 blev faget pædagogik evalueret (sammen med faget pædagogik i læreruddannelsen) og året efter blev pædagoguddannelsen evalueret.

Evalueringen af faget pædagogik skal ses i konteksten af, at Undervisningsministeriet allerede i ”Uddannelsesredegørelsen år 2000” sætter fokus på tre indsatsområder:

1. det samlede sæt af kompetencer en uddannelse skal føre frem til,
2. de centrale og fundamentale dele/fag, der udgør uddannelsens identitet (kernefag), samt
3. de elementer, der i højere grad kan betragtes som tilvalg eller specialiseringer.

¹ Rambøll ved godt at de ikke kan besvare undersøgelsesspørgsmålet præcist gennem en første ordens evaluering, fordi faglighedsbegrebet er ”elastisk”. Fordi opdraget var at gøre det alligevel, gjorde de det alligevel, og ender derfor med at bestemme sig for et bestemt faglighedsbegreb, som nu dog ”sniger sig ind” som det eneste mulige, og som der ikke argumenteres for. Man kan undre sig over hvorfor ministeriet ikke har tænkt sig bedre om, så man ikke efterspurgte noget som man på forhånd kunne regne ud ikke reelt kunne leveres? Man kan også konstatere at en rekvirent-leverandør model (opgaven var sendt i udbud) vanskeliggør eller måske endda forhindre at rekvirent og leverandør indgår en i en dialog hvori både forvaltningsmæssige interesser og den evalueringsfaglige ekspertise bliver sat i spil med henblik på at finde et optimalt design.

Grunden til at man vil have fokus på disse områder er dels, at man skal gøre sig klar til at leve op til de aftaler der er truffet, og løbende træffes, som led i dannelsens af ét Europæisk uddannelsesrum (Bolognaprocessen), dels at man ønsker en national tilpasning af uddannelsesstrukturen, der tager presset fra universiteterne og gør uddannelsessystemet mere fleksibel, herunder at blindgyderne fjernes.² Evalueringen af faget pædagogik i 2002 skal ses i lyset af ønsket om fokus på kernefag. I overensstemmelse hermed leder evalueringsgruppen efter ”kernen i faget”. I evalueringsundersøgelsen blev en række interessenter bl.a. spurgt om hvad den faglige kerne i faget pædagogik var. I rapporten konstateres at der er mange forbehold mod at beskæftige sig med pædagogikfaget ud fra begrebet faglig kerne, men det konstateres også at det alligevel tegnes en række billeder af faglige kerner blandt underviserne : ”det er billeder som de studerendes personlige dannelse, refleksioner over praksis og et teoretisk begrebsapparat. ” (EVA 2002, s 48). I rapporten tematiseres forholdet mellem teori og praksis, som er et væsentligt omdrejningspunkt for hele definitionen af fagets kerne. To billeder fremhæves (på s. 52), det ene handler om at undervisningen skal fokusere på kompleksiteten i forholdet mellem teori og praksis, det andet om at pædagogisk teori kan forstås som noget der skal konstrueres i undervisningen ud fra hvad de studerende anser som brugbart. I overensstemmelse med det billede finder man at de studerende ikke opfatter pædagogik som en teoretisk videnskab, men som et personligt arbejde med at opnå handlesikkerhed i praksis (s. 53). Her træder forskellen mellem faget som et tilbud af viden og faget som en (personlig) støtte i udøvelse –som en dannelsesmulighed- frem som en modsætning, og I den evaluerende del af rapporten gøres der opmærksom på, at det kan være hensigtsmæssigt med en større afklaring af forholdet mellem viden og dannelse I pædagogikundervisningen. Evalueringsgruppen underforstår således at begge elementer er betydningsfulde i forhold til professionsudøvelsen, at faget pædagogik må rumme dem begge og at de skal stå i et forhold til hinanden. Evalueringsgruppen efterlyser således en eksplicitering af en uddannelsestænkning der rummer både didaktik og curriculum.

² En blindgyde i uddannelsessystemet er en uddannelse der ikke kan føre videre til en uddannelse på et højere niveau. Med indførelsen af en generel Bachelor-Master-Ph.d. model for såvel de professionsrettede som de traditionelt akademiske længerevarende uddannelser, fjernes de blindgyder som en del mellemlange videregående uddannelser førte ind i, idet de typisk kun gav adgang til en etårig videreuddannelse indenfor feltet, for pædagoger: årskursus på socialpædagogisk højskole eller på årskursus for børnehave- og fritidspædagoger.

I afsnittet om vurderinger og anbefalinger skriver man, at det ser ud til at undervisningen fungerer, bl.a. i kraft af undervisernes personlige engagement og et vellykket forhold til professionen; faktorer der bidrager til at undervisning i pædagogik kan fremstå som både nærværende og personligt engagerende for de studerende. Samtidigt gør man opmærksom på, at man dog også får "en fornemmelse af at ingen rigtig ved hvorfor undervisningen fungerer." (EVA 2002 s. 87) og at "alle -både undervisere, studerende og ledelser- har svært ved at sætte ord på hvad pædagogikfaget egentlig er for en størrelse" (ibid).

Man konkluderer at faget på nogle områder trænger til betydelig afklaring og tydeliggørelse. Afklaring af forholdet mellem dannelse og videnstilegnelse vil kunne bidrage til at der udvikles et fagligt fagsprog, og ikke kun et fagsprog med et lidt for personligt præg. Værdien af den personlige dannelse underkendes på ingen måde, men pædagogiske teorier skal ikke kun bruges som midler i den studerendes dannelse, men også stå mere selvstændigt, som teorier og begreber der kan bruges som analytiske redskaber i forhold til professionen. En anden anbefaling der sigter mod en større tydelighed omkring faget er, at pædagogikunderviserne formulerer en række faglige tyngdepunkter.

Også i denne evaluering bruger man dikotomien teori og praksis og man finder frem til at uddannelsen ikke håndterer dem som adskilte størrelser, men sætter fokus på "kompleksiteten i forholdet mellem teori og praksis" (s.52) og vægter "et personlighedsdannende sigte" (s 87) i faget pædagogik. Evalueringsgruppen fremfører i den forbindelse, at der kan være behov for at opprioritere pædagogikfagets videnssigte.

Evalueringsgruppen konstaterer at faget fungerer (s. 86), så på sin vis er der ikke nødvendigvis noget i vejen med hverken kompleksitets- eller dannelseskonstruktionen. Det er dog et problem, "at ingen rigtig ved hvorfor det fungerer", dvs. at de konstruktioner der gør sig gældende er "tavse", mangler et meta-sprog. Derfor efterlyser evalueringsgruppen en afklaring og tydeliggørelse af henholdsvis dannelsessigtet og sigtet mod at give viden om professionen (s. 88) Hvis der her er noget der ligner "en kerne", så må den ekspliciteres.

Et andet problem der rejses, er, at dannelsesprojektet gennemføres meget lokalt, hvilket medfører dels at der kan være store forskelle uddannelsesstederne imellem og dels at de studerende kun får et personligt og lokalt fagsprog, og ikke nødvendigvis et sprog der er fælles for professionen, hvilket vanskeliggør den faglige dialog og diskussion, og dermed også fagets udvikling.

Begge de problematiske områder kan man gøre noget ved hvis man er i stand til at ytre sig mere præcis om forholdet mellem viden og dannelse, derfor anbefaler evalueringsgruppen at det forhold afklares. Herudover anbefaler evalueringsgruppen:

- Større vægtning af vidensdimensionen
- Eksplicitering af de normer og værdier der danner rammen om den dannelsesproces som der lægges op til gennem den måde faget praktiseres på
- Udvikling af et fagsprog der hører faget/professionen til og ikke kun den enkelte udøver
- En opfordring til udvikling af et fagsprog hvormed man også kan diskutere undervisningen i faget, således at man kan redegøre for hvordan undervisningen fungerer.

2003-evalueringen

Hele pædagoguddannelsen blev evalueret i 2003. Her ser jeg kun på rapportens overordnede indkredsning af faglighed, som her benævnes som ”kompetence”.

Evalueringsinstituttets rapport ”Pædagoguddannelsen” afsluttes med kapitlet: ”Perspektiver for en ny uddannelse”. Også her vægtes dannelsesaspektet, såfremt det forstås som ”den personlige tilegnelse” og ”integration af kvalifikationer i en praksis”. Dannelsesaspektet får her betegnelsen ”kompetencer”, og man bruger således den terminologi der lægges op til i det første fokus der blev formuleret i Uddannelsesredegørelsen 2000 .

Evalueringsgruppen ønsker at anlægge et kompetenceudviklende perspektiv på uddannelsen ”-og det er I sig selv vigtigere end en fokusering på mere afgrænsede og teknisk orienterede kvalifikationer eller færdigheder” (EVA 2003 s. 174).

Kompetencebegrebet bruges her ligesom det engelske ”competence”, som I højere grad er en ”dyd” (virtue) og ikke som det engelske ”competency”, som I højere grad henviser til at man har bestemte kvalifikationer: viden og kunnen (se Mc Connell 2001, Edwards 2012). Forstås kompetence som en dyd, så handler den om evnen til at se det store i det små, evnen til at knytte det universelle til det partikulære, det vil sige: dømmekraft. På dansk kender vi forskellen mellem at være kompetent, som er bundet til en person i en kontekst, og at have kompetencer, som alle og enhver jo kan have.

Faglighed i de to evalueringsrapporter

Såvel i rapporten fra 2002 som i den fra 2003 anses forholdet mellem på den ene side viden og kunnen, der kan læres, og på den anden side den personlige tilegnelse, der

har betydning for udøvelsen, som centralt i pædagoguddannelsen. Begge evalueringer peger på et behov for at styrke begge sider for at øge fagligheden. I begge rapporten undgås at teori og praksis opsættes som to adskilte områder der forbindes gennem en anvendelsesrelation. I den første rapport angives at dannelsesbegrebet må inddrages hvis man vil forstå og håndtere forholdet mellem uddannelse og udøvelse, i den anden evaluering bruges et kompetencebegreb der knytter kompetencer til noget man er, og ikke til noget man har.

Kompetenceprofilen fra 2004

Så vidt så godt. Vi har nu konstateret at man i tidligere evalueringen har konceptualiseret spørgsmålet om faglighed på en anden måde end i den fra 2012. De henleder hver på sin måde opmærksomheden mod forskellige tilgange til hvad man kunne kalde professionslæring. Mens evaluering af faget pædagogik i 2002 skelner mellem dannelse og videnstilegnelse, lægger evaluering af pædagoguddannelsen i 2003 op til en skelnen mellem kompetenceterminologi og kvalifikationstermer.

I begge evalueringen gør man opmærksom på, at der skal arbejdes mere med en præcisering af den konceptualisering af faglighed der toner frem. Det bliver så gjort i 2004, i en arbejdsgruppe nedsat af undervisningsministerier, der udarbejder en kompetenceprofil. Her operer man med samme type differentiering: "At beskrive, hvad pædagoger skal kunne ud fra en kompetenceterminologi, adskiller sig fra tidligere tiders beskrivelse af pædagoger ud fra kvalifikationstermer. Hvor kvalifikationer handler om viden og færdigheder på givne faglige områder, som er tilegnet gennem undervisning, studier eller oplæring i uddannelsesmæssige sammenhænge, betegner kompetencer evnen til at gøre det rigtige på det rette tidspunkt. Perspektivet er således mere rettet mod forhold i arbejdsfeltet end mod forhold i en given faglig disciplin" (Arbejdsgruppen, s. 9).

Hvorfor, kan man spørge, bliver der i den nuværende evaluering ikke refereret til disse diskussioner og tiltag?

Faglighedskonstruktionen i reformen af 2007

Efter forarbejdet i evalueringer og i arbejdsgruppen er det i 2007 tid til at der gennemføres en reform af pædagoguddannelsen. Også denne reform følger de fokuspunkter der blev stillet op i Uddannelsesredegørelsen 2000, og som blev fulgt op af Professionsbachelorbekendtgørelsen, der anlægger 10 kriterier. Fokuspunkterne tilgodeses ved at der defineres kompetencer, centrale fag og tilvalg/specialiseringer.

I artiklen "Er pædagoguddannelsen en professionsbacheloruddannelse" kritiserer Erlandsen (2011), den uddannelsestænkning der ligger i bekendtgørelsen fra

2007 (UVM 2007b) for at være mere disciplinfagligt orienteret end professionsfagligt orienteret. Kompetence til at forstå og vurdere betingelser og vilkår for at udføre arbejde som pædagog (som nævnt i Bek. § 3 pkt. 6 stk. 3) skal tilsyneladende erhverves gennem en fagdisciplinær optik, nemlig gennem de tre obligatoriske fag (Pædagogik, Individ Institution og Samfund samt Dansk, Kultur og Kommunikation) . Erlandsen påpeger at der her kun er tale om intellektuel kompetence – ikke handlekompetence. Kompetence og kompetencer bliver således operationaliseret som faglige kompetencemål, dvs. kompetencemål der er knyttet til de fag der undervises i, og ikke til udøvelsen af pædagogfaget.

Denne kompetenceforståelse ligger i forlængelse af den ændring af den daværende bekendtgørelse, der blev gennemført i 2001, hvor man fortolker fokus på ”centrale og fundamentale fag” til ”centrale dele i uddannelsens fag”, idet man her indfører de såkaldte Centrale Kundskabs og Færdighedsområder, der specificeres pr. fag -noget som man ellers kun kender fra folkeskolen. Disse CKF-er følger også med i reformen af 2006/7. Der er tilsyneladende ikke nogen der gør opmærksom på at der i forskellige regier i undervisningsministeriet arbejdes med inkompatible kompetencebegreber.

Professionsfaglighed konstrueres nu ud fra fagenes faglighed –og dog. Der sker det ejendommelige at faget pædagogik får en særstatus. Det bliver, som beskrevet i Bekendtgørelsens bilag 1 : ” uddannelsens centrale fag, og det indgår og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer”.

Man kan nu aflæse situationen sådan, at man følger op på evalueringen af faget pædagogik, ved at give faget en mere prominent placering, og at man indarbejder overvejelserne om forholdet mellem kvalifikationer og kompetencer fra evalueringen fra 2003, ved at give alle øvrige fag og faglige elementer som opdrag at arbejde med kvalifikationer, mens faget pædagogik –som indgår i og forholder sig til disse fag- skal sikre at kvalifikationer bidrager til udvikling af kompetencer. Faget pædagogik skal således løfte en temmelig stor byrde.

Som ved et trylleslag.....

Det kan undre at evalueringen af 2012 overhovedet ikke interesserer sig for faget pædagogik og den byrde det skal løfte. Faget pædagogik evalueres ikke som sådan, og det nærmeste vi kan komme en vurdering af faget er at ”interviewundersøgelse blandt studieledere og casestudier viser, at mange studieledere og undervisere betragter pædagogikfagets omfang og centrale placering i uddannelsen som særdeles positivt.” (s. 15). Man finder således (atter) frem til at faget fungerer, det er (igen) uklart hvorfor og hvordan det fungerer, men det anses nu (ikke længere) for et problem.

Følgegruppe for pædagoguddannelsen, der er nedsat af undervisningsministeriet, har på baggrund af Rambølls evaluering skrevet en rapport (Mommsen 2012) med et antal anbefalinger. Heller ikke her siges der noget om faget pædagogik.

Pædagogikbegrebet nævnes kun tre gange i rapporten: første gang når der skal gives eksempler på CKF-er, anden og tredje gang i relation til specialiseringen, der bl.a. indgår i pædagogikfaget, men hvor man samtidigt konstaterer, at det brede arbejdsfelt pædagoguddannelsen sigter mod stiller varierede krav til pædagogens kompetencer, hvilket "kræver en fælles faglighed, hvor de studerende opnår blik for den grundlæggende pædagogik" (ibid s. 13).

Følgegruppen konstaterer i øvrigt, at mængden og arten af CKF-erne bevirker, at det er svært for studerende at blive grundigt indført i alle fagenes CKF-er, og at det samtidigt er sådan, at fagene ikke giver læring i alle de kompetencer der efterspørges i praksis (ibid s. 8). "Der er brug for en fokusering af fagene/de faglige elementer, der gør de studerende til reflekterende praktikere på de faglige områder, som hvert fag og faglig element rummer" (ibid s. 9).

Mens de to tidligere evalueringer angav at der var problematikker omkring forholdet mellem viden og dannelse, mellem kvalifikationer og kompetencer som trængte til en afklaring, så lægges der i den sidste evaluering op til at eventuelle problemer kan løses ved at skrue lidt op eller ned for hhv. teoretisk og praktisk faglighed, evt. i kombination med en styrkelse af teori-praksis forholdet. Derudover mener man det kan være hjælpsomt at rydde op i CKF-er og kompetencemål og at fokusere fagene på en sådan måde, at de studerende bliver til reflekterende praktikere. Faget pædagogik har i den sidste anbefaling ikke nogen synlig særlig betydning eller rolle, men ser ud til at blive betragtet på lige fod med alle andre fag og faglige elementer.

Fra en situation hvor man havde forventninger til faget pædagogik, er vi nu kommet i en situation hvor man ikke forventer noget særligt af faget -ja, faget er nærmest blevet usynlig, på trods af, at det fortsat er beskrevet som uddannelsens centrale fag, der indgår og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer.

I nogle af de øvrige undersøgelser vi har lavet i det samlede forskningsprojekt om "uddannelsens bidrag til at de studerende erhverver sig aspekter af professionsidentitet" har vi også svært ved at få øje på, at pædagogikfaget skulle være så centralt som angivet i bekendtgørelsen. Man kan derfor ikke beskyldte hverken Rambøll eller følgegruppen for at de er ude af trit med virkeligheden. Faget pædagogik i uddannelsen ser ud til at være diffus og fragmenteret, og ikke "central". Det underlige er, at hverken Rambøll eller følgegruppen ikke signalerer og problematiserer det. En

mulig forklaring kan være at den uddannelsespolitiske dagsorden har flyttet sig, således at det der var ”et sigte” i 2007 nu anses for mindre relevant. Skulle det være tilfældet, havde det været mere fagligt korrekt i en evalueringsrapport at gøre opmærksom på en sådan uddannelsespolitisk glidning.

Forvandlingen af ”pædagogik i pædagoguddannelsen”

Hvordan kan vi forstå at noget der i 2002 blev betragtet som et problem, nemlig at det centrale fag efter sigende fungerer, mens det er uklart hvorfor og hvordan det fungerer, nu ikke længere betragtes som et problem. Hvordan kan vi forstå at de udfordringer til uddannelsestænkningen der blev formuleret af de tidligere evalueringen: afklaring af forholdet mellem viden og dannelse, mellem kvalifikationer og kompetencer, og som helt klart ikke er løst, nu ikke længere betragtes som udfordringer der er værd at beskæftige sig med?

Evalueringen fra 2002 pegede på, at faget pædagogik manglede en pædagogisk faglig redegørelse for sig selv –dvs. der manglede en eksplicit uddannelsestænkning- og at faget samtidigt manglede et fagsprog der kunne give et præcist og åbent (kritiserbar) billede af hvad det kunne bidrage med i forhold til udøvelsen og udviklingen af den pædagogiske profession. De to mangler er to sider af samme sag: kunne faget fortælle om hvad der gjorde det pædagogisk i pædagoguddannelsen, kunne det også fortælle om det pædagogiske i (andet) pædagogisk arbejde.

Mine egne erfaringer som underviser i pædagogik i 1980-erne og Evalueringsinstituttets fund i 2002 peger på, at faget i højere grad fungerede som en socialisering i en tradition, der både i uddannelsen og i feltet var accepteret og dominerende, og som formentlig nogenlunde blev dækket ind af begreberne dannelse og pædagogik. Faget fungerede i kraft af en kulturel forståelse, ikke (primært) i kraft af en faglig forståelse. Derfor stillede man i 2002 spørgsmålet om forholdet mellem viden og dannelse. Spørgsmålet var en udfordring til en fagliggørelse af en kulturel praksis, til udvikling af et fagsprog om faget, og dermed om det pædagogiske.³

I evalueringen fra 2003 blev der også peget på en manglende uddannelsestænkning, som nu blev formuleret i kompetence-sprog. Man vælger klart en sådan forståelse af kompetence-begrebet at den kan gøres kompatibel med et

³ Evalueringerne i 2002 og 2003 afspejler med deres efterlysning af ”faglighed”, at målestokke for faglighed og kvalitet har ændret sig. Det pædagogiske arbejde er for alvor ved at flytte ud af en civilsamfundskontekst og ind i en service-kontekst. Denne kontekstændring udfordrer ”fagligheden” og giver den en anledning til eksplicitering og selvrefleksion, samtidigt med at der står andre aktører parat til at give den ”nye” faglighed mæle.

dannelsesbegreb. Som modstykke eller komplement opstilles nu ikke ”viden” men ”mere afgrænsede og teknisk orienterede kvalifikationer eller færdigheder”.

I den nye bekendtgørelse fra 2007 knyttes ”kernefaglighed”, som i det foregående nærmest er forstået om professionsfaglighed, til fag, der nu får deres egne kompetencemål. Erlandsen kritiserer den disciplinfaglige orientering, og det gør to medlemmer af evalueringsgruppen fra 2003, lektor Peter Ø Andersen og professor Per Schultz Jørgensen, også. I et høringssvar til ministeren vedrørende den lov der var sendt til høring, efterlyser de det professionsperspektiv som de i evalueringen fik frem gennem deres brug af kompetenceterminologien, og de skriver bl.a. ”Faglighed er ikke noget entydigt, og først ved at diskutere dens indhold er der mulighed for at det kan blive andet end slagord” (UVM 2007a s. 131)

Den disciplinfaglige drejning lægger nu byrden for at dannelsesaspektet, eller den pædagogfaglige kompetence, tilgodeses, på det decentraliserede centrale fag pædagogik. Denne byrde ligger implicit i en bekendtgørelse der ikke ekspliciterer uddannelsestænkningen og den bliver (derfor?) overset i 2012-evalueringen. Her konstaterer man blot at faget ifølge interessenterne fungerer. I 2012-evalueringen gør man heller ikke et forsøg på at rekonstruere en uddannelsestænkning; man konstaterer blot at der er plads til forbedringer ved at man skruer op eller ned for teori og for praksis og ved at man evt. gør mere ud af anvendelsesaspektet, i form af teoriens anvendelse i praksis og refleksion over praksis gennem teori. Spørgsmålet om dannelse eller om kompetence forstået som ”competence” (og ikke ”competency”) er forsvundet. Refleksion er en kognitiv aktivitet og kan derfor ikke gøre det ud for de dyds- og dømmekraftsaspekter der er indeholdt i kompetencebegrebet.

Opsummerende: i 2002 efterlyste man en fagliggørelse af en kulturel forståelse af pædagogik og faglighed, som pædagogikfaget efter reformen måske kunne indløse. I 2012 er den kulturelle og faglige forståelse afløst af en anden, og derfor stilles spørgsmålet om 2007 reformen indløser det der blev efterlyst i 2002 ikke. Den aktuelle faglighedsforståelse referer til et andet kompetencebegreb end det vi så i 2003/4.

Fokus på læringsudbytte gør at faget pædagogik bliver marginal

I kapitlet ”Arbejdsmarkedet behov” i Rambølls evaluering kommer kompetencebegrebet atter frem. Her belyser man, i hvilket omfang den nuværende pædagoguddannelse opfylder det aktuelle behov for viden, færdigheder og kompetencer på det pædagogiske arbejdsmarked. Man lader sig inspirere af Kompetenceprofilens forståelse af kompetence som evnen til at gøre det rigtige på det rette tidspunkt, som dog her formuleres som ” ’evnen’ til at kunne agere og handle på en hensigtsmæssig måde i relation til en relevant opgave eller situation” (s. 44) (anførselstegn omkring

'evnen' er en del af citatet). Rambøll konstruerer en kompetenceprofil bestående af 16 evner som fx "evne til at understøtte brugeres forståelse af samfundsnormer og – værdier og herigennem deres evne til at indgå i sociale sammenhænge (socialiseringskompetence)" og "evne til at anvende elementer fra det praktisk/musiske område i arbejde med børn/bruger, herunder motoriske, kunstneriske, kreative og sundhedsmæssige aspekter (praktisk/musisk kompetence)". Det ser ud som Rambøll herved bringer 'en eller flere alternative forståelser af kompetencebegrebet på banen, og at kompetencebegrebet her (også) kobles til "arbejdsmarkedets behov" som i højere grad end vi har set før kommer til at have betydning for hvad faglighed antages at være. I evalueringen måles det (oplevede) match mellem tilegnede kompetencer og "det aktuelle behov". Måling kobles ikke tilbage til uddannelsestænkningen, dvs. at målingens resultater ikke relateres til måden uddannelsen er organiseret på. Der lægges heller ikke forbindelser mellem de kompetencemål der er formuleret for uddannelsens fag og de kompetencer evaluatorene er kommet frem til.

Rambøll konstruerer således 16 "evner" der efterlyses af arbejdsmarkedet, tjekker om de studerende nu også erhverver disse "kompetencer", men beskæftiger sig ikke med hvad der måtte bidrage til at de erhverver dem.

Følgegruppen køber tilsyneladende ikke Rambølls måde at konstruere "kompetencer" på, da de ikke refererer til dem. Den sætter heller ikke lighedstegn mellem arbejdsmarkedets behov og faglighed/kompetencer, men holder fast ved "grundkompetencer". Den anbefaler at der indføres en overordnet kompetenceprofil samt en række kompetencer for de enkelte fag, hvor kompetenceprofilen "skal omfatte en beskrivelse af grundkompetencer for pædagoger" der skal formuleres som læringsudbytte. Gennem begrebet læringsudbytte knyttes fagligheden atter til uddannelsesprocesser. Både kompetencebegrebet og læringsudbyttebegrebet er centrale i Bologna-processen, som også var referencerammen for Uddannelsesredegørelsen år 2000. Følgegruppen orienterer sig efter den proces der sigter mod at der bliver et sammenhængende Europæisk uddannelsesrum, som det bærende fundament for udveksling af viden og arbejdskraft. Som led i den proces er der udarbejdet en Europæisk Kvalifikations Ramme (European Qualification Framework), der skal gøre det muligt at niveauvurdere og sammenligne alle Europæiske uddannelsers i forhold til hvad der kommer ud af dem. Ønsket om at kunne sammenligne hvad der kommer ud af uddannelserne sætter fokus på det man kalder "læringsudbytte". Dette markerer et skift fra at man politisk primært interesserer sig for hvordan man uddanner til at man primært interesserer sig for hvad der kommer ud af uddannelsesindsatsen. Principielt er det lige-gyldigt hvordan læringsudbytte bliver til - det der tæller, er, at det er der. I Bologna sammenhæng interesserer man sig således ikke for

uddannelsestænkning eller for det jeg før har benævnt som ”det pædagogiske”, men nok for hvordan man vurderer hvilket læringsudbytte der er tale om, fx gennem realkompetencevurderinger. Kvalifikationsrammen opererer med 8 niveauer, der hver især karakteriseres af niveauer for hhv. viden, kunnen og kompetence.

“Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng. Kompetencer rummer følgende aspekter: Handlerummet: i hvilke typer af arbejds- og/eller studiemæssige sammenhænge viden og færdigheder bringes i spil, samt graden af uforudsigelighed og foranderlighed i disse sammenhænge. Samarbejde og ansvar: evnen til at tage ansvar for eget og andres arbejde, samt hvor komplekse samarbejdssituationer man kan indgå i. Læring: evnen til at tage ansvar for egen og andres læring.” (Styrelsen for universiteter og internationalisering(2011), se også Tværministeriel arbejdsgruppe (2008).

Har man kompetencer på højt niveau, så kan man bære ansvar, udvise selvstændighed og man kan på stedet vurdere hvad der skal til i mange forskellige kontekster. Kvalifikationsrammens kompetencebegreb har således klare træk fra ”competence”, hvorimod ”competencies” i højere grad kan lokaliseres i viden og kunnen.

Fordi man ikke er ud på at ensrette uddannelserne i hele Europa, men blot vil etablere en sammenlignelighed i forhold til læringsudbytte, interesserer man sig ikke for uddannelsestænkningen, dvs. måden hvorpå man når udbyttet. Det er således også helt i overensstemmelse med Bologna-processen at følgegruppen anbefaler en deregulering af uddannelsen.

Kombinationen af kompetencebegrebet og læringsudbyttebegrebet får uddannelserne til at koncentrere sig på uddannelsesudbytte formuleret i kompetencer, hvorefter man så kan tilrettelægge uddannelsen på en sådan måde at de kompetencer ”produceres”. I praksis betyder det, at det bliver nærliggende at opstille kompetencemål som i virkelighed snarere er kvalifikationsmål, dvs. at man vil sætte fokus på viden og kunnen og så håber på at selvstændighed m.v. i hvert fald hos de ”dygtige studerende” følger med. I og med at man bliver optaget af at designe et differentieret system, der kan sikre at alle forudsætninger i form af viden og kunnen er til stede, så vil man også nemt komme til at fokusere på disse elementer, og anvende en uddannelsestænkning hvor det kommer til at handle om at skruer op og ned for viden eller teori og for kunnen i form af færdigheder og anvendelse.

Det ligger udenfor en sådan tankegang at man kunne have et uddannelseselement –et fag- som er indeholdt i og forholder sig til alle andre fag med

henblik på at gøre dem pædagogisk, dvs. med en pædagogiske intention om gøre uddannelse til dannelse. Pædagogikfaget risikerer derfor i en sådan tænkning at blive til didaktik, dvs. svar på spørgsmålet om hvordan man anvender den faglige viden som man får fra andre fag i det pædagogiske arbejde, dels som ”produktionsredskab” (hvordan anvender jeg min viden og kunnen fra et givet fag til at opnå de pædagogiske mål der er sat), og dels som et refleksionsredskab (bidrager det vi gør til at opnå de mål der er sat).

Pædagogikkens involvering i værdikampe

I evalueringen fra 2002 bliver kritikken af faget pædagogik til en sammenhængende dobbeltkritik: 1) en kritik af den manglede faglige begrebsliggørelse og diskussion af det pædagogiske i pædagogisk praksis og 2) en kritik af den manglende faglige begrebsliggørelse og diskussion af det pædagogiske i faget pædagogik. Man opfordrede så at sige til en grundlagsdiskussion, der kunne give en faglig argumentation for en måde at udøve uddannelse og pædagogisk arbejde på..

Det er min påstand at grundlagsdiskussionen aldrig kom rigtigt i gang, og at der til gengæld skete en ændring af hvad man, eller i det mindste mange, er enig om er godt. Skiftet i hvad man, eller i det mindste mange, er enig om er godt, kan trænge til forklaring og uddybning, hvilket dog ikke er mit ærinde i denne tekst.⁴ Her vil jeg bredt betegne de skift der foregår i hvad man, eller i det mindste mange, mener er godt, som et led i en kultur- og værdikamp. Set ud fra det perspektiv udgjorde pædagogikfaget i pædagoguddannelserne før 2002 en position i den kamp, mens det der udtrykkes -og ikke udtrykkes!- om pædagogikfaget i den sidste evaluering, udgør en anden position i værdikampen.

Lad mig give et enkelt eksempel fra det pædagogiske arbejdsområde. Den Task Force for Fremtidens daginstitutioner og dagpleje der er nedsat af socialministeren I 2011 beskriver i sin rapport, hvordan udviklingen i løbet af de sidste 40 år er gået fra “pasning” til dagtilbud der er kendetegnet af didaktik. Daginstitutionsdidaktik ses som det første led i børns dannelses- og læringsforløb. Udviklingen beskrives som et fremskridt. ”Pasning” er det ord som bruges til at betegne den pædagogiske værdi der var dominerende ”før” mens ”didaktik” betegner den pædagogiske værdi der er ved at blive dominerende. Udviklingen beskrives ikke som en værdikamp mellem ligeværdige

⁴ Jeg anser Ove K. Pedersens analyse og diskussion af ”konkurrencestaten” (Pedersen 2011) og Katrin Hjorts diskussion og analyse af ”det affektive arbejde” (Hjort 2012) som frugtbare kontekstualisering af dette skifte

værdier, men som et fremskridt. Fordi man behæfter den tidligere position med et pædagogisk set negativt ladet ord, behøver man ingen yderligere faglig argumentation. Der er sådan set ikke tale om en faglig udredning, men om en positionering i en kultur- eller værdikamp, hvor man ikke møder andre positioner med faglig argumentation med udelukkelse og nedgørelse.⁵

Fordi pædagogikfaget i pædagoguddannelsen i 2002 ikke tog den udfordring op, at organisere en faglig diskussion og redegørelse for sit eget kulturelle og pædagogiske indhold, er pædagogikfaget også i dag dårlig rustet til at organisere en faglig diskussion og redegørelse for den position der nu definerer pædagogik som didaktik, og kompetencer som kvalifikationer. Det gælder mutatis mutandis også det pædagogiske arbejdsområde, der ligesom bliver taget med bukserne nede af de nye strømninger, der betragter produktion af læringsudbytte som det pædagogiske i pædagogik. Da man ikke er i stand til at redegøre for en anden position, den som man med tilsyneladende accept og succes har indtaget før, bliver man klædt af.

Faget pædagogik

Set i dette lys kan man med god grund argumentere for, at der fortsat er brug for en faglig diskussion af og redegørelse for det pædagogiske i såvel pædagogikundervisningen, pædagoguddannelsen og det pædagogiske arbejde. Faget pædagogik kan bidrage til den diskussion, for den har faktisk et fagsprog der kan bruges, når man vil beskrive og analysere. Det vil jeg herunder give en lille smagsprøve på.

Udvikling og påvirkning

I refleksionen over det pædagogiske er et af de grundlæggende spørgsmål hvordan forbindelsen mellem ”det indre” og ”det ydre” er. Hvordan er forholdet mellem barnet og verden? Hvordan kommer barnet i verden og verden i barnet? Det spørgsmål blev aktuel opbruddet fra feudalsamfund til det moderne samfund. I dette opbrud finder man frem til at mennesker, herunder børn, kan karakteriseres af, at de har muligheder. At have muligheder betyder, at man har (en vis) frihed. At børn har muligheder (og kan betragtes som fornuftsvæsner der fx kan lære) er en moderne opfattelse. At have muligheder betyder at man kan gå ind i et samspil med sine omgivelser og være med til

⁵ Således talte den daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen i sin åbningstale i Folketinget i 2003 nedsættende om ”rundkreds-pædagogik” og den daværende socialminister Benedikte Kjør i 2011 om ”hippiepædagogik”: en dybt forældet pædagogik fra hippietiden, som mest går ud på fri leg, der i alt for høj grad præger hverdagen i vuggestuer og børnehaver (Christiansen 2011)

at på en gang at skabe sig selv og at skabe verden. I det før-moderne havde mennesker i højere grad en plads de kunne indtage i en gudsgiven ydre verden og som den faderlige autoritet kunne lede dem ind på, samt en gudsgiven indre verden (sjælen).

John Locke (1632-1704) og Jean Jacques Rousseau (1712-1778) beskæftiger sig hver på sin måde med den nye situation: at børn har muligheder. Nærværende redegørelse for de to forståelser er baseret på Oelkers 1994. Han benævner de to tilgange som henholdsvis påvirkning (influence) og udvikling (development). Ifølge John Locke er barnet som et tomt kar, som kan ledes frem mod en rationalitet der gør ham til en fri mand, dvs. en mand hvis frihed er grundlagt på en forståelse af de sociale vilkår. Det grundlæggende er at barnet får forståelse (understanding) der kan guide hans vilje, dvs. at barnet opbygger en indre verden, først og fremmest gennem vaner, der efterhånden udvikler sig til handleberedskab (dispositions). Ved at kontrollere oplevelser af den ydre verden (sensations) og af den indre verden (reflections) opbygges den indre verden som er opdragelsens mål.

Jean Jacques Rousseau er dybt skeptisk i forhold til det borgerlige samfund og skriver derfor ikke om opdragelsen af samfundsborgeren, men om opdragelsen af mennesket. Han betragter mennesket som et naturvæsen med muligheder, hvorimod samfundet fratager barnet sine muligheder ved at presse det ind i en bestemt form. Det er ikke bare et overgreb, det er også uhensigtsmæssigt, for samfundet er så omskiftelig, at man slet ikke kan klare sig hvis man kun opdrages til det aktuelle samfund. For ikke at forme det som kun naturen i barnet selv kan forme, skal barnet opdrages udenfor samfundet. Den opdragelsespraksis som Rousseau beskriver i *Émile* er dog noget modsigelsesfuld, idet hans guvernør i den grad vogter over den naturlige udvikling at han bliver naturens stemme. Således kommer *Émile*'s indre verden ikke kun indefra...

Task Forcen trækker denne diskussion op påny, idet den formulerer et synspunkt der bygger på Locke's forståelse, og den skildrer et –forvrænget- billede af dem Rousseauske positions som ”pasning”.

Selvopdragelse gør det pædagogiske forhold til et etisk forhold.

Den (filosofiske) diskussion om forholdet mellem det indre og det ydre er siden Locke og Rousseau ført videre, hvor der er skabt en position, der forsøger at råde bod på svaghederne i de to andre. Svagheden i Rousseaus position er, at der er brug for en guvernør der så at sige repræsenterer naturen, hvilket selvfølgelig er en umulighed. Rousseaus position fører således enten til en ”laissez faire” pædagogik (pasning?) eller til en pædagogik, hvor pædagogens (guvernørens) magt bliver forklædt som ikke-magt, hvilket gør barnet afmægtig. Svagheden i Lockes position er, at han antager at den indre verden kan påvirkes direkte, at den indre verden er transparent og direkte

tilgængelig udefra. Det kan føre til en pædagogik hvor pædagogens er opgave at skabe barnet efter et billede som kommer helt udefra.

Hvordan kan man tænke forholdet mellem det indre og det ydre således at barnet bliver ved med at have muligheder -er fri? Det spørgsmål besvares sidst i 1700 tallet gennem en henvisning til barnets selvvirksomhed. Vi ser det i Fichte's formulering om at "opdragelse er opfordring til den frie selvvirksomhed" og med Kants formulering af det pædagogiske paradoks. Selvopdragelse bliver opdragelsens medspiller, og dermed bliver opdragelsen en usikker affære: man er (mindst) to om den, nemlig den der (selv)opdrages og den der opdrager. Siden den indsigt slog igennem blev den pædagogiske relation krumtappen i pædagogik.

Efter Fichte og Kant må man tænke opdragelse (og uddannelse) som mere end kvalificering og socialisering, som begge er transport af noget fra det ydre til det indre. Den tredje proces der knytter sig til opdragelse kan man med Gert Biesta (Biesta 2011) betegne som subjektivering, og de tre processer væves hele tiden sammen. At blive opdrager er derfor ikke kun et spørgsmål om at vide, for opdragelsen er behæftet med den usikkerhed at barnet er medspiller. Derfor bliver den pædagogiske relation betydningsfuld. At blive opdrager er heller ikke kun et spørgsmål om at gøre, for barnet kan gøre andet end det opdrageren vil gøre ham til. Barnet har evnen til, med Hanna Arendts ord, ny begyndelse eller natalitet. Opdragelse er derfor også modtagelighed for denne natalitet. Pædagogik er derfor hverken "omsætning af teori i praksis" eller "overlevering af kulturel praksis", pædagogik bliver, med Alexander von Oettingens ord, til i differencen mellem teori og praksis (Von Oettingen 2006a). Opdragelse og pædagogik står ikke på erkendelsens faste grund og opgaven kan heller ikke låses ved at afkræve af den der bliver opdraget at han bare skal lære at fungere i den eksisterende praksis, og skønt hverken erkendelse eller eksisterende praksis er ligegyldige for opdragelsen, så er det det etiske forhold der gør pædagogik til pædagogik.⁶

Uddannelse til pædagog som et pædagogisk projekt

Betragtningerne overfor om utilstrækkeligheden af Locke's og Rousseaus positioner, om "selvopdragelse" som medspiller og om opdragelse som et etisk forhold er ikke kun teoretiske betragtninger som pædagogstuderende kunne få med sig fra uddannelsen. Uddannelsen er også selv et pædagogisk projekt som må finde en måde at omgås de

⁶ Biesta og Säfstrøm tager samme tema op i deres pædagogiske manifest (Biesta og Säfstrøm 2012), hvori de afviser både opdragelse ud fra teori og opdragelse ud fra praksis. I stedet for angiver de at opdragelsen altid foregår i spændingen mellem det som er og det som ikke er. Opdragelse er hverken reproduktion eller modellering.

studerendes selvopdragelse på. Blev de studerende blot socialiseret ind i det pædagogiske arbejde med henblik på at reproducere det, ville de nemt overse barnets muligheder, subjektivitet, frihed. Blev de bare kvalificeret gennem viden, så kunne de nok designe opdragelse, men de vil også overse barnets selvopdragelse. Uanset hvor meget man ved, så kender man ikke barnet –eller som Rousseau skrev det i indledningen til *Émile* : man kender ikke barndommen.

Pædagogen må i sin udøvelse af praksis spille sammen med barnets selvopdragelse, medvirke til at barnet kan subjektiver sig. Den eneste måde pædagogen kan gøre det på er ved selv at være subjekt, dvs. mere end (socialiseret) vanemenneske og (kvalificeret) videnskabsmenneske. Den pædagogiske fordring er at møde den anden som subjekt: at være i differencen mellem teori og praksis for at give plads til den andens subjektivering. Subjektivering bliver derfor også noget der er væsentligt i pædagoguddannelsen; der er mere på spil end teori, praksis og omsætning.

Vil pædagogikken tage ordet?

Task Forcen forbinder daginstitutionerne før 1990 med en *laissez-faire* pædagogik, en arbejdsmarkedsforanstaltning uden pædagogisk indhold. Jeg vil tro, at det er mere i historisk korrekt at forbinde ”den gamle” praksis –hvad enten det er i pædagoguddannelsen eller i pædagogisk arbejde- med en reformpædagogik (der også opererer med begrebet selvopdragelse) end med en *laissez-faire* pædagogik, som Task Forcen gør. Den ”gamle” pædagogik var kendetegnet af en indforståethed omkring hvordan man håndterede forholdet mellem det indre og det ydre, en tavs viden om hvordan man gjorde, som pædagoger var socialiseret ind i gennem både uddannelse og praksis. Den manglede et fagsprog og dermed også muligheden for forpligtigende intern kritik.

Den ”nye” pædagogik, der karakteriseres som didaktik, lider ikke af samme tavshed, men i al sin eksplicitthed og insisteren på læringsmål, metoder, aktiviteter, dokumentation, evaluering og systematik risikerer den at falde tilbage i den Lockske variant, der opererer med en misvisende forestilling om at det indre direkte kan formes af det ydre.

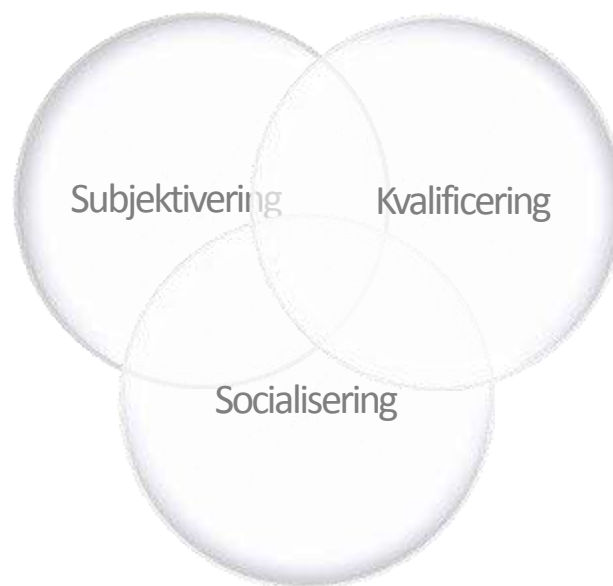
Begge positioner risikerer at føre til magtfuldkommenhed i stedet for pædagogik. Derfor er der brug for et fokus på faget pædagogik.

I 2002 blev der opfordret til en afklaring, som fx. kunne begynde der hvor jeg begyndte, med Locke og Rousseau. Den afklaring bliver ikke i noget særligt omfang gennemført, hverken i den uddannelsesestænkning der ligger til grund for 2007 reformen eller i de mere lokale udformninger af uddannelsesestænkningen. Afklaringen bliver så at sige afbestilt i evalueringen fra 2012, som, i overensstemmelse med tendenser i

arbejdsfeltet, stiller sig på en mere Locke'sk position, der tilsyneladende også er foreneligt med andre de politiske og administrative styringsdokumenter vedr. udvikling af de videregående uddannelser, som afkræver synlig faglighed og vidensbaseret

Det er på tide at aktørerne i feltet selv fremlægger en uddannelsestænkning og en række faglige overvejelser om det pædagogiske i pædagogikken og i pædagoguddannelsen, så uddannelsen kan fagliggøres i forhold til faget pædagogik. Mit bud ville være, at faget pædagogik må kunne

- tilbyde en måde at ræsonnere på og et fagsprog, så der kan siges noget om de forskellige kræfter og processer der indgår i pædagogik, og om hvordan man kan tematisere tilstedeværelse eller fravær af det pædagogiske i menneskelig interaktion
- tage konsekvensen af sine egne indsigter og være opmærksom på, at det først bliver pædagogisk når det praktiseres gennem forløb hvori der arbejdes i overlap mellem socialisering, kvalificering og subjektivering (Biesta 2011).



- redegøre for, hvordan pædagogisk ræsonneren er en del af hvad der foregår i de øvrige fag og faglige elementer
- indkredse hvad det pædagogiske er i de andre fag og faglige elementer, fx ved at udrede eller give et bud på hvordan de dele af uddannelsen opererer i forhold til

Litteratur

- Biesta, Gert J.J. (2011): Hvad er uddannelse til for. I: God uddannelse i målingens tidsalder. Klim, Århus
- Biesta, Gert J.J. og Anders Säfström: Pædagogisk Manifest. I: Holger Henriksen: Om metodefriheden og dens fjender. Fjordager, Munkebo
- Christiansen, F og Eskesen A.H. (2011) Minister vil gøre op med fri leg i vuggestuer. I Politiken, 4-8-2011, tilgængelig på:
<http://politiken.dk/indland/ECE1352205/minister-vil-goere-op-med-den-frie-leg-i-vuggestuer/>, set 6-11-2012
- McConnell, Edwina A. Competence vs. competency. I: Nursing Management; May2001, Vol. 32 Issue 5, p14-14, 1p
- Erlandsen, Torsten (2011): Er pædagoguddannelsen en professionsuddannelse. I: Tidsskrift for Socialpædagogik 14:2
- European Commission: European Qualifications Framework. Website:
http://ec.europa.eu/eqf/home_en.htm, set 13-07-2012
- Evalueringsinstituttet (2002): Undervisning I pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Findes på: <http://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/udgivelser-videregaaende>. Set 20-07-2012
- Evalueringsinstituttet (2003): Pædagoguddannelsen. Findes på:
<http://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/udgivelser-videregaaende>. Set 20-07-2012
- Hjort, Katrin (2012): Det affektive arbejde. Samfundlitteratur
- Mommsen, M (red) (2012): En styrket pædagoguddannelse - anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen. Findes på:
<http://fivu.dk/publikationer/2012/en-styrket-paedagoguddannelse>, set 20-07-2012
- Oelkers, Jürgen (1994): Influence and development: two basic paradigms of education. I: Studies in philosophy and education 13: 91-109
- Oettingen, Alexander von (2006a): Pædagogisk filosofi som refelekteret omgang med pædagogiske antinomier.
- Pedersen, Ove K. (2011): Konkurrencestaten. Hans Reitzels forlag.
- Pædagogiklærerforeningen (2012): Nyhedsbrev 40, findes på <http://www.paednet.dk/>, set 13-07-2012
- Rambøll (2012): Evaluering af pædagoguddannelsen. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser. Findes på:

- <http://fivu.dk/publikationer/2012/en-styrket-paedagoguddannelse>, set 20-07-2012
- Reitemeyer, Ursula (2006) : Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Montaigne, Rousseau, Kant. Findes på http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/erziehungals_aufforderungzurselbstttigkeit.pdf
Set d. 17-07-2012
- Rothuizen, Jan Jaap (2012): Pædagogik I pædagoguddannelsen. Findes på: xx
- Smith, M. K. (1996, 2005) 'Competence and competencies', i: The encyclopaedia of informal education. www.infed.org/biblio/b-comp.htm Set. 12-07-2012
- Styrelsen for universiteter og internationalisering(2011) : kvalifikationsrammen for livslang læring. Hjemmeside.
<http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer>, set 13-07-2012
- Task Force for fremtidens dagtilbud (2012): Fremtidens dagtilbud. Findes på:
www.uvm.dk/fremtidensdagtilbud1. Set 17-07-2012
- Tværministeriel arbejdsgruppe om etablering af en dansk kvalifikationsramme for livslang læring (2008): Forslag til en dansk Kvalifikationsramme for livslang læring. Findes på:
- Undervisningsministeriet (2000): uddannelsesredegørelsen 2000. Findes også på:
<http://pub.uvm.dk/2000/ur/> set 13-08-2012
- UVM (2004) -en arbejdsgruppe nedsat af UVM : Pædagogers kompetenceprofil..
Findes på www.bkchefer.dk/uploads/File/a040120a.pdf, set 12-07-2012
- UVM (2007a) - afdeling for videregående uddannelser: Sortbog om lov nr 315 af 19. April 2006. Findes på pub.uvm.dk/2007/paedsortbog/sortbog.pdf, set 13-07-2012
- UVM (2007b): Bekendtgørelse nr 220 af 13-03-2007. Findes på:
www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25288, set 06-11-2012

Med lov skal pædagoger uddannes

En analyse af de formelle og faglige rammer for pædagoguddannelsen og undervisningen i faget pædagogik

Steen Juul Hansen

Sammendrag

Denne analyse sætter spørgsmålstegn ved om uddannelsen af pædagoger kan styres ved hjælp af love og bekendtgørelser alene. Pædagoguddannelsen har en forhistorie og tradition som sætter spor, og ledelse og underviserne har holdninger til og meninger om hvad pædagogik er, og hvad der er vigtigt, de studerende får lært. Hvis der ikke er harmoni mellem de formelle rammer for pædagoguddannelsen og de faglige traditioner og undervisernes holdninger og faglige interesser er det tvivlsomt hvor stor en effekt de formelle rammer for pædagoguddannelsen har på undervisningen.

Loven og bekendtgørelsens kompetencemål afspejler en teknisk rationel og instrumentel tilgang til pædagogisk arbejde – en uddannelsesdiskurs. Det kommer til udtryk i formuleringer om, at analysere brugerens problemer og efterfølgende begrunde pædagogiske handlinger ud fra centrale teorier og metode. Ifølge bekendtgørelsen skal det pædagogiske arbejde dokumenteres, evalueres og udvikles. Formuleringer der forudsætter fælles viden, der er let at omsætte i pædagogisk praksis- at den pædagogiske praksis kan målstyres.

Studieordningen er et udtryk for den enkelte uddannelsesinstitutions omsætning af bekendtgørelsen. Studieordningen på Peter Sabroe Seminariet afspejler bekendtgørelsens kompetencemål og den instrumentelle opfattelse af pædagogik. Studieordningen afspejler også en mere humanistisk og dannelsesorienteret tilgang til pædagogik, der vægter ligeværdighed og pædagogens egne værdier og holdninger – en dannelsesdiskurs. Denne pædagogikforståelse går igen i centrale tekster om pædagogik, der anvendes i pædagogikundervisningen på seminariet. Og den genfindes i pædagogikundervisernes holdninger til pædagogik.

Denne analyse indikerer, at pædagogikundervisningen på Peter Sabroe Seminariet tilsyneladende dekobler sig fra bekendtgørelsens og studieordningen krav om en instrumentalisering og rationalisering af pædagoguddannelsen og pædagogikfaget. Denne dekopling gøres mulig af en studieordning, der på det formelle plan tilsyneladende lever op til bekendtgørelsens krav, men også kun tilsyneladende fordi den også rummer muligheden for at fastholde en humanistisk dannelsesorienteret undervisningspraksis. En undervisningspraksis og pædagogikforståelse der er historisk betinget, og som undervisere og ledelse er enige om at fastholde. Dannelsesdiskursen dominerer uddannelsesdiskursen.

Med udgangspunkt i analysen kan man stille spørgsmålstegn ved om uddannelsen i tilstrækkeligt omfang udstyrer de studerende med tilstrækkelige kompetencer til kritisk refleksion over pædagogiske tænkemåder og dermed kompetencer til at undersøge og udvikle professionen.

Indledning

Titlen på denne redegørelse refererer til Jyske lov, der indledes med den ofte refererede formulering om, at ”Med Lov skal Land bygges” (Wikipedia). Af dette citat kunne man få den forestilling, at lov er godt og mere lov er bedre. Formuleringen efterfølges imidlertid af følgende” men vilde enhver nøjes med sit eget og lade andre nyde samme Ret, da behøvedes ingen Lov”. Lovgivning skal altså ifølge Jyske Lov udøves med måde og eftertanke.

Det følgende er en analyse af de formelle og faglige rammer for pædagogikuddannelsen og faget pædagogik på Peter Sabroe Seminariet i Århus. Analysen er en del af et større projekt om hvordan pædagoguddannelsen bidrager til, at de studerende udvikler et fagsprog, som de kan bruge til at undersøge, udvikle og udføre det pædagogiske arbejde?

Det fremgår af bekendtgørelsen (Bekendtgørelse 220, 2007), at pædagogik er uddannelsens centrale fag. Selv om pædagogik er det største fag i pædagoguddannelsen, så har det ikke skabt en faglig litteratur med et bredere sigte (Tuft & Aabro, 2008). Traditionen inden for undervisningen i pædagogik er, at hver undervisningsinstitution typisk vil opfatte pædagogik som noget, der først og fremmest er deres egen pædagogik i overensstemmelse med det pågældendes seminariums egen historie og profil. Det betyder, at mangfoldighed og forskellighed er meget fremtrædende for pædagogers uddannelse i pædagogik.

Selvom der ikke er enighed om, hvad faget pædagogik er, så er der enighed om, at det er svært at få skovlen under hvad pædagogisk virksomhed er. Når man beskæftiger sig med det menneskelige og det relationelle er et grundvilkår, at vi ikke kan finde frem til de logikker og formler, der kan forklare hvorfor mennesker handler som de gør (Tuft & Aabro, 2008; Petersen, 2011, Hjort, 2012). Der er også enighed om, at uddannelse grundlæggende er noget andet end udøvelse, og teori er noget andet end praksis. Denne analyse ser på de generelle rammer for pædagoguddannelsen og på hvordan Peter Sabroe Seminariet omsætter disse rammer i pædagogikundervisningen.

Analysen har tre formål: 1) At lave en indholdsanalyse af de formelle og faglige rammer for pædagoguddannelsen og for faget pædagogik i pædagogikuddannelsen på Peter Sabroe Seminariet i Århus, 2) At undersøge om de formelle og faglige rammer harmonerer med hinanden og 3) At undersøge om de formelle rammer er styrende for den undervisningsmæssige praksis på seminariet.

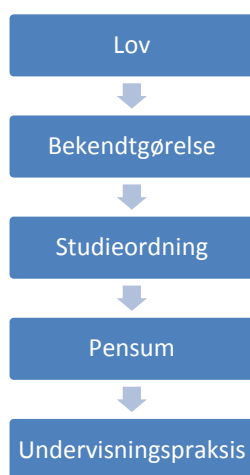
Udover indledningen indeholder analysen indeholder fire afsnit. Det første af de fire afsnit redegør for den teoretiske ramme for analysen. Det andet afsnit redegør for datagrundlaget for analysen og analysemetoden. Det tredje afsnit præsenterer

analyseresultaterne for hvert enkelt dokument, der indgår i analysen. Resultaterne af analyserne sammenfattes i det afsluttende afsnit.

Teoretisk ramme

I Danmark er det en veletableret forestilling, at uddannelsesområdet styres af politikerne, og at styringen foregår i en parlamentarisk styringskæde (Christensen, 2011; Hansen, 2011). I den parlamentariske styringskæde omsættes politiske beslutninger til administrative retningslinjer og professionel praksis. Den parlamentariske styringskæde består af en lang række styringsimpulser, der forplanter sig ud i den offentlige sektor og nedad i et mål – middelhierarki. Det indebærer for pædagoguddannelsens vedkommende, at man forestiller sig, at loven om uddannelsen styrer bekendtgørelse og studieordning for uddannelsen, der igen styrer pensum og den undervisningsmæssige praksis jf. figur 1. Forholdet mellem lov og professionel praksis er lineært og ukompliceret.

Figur 1: Styringskæden for pædagoguddannelsen



Der er meget, der tyder på, at det ikke altid foregår sådan i praksis. Slet ikke på områder, der er domineret af professionelle, der beskæftiger sig med komplicerede og dynamiske arbejdsopgaver (Hansen, 2009). Disse områder er præget af, at den professionelle praksis kun i begrænset omfang lader sig underordne en hierarkisk styring og hyppigere er styret af deres egen logik. Områder hvor den professionelle praksis dekobler sig den formelle styring. Uddannelsesområdet og herunder pædagoguddannelsen er et sådant område. Forholdet mellem de formelle rammer for en uddannelse og den uddannelsesmæssige praksis er kompliceret (Solbrekke & Østrem, 2011).

Dekobling er et centralt begreb i den neoinstitutionelle organisationsteori (Hansen, 2009). Dekobling er et udtryk for, at organisationer forsøger at løsrive deres professionelle praksis fra den formelle styring i deres omverden (Meyer og Rowan, 1991). Dekobling gør sig gældende, når kravene fra omgivelserne er svære at forene med organisationens professionelle praksis. I sådanne organisationer forsøger man at minimere ekstern evaluering og kontrol. Frem for formel hierarkisk styring foretrækker man at styre det daglige arbejde i organisationen uformelt og ved gensidig tilpasning mellem organisationens afdelinger og faggrupper. Formålet med organisationens formelle struktur er ikke at styre og koordinere aktiviteterne i organisationen, men at give organisationen legitimitet og overbevise omverdenen om, at organisationen lever op til samfundets krav til organisationen. Ved at løsrive den professionelle praksis i organisationen fra den formelle struktur skaber organisationen løse koblinger mellem den eksterne styring af organisationen og organisationens professionelle praksis. Ved at dekode organisationens professionelle praksis fra omgivelsernes krav undgår organisationen konflikter i forhold til omgivelserne og internt i organisationen mellem afdelinger og faggrupper. Nogle kendetegn ved dekobling er:

- Den professionelle praksis foregår uden for ledelsens kontrol
- Målene i organisationen er flertydige og ikke operationelle
- Man undgår integration af tekniske og institutionelle krav ved ikke at implementere og evaluere udefra kommende krav.
- De menneskelige og kollegiale relationer gøres vigtige.

Når organisationen ikke kan koordinere sine aktiviteter i den formelle struktur, må aktørerne håndtere deres indbyrdes samarbejde i det daglige arbejde uformelt. Og her er det ofte praktiske hensyn, der er afgørende i samarbejdet. Evnen til at koordinere det daglige arbejde i strid med regler, men i god forståelse med kollegerne og med skyldige hensyn til det gode samarbejde, er en værdifuld kvalifikation for ansatte i dekooblede organisationer. Organisationen udvikler sine egne uformelle regler for hvordan den professionelle praksis skal styres. Uformelle regler der er præget af kulturelt forankrede tommelfingerregler og tavs viden (DiMaggio & Powell, 1991).

Ifølge den neoinstitutionelle organisationsteori vil uddannelsesinstitutioner som hovedregel have svært ved at forene mange og detaljerede krav fra samfundet. Undervisning på pædagoguddannelsen er en kompleks og dynamisk opgave, der er vanskelig at sætte på formel og bedst overlades til undervisernes faglige skøn.

Med udgangspunkt i ovenstående teoretiske begrebsapparat kan man spørge, om pædagoguddannelsen og undervisningen på Peter Sabroe Seminarier lader sig styre som

den parlamentariske styringskæde foreskriver eller om den undervisningsmæssige praksis er dekoblet den formelle styring af området.

Design og metode

Den formelle styring af professionsuddannelsen til pædagog udgøres primært af loven og bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen. Studieordningen er Peter Sabroe Seminariets egen omsætning af bekendtgørelsen. Undervisningsmaterialet er undervisernes udgangspunkt for at opfylde studieordningens bestemmelser og faglige mål. Ovenstående spørgsmål besvares derfor ved at foretage en indholdsmæssig dokumentanalyse af

- (4) To evalueringsrapporter om pædagoguddannelsen
- (5) De formelle rammer for uddannelsen i pædagogik
 1. Lov nr. 13 af 19/4 2006
 2. Bekendtgørelse 220 af 13/3 2007
 3. Studieordning af 2007 på Peter Sabroe Seminariet
- (6) To centrale artikler i pædagogikundervisningen på Peter Sabroe Seminariet udvalgt af undervisere i pædagogikfaget.

De foreløbige resultater fra den samlede undersøgelse blev præsenteret for undviserne på Peter Sabroe Seminariet på nogle "Læremødedage" i august 2011. Observationer fra denne dag medgår også som data i denne undersøgelse.

Evalueringsrapporterne, lov og bekendtgørelse samt studieordning er valgt, fordi de udgør de formelle rammer for pædagoguddannelsen, de beskriver retningslinjerne for undervisningen i pædagogikfaget, og de beskriver elementer i det faglige indhold i undervisningen. Siden evalueringsrapporterne er lavet, er der kommet en ny bekendtgørelse for uddannelsen og en ny studieordning. Evalueringsrapporterne er alligevel medtaget i denne analyse, fordi de vedrører fundamentale forhold i uddannelsen. Forhold det tager længere tid at ændre. Konklusionerne i rapportererne vurderes derfor stadig at have relevans. De to centrale artikler i pædagogikundervisningen er valgt på anbefaling af to undervisere i pædagogik på Peter Sabroe Seminariet. De to artikler er ikke dækkende for den samlede litteratur, der anvendes i undervisningen i faget pædagogik. De to artikler formodes at illustrere centrale temaer i pædagogikundervisningen og siger noget om, hvordan pædagogikundviserne tænker pædagogikfaget. Observationerne fra den pædagogiske dag på seminariet er medtaget i analysen, fordi de afspejler undvisernes holdninger til, hvordan pædagogikfaget skal forstås og formidles.

Materialet i analysen dækker centrale led i den parlamentariske styringskæde fra det lovgivningsmæssige grundlag for pædagoguddannelsen over studieordning til undervisernes holdninger til pædagoguddannelsen.

Da formålet med analyserne er, at belyse centrale temaer i rammerne for pædagoguddannelsen og i den anvendte litteratur er de nævnte dokumenter analyseret med fokus på deres beskrivelser af retningslinjer for pædagoguddannelsen og for indholdet af pædagogikfaget. Resultaterne af analysen fremgår nedenfor. Analyseresultaterne er fremkommet ved en trinvis kondensering (Kvale, 1997, 2009) af dokumenterne.

Analyseresultater

I det følgende beskrives resultaterne af analysen af 1) Evalueringsrapporter om pædagoguddannelsen fra 2002 og 2003, 2) De formelle rammer for uddannelsen i pædagogik (Lov nr. 13 af 19/4 2006, Bekendtgørelse 220 af 13/3 2007, Studieordning af 2007 på Peter Sabroe Seminariet), 3) To centrale artikler i pædagogikundervisningen på Peter Sabroe Seminariet samt 4) Observationer fra ”Læremødedage” i eftersommeren 2011.

Ad. 1. De to evalueringsrapporter

Sammenfattende om evalueringsrapporterne kan man sige, at der er strukturelle forhold i feltet, der vanskeliggør dannelsen af en fælles faglighed. Det indebærer en risiko for en uensartet uddannelse. Ved rekruttering af undervisere lægges der vægt på praktisk erfaring fra det pædagogiske arbejdsområde, og ikke så meget på akademiske grader. Undervisningen tilrettelægges og styres i meget høj grad af den enkelte underviser, den styres ikke af bekendtgørelsen og studieordningerne. Pædagogikfaget bliver undervist og praktiseret på vidt forskellige måder, og det er endog meget svært at identificere eller tale om en form for kanon eller grundbog i faget. Faget er primært et fag, der udvikler holdninger, men det er utydeligt, hvordan det gør det. Der er meget der tyder på, at det fagsprog, der udvikles i pædagoguddannelsen, får et personligt præg. Undersøgelsen viser, at der faktisk hersker en ret stærk normativitet i forbindelse med pædagogikundervisningen, den er bare ikke eksplicit.

Det fremgår af evalueringsrapporterne at bekendtgørelsens fagmål er meget brede og overordnede formulerede. Praxis fremhæves gang på gang som det væsentligste udgangspunkt for faget, og faget er ikke akademisk orienteret. Kernefagligheden er noget der konstrueres af den enkelte underviser, det enkelte hold

og den enkelte studerende. En senere undersøgelse af pædagogikfaget på Peter Sabroe Seminariet bekræfter evalueringsrapporternes konklusioner (Hansen, 2009).

I løbet af 2005 og 2006 arbejdede man med en revidering af lov om uddannelse til professionsbachelor som pædagog. Med loven ønsker regeringen at styrke pædagoguddannelsens faglighed, samtidig med at der bliver mere tid til fordybelse, bedre muligheder for specialisering, en mere ensartet uddannelse samt en forbedret praktikuddannelse. Uddannelsens faglighed styrkes især ved, at den obligatoriske fagrække koncentrerer sig om færre fag, samtidig med at der indføres linjefag (www.ft.dk).

Ad. 2 De formelle rammer

Det fremgår af lov nr. 315 af 19/4 2006, at formålet med uddannelsen er at uddanne studerende, så de kan arbejde som pædagoger. Pædagoger skal kunne indgå i relationer til børn og forældre, formidle samfundsmæssige værdier, tilegne sig relevante teorier og metoder om pædagogik, kunne styre pædagogiske aktiviteter samt kunne samarbejde med andre relevante personalegrupper. Herudover indeholder loven ikke nogle faglige krav til uddannelsen.

Det fremgår af bekendtgørelse nr. 220 af 13/3-2007, at den studerende gennem uddannelsen skal 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. Faget skal bidrage til at udvikle den pædagogiske profession.

Faget pædagogik er uddannelsens centrale fag. I faget indgår aspekter af psykologisk, antropologisk, sociologisk, filosofisk samt sundhedsvidenskabelig teori og metode. Faget kvalificerer til pædagogisk arbejde med fokus på livskvalitet, handlemuligheder og demokratisk deltagelse. De faglige kompetencemål er, at den færdiguddannede kan

1. planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogisk arbejde og udviklingsprojekter,
2. begrunde pædagogiske handlinger ud fra centrale teorier og metoder,
3. reflektere kritisk over pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder ud fra teori, forskning og praksisforståelse,
4. opbygge faglige og personlige relationer mellem deltagerne i den pædagogiske proces,
5. identificere mistrivsel hos mennesker, herunder udsatte børn og unge,
6. analysere, dokumentere og evaluere forhold vedrørende brugernes trivsel og udvikling,
7. identificere, analysere og vurdere relevant viden og forskning i forhold til en konkret pædagogisk problemstilling,

8. diskutere pædagogiske anskuelser og værdier på et pædagogikfagligt grundlag, herunder etik og menneskesyn,
9. afdække og beskrive historiske, sociale, politiske og økonomiske vilkår for pædagogisk arbejde og
10. forholde sig analytisk i anvendelsen og inddragelsen af test, evalueringer og målinger i det pædagogiske arbejde.

Kompetencemålene stiller krav om komplekse færdigheder på et højt fagligt niveau (højt på Blooms taksonomi). Det er f.eks. en kompleks opgave, at identificere relevant viden og forskning til en konkret pædagogisk problemstilling. Faget indeholder centrale teorier og metoder og har et pædagogikfagligt grundlag. Det fremgår eksplicit, at pædagogen skal kunne begrunde pædagogiske handlinger teoretisk og metodisk, samt kunne reflektere kritisk over pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder ved hjælp af teori og forskning. Pædagoger skal ikke kun kende teori og metode, men skal også kunne anvende teori og metode til analyse, refleksion og fagligt begrundet handling. Ifølge bekendtgørelsen er pædagogikfaget helt klart teoretisk funderet og indeholder en fælles kerne af teorier og metoder. I kompetencemålene kommer udviklingsperspektivet til udtryk ved målene om at forholde sig analytisk og kritisk reflekterende til praksis med udgangspunkt i teori og forskning.

Det fremgår af studieordning af 2007 på Peter Sabroe Seminariet at uddannelsens formål blandt andet er at kvalificere den studerende til at kunne tilegne sig og gøre brug af relevante teorier og metoder i pædagogisk praksis, at kvalificere den studerende til at kunne tilrettelægge og udføre pædagogisk begrundede aktiviteter og processer, samt at kvalificere den studerende til at kunne analysere og udvikle pædagogisk praksis. Centrale begreber i formålsbeskrivelsen er: Kunne formidle, kendskab til og brug af relevante teorier, begrunde pædagogiske aktiviteter, analysere og evaluere og udvikle praksis. Et helt centralt formål med uddannelsen er, at den skal kvalificere den studerende til at forholde sig kritisk og teoretisk refleksiv til praksis for på den baggrund at kunne udvikle praksis. Den studerende skal efter uddannelsen kunne identificere problemer, analysere disse ved hjælp af teori og foreslå løsninger på problemet.

Studieordningens kompetencemål og centrale kundskabs- og færdighedsområder svarer til kompetencemålene og kundskabs- og færdighedsområderne i bekendtgørelsen.

Af studieordningen fremgår endvidere Peter Sabroe Seminariets idégrundlag, didaktik og pædagogik. Pædagoguddannelsen Peter Sabroe er en del af den tradition, der tænker pædagogisk arbejde som socialpædagogik. Seminariet har tidligere været et socialpædagogisk seminarium. Det betyder, at al pædagogisk virksomhed tænkes ind i

forhold til den samfundsmæssige og sociale ramme, hvori det pædagogiske arbejde finder sted. Den socialpædagogiske tradition forholder sig til, hvordan de samfundsmæssige og sociale rammer kan ændres som en del af det pædagogiske arbejde. Det betyder, at pædagogen arbejder ud fra et helhedssyn, hvor den pædagogiske opgave og brugernes situation skal ses som en del af en større samfundsmæssig, social og kulturel sammenhæng

Ifølge studieordningen er viden det vigtigste fundament imod fordomme og overfladiskhed. ”Vi må på Peter Sabroe Seminarier fastholde og styrke de studerendes, ansattes og organisationens evne til at tilegne sig viden og anvende den tilegnede viden til noget... Samtidig er vores kultur handlingspræget” (Studieordning, 2007). Peter Sabroe Seminarier skal være med til at uddanne kompetente, modige, stærke pædagoger. Og glade mennesker. Denne grundholdning formuleres i studieordningen med nøgleordene:

HOLDNING - HANDLING – HELHED

Pædagogens arbejde er baseret på viden, der har det særlige perspektiv, at den ikke er absolut, men kunne være anderledes. Pædagogen må derfor arbejde på baggrund af holdninger til andre mennesker, til sig selv og til sin egen gerning. Pædagogen skal kunne begrunde sit arbejde, sine valg og sine afgørelser med udgangspunkt i grundlæggende værdier og holdninger til livet og det andet menneske. Disse formuleringer fremhæver, at personlige værdier og holdninger er vigtige i pædagogisk arbejde.

Pædagogik er et praksisfelt, hvor pædagogen handler - ofte sammen med det andet menneske. Dette kræver færdigheder, fantasi og kreativitet af pædagogen.

Undervisningen foregår ofte i direkte samhandling med det omgivende samfund som virkelighedsnær undervisning.

Den demokratiske dannelse er et nøgleområde i uddannelsen. Det er vigtigt, at pædagogen gennem sine holdninger og sin adfærd bliver eksemplarisk med hensyn til demokratisk livsindstilling.

Ad. 3 To centrale artikler i pædagogikundervisningen

De to centrale artikler i pædagogikundervisningen er udpeget af to undervisere i pædagogikfaget. Artiklerne giver ikke et dækkende billede af de pædagogiske emner, der medtages i undervisningen. De angiver centrale temaer i undervisningen. Begge artikler er skrevet af Berit Bae (1996: 2003). Den ene artikel fokuserer på anerkendelse og den anden på udvikling af selvstændighed og selvrespekt. Begge artikler har et anerkendende og relationelt perspektiv på pædagogikken. Det følgende er et koncentrat af artiklerne.

Det fremgår af artiklerne, at anerkendende dialogprocesser er centrale for at skabe rum for barnets perspektiv og oplevelser (Bae, 2003). Anerkendelsestanken er forankret i et menneskesyn om gensidigt ligeværd. Tanken om gensidig anerkendelse stiger ud af to ideer: 1) Mennesket har en ukrænkelig værdi, 2) Ethvert individ er unikt. Noget af kernen i denne tænkning er, at når der ikke er ligeværd mellem parterne i en relation, så får ingen af parterne den selvværd, de ønsker sig, ej heller den som er i en ”herre-position”. Relationen skal være en subjekt-subjekt relation.

At møde andre med anerkendelse er en værdifuld væremåde, en etisk holdning. At møde andre med anerkendelse forudsætter villighed til et relationsarbejde, som inkluderer selverkendelsesprocesser. Anerkendelse forudsætter at pædagogen er selvrefleksiv og selvafgrænset. Det er vigtigt at pædagogen er observant og tager hensyn til metakommunikationen, hvis man skal skabe et rum, hvor børn får mulighed for at udtrykke og komme i kontakt med egne oplevelser og tanker. Anerkendelse må forstås processuelt.

Den gensidigt anerkendende dialog mellem voksne og børn indebærer dannelsesprocesser for voksne. Anerkendelse kræver en bevidsthedsindsats på flere planer, både etisk, kognitivt og følelsesmæssigt. En anerkendende dialog er ikke en kommunikationsteknik eller et redskab pædagogen kan bruge til at nå egne eller andres mål. Det er et dannelsesarbejde. Anerkendelse som det bruges i dagligdagen, kan forveksles med en positiv velvillig holdning eller det at påskønne andre, give dem ros og lignende. Fra børns perspektiv er det det, der sker i almindelige dagligdags samspil, der lægger grundlaget for en følelse af eget værd parallelt med, at de lærer om andres.

Det er vigtigt for pædagoger at forstå, hvad der sker i relationerne, at vide mest muligt om hvilke kommunikationsmåder, der bidrager til at udvikle selvstændighed, selvspekt og selvtillid, og hvilke måder der undergraver de samme holdninger (Bae, 1996). Gennem bekræftende kommunikation baseret på forståelse og lytning oplever barnet, at det har ret til sin egen oplevelse, sine egne tanker og følelser.

Essensen i anerkendelsen er en grundlæggende holdning, som indebærer at den anden ser dig som adskilt med rettigheder over egne oplevelser, som en person der er forståelig og agtværdig. Man må prøve at gå ind i den andens oplevelsesverden. Det forudsætter lydhørhed. Lydhørhed er at være åben for den anden. For at kunne lytte må vi give afkald på at kontrollere den anden – pædagogerne må vove at tage budskaber ind, som kan skabe angst. Det indebærer at kunne skelne mellem det der foregår i en selv og i andre. At være selvreflekterende indebærer også at tage barnets perspektiv på sig selv, at prøve at tænke sig ind i hvordan egne handlinger kan se ud og opleves fra barnets synsvinkel. Det kræver at pædagogen kan være selvrefleksiv og afgrænset. Kun ved at prøve at være selvreflekterende kan den voksne træde frem som afgrænset – som

en voksen der er forskellig fra børn på mange områder. Pædagogerne må tåle ikke at vide, hvad den anden vil sige eller gøre i næste øjeblik.

Pædagoger er socialiseret til at vejlede og hjælpe børn videre, og dette behov kan komme til at dominere samspillet, så de glemmer at være optaget af, hvad handling/udsagnet betyder set fra barnets perspektiv. Undersøgelser af interaktion mellem voksne og børn både i børnehaver og skole viser en høj grad af kontrol fra de voksnes side – at de voksne bruger deres definitionsmagt. Vi lever i et samfund med meget lidt ligeværdighed, hvor mange af dem der har definitionsmagt ikke bruger den på en måde som fremmer den anden parts selvtillid og selvstændighed.

Ad. 4 "Lærermødedage"

I august 2011 afholdt undervisere og ledelse på Peter Sabroe Seminariet "Lærermødedage". Det er en årligt tilbagevendende begivenhed uanset at dagens form og indhold ændrer sig. Det overordnede tema for dagene er forholdet mellem undervisningen på seminariet og bekendtgørelsens kompetencemål. En del af programmet for "Lærermødedagene" er en gennemgang af de foreløbige resultater af undersøgelsen af hvordan pædagoguddannelsen bidrager til, at de studerende udvikler et fagsprog, som de kan bruge til at undersøge, udvikle og udføre det pædagogiske arbejde. Denne gennemgang varede en formiddag. De foreløbige undersøgelsesresultater tyder på, at de studerende lærer fire forskellige sprog i pædagoguddannelsen på Peter Sabroe Seminariet. De fire sprog har forskellige syn på professionalisme, på den professionelles forpligtigelser og på relevante vidensformer i pædagogisk arbejde. De fire forskellige sprog vedrører

4. Pædagoguddannelsen som et dannelsesprojekt
5. Pædagoguddannelsen som et uddannelsesprojekt
6. Pædagoguddannelsen som et akademisk projekt
7. Pædagoguddannelsen som pædagogisk praksis

I starten af gennemgangen bliver de foreløbige resultater fra undersøgelsen modtaget med nysgerrighed af underviserne. De spørger nysgerrigt og konstruktivt. Efterhånden udvikler diskussionen sig til en udveksling af velkendte standpunkter om, hvordan pædagogik skal forstås og formidles på seminariet. Det er kun underviserne i pædagogikfaget, der blander til i diskussionen. Underviserne i de praktiske fag deltager ikke. Gammelkendte positioner markeres, og ledelse og undervisere bekræfter hinanden i den særlige faglige tradition på Peter Sabroe Seminariet. En tradition der er præget af seminariets forhistorie som tidligere børnehjem og socialpædagogisk seminarium. En faglig tradition der betragter pædagoguddannelsen som et dannelsesprojekt for den

studerende, og hvor den pædagogiske praksis spiller en væsentlig rolle for den studerendes dannelse som pædagog.

Konklusion og sammenfatning

Tabel 1 sammenfatter resultaterne af analysen af 1) Evalueringsrapporter om pædagoguddannelsen, 2) De formelle rammer for uddannelsen i pædagogik (Lov nr. 13 af 19/4 2006, Bekendtgørelse 220 af 13/3 2007, Studieordning af 2007 på Peter Sabroe Seminariet) samt 3) To centrale artikler i pædagogikundervisningen på Peter Sabroe Seminariet.

Tabel 1: Sammenfatning af analyse af rammerne for pædagoguddannelsen

Kilde	Analyseresultat
Evalueringsrapporterne	<p>Pædagoguddannelserne og pædagogikfaget mangler en faglig kerne</p> <p>Undervisningen tilrettelægges og styres af den enkelte underviser</p> <p>Kernefagligheden er noget der konstrueres af den enkelte underviser, det enkelte hold og den enkelte studerende</p> <p>Praktisk erfaring frem for akademisk orientering</p>
<p>Formelle rammer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Loven • Bekendtgørelsen • Studieordningen 	<p>Tilegne sig relevante teorier og metoder om pædagogik</p> <p>Faget skal bidrage til at udvikle den pædagogiske profession</p> <p>Den studerende skal kunne forholde sig kritisk og teoretisk reflektiv til egen og kollegers praksis for på den baggrund at kunne udvikle praksis.</p> <p>Analysere brugerens problemer og begrunde pædagogiske handlinger ud fra centrale teorier og metoder,</p> <p>Reflektere kritisk over pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder.</p> <p>Planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogisk arbejde</p> <p>Et socialpædagogisk idegrundlag for pædagoguddannelsen. Den samfundsmæssige kontekst er central</p> <p>Et idegrundlag præget af HOLDNING - HANDLING – HELHED.</p> <p>Pædagogisk arbejde har fokus på livskvalitet, handlemuligheder og demokratisk deltagelse.</p>
Centrale pædagogiske artikler i uddannelsen	Anerkendende dialogprocesser er centrale for at skabe rum for barnets perspektiv og oplevelser.

	<p>Anerkendelsestanken er forankret i et menneskesyn om gensidigt ligeværd.</p> <p>Ethvert individ er unikt og mennesket har en ukrænkelig værdi,</p> <p>At møde andre med anerkendelse er en værdifuld væremåde, en etisk holdning.</p> <p>En anerkendende dialog er et dannesarbejde.</p> <p>En anerkendende relation er baseret på ligeværd.</p> <p>Pædagogen skal være selvrefleksiv og afgrænset.</p>
--	--

Det fremgår af evalueringsrapporterne at pædagoguddannelsen og pædagogikfaget er præget af en manglende faglig kerne. Det er der strukturelle årsager til, og årsager der er begrundet i faglig traditioner og historik. Der er en lang tradition for at vægte praksis højere end teori i uddannelsen og en tradition for, at kernefaglighed er noget der konstrueres af den enkelte underviser, det enkelte hold og den enkelte studerende. Evalueringsrapportens konklusioner understøttes af andre og nyere undersøgelser af Peter Sabroe Seminariets undervisningspraksis (Hansen, 2009). Den måde undervisningen er organiseret på betyder, at den litteratur der anvendes i faget er forskellig og ikke-kanoniseret. Den manglende faglige kerne betyder, at pædagoguddannelsen ikke udstyrer de studerende med et fælles sprog, der er kendetegnende for professionen, og som muliggør en fælles dialog og refleksion. Kendetegnende for professionen er at (den lokale) pædagogiske praksis har en ret i sig selv. Pædagogens egen praksis er referencepunktet for den gode praksis.

Loven indeholder ikke nogen specifikke faglige krav til uddannelsen.

Kompetencemålene i bekendtgørelsen og i studieordningen er sammenfaldende og stiller krav om komplekse færdigheder på et højt fagligt niveau (jf. Blooms taksonomi). Det er f.eks. en kompleks opgave, at identificere relevant viden og forskning til en konkret pædagogisk problemstilling. Faget skal indeholde centrale teorier og metoder og har et pædagogikfagligt grundlag. Det fremgår eksplicit, at pædagogen skal kunne begrunde pædagogiske handlinger teoretisk og metodisk, samt kunne reflektere kritisk over pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder ved hjælp af teori og forskning. Pædagoger skal ikke kun kende teori og metode, men skal også kunne anvende teori og metode til analyse, refleksion og fagligt begrundet handling og faglig udvikling. Ifølge bekendtgørelsen og studieordningen er pædagogikfaget helt klart teoretisk funderet og indeholder en fælles kerne af teorier og metoder.

Det fremgår endvidere af studieordningen, at idegrundlaget for Peter Sabroe Seminariet er en socialpædagogisk tilgang til det pædagogiske arbejde. Det indebærer en forestilling om, at det pædagogiske arbejde sker i en samfundsmæssig kontekst, og en del af det pædagogiske arbejde er at ændre denne kontekst i overensstemmelse med brugerens interesser. Holdning og handling er helt centrale kompetencer i pædagogisk arbejde. Det er teoretisk viden ikke i samme grad. Det fremgår af studieordningen at pædagogen arbejder med en viden, der ikke er absolut, men kunne være anderledes. Pædagogen må derfor arbejde på baggrund af holdninger til andre mennesker, til sig selv og til sin egen gerning. Pædagogen skal kunne begrunde sit arbejde, sine valg og sine afgørelser med udgangspunkt i grundlæggende værdier og holdninger til livet og det andet menneske (Studieordning, 2007). Formuleringer der vægter personlige holdninger og værdier højere end anerkendt viden.

De formelle rammer for uddannelsen indeholder i det mindste to forskellige rationaler eller diskurser – en dannelsesdiskurs og en uddannelsesdiskurs (Togsverd & Rothuizen, 2011). Dannelsesdiskursen kommer primært til udtryk i studieordningen med dens fokus på demokratisk dannelse og pædagogens egne personlige holdninger og værdier i det pædagogiske arbejde. Uddannelsesdiskursen kommer i højere grad til udtryk i loven og bekendtgørelsen med deres formuleringer om, at pædagogen skal kunne begrunde sine handlinger ud fra centrale teorier og metoder i pædagogikfaget. Dannelsesdiskursen har en humanistisk tilgang til pædagoguddannelsen, hvor den studerende gennem uddannelsen foretager sin egen personlige dannelsesrejse. En dannelsesrejse, der former den studerende, og gør denne i stand til at være pædagog og udøve den pædagogiske praksis i kraft af sin egen personlighed. I denne forståelse er pædagogik en personlig holdning og en personlig gerning. Uddannelsesdiskursen har en mere teknisk rationalistisk tilgang til pædagoguddannelsen, hvor den pædagogiske indsats opfattes som et instrument til at opnå et givent mål. Det er ikke nok at være pædagog, der er også et pædagogisk fag, der skal udføres. Faget har en faglig kerne bestående af centrale teorier og metoder, og den pædagogiske praksis udføres og underlægges en mål/middel rationalitet.

De to artikler fra pædagogikundervisningen på Peter Sabroe Seminariet giver selvfølgelig ikke et dækkende billede af det anvendte undervisningsmateriale på Peter Sabroe Seminariet, men må opfattes som repræsentative for det anvendte materiale. De to artikler fokuserer på relationen mellem pædagog og barn, og de fokuserer på anerkendelse og på barnets selvstændighed. Relationen mellem pædagog og barn er ligeværdigt og må ikke være præget af kontrol. Artiklerne er meget praksisnære og velegnede til diskussion og refleksion blandt de studerende. Artiklerne åbner ikke op for andre teoretiske tilgangsvinkler til faget pædagogik end den relationspædagogiske. De

to artikler er ikke præget af et teknisk rationelt perspektiv på pædagogik. De er mere præget af en humanistiske dannelsesorienterede holdning til pædagogik og er i den forstand repræsentative for dannelsesdiskursen.

Observationerne fra ”Læremødedagene” viser, at undervisere og ledelse opfatter pædagoguddannelsen som et dannelsesprojekt for den studerende, hvor den pædagogiske praksis spiller en væsentlig rolle for den studerendes dannelse som pædagog. Disse observationer tyder på, at dannelsesdiskursen er dominerende blandt undervisere og ledelse på seminariet.

Denne analyse viser, at den undervisningsmæssige praksis på Peter Sabroe Seminariet vægter dannelse mere end uddannelse – dannelsesdiskursen dominerer uddannelsesdiskursen. Pædagoguddannelsen er mere en personlig dannelsesrejse end en tilegnelse af pædagogisk teori og analytisk metode. Hvis man skal undersøge og udvikle en pædagogisk praksis, skal man have en kritisk distance til den praksis, man skal undersøge og udvikle. En kritisk distance til egen praksis kan etableres ved hjælp af anerkendt teori og analytisk metode. Uddannelsens fokusering på praksis og pædagogens egne holdninger skaber ikke nødvendigvis kritisk distance. Nogle gange tværtimod. Man kan derfor stille spørgsmålstegn ved om uddannelsen i tilstrækkeligt omfang udstyrer de studerende med tilstrækkelige kompetencer til kritisk refleksion over pædagogiske tænkemåder og dermed kompetencer til at undersøge og udvikle professionen.

Ovenstående analyseresultater kan sammenfattes i tabel 2. Tabellen viser hvordan forskellige opfattelser af pædagoguddannelsen dominerer rammerne for pædagoguddannelsen.

Tabel 2: Forskellige opfattelser af pædagoguddannelsen

	Lov og bekendtgørelse	Studieordning	Litteratur	Ledelse og undervisere
Dannelse		X	X	X
Uddannelse	X	X		

Det fremgår af tabellen, at loven og bekendtgørelsen er domineret af et uddannelsesideal, hvor teoretiske og analytiske kompetencer dominerer.

Studieordningen er præget af både et dannelses- og et uddannelsesideal. Litteraturen i pædagogikfaget er præget af et dannelsesideal, og det er ledelsens og undervisernes holdninger til pædagogikfaget og pædagoguddannelsen også. Den ydre styring af uddannelsen er præget af et uddannelsesideal, mens kulturen og den indre styring af pædagoguddannelsen er præget af et dannelsesideal. Studieordningen spiller en særlig

rolle i styringen af uddannelsen, fordi den danner bro mellem den ydre og den indre styring af uddannelsen. Studieordningen rummer både loven og bekendtgørelsens uddannelsestænkning og giver samtidig mulighed for en uddannelsesmæssig praksis præget af et dannelsesideal.

Tabel 1 og 2 anskueliggør, at de formelle rammer for pædagogikuddannelsen er svært forenelige. Det er der flere årsager til:

8. På den ene side bekendtgørelsens og studieordningens krav om en fælles kerne af centrale teorier og metoder i pædagogikfaget og på den anden side organiseringen af og litteraturvalget til pædagogikfaget på Peter Sabroe Seminariet. På den ene side et krav om en fælles faglighed og på den anden side en undervisningsmæssig praksis, hvor fagligheden er noget, der konstrueres af den enkelte underviser, det enkelte hold og den enkelte studerende.
9. På den ene side bekendtgørelsens og studieordningens krav om en akademisk tilgang til pædagogik præget af analyse, dokumentation, teori, forskningsbaseret viden og kravet om at pædagogisk handlen skal være velargumenteret og på den anden side en studieordning, hvis idegrundlag er handling og personlige værdier og holdninger, og hvor et bærende undervisningsprincip er praksisnær undervisning.
10. På den ene side en studieordning som på det formelle plan opfylder bekendtgørelsens kompetencemål og teknisk rationelle tilgang til pædagogfaget og på den anden side en studieordning med et idegrundlag baseret på holdning og handling i praksis.
11. Et fagligt indhold af pædagogikfaget, der er præget af relationspædagogik med fokus på ligeværd og anerkendelse i modsætning til bekendtgørelsens og studieordningens krav om mål/middelrationalitet og kritisk refleksion.
12. En holdning blandt underviserne i pædagogikfaget og en undervisningspraksis, der har historiske rødder i socialpædagogikken og dennes dannelsesestænkning.

Der er således mange tankemåder i spil i pædagoguddannelsen på Peter Sabroe Seminariet, og de kan være svære at forene. Bekendtgørelsen er præget af en instrumentel tilgang til pædagogik, hvor den pædagogiske indsats er målstyret og baseret på teori, analyse, dokumentation og kritisk refleksion. Denne tilgang til pædagoguddannelsen kan også genfindes i Peter Sabroe seminariets studieordning. Studieordningen indeholder imidlertid både en instrumentel tilgang til undervisningen i pædagogik og en humanistisk dannelsesorienteret tilgang. Kompetencemålene fra

bekendtgørelsen kan genfindes i studieordningen. Imidlertid er teksten i studieordningen præget af en humanistisk dannelsesstænkning. Der er endvidere meget, der tyder på, at undervisningen i pædagogikfaget tager sit udgangspunkt i en humanistisk dannelsesorienteret pædagogikforståelse. En pædagogikforståelse der ikke omfatter mere behavioristiske og instrumentelt orienterede forståelser af pædagogik. Endelig er ledelsens og undervisernes holdning til og forståelse af pædagogikuddannelsen præget af en dannelsesstænkning frem for en uddannelsesstænkning.

Denne analyse indikerer, at pædagogikundervisningen dekobler sig fra bekendtgørelsens og studieordningen krav om en instrumentalisering og rationalisering af pædagoguddannelsen og pædagogikfaget. Denne dekopling gøres mulig af en studieordning, der på det formelle plan tilsyneladende lever op til bekendtgørelsens krav, men også kun tilsyneladende fordi den rummer muligheden for at fastholde en humanistisk dannelsesorienteret undervisningspraksis. En undervisningspraksis, der har lokale historiske rødder, og som undervisere og ledelse er enige om at fastholde.

Formålet med denne artikel er ikke at argumentere for mere og tættere styring af pædagoguddannelsen. Formålet er snarere at sætte spørgsmålstegn ved, om uddannelsen og undervisningen af pædagoger kan målstyres ved hjælp af love og bekendtgørelser. Artiklen argumenterer for, at der er mange interesser og mange forskellige tænkemåder i spil i pædagoguddannelsen på Pædagoguddannelsen Midtjylland, og at disse kan være svære at forene. Artiklen problematiserer hermed også den herskende styringstænkning og detailregulering. På enhver pædagoguddannelse har uddannelsen en forhistorie og tradition, som sætter spor i undervisningen. Desuden har ledelse og undervisere en holdning til og meninger om, hvad pædagogik er, og hvad der er vigtigt, de studerende får lært. Hvis der ikke er harmoni mellem de formelle rammer for pædagoguddannelsen, de faglige traditioner og undervisernes holdninger og faglige interesser, er det tvivlsomt, hvor stor en effekt de formelle rammer og den styring de er udtryk for, har på den undervisningsmæssige praksis på pædagoguddannelsen.

Litteratur

- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse, *Social Kritik*, 47, 6-21.
- Bae, B. (2003). På Vej i en anerkendende retning?. *Social Kritik*, 88,60-71.
- Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog. Bekendtgørelse nr. 220 af 13/3/2007.
- Christensen, J. G. m.fl. (2011). Politik og forvaltning. 3 udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2002). Undervisningen i faget pædagogik. København. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003). Pædagoguddannelsen. København. Danmarks Evalueringsinstitut.
- DiMaggio, Paul J. and Walter W. Powell (1991a). "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields" pp. 63-82 i Walter W. Powell & DiMaggio, Paul J. (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hansen, S. J.(2009). Bureaucrati, faglige metoder eller tommelfingerregler. Århus: Politica.
- Hansen, S. J. (red.)(2010). De professionelle i velfærdsstaten. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, S. J. (2011), Styring af det pædagogiske arbejde med udsatte børn, i Villumsen A. M. (red.) "ude af sammenhæng. Om professionelles arbejde med børn i udsatte positioner",195-214. Århus: VIASYSTIME.
- Hansen, S. J. (2011), Styring af den offentlige sektor, i Bundesen P. & Hansen C.-A. (red.) "Kommunal økonomisk styring – på det sociale område", København: Hans Reitzels Forlag.
- Hjort, Katrin (2012), Det affektive arbejde. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kvale, S.(1994). Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). Interview. Introduktion til et håndværk. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. Lov nr. 315 af 19/4/2006
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1991): "Institutionalised Organisations: Formal Structure as Myth and Ceremony", pp. 41-62 in Powel W. W. & DiMaggio P. J. (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press.

- Peter Sabroe Seminarier (2007). Studieordning. Århus: Peter Sabroe Seminarier
- Petersen, K. E. (2011). Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i børnehaven. København: akademisk Forlag.
- Solbrekke, Tone D. & Solveig Østrem (2011), Profesjonutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt, *Nordic Studies in Education*, 3/2011, vol. 31, pp. 194-209 Oslo.
- Togsverd, Line & Jan Jaap Rothuizen (2011): ”På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse?”, *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 2.
- Tuft, K. & Aabro C. (2008)(red.). *Faget pædagogik*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- .

Faglig udvikling på pædagoguddannelsen

En undersøgelse af udviklingen af de studerendes evner til at anvende teori til at undersøge og udvikle den pædagogiske praksis.

Steen Juul Hansen

Sammendrag

Analysen er gennemført som en måling af progressionen i de studerendes faglige udvikling og læring af specielt akademiske færdigheder i løbet af pædagoguddannelsen jf. studieordningen på Peter Sabroe Seminariet. Målingen er gennemført ved i princippet at lave en førmåling og en eftermåling af de studerendes viden, hvor interventionen er Pædagoguddannelsen på seminariet. Analysen er gennemført som en dokumentanalyse af 10 tilfældigt valgte studerendes opgaver og vurdere deres faglige argumentation i midten af studiet og ved studiets afslutning. De udvalgte opgaver er gennemlæst og vurderet efter de samme fem faglige krav og efter Blooms taxonomi. De fem faglige krav er udarbejdet med udgangspunkt i de centrale kundskabs- og færdighedsområder, der fremgår af studieordningen. Opgaverne er vurderet på en skala fra et til fem. De fem faglige krav koncentrerer sig om de studerendes evne til at gengive og anvende teori til analyse og kritisk refleksion. Analysen fokuserer således på udviklingen af de studerendes akademiske evner.

Helt overordnet viser analysen, at pædagoguddannelsen forbedrer de studerendes faglige forudsætninger for at undersøge og udvikle deres egen praksis. Resultaterne af analysen siger noget om den faglige udvikling for en gruppe studerende fra opgaven om ”Individ, institution og samfund” til bachelorprojektet. Undersøgelsesresultaterne siger ikke noget om det faglige niveau som sådan. Det er et gennemgående træk ved de bedømte opgaver, at analyserne er upræcise, at teorien som hovedregel ikke anvendes aktivt i analyseøjemed, men mere som en refereret og bearbejdet tekst løsrevet fra analysen. Generelt er de studerende ikke kritiske over for den pædagogiske praksis, de undersøger, og den pædagogiske profession, de er en del af.

Det fremgår af analysen, at de studerende, der laver en god opgave i faget ”Individ, institution og samfund” som hovedregel også laver et godt bachelorprojekt og omvendt, at de studerende der laver en mindre god opgave i ”Individ, institution og samfund” også laver et mindre godt bachelorprojekt. Pædagoguddannelsen sætter tilsyneladende ikke den enkelte studerende i stand til at bryde med sit faglige udgangspunkt og ”løfte” sig selv i forhold til de andre studerende. De ”bedst egnede” bliver ved med at være de ”bedst egnede”.

Undersøgelsen viser, at de gode pædagogstuderende forholder sig kritisk og reflektivt til det pædagogiske arbejde og den pædagogiske profession. Man kan derfor konstatere, at pædagoguddannelsen bidrager til, at de studerende kan undersøge og udvikle den pædagogiske praksis.

Indledning

Når man diskuterer og analyserer pædagoguddannelsen kan man gøre det med udgangspunkt i forskellige diskurser – en praksisdiskurs over for en akademisk diskurs og en uddannelsesdiskurs over for en dannelsesdiskurs (Togsverd & Rothhuizen, 2011). De forskellige diskurser tydeliggør at uddannelsen er præget af konkurrerende og modsatrettede rationalitetsformer med hver deres forestilling om, hvad viden og god pædagogikfaglighed er. Denne analyse har fokus på den akademiske og den uddannelsesmæssige diskurs. Analysen er en måling af udviklingen i de studerendes evne til at tilegne sig teori og anvende denne teori analytisk til at finde løsninger på pædagogiske problemstillinger. En klassisk akademisk kvalifikation der forudsætter tilegnelse af viden og kunnen.

Denne måling af de studerendes faglige udvikling er en del af projektet: Pædagoguddannelsens betydning for udvikling af aspekter af professionsidentitet .

Formålet med dette projekt er at give et indblik i om, og på hvilken måde, pædagogikfagets særlige status i pædagoguddannelsen og uddannelsens professions- og udviklingsbaseret får betydning for dannelsen af to særlige og væsentlige aspekter af pædagogers professionsidentitet: 1) Evnen til at skifte mellem rollerne som udøver, undersøger og udvikler og 2) Evnen til at kunne diskutere sine handlinger i et professionsfællesskab. At kunne diskutere sine egne handlinger i et professionsfællesskab er en forudsætning for, at kunne deltage i en videnskabelig informeret diskussion om pædagogikfaget og den pædagogiske praksis. Projektet skal desuden give et svar på spørgsmålet, om de kritikpunkter, som blev fremført i forhold til den gamle uddannelse angående pædagogers mangelfulde evne til at håndtere, omgås, dele og kritisere viden, er blevet løst med den nye uddannelse?

Centrale temaer i projektet er, at have et fælles fagsprog, der udgør rammen om et professionsfællesskab og muliggør en faglig diskussion, at kunne forholde sig kritisk reflekterende til egen pædagogiske praksis og den pædagogiske profession samt at kunne undersøge og analysere. Pædagoguddannelsen skal med andre ord bl.a. sætte de studerende i stand til at udvikle deres egen pædagogiske praksis og professionsforståelse gennem kritisk refleksion og systematisk analyse. Denne del af projektet undersøger, om uddannelsen opfylder dette formål.

Denne undersøgelse har fokus på to af de tre u'er: Undersøge, udvikle og udøve. Det sidste u – at udøve behandles ikke eksplicit i denne sammenhæng. En forudsætning for at undersøge og udvikle sit fag er, at den studerende og den færdiguddannede pædagog kan forholde sig kritisk til sin egen og sine kollegers praksis. Det kræver en kritisk refleksiv distance til udøvelsen af det pædagogiske arbejde. At forholde sig kritisk til sin egen praksis kræver en referenceramme. Man kan selvsagt ikke forholde

sig kritisk til sin egen praksis med den selvsamme praksis som referenceramme. En kritisk distance kræver viden om noget andet. I denne sammenhæng er det faglig viden om pædagogikfaget og evnen til at bruge denne viden til problemanalyse og informeret pædagogisk handling. Denne undersøgelse fokuserer altså på de studerendes akademiske evner, d vs. deres evner til anvende teori til at undersøge og udvikle praksis.

Undersøgelsen består af et designafsnit, et analyseafsnit, et afsnit om hvordan de studerende forholder sig til at undersøge og udvikle den pædagogiske praksis og til slut et afsnit, hvor undersøgelsesresultaterne sammenfattes.

Design af dokumentanalyse af opgave i faget ”Individ, organisation og samfund” og af bachelorprojekt

Formålet med denne analyse er at undersøge om og i hvilket omfang pædagoguddannelsen på Peter Sabroe seminariet udvikler de studerendes evne til at undersøge og udvikle den pædagogiske praksis. Analysen gennemføres som en måling af progressionen i de studerendes faglige udvikling og læring af aspekter af pædagogisk relevant viden i løbet af uddannelsen jf. studieordningen på Peter Sabroe Seminariet.

Denne måling kan gennemføres ved i princippet at lave en førmåling og en eftermåling af de studerendes viden, hvor interventionen er Pædagoguddannelsen på seminariet. Rent praktisk gennemføres undersøgelsen det ved at sammenligne den faglige argumentation i opgave i faget ”Individ, organisation og samfund” med den faglige argumentation i bachelorprojektet. Faget ”Individ, organisation og samfund” er placeret på studiets fjerde semester, og bachelorprojektet på studiets syvende semester – det afsluttende semester. Der er tre semestre mellem førmålingen og eftermålingen. De faglige mål for de to opgavetyper er sammenlignelige og har fokus på kendskab til og anvendelse af teori til analyse og handling. En sammenligning af den faglige argumentation i midten af studiet og ved studiets afslutning gør det muligt at sige noget om den faglige udvikling de studerende gennemgår på pædagoguddannelsen på Peter Sabroe Seminariet.

Den anvendte analysestrategi er, at de udvalgte opgaver er gennemlæst og vurderet efter de samme fem faglige krav og efter Blooms taxonomi. De fem faglige krav er udarbejdet med udgangspunkt i de centrale kundskabs- og færdighedsområder, der fremgår af studieordningen. Opgaverne er vurderet på en skala fra et til fem. De fem faglige krav koncentrerer sig om de studerendes evne til at gengive og anvende teori til analyse og kritisk refleksion. Analysen fokuserer således på udviklingen af de studerendes akademiske evner.

I det følgende gennemgås de faglige krav til pædagoguddannelsen generelt, til faget ”Individ, organisation og samfund” samt til bachelorprojektet. Det følgende er en

beskrivelse af de faglige krav til de studerende, som de fremgår af den gældende studieordning. Uddannelsens formål er jf. studieordning fra 2007:

- (7) at kvalificere den studerende til at kunne indgå i professionelle relationer med børn, unge og voksne brugere og samarbejde med, vejlede og støtte disses forældre og pårørende,
- (8) at kvalificere den studerende til at kunne formidle samfundsmæssige mål og værdier til alle uanset sproglig og kulturel baggrund,
- (9) at kvalificere den studerende til at kunne tilegne sig og gøre brug af relevante teorier og metoder i pædagogisk praksis,
- (10) at kvalificere den studerende til at kunne tilrettelægge, udføre og koordinere pædagogisk begrundede aktiviteter og processer,
- (11) at kvalificere den studerende til at kunne deltage i professionelt samarbejde, herunder med personale fra tilgrænsende områder, og
- (12) at kvalificere den studerende til at kunne analysere, evaluere, dokumentere og udvikle pædagogisk praksis samt deltage i kvalitets- og udviklingsarbejde.

Det er specielt formål 2, 3, 4 og 6 som er i fokus for denne undersøgelse. Centrale begreber i formålsbeskrivelsen er: Kunne formidle, kendskab til og brug af relevante teorier, begrunde pædagogiske aktiviteter, analysere og evaluere og udvikle praksis. Et helt centralt formål med uddannelsen er, at den skal kvalificere den studerende til at forholde sig kritisk og teoretisk refleksiv til praksis for på den baggrund at kunne udvikle praksis. Den studerende skal efter uddannelsen kunne identificere problemer, analysere disse ved hjælp af teori og foreslå løsninger på problemet.

Faget pædagogik er pædagoguddannelsens centrale fag. Centrale kompetencer og kundskaber i faget pædagogik er at kunne begrunde pædagogiske handlinger teoretisk og analysere forhold vedrørende brugernes trivsel og udvikling. Den kritiske refleksion over pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder er central.

Formålet med den skriftlige eksamen i faget ”Individ, institution og samfund” er at efterprøve den studerendes evne til at indfri fagets kompetencemål. Målet med faget er, at den færdiguddannede kan

- anvende centrale teorier, begreber og metoder vedrørende samspillet mellem individ, institution og samfund,
- forstå betydningen af den samfundsmæssige og institutionelle sammenhæng for individet, det pædagogiske miljø og den pædagogiske profession i et demokratisk samfund,

- identificere og analysere problemstillinger og udviklingsmuligheder i individuelt, institutionelt og samfundsmæssigt perspektiv,
- samarbejde professionelt med personer inden for og uden for professionen, herunder pårørende og
- arbejde professionelt på grundlag af gældende bestemmelser.

Centrale kundskabs- og færdighedsområder er at den studerende får en forståelse for den samfundsmæssige og socialpolitiske udvikling og betydning for pædagogens ansvarsområder i velfærdsstaten og for samspillet mellem individ, gruppe og samfund og dets betydning for opvækst- og livsvilkår.

Målet med bachelorprojektet er, at den studerende tilegner sig

- særlig indsigt i et afgrænset centralt område eller problem af både teoretisk og praktisk karakter inden for det pædagogiske felt,
- færdighed i at indsamle, bearbejde og anvende relevant forskningsbaseret viden og
- færdighed i at kunne identificere dilemmaer og kritisk analysere problemområder indenfor det valgte emne
- færdighed i at kunne begrunde egen professionsforståelse ud fra det valgte faglige perspektiv

Centrale kundskaber er at kunne indsamle, bearbejde og anvende forskningsbaseret viden og arbejde analytisk og kritisk med denne viden.

Med udgangspunkt i ovenstående gennemgang af de faglige krav til pædagoguddannelsen generelt, til faget ”Individ, organisation og samfund” samt bachelorprojektet er de faglige krav sammenfattet til følgende fem krav:

13. Kendskab til og inddragelse af teori
14. Analytisk niveau – anvendelse af teori
15. Kunne begrunde pædagogiske aktiviteter i praksis teoretisk og analytisk
16. Forholde sig kritisk og teoretisk refleksiv til egen og kollegers praksis
17. Formidlingsevne

De fem krav udgør bedømmelseskriterierne ved gennemlæsningen og bedømmelsen af opgaverne i ”Individ, organisation og samfund” og af bachelorprojekterne. De to opgavetyper bedømmes efter de samme bedømmelseskriterier.

De formelle krav til opgaven om ”Individ, institution og samfund” er en opgave på ca. 15 sider, mens den for bachelorprojektet er mere omfattende på ca. 40 sider. De studerende har længere tid til at skrive bachelorprojektet end til at skrive opgaven i

”Individ, organisation og samfund” og har flere sider at udfolde deres faglighed på. De studerende har dermed længere tid til faglig fordybelse i bachelorprojektet end i opgaven i ”Individ, organisation og samfund”. Alene af den grund skal det faglige niveau være højere i bachelorprojektet end i opgaven i ”Individ, organisation og samfund”. Denne undersøgelse vedrører de studerendes faglige udvikling i løbet af pædagoguddannelsen og ikke hvordan de studerende opnår faglig udvikling. Det er aspekter ved de studerendes faglige niveau der måles midt i studiet og ved studiets afslutning. På den baggrund vurderes ovennævnte forhold ikke at have nogen væsentlig betydning i denne undersøgelse.

Datagrundlaget for undersøgelsen er 10 opgaver i ”Individ, organisation og samfund” ud af ca. 100 opgaver og 10 bachelorprojekter ud af ca. 60 fra hold E07. Det er de samme studerende, der går igen i begge undersøgelser, så det er de samme 10 studerendes faglige udvikling, der måles. De 10 opgaver i ”Individ, organisation og samfund” vælges tilfældigt, og de fastlægger dermed de 10 bachelorprojekter, der indgår i undersøgelsen. For at øge sammenligneligheden i den faglige argumentation skal opgaverne handle om de samme emner. Centrale emner i pædagoguddannelsen er Inklusion og Anerkendelse. Opgaverne er udvalgt derefter.

Bedømmelsen af opgaverne tager udgangspunkt i ovennævnte fem krav. Omfanget af og udfoldelsen af den faglige argumentation måles desuden på 1) antallet af og kvaliteten af referencer i opgaverne og 2) Omfanget og kvaliteten af litteraturlisterne.

Opgaverne bedømmes efter en femtrinsskala, hvor karakteren 5 er bedst, og 1 er dårligst.

Som en overordnet teoretisk ramme for bedømmelsen anvendes Blooms taksonomi se tabel 1. Blooms taksonomi arbejder med seks klasser, hvor de højere niveauer inkorporerer de lavere (Wikipedia).

Tabel 1: Blooms taksonomi

Klasse	Beskrivelse	Eksempler på adfærdsudtryk
Kendskab	Kendskab er knyttet til at kunne genkende og til en vis grad gengive information.	Beskrive, definere, genkende, skelne
Forståelse	Forståelse indebærer, at informationen kan fortolkes og reorganiseres	Beregne, demonstrere, forklare med egne ord, give eksempler
Anvendelse	Kundskaber skal kunne overføres til nye situationer eller problemer, som svarer til	Afprøve, afgøre, klassificere, konstruere,

	allerede kendte	udnytte, vælge
Analyse	Nye og ukendte problemer skal kunne nedbrydes i del-elementer	Finde, identificere, sammenligne
Syntese	Meddelt information kan sammenholdes med egne erfaringer, hvorudfra egen opfattelse formuleres	Abstrahere, foreslå, kombinere, konkludere, organisere, udlede
Vurdering	Der kan foretages en afvejning baseret på kriterier. Personlige holdninger kan indgå, men formuleres da klart som sådanne	Bedømme, evaluere, kontrollere, påpege

Kilde: Wikipedia

Hvis karaktergennemsnittet på opgaverne i ”Individ, organisation og samfund” er mindre end karaktergennemsnittet på bachelorprojekterne har pædagoguddannelsen en effekt på de studerendes evne til at forholde sig fagligt og kritisk til en pædagogisk praksis. Så har uddannelsen styrket deres evne til at undersøge og udvikle deres egen og kollegers praksis. Undersøgelsen siger ikke nogen om, hvorvidt de studerendes faglige niveau er godt eller dårligt som sådan. Undersøgelsen siger kun noget om de studerendes faglige udvikling i løbet af uddannelsen på Peter Sabroe Seminariet.

Undersøgelsen er gennemført i foråret 2011.

Analyse

Analysen er todelt. Første del vedrører analysen af 1. års opgaverne, og anden del vedrører analysen af bacheloropgaverne.

Ti opgaver i faget ”Individ, institution og samfund” fra hold E07

Resultaterne af analysen af de ti opgaver i faget ”Individ, institution og samfund” fremgår af tabel 2. Bedømmelseskriterierne fremgår af tabellens forspalte og de enkelte opgaver fremgår af tabelhovedet.

Tabel 2. Bedømmelse af opgaven i ”Individ, institution og samfund”

18.	111	977	197	945	320	797	132	145	369	544	Gns
	2	8	4	5	2	5	1	9	8	0	.
Teori	3	3	1	2	3	1	1	1	1	4	2
Analyse	2	3	1	1	2	1	1	2	1	3	1,7
Begrunde	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1,3

handlinger											
Kritisk refleksion	2	2	1	1	1	3	1	2	2	4	1,9
Formidlingsevne	3	3	2	4	4	4	3	3	2	5	3,3
Gns.	2,2	2,6	1,4	1,8	2,2	2	1,4	1,8	1,4	3,6	2,0

Med udgangspunkt i tabel 2 kan man meget groft sige, at opgaverne kan opdeles i to hovedgrupper. En gruppe med relativt gode opgaver, der bedømmes med en karakter på 2 eller derover, og en gruppe af mindre gode opgaver, der bedømmes med en karakter på under 2.

Et gennemgående træk for opgaverne er, at den inddragne teori er sparsom og forekommer tilfældig valgt. Teorien bruges ikke til at analysere med, men refereres bare. Opgaverne har en beskrivende karakter. Nogle af opgaverne er kun i begrænset omfang problemorienterede i den forstand, at de tager udgangspunkt i en konkret problemformulering, som de efterfølgende reflekterer og analyserer med et teoretisk udgangspunkt.

Opgaverne er ikke særligt velstrukturerede, og kildehenvisninger og litteraturlisterne er i mange tilfælde mangelfulde. Litteraturlisterne har et meget begrænset omfang (3-4 titler) og består formodentlig fortrinsvis af lærebøger. Det virker ofte som om at teorien er ”påklistet” opgaven. Teorien refereres men bruges ikke aktivt i opgaven til at analysere med. For alle opgaver gør det sig gældende, at der ikke er nogen klar sammenhæng mellem teori, analyse og konklusion. Konklusionerne er ofte uklare og forholder sig ikke klart til problemformuleringen. Opgaverne har ikke noget tydeligt akademisk præg i den forstand, at de anvender en udvalgt teori til at analysere et givent problem med. Nogle af opgaverne har mere karakter af fristile med et valgt emne, og de har et fabulerende præg. Opgaverne er uens disponeret. Nogle har en klar akademisk disponering, andre ikke. En gennemgående træk ved opgaverne er, at de ikke forholder sig kritisk til pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder.

Bedømt efter Blooms taksonomi placerer opgaverne sig i bunden. De demonstrerer de studerendes kendskab til og i et vist omfang også forståelse for og anvendelse af teori og faglige begreber. Opgaverne demonstrer kun i begrænset omfang de studerendes evner til analyse. Opgaverne demonstrerer ikke de studerendes evne til syntese og vurdering.

Ti bacheloropgaver fra hold E07

Resultaterne af analysen af de ti bacheloropgaver fremgår af tabel 3.

Bedømmelseskriterierne fremgår af tabellens forspalte og de enkelte opgavers bachelorgruppenummer fremgår af tabelhovedet.

Tabel 3. Bedømmelse af bacheloropgaven

19.	23	31	33	32	28	41	34	20	39	38	Gns.
Teori	4	4	2	3	5	4	2	4	2	5	3,5
Analyse	5	4	2	2	3	5	2	2	2	5	3,2
Begrunde handlinger	3	4	2	3	4	4	2	3	2	4	3,1
Kritisk refleksion	4	5	1	2	4	4	1	2	1	5	2,9
Formidlingsevne	4	4	3	3	4	4	3	4	3	5	3,7
Gns.	4	4,2	2	2,6	4	4,2	2	3	2	4,8	3,3

Med udgangspunkt i tabel 3 kan man meget groft sige, at opgaverne kan opdeles i to hovedgrupper. En gruppe med gode opgaver, der bedømmes med en karakter på 4 eller derover, og en gruppe af mindre gode opgaver, der bedømmes med en karakter på mellem 2 og 3. De gode opgaver er veldisponerede og velformulerede, teorivalget er som regel begrundet, analyserne er teoribaserede og gennemskuelige, og opgaven forholder sig til dels konkluderende til opgavens problemformulering. Opgaverne har ordentlige noter og referencer og en fyldig litteraturliste. De mindre gode opgaver er præget af, at teorien refereres uden at blive anvendt aktivt i analysen, mangelfuld empiri, analyserne er upræcise og uigennemskuelige, ingen diskussion og kritisk distance samt mangelfulde konklusioner.

Generelt for opgaverne kan man sige, at det empiriske grundlag for opgaverne er smalt og analyserne upræcise. Teorien anvendes som hovedregel ikke aktivt i analyseøjemed, men virker mere som et afsnit løsrevet fra analysen. Det betyder ofte, at opgaverne ikke svarer særlig præcist på opgavens problemformulering. Generelt er de studerende ikke kritisk over for den pædagogiske praksis, de undersøger, og den pædagogiske profession, de er en del af.

Bedømt efter Blooms taksonomi placerer opgaverne sig i midten. De demonstrerer de studerendes kendskab til og i et vist omfang også forståelse for og

anvendelse af teori og faglige begreber. Opgaverne demonstrer kun i begrænset omfang de studerendes evner til analyse. Kun få af opgaverne demonstrerer de studerendes evne til syntese og vurdering.

Undersøge og udvikle

I dette afsnit undersøges det, hvordan den studerendes evne til at undersøge og udvikle den pædagogiske praksis kommer til udtryk i bacheloropgaven. Rent praktisk gennemføres dette ved at undersøge, hvordan det bedste bachelorprojekt – jf. tabel 3 – undersøger og udvikler praksis i opgaven. Dette bachelorprojekt er karakteriseret ved at være et veldisponeret projekt, der besvarer projektets problemformulering på baggrund af teoretisk funderet analyse. Opgaven forholder sig kritisk og reflektivt til det pædagogiske arbejde og den pædagogiske profession. Meget overordnet kan man derfor konstatere, at pædagoguddannelsen har bidraget til, at den studerende kan undersøge og udvikle praksis.

Bachelorprojektet beskæftiger sig med, ”hvordan vi som pædagoger kan øge vores forståelse for børn, der har været udsat for massivt omsorgssvigt i den tidlige barndom”. Herudover reflekterer projektet over, hvilken indflydelse den politiske debat om anbringelser af børn og unge har på det pædagogiske arbejde. Projektet er et casestudie af eget praktiksted, og projektet indeholder nogle meget velargumenterede refleksioner over egen og kollegers pædagogiske praksis både på organisationsniveau og på samfundsniveau. Projektet identificerer problemer og reflekterer over mulige løsninger. Dette fremgår af følgende udpluk af citater fra projektet.

I forbindelse med den studerendes undersøgelse af praksis i behandlingen af omsorgssvigtede børn konkluderer den studerende: ”Jeg tror at vi som pædagoger ofte er tilbøjelige til at bruge sproget som konfrontation over for børnene, men hvis de nødvendige neurologiske forbindelser i hjernen ikke er dannet....., er vi nødt til at aktivere andre dele af hjernen samtidig eller som erstatning for det fortalte”. Den studerende fortsætter sine overvejelser med at fastslå, ”Problemet er bare, at vi tit som pædagoger mener at kunne danne relationer til vores brugere, men samtidig ikke betragter dem som ligeværdige mennesker. De unge er udmærket klar over, at vi er der, fordi det er vores arbejde og at vi får penge for det samvær... Dette er nemlig for mig hele det pædagogiske paradoks, at vi står i arbejdet med nogle børn, hvor det de mangler er kærlighed. En kærlighed vi ikke kan give dem. Jeg mener, at vi til enhver tid, som professionelle, skal kunne være i stand til at indordne os barnets behov. Hermed være ikke sagt, at det er barnet, der skal styre dagsordenen. Pædagogerne skal opstille de nødvendige rammer, men lade være med at lave rammer for rammernes

skyld, men til gengæld lade rammerne være rammer for, at kunne rumme det enkelte barn... Hvis vi (pædagogerne) ikke efterstræber den nære relation til barnet, men derimod fokusere på en støttende og ligeværdig relation, mener jeg at relationen mellem pædagog og barn vil kunne blive mere ægte og givtig for alle parter”. Projektet slutter af med at relatere dansk praksis på anbringelsesområdet til praksis i Norge og Sverige og med at understrege, at den politiske dagsorden på anbringelsesområdet har stor betydning for den pædagogiske praksis og pædagogerne derfor må forholde sig til denne dagsorden.

Sammenfatning

Resultatet af undersøgelsen fremgår af tabel 4. Resultatet af undersøgelsen er, at der sker en faglig udvikling i løbet af pædagoguddannelsen på Peter Sabroe Seminarier. Den faglige udvikling sker på alle fem bedømmelseskriterier jf. tabellens forspalte. De største forbedringer vedrører de studerendes kendskab og anvendelse af teori, deres analytiske evne og deres evne til at begrunde pædagogiske handlinger. Forbedringerne af de studerendes evne til kritisk refleksion og deres formuleringsevne er mindre markant.

Tabel 4. Måling af den faglige udvikling i pædagoguddannelsen.

20.	(2) Gns. for ”Individ, institution og samfund”	(3) Gns. for bachelor-opgave.	(4) Faglig udvikling - Difference mellem kolonne 3 og 2.
Teorianvendelse	2	3,5	1,5
Analytisk evne	1,7	3,2	1,5
Begrunde handlinger	1,3	3,1	1,8
Kritisk refleksion	1,9	2,9	1
Formidlingsevne	3,3	3,7	0,4
Gns.	2,0	3,3	1,3

Det fremgår af tabellen, at pædagoguddannelsen giver de studerende kompetencer til at udvælge og anvende teori til analyse af pædagogiske problemstillinger. Analyserne

sætter den studerende i stand til at kunne begrunde pædagogiske aktiviteter. Uddannelsen sætter i begrænset omfang de studerende i stand til at forholde sig kritisk og teoretisk refleksiv til praksis, og den forbedrer deres skriftlige formidlingsevner. Helt overordnet viser analysen, at pædagoguddannelsen forbedrer de studerendes faglige forudsætninger for at undersøge og udvikle deres egen praksis. Om denne forbedring er ”stor nok” tager undersøgelsen ikke stilling til.

Undersøgelsesresultaterne siger noget om den faglige udvikling for en gruppe studerende fra opgaven om ”Individ, institution og samfund” til bachelorprojektet. Undersøgelsesresultaterne siger ikke noget om det faglige niveau som sådan. Det er et gennemgående træk ved de bedømte opgaver, at analyserne upræcise, at teorien som hovedregel ikke anvendes aktivt i analyseøjemed, men mere som en refereret og bearbejdet tekst løsrevet fra analysen. Generelt er de studerende ikke kritiske over for den pædagogiske praksis, de undersøger, og den pædagogiske profession, de er en del af.

Tabel 5: Gruppering af karakterer

21.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gns. Institution og samfund	2,2	2,6	1,4	1,8	2,2	2	1,4	1,8	1,4	3,6
Gns. bachelor-projekt	4	4,2	2	2,6	4	4,2	2	3	2	4,8

Der er en stor spredning i bedømmelserne af opgaverne på både opgaven i ”Individ, institution og samfund” og på bachelorprojektet. De bedømte opgaver fordeler sig ikke jævnt på karakterskalaen. De klumper sig i to grupper – en god og en mindre god gruppe jf. tabel 5. Det fremgår af tabellen, at de studerende, der laver en god opgave i faget ”Individ, institution og samfund” som hovedregel også laver et godt bachelorprojekt og omvendt, at de studerende der laver en mindre god opgave i ”Individ, institution og samfund” også laver et mindre godt bachelorprojekt. Pædagoguddannelsen sætter tilsyneladende ikke den enkelte studerende i stand til at bryde med sit faglige udgangspunkt og ”løfte” sig selv i forhold til de andre studerende. De ”bedst egnede” bliver ved med at være de ”bedst egnede”.

Undersøgelsen viser, at de gode pædagogstuderende forholder sig kritisk og refleksivt til det pædagogiske arbejde og den pædagogiske profession. Man kan derfor

konstatere, at pædagoguddannelsen bidrager til, at de studerende kan undersøge og udvikle den pædagogiske praksis.

III: Det pædagogiske projekt



Det pædagogiske projekt

Efterhånden som vores forskningsprojekt skred frem fik vi lyst til at lave analyser der i højere grad gik på tværs af vores nedslag. Vi fik øje på spændingsfelter og tendenser som var værd at sætte fokus på. Vi spørger ikke alene ”hvordan er” men også ”hvordan kunne det være” og vi spekulerer endda over om vi kan give bud på ”hvordan burde det være”. Vi har kaldt denne sektion af bogen for ”Det pædagogiske projekt”, fordi disse rapporteringer på en gang giver en status på hvordan det – her, og i forhold til dette- står til med pædagoguddannelsens pædagogiske projekt og med det pædagogiske projekt pædagoguddannelsen uddanner til. Det pædagogiske projekt er for os betegnelsen for idealet om at opdrage den anden til noget den anden kun selv kan udfylde: fx selvstændighed, frihed, mennske, myndighed. Pædagogik er – set ud fra denne vinkel- også andet end en erfaringsvidenskab, for det pædagogiske mål er ikke givet i erfaringen. Pædagogik bliver dermed et paradoksalt foretagende, der svarer til den meneskelige kondition; at skulle være sig selv mens man er til i kraft af andre. Da projektet ikke er erfaringsbaseret, er det også uendelig, og undervejs i projektet er der mange fristelser til at finde genveje: at indhegne målet, at identificere midler til at nå det og at koncentrere sig om dem. Det pædagogiske projekt er derfor både et konstruktivt projekt – man opbygger forståelser og gør sig anstrengelser- og et kritisk projekt –man peger på forhindringer, udspørger –med Foucaults ord- sandheden om dens magtvirkninger og magten om dens sandhedsdiskurser.

Den første artikel i denne sektion har været publiceret i Tidsskrift for Socialpædagogik og, i en lettere redigeret form, i det norske ”Første Steg”. Det er begrebet udviklingsbaseret der står centralt her, og det vises hvordan begrebet bruges i forskellige betydninger. Der udvikles en analytisk model der kan hjælpe med at få øje på (ændringer i dynamikken i) de spændingsfelter som pædagoguddannelsen står i.

I den anden artikel konstateres at de studerende har et etisk engagement, men at det ikke altid sætter sig igennem i form af en etisk refleksion, der er med til at præge

” Ved at følge hvordan udviklingsbaseret tillægges betydning i de forskellige dokumenter, kan vi se konturerne af en forandring i den uddannelsespolitiske tænkning.”

handlinger. Hvis de pædagogstuderendes etiske engagement skal udvikles til etisk refleksion - evnen til perspektiv skifte, til nuanceret stillingtagen til pædagogiske problemstillinger og til at træffe etisk begrundede valg - så forudsætter det nye kritiske erfaringer, kritiske overvejelser over egne holdningers og handlingers betydning og nye begreber og teorier, der gør det muligt for dem at tage kritisk stilling til pædagogisk praksis. Denne etiske læreproces fremmes gennem oplevelser knyttet til såvel "skole" som praktik, af samtale og supervision og af relevant videnstilegnelse. Men den hæmmes af idealiseringer på "skolen" (vi gør kun "det rigtige"), af idylliseringer i praktikken (vi gør "det der virker i praksis") og ikke mindst af "krig" mellem disse to positioner.

I den sidste rapport i denne sektion gennemgås 6 forskellige nedslag i uddannelsen med henblik på at indkredse hvordan pædagogik og "det pædagogiske" tænkes og praktiseres i uddannelsen. Det konstateres at man på forskellige tidspunkter og i forskellige forløb forholder sig forskelligt til hvad det vil sige at være pædagogisk, hvilket er med til at fragmentere uddannelsen. Forskellige faktorer synes at medvirke til at det bliver sådan, herunder ike mindst et skift i den måde uddannelsen tænkes på i styringsdokumenterne: hvor man indtil omkring 2005 have gode muligheder for at finde belæg for at man sigtede efter at uddanne pædagoger der kan forfølge en pædagogisk interesse, bliver "aftagerorientering" og adgang til "den nyeste viden og evidens og til redskaber til at omsætte den i praksis" herefter ledende. Diskussionen mellem interessen i en autonom pædagogik og interessen i en pædagogik der tjener andre formål er ikke ny, og i rapporten ses der på hvordan den diskussion er ført før. Det foreslås at man søger inspiration i den pædagogiske tænkning der

" At udvikle evnen til at håndtere pædagogiske dilemmaer på etisk kvalificeret vis, forudsætter således – som vi ser det – udviklingen af evnen til såvel kritisk selvrefleksion – oftest baseret på erfaringsbearbejdning - som kritisk stillingtagen oftest baseret på teoretisk og empirisk viden "

" Kontroversen mellem de der vægter interessen i at barnet bliver menneske, og som fra begyndelsen ser barnets som aktiv i den proces, og de, der vægter studiet af hvordan ydre påvirkning former barnet, ledsager pædagogikken fra renaissance og oplysningstiden af."

overkommer modsætningen mellem den autonome pædagogik og pædagogik som tjener for andre interesser, ved at stille skarp på barnets selvvirksomhed, og den dertil hørende pædagogik, der opfatter sig som ledsager i barnets selvopdragelse. I en nutidig fortolkning indebærer det, at pædagogen hele tiden må overveje forholdet mellem kvalificering, socialisering og subjektivering i pædagogisk praksis. Tilsvarende er det tilrådeligt at man også i pædagoguddannelsen overvejer forholdet mellem kvalificering, socialisering og subjektivering. Der peges på 6 uddannelsesforhold på det undersøgte uddannelsessted som kunne give anledning til omtanke og til at blive tænkt om.

På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse?

Artikel publiceret i Tidsskrift for Socialpædagogik 14:2, dec. 2011

Line Togsverd

Jan Jaap Rothuizen

På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse?

Abstract:

Artiklen bygger på en undersøgelse af hvordan pædagogstuderende udvikler fagsprog, og hvorvidt det sætter dem i stand til at udøve, undersøge og udvikle praksis. Undersøgelsen peger på at pædagogfaglighed italesættes på forskellige og konkurrerende måder og at en fremvoksende diskurs gør pædagogik til noget der kan planlægges, udføres, dokumenteres og evalueres. I artiklens sidste del leder vi efter, hvordan der kan skabes læringsrum, som tager udgangspunkt i en alternativ forståelse: nemlig den forståelse at hverken (sikker) viden eller gængs praksis alene giver et handlingsgrundlag for en pædagogisk praksis.

Sammendrag

Da de danske mellemlange videregående uddannelser som et led i Bologna-processen blev til professionsbacheloruddannelser, indførte man begrebet ”udviklingsbaseret” i de nye bekendtgørelser (rammeplaner). Hermed kom professionsuddannelserne både til at ligne og til at adskille sig fra universiteterne, der er forskningsbaserede. Begrebet udviklingsbaseret blev opfundet til lejligheden – måske mest af alt som et institutionspolitisk kompromis. Det kan derfor med et diskursanalytisk begreb forstås som en flydende betegnelse; et begreb, som alle umiddelbart kan tilslutte sig men som forskellige interessenter kæmper om at tilskrive betydning (Laclau 1990).

I artiklen vil vi først angive nogle af de spændingsfelter ordet er opstået i. Vi præsenterer derefter kort et igangværende forskningsprojekt, hvor vi undersøger hvad der konkret foregår i pædagoguddannelsen og samtidigt søger en mere præcis forståelse af, hvad der kunne (i betydningen burde) karakterisere en uddannelse til en profession der konstitueres i differencen teori og praksis (Oettingen 2007 s. 42ff).

Vi præsenterer en analytisk model der kan vise spændingsfelter i uddannelsen. Med mange interessenter i uddannelse og profession kan sådanne spændingsfelter ikke undgås, de skal snarere fremhæves og gøres produktive. Det fordrer både egnede vilkår – som er resultat af en politisk kamp- og en egnet didaktik. Vi afslutter artiklen med et forsigtigt bud på hvordan man kan indkredse ”udviklingsbaseret” og med udgangspunkt i det skabe læringsrum.

Udviklingsbaseret som en del af en ny policy

Omkring årtusindskiftet blev der igangsat en bred politisk proces, der førte til reformer af de mellemlange videregående uddannelser, herunder pædagoguddannelsen. Processen skulle bl.a. føre til at vi i Danmark kunne implementere Europæiske policies fra hhv. Bologna-erklæringen og Lissabon strategien (Erlandsen 2011). Begrebet professionsbachelor står central i disse reformer, idet man med det begreb slår bro over det akademiske (niveau) og det praktiske sigte. Man kan også sige det på denne måde: med den professionalisering af bl.a. omsorgs og opdragelsesopgaver, der har fundet sted i det forrige århundrede beskrives nye krav til uddannelserne som nødvendige. I professionsbachelorbekendtgørelsen fra 2001 sættes 10 kriterier for professionsbacheloruddannelser op, herunder et kriterium ”Professions- og udviklingsbaseret”, hvorefter man skriver: I undervisningen inddrages erfaringer fra praktik og viden om centrale tendenser i professionen og om metoder til at udvikle professionsfaget samt udføre kvalitets- og udviklingsarbejde. Et andet kriterium ”struktur og tilrettelæggelse”, uddybes på følgende måde: 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 (vores fremhævelse). Der opstilles desuden et kriterium om forskningstilknytning.

Professionsbachelorbekendtgørelsen ophæves formelt og reelt i 2008 med vedtagelse af ”Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser”. Akkrediteringsbekendtgørelsen er interessant fordi den fremstiller professionsuddannelse på en anden måde. Nogle centrale begreber er simpelthen forsvundet. Det gælder begrebet ”forskningstilknytning” og det gælder idéen om ”udveksling af værdier og kundskaber mellem uddannelsen og profession”. Det angives eksplicit, at vidensgrundlaget i universitære bacheloruddannelser er forskningsbaseret, mens det i professionsbacheloruddannelser er udviklings- og professionsbaseret. Udviklingsbaseret bliver med disse formuleringer gjort til ”baseret på udviklingsviden”.

I den bekendtgørelse for pædagoguddannelsen som kommer i 2007, finder vi fortsat begrebet forskningstilknytning, men også her er formuleringen om udveksling af værdier og kundskaber mellem uddannelse og profession forsvundet. Til gengæld finder man, såvel i forbindelse med målet for en praktikperiode og i forbindelse med kompetencemål for faget Dansk, Kultur og Kommunikation, formuleringen ”planlægge, udføre, dokumentere og evaluere”. Som ”erstatning” for ”udveksling af kundskaber og værdier” klinger den firklæng noget mere instrumentelt og det er bemærkelsesværdigt at

formuleringen tilsyneladende er importeret fra sundhedsuddannelserne hvor den også anvendes i kvalifikationsrammen for uddannelser under bachelorniveau, nemlig i forbindelse med erhvervsuddannelsen på Social og Sundhedsskoler og med arbejdsmarkedsuddannelser.

At nogle ord og vendinger er forsvundet ud af de officielle dokumenter og andre kommet til, er for os at se værd at bide mærke i. Forskellen gør nemlig en forskel. Ved at følge hvordan udviklingsbaseret tillægges betydning i de forskellige dokumenter, kan vi se konturerne af en forandring i den uddannelsespolitiske tænkning. For os at se sker der en kognitiv og skolastisk indsnævring af det forholdsvis åbne begreb udviklingsbaseret når det ikke længere forbindes med en udveksling af kundskaber og værdier men bliver reduceret til ”baseret på viden der er fremkommet gennem udvikling”. I denne snævre forståelse af begrebet ser vi en tendens til at teori-praksis forholdet instrumentaliseres, idet udviklingsviden bliver noget udenfor den enkelte som kan tilegnes og anvendes metodisk. Således karakteriseres udviklingsviden i det dokument hvor det for første gang bliver introduceret (Rådet for MVU 2007) således: ”Udviklingsviden er karakteriseret ved at den søger at forklare praksis for at kunne intervenere”. En pjese udarbejdet af Kommunernes landsforening m.fl. bliver solgt under overskriften ”Udviklingsviden giver mere effektiv opgaveløsning”(KL 2011).

I de samme ti år hvor udviklingsbaseringsbegrebet blev introduceret, har man også diskuteret professionsbegrebet i Danmark (Hjort 2005). Diskussionerne domineres af især to forståelser, nemlig en klassisk og en moderne. Hvor den klassiske professionsforståelse vægter adgang til en vidensbase, dannelse af et professionsfællesskab med tilhørende fagsprog og normer samt autonomi i udøvelse af professionen, vægter den moderne loyalitet i forhold til opdragsgiveren og anvendelse af sikker viden når opgaver udføres. Sprogbruget i bekendtgørelserne ser ud til at flytte sig fra at være forbundet med en klassisk professionsforståelse til at forbinde sig med den moderne. Fælles for begge professionsforståelser er, at det tages som en selvfølge, at den professionelles beherskelse af sit fag medfører at opgaver kan analyseres og løses trin for trin. Faglighed indebærer i begge forståelser, at man kan kontrollere det som er genstand for ens fag.

Pædagogisk arbejde kan imidlertid ikke rummes af hverken den klassiske eller den moderne professionsforståelse, men må beskrives på en tredje måde. I pædagogikken kan midler ikke diskuteres uden at man også diskuterer mål, og der findes ikke objektive operationelle kriterier for opgaveløsning. Pædagogik er desuden karakteriseret af at ”der er mange veje”. Forskellige handlemuligheder kan sammenlignes og vurderes, men de kan ikke på entydig vis rangordnes. Udøvelse af pædagogik medfører at professionsudøveren må træffe valg om hvad der i denne

situation, i samspillet med netop disse mennesker, er det gode at gøre. Professionen er en praxis (Dunne 2011).

En undersøgelse af pædagoguddannelsen

Vores undersøgelse af pædagoguddannelsen er motiveret af en nysgerrighed efter om pædagogstuderende tilegner sig de elementer af en professionsidentitet, der for os at se er essentielle for en pædagogisk professionsforståelse, som kan rumme at man ikke kan vide alt. Vi har i den forbindelse to antagelser. Denne ene er, at pædagogen behøver en form for fagsprog, der gør at man kan stå til ansvar for sine valg, såvel i forhold til dem man som en del af sit virke kommunikerer med, som i forhold til kollegerne. Den anden antagelse er, at de studerende skal blive fortrolige med det pædagogiske forstået som tilblivelsesprocesser, og at de for at kunne orientere sig i sådanne tilblivelsesprocesser, må lære at skifte mellem rollen som udøver, udvikler og undersøger. I forskningsprojektet leder vi efter hvordan et sådant fagsprog kunne se ud og praktiseres, og vi undersøger om og evt. hvordan de studerende gør sig erfaringer med at skifte mellem at udøve, udvikle og undersøge.

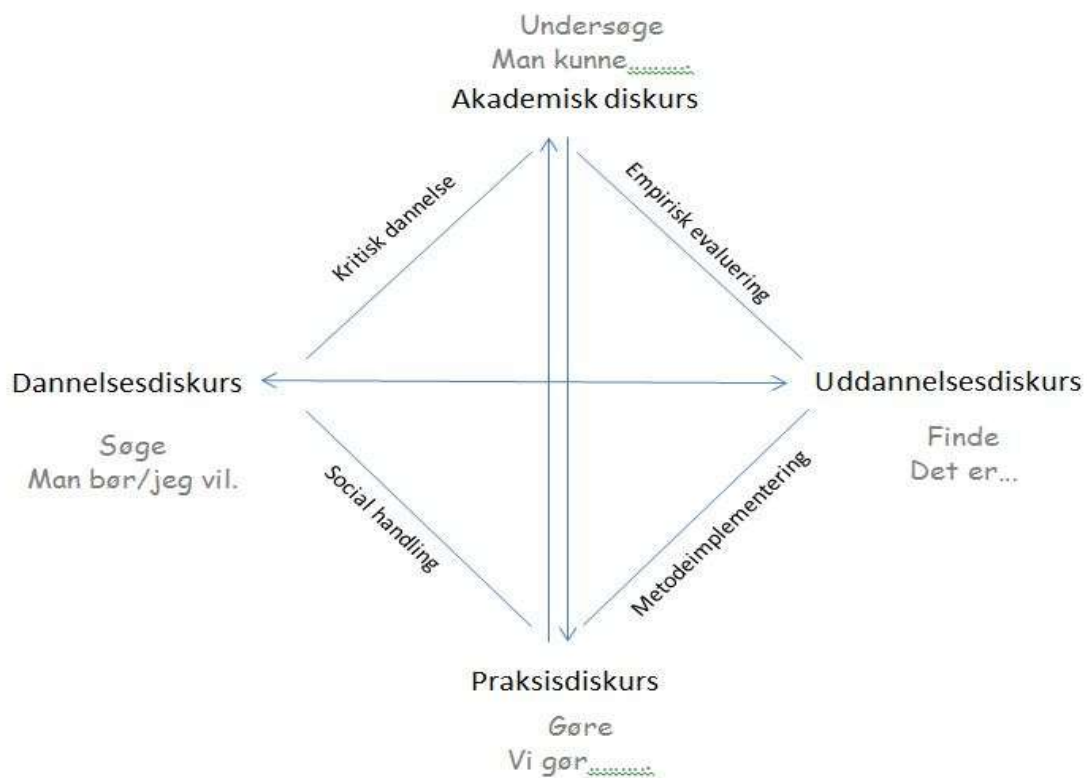
Vi har undersøgt hvordan uddannelsen finder sted, ved at konstruere empiri som på forskellig måde viser hvordan der gøres faglighed i uddannelsens forskellige sammenhænge. Vi har lavet en survey-undersøgelse, hvor vi har undersøgt studerendes baggrunde og værdimæssige orientering dels i begyndelsen af uddannelsen og hen imod slutningen. Vi har læst og analyseret studieordning, bekendtgørelse, praktikdokumenter og studenteropgaver, lavet af de samme studerende, men på forskellige tidspunkter i uddannelsen. Vi har også observeret udvalgte dele af uddannelsen: eksamen i pædagogik, studerende som i en gruppe taler om en pædagogisk situation, og studerende i praktik på arbejde, til vejledningssamtaler og ved 2/3 møder med deltagelse af uddannelsesstedets praktiklærer, vejlederen på praktikstedet samt den studerende selv.

Undersøgelsen er ikke afsluttet, og det vi skriver i denne artikel er derfor også kun en form for midtvejsstatus.

En analytisk model

En væsentlig opgave i projektet er at opbygge en forståelse af hvad vi finder, også når det ikke lige er det vi leder efter. På baggrund af vores empiriske materiale og foreløbige fund, har vi konstrueret en model, der kan fungere som et kort over det landskab de studerende bevæger sig i, i løbet af uddannelsen. Akserne på kortet udgøres

af velkendte spændingsfelter, som vi har valgt at tegne op mellem 4 poler: vertikalt den akademiske diskurs overfor den praktiske diskurs, og horisontalt: dannelsesdiskursen overfor uddannelsesdiskursen. Diskursbegrebet er valgt, for at tydeliggøre at der er tale om konkurrerende og modsatrettede rationalitetsformer, med hver deres sæt af værdier og normative antagelser, og med hver deres forestilling om hvad viden og god pædagogfaglighed er. Det samme gælder hvad der indenfor de forskellige diskurser kan genkendes som fagsprog. Med diskursbegrebet kan vi også få blik for at de forskellige diskursive antagelser sagtens kan være i spil samtidig, men de er ikke alle lige dominerende i de forskellige sociale kontekster, som skabes i pædagoguddannelsen. Som bekendt er kortet ikke landskabet, men en analytisk og teoretisk konstruktion, som tillader os at få øje på noget, vi ellers ikke går og tænker over. Modellen kan derfor både bruges til at begrebssette forskellige uddannelsespraksisser og til at få blik for dynamikker, dominanser, ambivalenser og alliancer.



Indenfor praksisdiskursen vægtes det, at der skal gøres noget i den givne situation. Der skal handles på en måde som fører den anden et andet sted hen, skaber udvikling, løser konflikten og får hverdagen til at fungere. Løsninger skal være gennemførlige - også i et institutionelt perspektiv, hvor hverdagsliv og arbejdspladsens tilgange og logikker ikke grundlæggende kan udfordres. For at tydeliggøre praksisdiskursens primære rationale har vi betegnet den med udsagnet: vi gør.

På den anden side af den vertikale akse er den akademiske diskurs der vægter, at man skal kunne analysere og søge viden om situationer, for at kunne opstille hypoteser og muligheder, der så skal vurderes. Indenfor den akademiske diskurs anses det som værdifuldt at udvide kompleksiteten, at undersøge og stille spørgsmål til praksis, men også til vores viden om praksis. Den primære drivkraft her, kan betegnes som en bevidsthed om at man kunne.

På den horisontale akse kan vi konstruere en uddannelsesdiskurs på den ene side overfor en dannelsesdiskurs på den anden side. Uddannelsesdiskursen har som præmis, at det man skal lære består af viden og kunnen som kan tilegnes og derefter kan anvendes, således at fagligheden ligger i den principielt upersonlige viden og kunnen. Diskursen rummer en grundlæggende idé om, at den professionelle med den rette viden og kompetence kan identificere og bestemme mål for udvikling og læring, og er således den tænkning som ligger bag forestillingen om den kompetente pædagog, som en der planlægger, udfører, evaluerer og dokumenterer. Her vægtes opnåelse af kompetencer og den grundlæggende rationalitet er at sætte den professionelle i stand til at genkende hvordan det er.

Indenfor dannelsesdiskursen betragtes den studerendes udvikling derimod som en åben proces uden specifikt og forud definerbart mål og middel. Rationalet er her, at individer bliver til og modnes i mødet det som er anderledes eller fremmed, som kan udvide ens menneskelige horisont. Netop personlig modenhed og selvindsigt betragtes indenfor denne diskurs som et væsentligt anliggende for uddannelsen, fordi den enkelte selv skal kunne finde retning gennem en værdiorientering, der på en gang er personlig, faglig og kulturel og fordi professionsudøvelsen principielt er forbundet med valg der kunne være anderledes. I pædagoguddannelsen i Danmark har man derfor traditionelt vægtet arbejde med æstetiske processer og med at udvikle de studerendes etiske og normative tilgang til professionsudøvelsen. Denne diskurs har i egen selvforståelse konsekvenser for hvem man er, den er knyttet til moral og vilje. Man bør/jeg vil.

Som tidligere nævnt udgør de fire diskurser konkurrerende betydningssystemer eller rationalitetsformer, som eksisterer samtidig og er udtryk for spændinger og komplementaritet i et komplekst og dynamisk felt. De forskellige rationalitetsformer bidrager således hver for sig med væsentlige tilgange og forståelser af, hvad der kan være i spil i en professionspraksis. Den akademiske diskurs udvider kompleksiteten, den praktiske minder om at der er handletvang i konkrete situationer, uddannelsesdiskursen vægter viden som er synlig og identificerbar, og dannelsesdiskursen sætter fokus på hvad der kan betragtes som god pædagogik. Alt dette er der for så vidt ikke noget nyt i og vi finder da også spor af dem alle i vores undersøgelse. Til gengæld er vi blevet overraskede over dynamikken i feltet.

Vores foreløbige analyser tyder på at den akademiske diskurs er styrket i den nye uddannelse, men også splittet: I uddannelsespraksis tenderer den til en alliance med dannelsesdiskursen, mens den i bekendtgørelsen tenderer til en alliance med uddannelsesdiskursen. Denne ambivalens tematiseres tilsyneladende ikke i uddannelsen, hvilket ser ud til at få den konsekvens at de studerende opfatter praktik og uddannelse som to rum uden den store indbyrdes sammenhæng. I praktikken ser vi studerende og praktikvejledere forbinde uddannelsesdiskursens rationalitet med praksisdiskursen, på måder hvor uddannelsesdiskursen ser ud til at blive den dominante. Her ses faglighed dels som implementering af metoder som virker og får hverdagen til at fungere, dels som pædagogiske aktiviteter som er planlagt, udført og dokumenteret af pædagerne (Bøje 2011).

I uddannelsen ser vi derimod at en alliance mellem akademisk diskurs og dannelsesdiskurs har hegemoni. Vi har en forestilling om at alliancen mellem praksisdiskurs og en dannelsesdiskurs har været dominerende indtil årtusindskiftet på det uddannelsessted hvor vores undersøgelser foregår. I forhold til denne tradition, er der tilsyneladende sket en markant forskydning, som, ligesom i praktikken, medvirker til at den praktiske diskurs bliver domineret, og at ”det praktiske” som før var centrum i pædagogikken, nu bliver degraderet til noget der er trivielt.

Vi hæfter os også ved, at det - i de sammenhænge vi har undersøgt - ikke ser ud til at blive opfattet som relevant og nødvendigt for de studerende at forbinde de forskellige diskurser eller sprog. Når praktikkens konstellation af uddannelsesdiskurs og praktisk diskurs er figur, bliver alt andet baggrund. Og når uddannelsesstedet konstellation af dannelsesdiskurs og akademisk diskurs er figur, bliver alt andet baggrund. Vores model knækker så at sige midt over.

Man kan hævde, at det ikke i sig selv behøver være et problem at de studerende orienterer sig forskelligt i de meget forskellige betydningssammenhænge de møder i løbet af uddannelsen, sådan at de studerende orienterer sig forskelligt i praksissammenhængen uddannelse på professionshøjskolen og i praksissammenhængen praktik. Man kan også indvende at vores fund fint udtrykker den kompleksitet og modsætningsfuldhed som konstituerer såvel uddannelse som pædagogisk praksis. Det er bestemt en væsentlig pointe. Men vi mener alligevel at vi har en pointe: For os at se får diskurserne hegemoni og danner alliancer på nye og relativt entydige måder i de sociale rum uddannelsen udgør.

I de nye alliancer sker der en svækkelse af praksisdiskursen, som medfører at det, der ellers har været betragtet som kerneydelsen i det pædagogiske arbejde: at være sammen med børnene om hverdagslivets aktiviteter (dække bord, lave mad, gå på legepladsen, tage tøj på etc.) klassificeres som ”praktisk arbejde” og dermed som ikke-

pædagogisk. Dermed sker der en transformation af den pædagogiske faglighed og af den professionelle selvforståelse. Bekendtgørelsens firklange ”planlægge, gennemføre, dokumentere og evaluere” som sigter mod effektiv styring af hverdagen, er tilsyneladende slået igennem og identificeres med faglighed, sandsynligvis båret frem af nye styringsredskaber i det pædagogiske praksisfelt. Således genfinder vi den afkobling og indsnævring af pædagogfaglighed i uddannelsens praksis, som vi har beskrevet i artiklens første del. Meget tyder på at der med alliancen praksisdiskurs-uddannelsesdiskurs er ved at ske en professionalisering af det pædagogiske arbejde, som set med klassiske professionsbegreber samtidig potentielt er en afprofessionalisering (Hjorth 2005). Med den moderne funktionelle professionsforståelse udgrænses den pædagogiske kerneydelse, som fordrer dømmekraft, autonomi og konstante overvejelser om hvad der er det gode at gøre. Og så er det måske slet ikke længere nødvendigt at kunne skifte mellem rollerne undersøge, udøve og udvikle.

Som det er fremgået af ovenstående har vi ikke fundet tydelige spor af den åbne forståelse af professionsfaglighed, vi ledte efter. Måske har vi overset det. Vi er jo ikke færdige med vores undersøgelser. Som afslutning af denne artikel forlader vi derfor forskningsprojektet og gør os nogle tanker om hvilke udfordringer vi ser for uddannelsen. Vi vil ikke gå nærmere ind på den politiske udfordring, der handler om at skabe rammer for en uddannelse der er udviklingsbaseret og som i højere grad sigter mod en pædagogisk professionsforståelse, men vi vil sige noget om den didaktiske udfordring, der handler om at udvikle nye læringsrum.

Udviklingsbaseret et svar på en didaktisk udfordring.

Hvordan kan man forestille sig læringsrum, der er egnede til at man tilegner sig en pædagogisk professionsfaglighed? Vi har tidligere argumenteret for at den pædagogiske professionsfaglighed adskiller sig fra såvel den klassiske som den moderne professionsforståelse ved at den i højere grad må kunne orientere sig i situationer, som ikke kan håndteres gennem en planlagt styring og kontrol. Den kan ikke nøjes med at tematisere ”opgaver”, den må også hele tiden tematisere mål, og holde diskussionen om dem åben. Alt dette er en følge af, at pædagoger ikke er ”producenter” af et bestemt produkt, de er ledsagere i tilblivelsesprocesser. Deres handlinger er ikke styret af en nødvendighed - eller af en viden om hvordan man med sikkerhed kommer fra A til B. Deres handlinger er ikke materielle, men symbolske, og det vil sige at handlingen først bliver til i selve udførelsen. Pædagoger er performers, der, lige som musikere, ingen garanti har for at deres performance lykkes før den er forbi. De kan sørge for at de har mange tangenter at spille på, at de gør sig forestillinger

om hvad der kan ske, når de forbereder sig. De kan også have mulighed for at rammesætte pædagogiske situationer således at følger bestemte mønstre og der skabes normer og rutiner. Men disse normer og rutiner er ikke udtryk for en nødvendighed, men for en social orden, der i princippet altid kan diskuteres.

Begrebet "udviklingsbaseret" kunne måske være hjemsted for en didaktisk tænkning der kan rumme at det ikke kun er "sikker viden" der er pædagogers handlingsgrundlag, fordi begrebet kan ses som "mellemlid" mellem at undersøge (den akademiske diskurs) og at udøve (praksisdiskursen). For at komme nærmere en betydningstilskrivning af begrebet, mener vi der er god inspiration at hente hos Gert Biesta. Biesta skelner mellem tre aspekter der i varierende mængder kan indgå uddannelsesforløb: kvalificering, socialisering og subjektivering (Biesta 2010). Mens kvalificering henviser til den viden, kunnen og forståelser som er en forudsætning for at man i det hele taget kan bevæge sig i fagområdet, henviser socialiseringen til at man bliver ført ind i en bestemt social orden, i en kultur og en tradition. Subjektivering henviser til uddannelsens bidrag til at man bliver et subjekt: én der ikke bare er "et nyt eksemplar af slagsen", én der er andet end en repræsentant for den sociale orden. Biesta nyfortolker således de klassiske pædagogiske autonomi- og selvvirksomhedsbegreber, og lægger dermed op til en tematisering af "dannelse i vor tid". Han inddrager den studerende som et etisk og politisk subjekt. Han interesserer sig især for de overlap der er mellem de tre aspekter. Med hans begreber kan vi spørge: hvordan ser pædagoguddannelsen ud i forhold til kvalificering, i forhold til socialisering og i forhold til subjektivering, og hvor finder vi overlap mellem de tre felter?

Vores begreb om at udøve adskiller sig fra bekendtgørelsens begreb om at gennemføre. Mens begrebet gennemføre hører hjemme hvor kvalificering og socialisering lapper over hinanden, forlanger begrebet udøvelse at alle tre aspekter af uddannelse er til stede. Udøvelse fordrer netop at udøveren selv handler, dvs. træffer valg om hvad der er godt at gøre i situationen. I overlappene kan der foregå søgeprocesser og brydninger: man søger at danne forbindelse mellem subjektivering og kvalificering, mellem subjektivering og socialisering og mellem socialisering og kvalificering. Udøvelsen betegner den tilstand hvor de tre aspekter integreres og bliver til handling, og udviklingen er vejen mod den integrering.

Vi brugte vores kort til at begrebssette forskellige tendenser, spændinger og ambivalenser og alliancer i uddannelsen. Ser vi på vores analyser med Biestas begreber, så ser vi at området for subjektivering må beskrives som forholdsvis lille, og at der er en tendens til at de tre områder bliver trukket fra hinanden. Som vi har set uddannelsen finde sted, ser den ikke ud til at være tilrettelagt efter at give de studerende mange og

systematiske erfaringer med store overlap. Den didaktiske udfordring er at skabe læringsrum hvor de studerende arbejder i de forskellige overlap.

Litteratur

- Biesta, Gert J.J.(2010) : What is education for? In: Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. Boulder, Colorado
- Bøje, Jakob D.(2011): Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik. Internt arbejdsrapport.
- Dunne, Joseph: 'Professional Wisdom' in 'Practice'. I: Bondi, Liz et al. (ed.): Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions. Ashgate
- Erlandsen, Torsten (2011): Er pædagoguddannelsen en professionsuddannelse? I: Tidsskrift for Socialpædagogik 14:2 (in press)
- Hjort, Katrin (2005): Professionaliseringen I den offentlige sektor?, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- KL, Kommunernes Landsforening Danske Regioner, FTF og Professionshøjskolernes Rektorkollegium (2010): 10 eksempler på udvikling af ny viden til gavn for uddannelser. Fundet under overskriften "Udviklingsviden giver mere effektiv opgaveløsning" på <http://kortlink.dk/kl/9w2g> d. 31-10-2011
- Laclau, Ernesto (1990): New Reflections on the Revolution of Our Time. London. Verso
- Oettingen, Alexander von (2007): Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I: Oettingen, Alexander von og Finn Wiedemann (red.): Mellem teori og praksis. Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser. Syddansk Universitetsforlag
- Dokumenter:
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor (UVM: 2001) kan læses på: <http://kortlink.dk/9rr6>
- Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (2001). Kan læses på: <http://kortlink.dk/9rr8>
- Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2007). Kan læses på <http://kortlink.dk/94y4>
- Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2008). Kan læses på: <http://kortlink.dk/9rr9>
- Rådet for Mellemlange Videregående Uddannelser (2007). "Professionel viden – hvordan kan den anvendes bedre?". Fundet på <http://kortlink.dk/uvm/9w2k> d 31-10-2011
- Undervisningsministeriet (2008): Rapport om udviklingsbaseret i de videregående uddannelser på Undervisningsministeriets område. Fundet på <http://kortlink.dk/uvm/9w2m> d 31-10-2011

Fra etisk bevidsthed til etisk refleksion

Katrin Hjort

*”Forudsætninger for at **anerkende** den anden er, at vi respekterer den anden som individ, og at vi alle har hver vores forudsætninger for at tænke, handle og føle, som vi gør. Vi skal altså respektere den andens **individualitet** og have for øje, at ethvert menneske er subjekt for sine egne oplevelser”*

Direkte citat i skriftlig eksamensopgave i pædagogik på 5. semester fra Berit Bae (1996): ”Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse” Social kritik 47¹

*”Hovedantagelsen er, at ingen menneskelig udvikling er mulig uden **interaktion** med andre mennesker”*

Direkte citat i skriftlig eksamensopgave i pædagogik på 5. semester fra Bent Madsen (2006): ”Socialpædagogik”, Kbh.; Hans Reitzels Forlag

Fra etisk engagement til etisk refleksion

Etik er blevet sat på dagsordenen af forandringerne i velfærdsstaten. Den velfærdsstatslige etos – bestræbelserne på at give ”alt det bedste til alle” – har traditionelt været den paraply, som de velfærdsprofessionelle inden for uddannelse, sundhed og social sikring, har kunnet bruge til at skærme deres klienter – og sig selv (Briggs 1961, Hjort 2012). Men med den aktuelle konkurrencestatskonstruktion (Knudsen 2007, Pedersen 2011) er den enkelte pædagog dagligt placeret i krydspres mellem mange forskellige hensyn såvel af forvaltnings- og forretningsmæssig som af faglig art. Hensyn, der ikke nødvendigvis harmonerer, men som - hvis de skal håndteres professionelt - kræver ikke kun viden og erfaring, men også etisk stillingtagen (Søndergaard Christensen 2008, 2012, Ribers 2012, Hjort 2012).

I forskningsprojektet ”Pædagoguddannelsens bidrag til dannelsen af aspekter af professionsidentitet” har vi bl.a. undersøgt den udvikling af etiske overvejelser, der finder sted blandt de studerende på uddannelsen til professionsbachelor som pædagog på Peter Sabroe Seminarium i Århus i perioden 2010-2012. Via en spørgeskemaundersøgelse ved uddannelsens start og slut, har vi kunnet konstatere et stort etisk engagement blandt de studerende. Flertallet af de studerende, der vælger uddannelsen, giver udtryk for et stærkt humant og socialt engagement. De ønsker ”at gøre en forskel for den enkelte og for fællesskabet”, og de anser ”hjertet på rette plads” som den væsentligste kvalifikation for pædagoger. Dette etiske engagement holder sig

¹ De 2 mest anvendte tekster i pædagogikundervisningen er ifølge lærerne: Berit Bae (2003): ”På vej i en anerkendende retning?” Social Kritik 88 og Berit Bae (1996): ”Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse” Social kritik 47. Se Steen Juul Hansen (2012 a): ”Med lov skal pædagoger uddannes”, delrapport fra projektet Pædagoguddannelsens bidrag til aspekter af pædagogers professionsidentitet.

gennem studiet, om end de studerende ved uddannelsens afslutning vægter det gode forhold til kolleger højere, end de studerende gjorde ved studiestarten. Men via analyse af en række bachelorprojekter kan vi se, at nogle af de studerende i løbet af uddannelsen har udviklet deres etiske engagement til, hvad vi vil definere som etisk refleksion, dvs. evnen til at til at skifte perspektiv, foretage nuancerede analyser af pædagogisk praksis og træffe etisk begrundede valg². Udviklingen fra etisk engagement til etisk refleksion sker imidlertid ikke hos alle. Nogle studerende fastholder eller udvikler, hvad vi vil kalde moralsk normativitet, forstået på den måde, at de giver udtryk for et relativt sort/hvidt verdensbillede, hvor bestemte pædagogiske holdninger og handlinger fremstilles som de absolut rigtige eller de ubetinget effektive, mens andre udiskuteret ignoreres eller afvises. Et verdensbillede, vi ser som problematisk i forhold til at håndtere de mange dilemmaer knyttet til en arbejdsopgave, der bliver stadig mere konfliktfyldt, komplekst og kontingent, efterhånden som organisering og finansiering af velfærd forandres med stigende hast (Hjort 2013).

Vi arbejder i forlængelse heraf ud fra en antagelse om, at det kan være hjælpsomt for de pædagogstuderende, hvis de i løbet af deres uddannelse – ud over alt det andet, de skal lære - får skabt sig nogle begreber om etiske principper, så de ikke kun kan diskutere moral eller konkrete normer for, hvordan man skal handle, men også kan diskutere på, hvilke forskellige måder man etisk kan begrunde sine valg, beslutninger og prioriteringer. Herunder hvilke konflikter mellem etiske principper, man i dag kan opleve ikke kun i pædagogik, men generelt i (offentligt) arbejde med menneske. De pædagoguddannede skal være bedst muligt klædt på - ikke kun til at udøve faget her og nu - men også til at undersøge og udvikle det fremover. Derfor har de også på det etiske område brug for at udvikle et fagsprog, der kan medvirke til dannelsen af den professionsidentitet, der skabes i - og er med til at skabe - det faglige fællesskab, der skal udvikle det pædagogiske arbejde med børn, unge og voksne.

Vi har i denne del af vores undersøgelse været interesserede i at følge de studerendes ”etiske læreprocesser ” gennem uddannelsen for at se, om vi kunne spore nogle af de skridt, der fører fra etisk engagement til etisk refleksion. Vi har håbet på, at vi har kunnet identificere nogle af de forhold i uddannelsen, der henholdsvis hæmmer og fremmer sådanne læreprocesser.

I der følgende vil vi præsentere vores teoretiske indfaldsvinkel, materiale og resultater, samt give et kort resume af vores analyseproces, inden vi går over til en

² Her skal vi for god ordens skyld understrege, at det materiale vi har adgang til – spørgeskemabesvarelser, interviews, opgavebesvarelser og observationer – primært giver os mulighed for at udtale os om, hvordan de studerende udtrykker sig her og nu, ikke om hvordan de vil handle i andre situationer og kontekster i (en ukendt) fremtid.

nærmere gennemgang af temaer og pointer i analysen. Vi vil afslutte med en diskussion af, hvad vi kan kalde ”den etiske vending”. Hvad skal vi egentlig med al den snak om etik? Ender det ikke bare i almindelig moralisering og manualer for korrekt opførsel på arbejdspladsen? Er det hele ikke bare en dårlig undskyldning for ikke at diskutere politik og velfærd? Eller bliver det en nødvendighed i en tid, hvor det politiske er blevet personligt?

Konkurrerende etiske principper

Udgangspunkt for denne eftersøgning af de studerendes etiske læreprocesser i pædagoguddannelsen er, at vi forudsætter, at forandringerne i velfærd, herunder pædagogisk arbejde med børn, unge og udsatte stiller nye krav til de professionelle om at træffe etisk begrundede beslutninger.

Vi konfronteres i dag med konkurrerende principper for fordeling af velfærd. Inden for de sidste 20 år har der i Norden fundet afgørende forandringsprocesser sted fra den traditionelle velfærdsstatsmodel, hvor uddannelse, sundhed og social sikring drives som offentlige aktiviteter finansieret ved progressiv beskatning, over den aktuelle konkurrencestatskonstruktion, hvor udgifter til velfærd ses som investeringer i den nationale konkurrenceevne, til en potentielt markedsdrevet og forsikringsfinansieret velfærdsvirksomhed. Velfærdsstatens universalistiske ideal – lige rettigheder og pligter for alle borgere – konkurrerer med mere partikulære principper, hvor fokus bliver hensynet til konkrete brugere og ønskede forbrugere, dvs. de mere individuelle og organisatoriske særinteresser. I dag begrunder de beslutninger, de professionelle skal tage, ikke sig selv. Tværtimod, skal de kunne forklares og forsvares både indadtil i det professionelle fællesskab og udadtil i forhold til en politisk medieoffentlighed. En offentlighed, der forbeholder sig retten til at kritisere fra mange forskellige vinkler af både universalistisk og partikularistisk art, og som har stor indflydelse på såvel de politiske som de forvaltnings- og markeds-mæssige vilkår for velfærdsarbejdet.

Vores antagelse er som nævnt, at det kan være hjælpsomt med en belysning af, hvilke etiske problemstillinger og principper, der kan komme i spil i denne sammenhæng. Eller rettere: Vi håber, at oplysning kan bidrage til, at problemstillinger, der ofte opleves som konflikter mellem ledelse og medarbejdere, mellem kolleger eller som personlige problemer, kan hæves op til mere principielle debatter, der ideelt set kan bidrage til at etablere andre handlehorisonter.

Teoretisk vil vi i det følgende referere til tre forskellige etikforståelser, vi ser som relevante i forhold til at diskutere de spørgsmål, der aktuelt rejser sig i forbindelse med velfærd i Danmark: For det første pligtetikken, som den formuleres med henvisning til Immanuel Kant (1724-1804), og som historisk har været væsentlig for

konstruktionen af velfærdsstatens etos og forventningerne til de offentligt ansatte: Den ideelle bestræbelse funderet i et absolut krav om, at du skal handle på måder, som du vil gøre til almen lov, og altid respektere den anden som menneske, dvs. aldrig reducere vedkommende til et middel for egne mål. ”Gør mod andre, som du ønsker, de skal gøre mod dig”. For det andet en mere nytteetisk eller konsekvensetisk forståelse, hvor det centrale ikke er gode intentioner baseret på absolutte og abstrakte principper, men spørgsmålet om konsekvenserne af bestemte handlinger. Idealet kan formuleres som ”størst mulig værdi for flest mulig mennesker”(Bentham 1748-1838, Stuart Mill 1806-1874). En tilgang, der lægger op til en højere grad af kalkulation, end pligtetikken, og som i forbindelse med bl.a. forandringerne af den offentlige sektor er blevet fortolket som et spørgsmål om økonomi, penge og politiske prioriteringer. For det tredje har bl.a. Søndergaard Christensen (2008, 2012) med - filosofihistorisk reference til Aristoteles – re-aktualiseret dydsetikken, som et bud på en relevant etisk refleksionsramme om arbejdet med mennesker. Hvordan skabes ”det gode liv”, der i stedet for at tage udgangspunkt i almene love, afbalancerer hensynene til særlige mennesker i en særlig sammenhæng?

For god ordens skyld skal vi imidlertid understrege, at vi ikke i det følgende opererer ud fra en normativitet, hvor f.eks. dydsetikken ses som det sidste og bedste bud på en pædagogisk etik. Pligtetikken krav om respekt for den anden som menneske kan vanskelig ignoreres i en europæisk humanistisk kontekst, men også kritiseres for sine abstrakte principper, der ser bort fra konkrete mennesker i konkrete situationer. Nytteetikken kan kritiseres i sin ”økonomistiske version”, men respekteres for sin insisteren på, at det ikke er tanken, men handlingen og dens konsekvenser, der tæller. Og dyds-etikken kan krediteres som relevant netop for det konkrete menneskelige fællesskab, som en pædagogisk institution eller uddannelsesinstitution udgør, men også kritiseres for at begrænse sit perspektiv til det lokale – lige præcis os, der nu er her sammen, skal have det så godt som muligt.

Denne type diskussioner ser vi gerne også professionelle pædagoger engageret i.

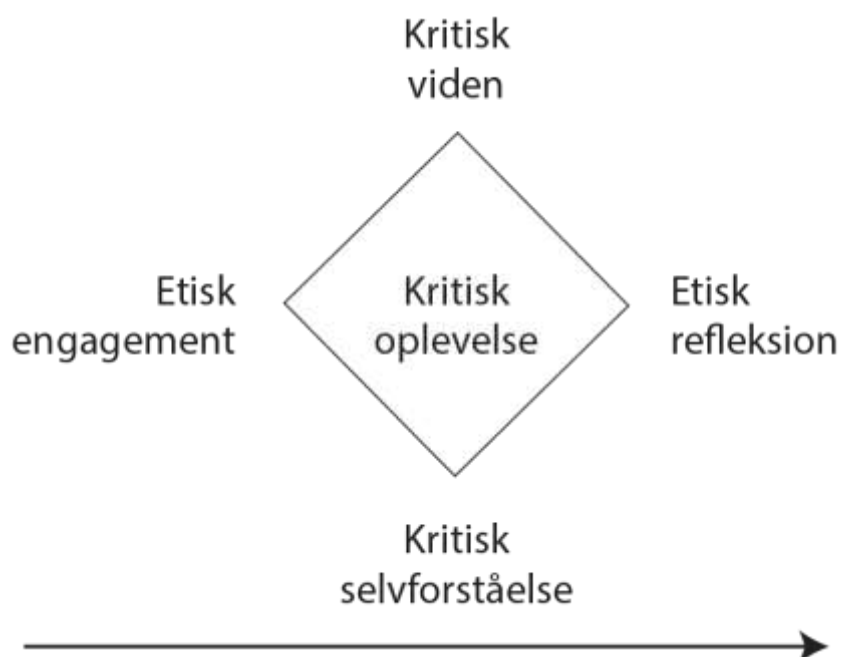
Etiske læreprocesser

Metodologisk bygger vores eftersøgning af etiske læreprocesser i pædagoguddannelsen primært på kvalitative analyser i form af tekstanalyse af empirisk materiale produceret i forbindelse med uddannelsen i den undersøgte periode. Her kan således tales om en induktiv proces. Men den kontekst, vi har sat vores analyser ind i, baserer sig som beskrevet på teorierne om konkurrencestatskonstruktionen, og analyserammen, dvs. de spørgsmål vi har stillet til materialet, har relateret sig til de nævnte etikforståelser. Vi har primært trukket på følgende materiale fra det samlede

forskningsprojekt:

Etik-relevante uddrag fra spørgeskemaundersøgelsen til de studerende på 2. og 7. semester (Sørensen & Rothuizen 2009). Observationer og analyse af 1. års prøver efter 2. semester samt mundtligt og skriftligt pædagogikeksamen efter 5. semester (Hjort 2010). Casestudiet ”Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik”, der handler om de samtaler med praktislærere, praktikvejleder og studerende, der finder sted 2/3 inde i praktikforløbet (Bøje 2013). Casestudiet ”En pædagog bliver til”, der bl.a. bygger på observationer af de studerendes deltagelse i arbejdet på praktikinstitutionerne (Togsverd 2013). Analyse af et fokusgruppeinterview med 3 studerende på 7. semester, der har set en dokumentarfilm fra et bosted for anbragte unge (Togsverd og Skårup 2010). Endelig har vi foretaget en samt analyse af en række bachelorprojekter ved uddannelsens afslutning og sammenholdt den en mere summarisk analyse af en række opgaver i Individ, Institution og Samfund” efter 4. semester. Der vil endvidere være krydsreferencer til resultaterne fra Juul Hansens undersøgelse: ”Faglig Udvikling på Pædagoguddannelsen” (Hansen 2013).

Analysen peger på, at vigtige forudsætninger for, at de studerende på uddannelsen til professionsbachelor i pædagogik kan udvikle deres udtalte etiske engagement til evnen til etisk refleksion er, at de tilegner sig nye ”kritiske erfaringer”, forstået som oplevelser, der sætter spørgsmålstegn ved den erfaringshorisont, de har i forvejen. Det kan være møder med andre studerende og undervisere og oplevelser med klienter og kolleger i praktikken. Men det kan også mere have form af caseanalyser og større eller mindre feltarbejder i undervisningen samt decideret international udveksling. Muligheden for at udnytte de kritiske erfaringer som afsæt for udviklingen af kritisk refleksionsevne styrkes imidlertid, dels gennem ”kritisk viden”, begreber og teorier, der gør det muligt at ræsonnere og argumentere pro et contra en given pædagogisk praksis, dels gennem hvad vi benævner ”kritisk selvindsigt”, overvejelser over betydningen af egne holdninger og handlinger på ”godt og ondt”.



Nogle – men ikke alle – studerende udvikler tilsyneladende etisk refleksionsevne ”af sig selv”. Her spiller personlige, sociale og kulturelle forudsætninger og aktuel livssituation antagelig en væsentlig rolle. Men det generelle mønster, vi kan spore, er, at bestemte forhold i uddannelsen – forstået såvel som ”skole” som ”praktik” – henholdsvis fremmer og hæmmer processen.

FREMMER etisk refleksion	HÆMMER etisk refleksion
Viden (relevante begreber og teorier brugt til nuancerede analyser og overvejelser)	Idealiseringer på ”skolen” (sort/hvid, ondt/godt, rigtigt/forkert)
Selvindsigt (dialog, deltagelse, supervision, træning i perspektivskifte etc.)	Idylliseringer i praktikken (Sådan gør vi her! Dette er rigtigt/virksomt/godt. Dette fungerer her og nu – alle vegne altid?)
Erfaringer (praktik, feltarbejde, studieophold, undervisning, cases mv.)	Stridigheder mellem ”skole og praktik” (Idealiser kontra realiteter?)

”Best case” er, at de studerende får lejlighed til at udvikle, hvad vi har defineret som etisk refleksionsevne, herunder bliver i stand til at ”metareflektere” – sætte forskellige forståelses- og handleperspektiver i spil i forhold til hinanden. ”Worst case” er, at de

studerende kommer i klemme mellem pædagogiske idealer og praktiske pædagogiske realiteter – af personrelateret, institutionel og (social-) politisk karakter. Denne klemme kan med et psykologisk begreb beskrives som en dobbelt-bind situation, hvor de studerende tvinges til at vælge mellem henholdsvis en idealistisk eller pragmatisk position, men hindres i at diskutere forholdet mellem dem. En del af dem lærer sig antageligt at skifte opportunistisk eller strategisk mellem positionerne alt efter sammenhængen. Men på længere sigt disponerer en sådan situation for kamp eller flugt: Overanstrengelse og overbelastning eller desillusion og behov for at distancere sig fra arbejdet.

I det følgende vil vi kort redegøre for den analyseproces, der har ført frem til ovenstående resultater.

Analysens undren

Denne fortælling om de studerendes etiske læreprocesser på pædagoguddannelsen er også en fortælling om vores læreproces i forskerteamet. Vi startede som udgangspunkt med via spørgeskemaundersøgelsen at ”måle” bl.a. de studerendes etiske engagement på 2. og 7. semester, og fandt det overraskende stabilt. De nye studerende og de næsten færdige pædagoger er som nævnt enige om, at give udtryk for et stærkt human og socialt engagement. Det forandrer sig ikke i løbet af uddannelsen³. Til gengæld sker der noget andet. Ved at læse de tilfældigt udvalgte bachelorprojekter (12 studerende) kunne vi se, at alle de studerende var blevet i stand til at begrunde deres pædagogiske holdninger og handlinger teoretisk, men at ikke alle var i stand til at foretage perspektivskifte – se en situation fra flere sider – og at heller ikke alle var i stand til at afveje fordele og ulempe - pro et contra - ved en given pædagogisk ”intervention”, herunder relatere den til den givne kontekst. Deres udsagn blev som nævnt normative: Sådan skal man gøre! Sådan gør man! Det undrede os, fordi det stred mod den diskurs om refleksivitet, som vi havde set præger seminariets officielle dokumenter⁴, så vi ”spolede tilbage” i materiale og analyser for at se, om vi kunne få lidt at vide om, hvad der kunne have befordret en sådan udvikling.

Allerede ved 1. årsprøven efter 2. semester var det tydeligt, at de studerende havde lært, at pædagogisk praksis også skal begrundes teoretisk. Ved pædagogikeksamen efter 5. semester var den teoretiske begrundelse ligeledes på plads såvel mundtligt og skriftligt i de 5 eksaminationer, der blev undersøgt i detaljer. De studerende har allerede på dette tidspunkt lært sig - bl.a. via bedømmelserne - hvad vi

³ Svarprocenten i undersøgelsen er på henholdsvis 62 % på 2. semester og 59% på 7. semester.

⁴ Juul Hansen 2013

betegner som ”Peter Sabroes Curriculum” eller PS-curriculum: Anerkendelse er det centrale begreb knyttet til god pædagogisk praksis. Ambitionen er at anlægge et brugerperspektiv, og det billede der tegnes af klienten - den anden som den professionelle møder i sit arbejde – er den kære, der har brug for hjælp og omsorg, eller den kompetente, der har brug for udfordring for at kunne udvikle sig. Her skal ikke fokuseres på mangler, men ressourcer. Til gengæld virker det ikke velset, at de studerende beskriver en kalkulerende eller strategisk handlende klient, dvs. en bruger, der er ude på at ”mele egen kage”, og som udfordrer eller undergraver de givne magtrelationer mellem professionelle og klienter, institution og borgere (Bundgaard 2012). Denne konstruktion er ikke populær til pædagogikeksamen, og i bachelorprojekterne er den næsten helt forsvundet.

Dette fælles fodslaw ville måske ikke have undret os så meget, hvis det ikke stod i så stærk kontrast til et fokusgruppeinterview, der blev gennemført med en gruppe 7.semesterstuderende. I dette interview gav en gruppe næsten færdige pædagoger udtryk for noget helt andet. Her forhandlede kraftigt om, hvorvidt det legitime perspektiv var brugerens eller institutionens – med tendens i retning af institutionens. Og her dukkede der et billede op af en klient, der var alt andet end kær og kompetent – snarere forkælet og krævende eller ligefrem kalkulerende. Vi blev konfronteret med en klientkonstruktion, der ellers – bortset fra enkelte undtagelser, vi vil vende tilbage til – er helt fraværende i materialet.

Det kan være fuldstændig tilfældigt foranlediget af den dokumentarudsendelse, som var genstand for interviewet, eller knyttet til de tilfældigt udvalgte studerende. Det kan fortolkes som ”det fortrængtes tilbagevending. Alt det, som er ”forbudt” at formulere inden for seminariets diskurs, melder sig og kræver ord. Men man kan også spørge, hvad der er sket i mellemtiden - fra 2. semester til 7. semester? Det nærliggende svar er praktikerfaringerne! En forklaring kan søges i den måde, hvorpå de to uddannelsesdele – ”skolen” og praktikken - fungerer sammen som parallelle spor med hver deres ofte konkurrerende dagsordner, som vi viser det i analysen af 2/3 dels samtalerne og praktikobservationerne (Bøje 201, Togsverd 2013).

Med hensyn til etisk refleksion ville idealet være, at de studerende var blevet i stand til at diskutere forholdet mellem disse to forskellige spor, også med hensyn til valg og værdier. For nogle lykkes dette som sagt. For andre ikke. Som et dominerende mønster kan vi se tendensen til at udblænde, hvad der forstås som ”det negative” – magtrelationer og interessekonflikter, misundelse og aggressioner, magtesløshed og det mislykkede. Men vi kan også konstatere brud på dette mønster. Brudene kan som nævnt kan være knyttet til erfaringer, der stiller kritiske spørgsmål til de studerendes etablerede forståelseshorisonter. Men de kan også være knyttet til teori, der er kritisk,

eller som de studerende kan forholde sig kritisk til, samt til den kritiske selvindsigt – herover de overvejelser over egen andel i pædagogiske samspil – som kan blive resultatet af en kvalificeret feedback, supervision eller coaching på skolen eller i praktikken.

Her kommer en nærmere gennemgang af de temaer og pointer, analysen af materialet har givet anledning til.

De gode viljer

I den spørgeskemaundersøgelse, vi gennemførte på 2. og 7. semester af pædagoguddannelsen, blev de studerende bedt om at angive, hvad de vurderer som meget vigtigt for pædagoger. ”Hjertet på rette sted” blev den absolutte topscorer. 58 % af de studerende vurderede ”hjertet” som det vigtigste, dog med et fald fra 65,7 % på 2. semester til 47,6 % på 7. semester. ”Evnen til at argumentere for, hvad der er rigtigt at gøre” prioriteres nogenlunde konstant (samlet 19,1 %), og ”dialogen med kolleger om handlemuligheder” prioriteres af 17,6 %, men med en markant stigning fra 2. til 7. semester (10 % - 24 %). ”Mange ideer til, hvad der kan gøres i praksis” og ”metodiske greb, der kan sikre, at man gør det, der skal gøres”, vurderes lavest af begge grupper (4,6 %, 1,6 %).

Bedt om at prioritere, hvad de ser som det vigtigste i pædagogisk arbejde, er der stærk opbakning bag udsagnene ”gøre en forskel for dem, der er svagest” (38,6 %) og ”styrke fællesskabet” (39,2 %), men den yngste årgang er noget mere markeret omkring spørgsmålet om fællesskabet, end den ældste (42,9 % mod 34,9 %). Bruger- eller kundetilfredshed prioriteres af 21,0 %, mens politiske reguleringer og beslutninger angives som mindre centrale (3,1 %).

Vi kan med andre ord konstatere, at de studerende, når de bliver spurgt, massivt formulerer et humant og socialt engagement som det bærende for pædagogisk arbejde. Men vi kan også konstatere visse forskydninger mellem individuelle og mere kollektive perspektiver. At de ældste studerende prioriterer dialogen med kolleger højere, end de nystartede, kan bl.a. forklare med erfaringer fra praktikperioderne. At den yngste årgang omvendt tillægger spørgsmålet om at styrke fællesskabet via pædagogisk arbejde større betydning end den ældste, kan forklare i lyset af den større rolle inklusionsbegrebet har spillet i den politiske diskurs i Danmark de seneste år (Hjort 2012, Kristensen 2013). Den ringe prioritering af det politisk besluttede kan forklare på flere måder. Én mulighed er, at de nye studerende, der scorer en anelse lavere end de ældre på dette punkt (1,4 % versus 4,8 %), endnu ikke har erfaringer med politiske beslutningers betydning for pædagogisk arbejde. En anden mulighed er, at de lave scorerer signalerer uenigheder af personlig, faglig og/eller politisk art. Herunder, at de

studerende ikke ser en identitet mellem det politisk besluttede og det vigtigste i pædagogisk arbejde.

De studeredes markering af etisk engagement burde på den ene side ikke undre. I hvert fald ikke, hvis man tager pædagogarbejdets historie i Norden i det 20. århundrede alvorligt. Historisk er omsorgs- og udviklingsstøttende virksomhed i denne periode som bekendt først konstrueret som kvinders arbejde i familierne, dernæst som (overvejende) kvinders arbejde i velfærdsstatens offentlige institutioner. Derfor kan det ikke undre, at forestillingen om at give – af kærlighed eller kald – til de trængende stadig er nærværende, dvs. at de idealer eller idealiseringer, der er knyttet til denne historiske kvindelighedskonstruktion stadig har stor betydning i den pædagogiske diskurs. Det kan ikke undre, at ”den kvindelige omsorgsorientering” på godt og ondt stadig præger pædagogfaget (Prokop 1977, Hjort 1987, Nielsen & Rydberg 1987, Hjort 2012)⁵.

På den anden side er det nærliggende at forestille sig, at dette er under forandring. I en del velfærdsforskning er det blevet formuleret, at den velfærdsstatslige etos – den humane og sociale forpligtethed - i dag overlappes af eller konkurrerer med en mere instrumentel, pragmatisk eller strategisk interesse blandt de velfærdsprofessionelle (Larsen & Hein ed. 2007, Pedersen 2011, Hjort 2012, Baadsgaard et al. 2013). Ligesom kønsforskere, der arbejder empirisk med forandringer i kønssocialisationen i de nordiske lande, har beskrevet, hvordan nye generationer ikke kun reproducerer traditionelt kønnede mønstre, men også udvikler nye måder at se og håndtere arbejdslivet på. (Rask Eriksen 2008, Nielsen & Rudberg 2006, Nielsen 2011, Prokop 2010).

Hertil kommer spørgsmålet om ændret kønnet rekruttering til faget. Til trods for store bestræbelser på at rekruttere flere mænd til velfærdsarbejdet, har situationen på det pædagogiske område imidlertid været konstant de sidste 20 år. Der er uforandret ca. 17 % mænd i det pædagogiske arbejde⁶. En tidligere undersøgelse af 12 nyuddannede pædagogs overgang fra uddannelse til arbejde (Hjort 1999, 2003) pegede på konkurrencen mellem en pædagogisk omsorgsdiskurs, hvor klienten ses som hjælptrængende (”kær”), og en udfordringsdiskurs, hvor klienten trænger til ”at blive sparket i gang” (”kompetent”). Omsorgsdiskursen blev især formuleret af kvinderne,

⁵ Her skal for god ordens skyld understreges, at her ikke tales om essentielle kvindelige egenskaber knyttet til det biologiske køn, men om historiske konstruktioner, der udvikles og følgelig kan afvikles. Tilsvarende skal det understreges, at der – når der tales om kærlighed og kald – ikke tales om realiteter, men om idealer, der historisk er blevet naturliggjorte og i stort omfang har aftegnet grænserne for, hvad der blev set som nødvendigt og muligt (Hjort 2012).

⁶ Blandt uddannede lærere og socialrådgivere er andelen af mænd faldet, kun blandt fysioterapeuter er den steget markant (Hjort 2012: 140, baseret på Danmarks Statistik 2011)

mens de 4 mænd i undersøgelsen stod for udfordringsdiskursen. Det kunne altså tyde på en historisk alliance mellem på den ene side en ændret velfærdsdiskurs – fra welfare til workfare – og på den anden side et mere traditionelt ”mandligt” syn på opdragelse båret af tanker om at konsekvens (”yde før du kan nyde”/ ”noget for noget”).⁷

At mandlige pædagoger skulle have en særlig præference for de værdier, som udfordringsdiskursen repræsenterer, er imidlertid en antagelse, som ikke kunne generaliseres empirisk i den daværende kvalitative analyse, men kun sandsynliggøres kønsteoretisk. Antagelsen kan desværre hverken bekræftes eller afvises i den aktuelle undersøgelse, da det er tvivlsomt, hvorvidt gruppen af mænd kan betragtes som repræsentativ (Sørensen & Rothuizen 2009)⁸. Vi har heller ikke kendskab til materiale, der kunne sige noget om, hvorvidt mandlige og kvindelige pædagoger forholder sig forskelligt til arbejdsmarkedspolitik, selvom det kunne være interessant at vide noget om, herunder om evt. forskydninger over tid.

Den ideale fordring

Den skriftlige og mundtlige pædagogikeksamen, der som nævnt finder sted efter 5. semester i uddannelsen, viser, at de studerende nu har lært sig at underbygge deres etiske engagement ved hjælp af de teorier, der læses på studiet. Bent Madsen og Berit Bae er de væsentligste teoretikere og de centrale referencer i de studerendes opgaver. Her formuleres det humane og sociale engagement som et holistisk menneskesyn og harmonisk verdensbillede, hvor mennesket på den ene side skal respekteres som individ med egne perspektiver og præferencer, og på den anden side indgår som en del af den sociale interaktion og det sociale fællesskab, der gør menneskelig udvikling mulig:

Forudsætninger for at *anerkende* den anden er, at vi respekterer den anden som individ, og at vi alle har hver vores forudsætninger for at tænke, handle og føle, som vi gør. Vi skal altså respektere den andens *individualitet* og have for øje, at ethvert menneske er subjekt for sine egne oplevelser (Bae 1997). Hovedantagelsen

⁷ Workfare principperne adskiller sig fra de traditionelle velfærdsstatslige principper ved at ville undgå ”passiv forsørgelse”, der anses som uværdigt for de trængende, til fordel for en ”aktiv arbejdsmarkedspolitik” via økonomiske incitamenter (det skal kunne betale sig at arbejde = niveauet for offentlige ydelser skal ligge lavere end lønniveauet). Workfare kobles oftest med en udbudsorienteret økonomisk politik, hvor spørgsmålet ikke er efterspørgsel – eller mangel på efterspørgsel - efter arbejdskraft, men hvor er øget udbud af arbejdskraft (via lønnedgang) vil skaffe beskæftigelse (Knudsen 2008, Pedersen 2011).

⁸ På studiet er godt hver fjerde mand. I undersøgelsen af den yngste årgang er mændene underrepræsenterede, knap hver sjette.

er, at ingen menneskelig udvikling er mulig uden *interaktion* med andre mennesker (Madsen 2006).⁹

Som pædagogisk program formuleres som nævnt en anerkendende pædagogik, hvor der lægges vægt på respekt, rummelighed og ressourcer. Her citeres fra de pædagogikeksaminer, der har været genstand for næranalyse:

Anerkendelse handler om at se andre som individer, at kunne være åben over for deres perspektiv, men samtidig fastholde vores egen identitet(...) Det anerkendende samtalemønster kendetegnes ved, at den voksne har tillid til barnets mening og perspektiv og lægger således ikke op til, at der kun er én måde at se tingene på.

Rummelighed handler om at kunne rumme de tanker og følelser, som en bruger giver udtryk for uden at blive bragt ud af balance med *respekt* for vedkommendes oplevelser (...) Når vi, som pædagoger arbejder med *inklusionen* bestræber vi os på at skabe rum for forskellighed samtidig med at de unges særlige behov mødes uden at ligeværdigheden og respekten forsvinder.

I arbejdet med børn og unge er det vigtigt at have fokus på deres *ressourcer* i modsætning til deres vanskeligheder (...)

Når vi arbejder med relationspædagogik indtager vi rollen som *betydningsfuld anden* (...) være en rollemodel for barnet eller den unge og blive tillagt særlig værdi. Relationen er så betydningsfuld, at vedkommende forpligter sig på det personlige plan. Han/hun *udvikler ansvarsfølelse, involverer sig og tager ejerskab*.

I opgaverne udmøntes dette pædagogiske program mere konkret på tre områder:

1. Som en generel pædagogisk indsats for at give børn og unge mulighed for at deltage i kreativt, ofte musik-æstetisk samvær. 2. Som en socialpædagogisk indsats, der respekterer forskelligheder, men også etablerer forudsætninger for at danne forskellige sociale relationer og agere i forskellige sociale rum. 3. Som en mere pædagogisk-psykologisk begrundet indsats for at træne evnen til at fornemme og forstå sig selv og andre som forudsætning for relationsdannelse og social udvikling:

I det engagerede musiske samvær opleves *glæden ved samarbejdet og samværet*, og for at skabe "*et fælles tredje*" kræves den fulde opmærksomhed og interesse fra

⁹ Alle kursiveringer i dette og efterfølgende citater er – hvis ikke andet er oplyst – indsat af kh/Katrin Hjort.

både pædagogens og lærerens side (...) hvor målet ikke udelukkende er at videregive musikalske færdigheder, men at skabe et rum med en vis *ligeværdighed*.

Det ægte perspektiv for alt socialpædagogisk arbejde (...) at de unge mødes med et ønske om at ville forbedre den enkeltes livskvalitet ved at anerkende deres *forskellighed* og være med til at skabe rum for, at de kan *agere i mange forskellige sociale rum* (...) etablere så mange *relationer til samfundet* uden for institutionen som muligt.

At *mentalisere* betyder at få større forståelse af, hvorfor man selv og andre reagerer som man gør. At kunne se en større sammenhæng mellem indre mentale tilstande og måden vi udadtil reagerer på (...) som pædagog har vi en interesse i at prøve at forstå mennesker med alle deres hensigter. En mentaliserende samtale mellem pædagog og bruger er at være nysgerrig herpå og i *fællesskab udforske de mere eller mindre ubeviste processer, der sker i brugeren*. Det er derfor pædagogens opgave at vise interesse og anerkendelse i den måde brugeren håndterer en given situation. Hvis mentaliseringsevnen fungerer optimalt hos brugeren, vil det betyde, at individet vil kunne indgå i *interaktion med andre mennesker med succesoplevelser*, og at brugeren nemmere vil kunne acceptere de følelser og reaktioner, der måtte være.

Alt i alt: Meget høje idealer – og meget, meget store krav til pædagogen. Hvad de studerende selv kan formulere:

Det kræver meget af ens person, og man lærer det ikke på en uge (...) respekt for vedkommendes oplevelser (..), selvom de kan være både uforståelige og/eller uden for ens forståelsesramme. Det kræver en høj grad af tolerance og undersøgende holdning.

Her tales om det absolut gode: Den gode professionelle, den gode klient og det gode samfund. Der tales ikke om det onde, det forkerte og alle gråzonerne. Og er tales slet ikke om, hvad der kan gøres, hvis det godes principper kommer i konflikt med hinanden.

Det pædagogiske paradoks

Det kan være vanskeligt at afgøre, hvilke videnskabsteoretiske perspektiver de studerendes fortrukne teorier - eller de foretrukne teorier på studiet – abonnerer på. Her er som sagt tale om en meget holistisk antropologi og en meget harmonisk ontologi. Vi skal se på ”det hele menneske” og ”have det hele med” i en verden, hvor struktur og

aktør, det sociale og det personlige, handling og mening spiller sammen. Opgaverne kan omfavne teorier inspireret af de klassiske sociologer - Pierre Bourdieus feltanalyse og Anthony Giddens, Thomas Ziehes og Axel Honneths forskelligartede moderniseringsteorier - sammen med fænomenologi og interaktionistisk orienteret kulturanalyse, kritisk psykologi og såmænd også psykoanalytisk informeret udviklingspsykologi. Til gengæld gøres der ved pædagogikeksamen ikke meget ud af at eksplicitere forskellene mellem de forskellige teoretiske perspektiver eller beskrive de forskellige – konflikter, kampe, konkurrencer – de kan sætte fokus på.

Men uanset hvordan de studerende vælger at begrunde det anerkendende pædagogiske program teoretisk, så løber de alle ind i det klassiske pædagogiske paradoks¹⁰. Betyder anerkendende pædagogik, at man som pædagog accepterer alt? Nej, det gør det ikke. En af de studerende formulerer det således:

(...) være åben over for deres perspektiv, men samtidig fastholde vores egen identitet (...) Hvis man derimod i en daginstitution *blot roser børnene anerkender man dem ikke nødvendigvis* og det bliver nemt rutine og overfladiskhed.

Her skelnes altså mellem anerkendelse og respekt på den ene side og accept og værdsættelse på den anden. Nanna Koch Hansen (2010) har i en poststrukturalistisk funderet analyse vist, hvordan pædagoger kan håndtere det pædagogiske paradoks, som det dukker op i den anerkendende pædagogik, ved at indføre en distinktion mellem ”væren” og ”gøren”. Som pædagog anerkendes den andens ”væren”, dvs. man forbryder sig ikke mod Kants pligtetiske imperativ – respekten for det menneskelige - men man accepterer ikke det andet menneskes ”gøren”. Vedkommendes handlinger værdsættes eller tolereres ikke. Formuleret i hverdagsprog: ”Jeg anerkender, hvad du føler, men kan ikke acceptere, hvad du gør!”

Denne figur dukker også op i de pædagogstuderendes formuleringer i løbet af uddannelse. Men det mest dominerende i vores materiale er, at de studerende i deres argumentation ”løser” det pædagogiske paradoks ve samtidigt at trække på flere forskellige forståelser af etik: Pligt-, dyds- og nytteetiske principper bringes i spil i samme åndedræt.

¹⁰ Hvordan realiseres det pædagogiske projekt – at ville noget med et andet menneske – med respekt for den andens vilje? Hvordan får man mennesker til helt selv frivilligt at gøre noget, de aldrig ville have gjort, hvis de helt frit selv havde kunnet bestemme? Eller som Lars-Henrik Schmidt (2002) har formuleret det: ”Dannelse er det der sker, når vi får andre til at gøre det, vi gerne vi have haft dem til at gøre af egen fri vilje”. Det pædagogiske paradoks, forholdet mellem frihed og tvang i opdragelse, tematiseres oftest med reference til Kant, senest behandlet uddybende af Alexander von Oettingen (2001).

Ovenstående formuleringerne af, hvordan det anerkendende pædagogiske program kan udmøntes – satsningerne på henholdsvis det musisk-æstetiske, de sociale rum og relationer og mentalisering – rummer elementer fra tre etiske traditioner: Pligtetikken krav om at respektere og ikke udnytte andre understreges hver gang. Men der er også stærke elementer af dydsetik – det gode liv sammen om det musiske, i de sociale relationer og i den undersøgende samtale. Og dertil kommer så det nytte- eller anvendelsesorienterede aspekt. Når musisk-æstetisk samvær kan anbefales, så er også, fordi det gennem opmærksomheden på ”det fælles tredje” kan bidrage til at udvikle koncentrationsevne og evnen til at fokusere, dvs. udviklingspsykologisk set danne en modvægt mod den psykiske og motoriske uro, som vi i så rigeligt mål får diagnosticeret som ADHD. Når en central socialpædagogisk målsætning er at skabe så mange relationer til samfundet som muligt, er det med henblik på at børnene og de unge kan lære at fungere i samfundet. Ligesom optimalt fungerende mentaliseringsevner skulle føre til succesoplevelser og selvaccept.

Så som pædagog gør du det hele: Du gør din pligt og respekterer din næste, du skaber det lykkelige liv for alle, og du realiserer de aktuelle politiske dagsordner. Man kunne tale om etisk eklekticisme. Man kunne også tale om en kreativ måde at navigere på blandt konkurrerende diskurser. Men det er et krævende kompromis.

De hjælpeløse hjælpere?

For den udenforstående observatør er det interessant at møde de studerende til mundtlig eksamen efter at have læst deres opgaver. Det første, der springer i øjnene, er diversiteten. Til trods for de næsten identiske formåls erklæringer på skrift, virker de studerende meget forskellige med hensyn til alder, køn, påklædning, kropssprog, socio- og dialekt osv. Men den umiddelbare fornemmelse er, at der på denne uddannelsesinstitution er rigtig mange med ”skolenær”/akademisk baggrund, især blandt pigerne.¹¹

Det andet bemærkelsesværdige er, at de studerende her efter 5. semester tilsyneladende har udviklet en solid professionsidentitet. De taler om *vi* pædagoger, *vores* ansvar i det pædagogiske arbejde, *vores* professionelle tilgang osv.. De bruger ordet ”bør” – ikke skal, vil eller kan – dvs. de lægger sig implicit i forlængelse af en

¹¹ Blandt den yngste årgang, der observeres her er dog kun 16 % over 25 år. Et fald fra 25 % i den ældste årgang. 61,4 % har en gymnasialuddannelse og 24,3 % HF. Antagelig flere end i landsgennemsnittet, da der er tale om storby. 67,1 % har imidlertid søgt ind via kvote 2. 24,3 % angiver at have et andet modersmål end dansk, hvad umiddelbart vækker undren blandt underviserne, da uddannelsen ikke fremtræder som meget etnisk/kulturelt/religiøst blandet (der er ikke mange, der bruger religiøse symboler som f.eks. tørklæder).

(kontinental-europæisk) dannelsesstradition. Refleksion er som nævnt det absolut gennemgående positive begreb. Til gengæld er det kun sjældent, at de studerende bruger de pædagogiske teorier, de har læst til at analysere de empiriske problemstillinger, de behandler, for derefter at overveje, hvilke pædagogiske arbejdsmetoder, der kunne være hensigtsmæssige i en tilsvarende situation. De skelner sjældent mellem teorier som beskrivende/deskriptive ("sådan er dette"), analytiske ("sådan kan man forstå dette") eller foreskrivende/ prækriptive ("sådan skal man gøre"). De hyppigste er, at de studerende tager udgangspunkt i den case, de har beskrevet, og "kobler nogle teorier på", som de siger, dvs. bruger casen som anledning til at gennemgå nogle teoretikere.¹² Eksaminationerne er ikke domineret hverken af analytiske distance eller den efterlyste refleksive evne, hvis dette indebærer, at man kan se en sag fra flere sider og argumentere for og imod en given teoretisk forklaringsramme eller pædagogisk praksis.

For det tredje er det som udenforstående observatør vanskeligt ikke at gøre sig tanker om, hvorvidt der er sammenhæng mellem de studerende valg af problemformulering, og de problemstillinger, de selv har erfaringer med at håndtere i deres liv. Her er nogle citater fra observationsnoterne:

Hvordan håndterer man sin fremmedhed – af hvilken art den end måtte være? Hvordan finder man sig til rette med et musisk samvær, selvom det ikke er professionel musikudøvelse? Hvordan bevarer man respekten for den form for maskulinitet, man forlod, da man forlod "Udkantsdanmark" til fordel for storbyen og skolebænken? Hvordan lever man "det uperfekte liv" med alle dets almindelige problemer med samliv, seksualitet, sammenbragte børn, sundhed, sygdom og død?¹³

Det er svært ikke at tænke på sammenhængen mellem de personlige og de professionelle problemstillinger, men den gøres ikke til genstand for åben refleksion. Det er store temaer- kønnethed som stolthed eller privathed, død og forfald, seksualitet, kærlighed og ensomhed. Hvordan forbereder undervisere og vejledere de unge på at "håndtere sig selv" som forberedelse til at "håndtere de andre"???

¹² Observationerne svarer således til målingen af progressionen fra opgaver i "Individ, Institution og Samfund" til bachelorprojektet (Hansen 2013: "Faglig udvikling på pædagoguddannelsen").

¹³ Imellem de opgaver og projekter, der har dannet grundlag for hele undersøgelsen, er der – som det oftest er tilfældet i uddannelser, der beskæftiger sig med pædagogisk-psykologiske emner – en del, der beskæftiger sig med de mere "spektakulære" emner, der aktuelt har mediebevågenhed, eksempelvis incest og andre former for overgreb og vanrøgt (hvad naturligvis skal være et emne i en pædagoguddannelse) eller markante kultursygdomme som spiseforstyrrelse, her især anoreksi. Det er dog ikke tilfældet i de 5 opgaver, der her tilfældigt er udvalgt til næranalyse.

Hvorvidt det faktisk forholder sig, som observatøren tænkte, kan ikke afgøres. Men hvis de studerende vælger at engagere sig i emner, de har en vis erfaring med, så kan det betragtes på flere måder. Det kan, som Wolfgang Schmidbauer gjorde i *De hjælpeløse hjælpere* 1986, forstås som udtryk for, at de professionelle vælger at beskæftige sig med problemer, som de ikke selv har formået at løse i deres eget liv, men som de nu forsøger at klare per stedfortræder, dvs. hos deres klienter¹⁴. Omvendt kan det fremhæves som positivt, hvis de studerende faktisk har et vist kendskab til de problemstillinger, de uddanner sig til at arbejde med. Det kan betyde, at de har lettere ved at sætte sig ind i dem – selvom det også kan betyde, at de har sværere ved at hæve sig over dem.

Under alle omstændigheder kræver en sådan evt. sammenhæng en stor sensibilitet fra såvel underviseres som censorers side – hvad efter observatørens bedste overvisning også blev praktiseret i eksamenssituationen. Som eksaminatorer bliver de stillet over for den samme etiske udfordring, som de studerende stiller til sig selv: På én gang at respektere og udfordre den andens personlige grænser.

Hot or not på PS

At eksaminatorer og vejledere demonstrerer sensibilitet i eksamenssituationen er ikke identisk med, at der ikke ekserceres bestemte bedømmelseskriterier og etableres et særligt vurderingshierarki blandt de eksaminerede. Ethvert formaliseret uddannelsessystem – ikke mindst et system, der sorterer på basis af eksamenskarakter – hviler på bestemte definitioner af, hvem der kan sige og gøre hvad, hvordan og hvornår. Bøje beskriver dette forhold med Basil Bernsteins begreb om den socialt regulerende dimension af den pædagogiske diskurs (Bøje 2010, Bøje 2013), men det kunne også med Foucault tematiseres som et spørgsmål om definitionsmagt. Set i lyset af et ideal om at praktisere demokrati i uddannelse bliver det afgørende imidlertid, hvilket rum undervisningen åbner for, at deltagerne kan tematisere forskellige erfaringer set fra forskelle perspektiver – herunder indgå i ”ligeværdige” forhandlinger om, hvordan disse erfaringer kan omtales i undervisningsoffentligheden.

Ved observation af eksamination, vurdering, karaktergivning og feedback ved de nævnte mundtlige pædagogikeksaminer fremkom følgende billede af, hvad det er ”hot og not” på Peter Sabroe seminariet, emnemæssigt og med hensyn til ”tilgang” fra de studerendes side:

¹⁴ Der mange i undersøgelsen, der svarer ja til, at de har haft personer i deres familie eller øvrige netværk, der har beskæftiget sig med pædagogisk arbejde, og at dette har betydning for deres uddannelsesvalg og indblik i pædagogisk arbejde (60,6 % for den yngste årgangs vedkommende).

Karakter 12	Socialpædagogisk: Unge Traditionel kønnethed. Maskulinitet/maskulinisme Social erfaring/ engagement: ”Den kompetente klient”. Udfordring PLUS akademisk diskurs
Karakter 10	Almenpædagogisk-psykologisk: Børn Femininitet/pigelighed Den gode vilje: ”Den kære klient”. Omsorg PLUS akademisk diskurs
Karakter 7	Fysiske og psykiske handicap: Voksne Kvindelighed/ Erfaren, ”maskuliniseret”- Den gode vilje: ”Den (in)kompetente klient”. Omsorg MINUS akademisk diskurs
Karakter 4	Almenpædagogisk-psykologisk: Børn Femininitet /pigelighed Den gode vilje: ”Den kære klient”. Udfordring MINUS akademisk diskurs
Karakter 2	Multikulturalitet/etnicitet: Unge ”Anderledes” kønnethed/metroseksualiteten ”Anderledes” menneskesyn: ”Den kalkulerende klient”. Magt PLUS ”anderledes” akademisk diskurs

Med alle forbehold for generalisering på det lille materiale, så tegner der sig et billede af en meget traditionelt kønnet og socialt stratificeret selektion. En selektion, der på den ene side kan karakteriseres som baseret på en respekt for en særlig mandighed, der traditionelt er blevet forbundet med det fysiske eller manuelle arbejde i landbrug og fiskeri, håndværk og industri og dermed også med hvad der – set fra København - betegnes som provinsen eller i dag ”Udkantsdanmark”. Men på den anden side er selektionen også båret af et krav om – og en belønning af – beherskelsen af en akademisk diskurs præget af de teoretiske tilgange, der er centrale på seminariet. Lavest scorer i dette materiale en præstation, der er præget af en ”anderledes” kønnethed – en ”metroseksuel” eller mere feminin konnoteret, urban maskulinitet – koblet med et verdens- og menneskebillede, der er anderledes end den anerkendende pædagogiks, og med andre teoretiske og videnskabsteoretiske perspektiver.

Denne hierarkisering kan bl.a. forklares som et resultat af Peter Sabroes historie som socialpædagogisk seminarium. Analysen bekræfter resultaterne fra Jakob Bøjes ph.d. afhandling, hvis materiale også er hentet fra et tidligere socialpædagogisk seminarium. I materialet fra Peter Sabroe indgår dog kun dansk-danske studerende, dvs. til forskel fra hos Bøje berøres spørgsmålet om etnicitet og multikulturalitet i

uddannelsen ikke (Bøje 2010, Bøje 2011). Men hierarkiseringen kan også forstås som en proces, hvorigennem selektionen skabes. Hvilke ontologier, antropologier og epistemologier – verdens-, menneske- og videnskabssyn – vinder anerkendelse i eksamenssituationen?

Materialisme eller konstruktivisme?

Her et citat, der illustrerer verdensbillede, menneskeopfattelse og teoretisk tilgang i ”top-opgaven”:

Pierre Bourdieu mener, at vi er *produkt af sociale betingelser*, adfærd og forudsætninger. Menneskets handlerum *er disponeret af opvækstmiljøer, og ud fra dette, reproducerer vi os selv*. Den placering, som vi har i samfundet/det sociale rum, har indvirkning på, hvilke vaner/adfærd vi tilegner os, samt de valg vi tager. (..) *Menneskets habitus skabes af den praksiserfaring, som man tilegner sig livet igennem*. Familiens indvirkning, på denne, er især vigtig, da det er her igennem de grundlæggende værdier, bliver indlejret i de unge. De har dannet en primær habitus gennem deres opvækst og familiens præg på dem.

Og et citat fra ”bund-præstationen”:

Ifølge Pierce finder der uendelige mange sociale verdner. Sociale verdner skabes og bliver hele tiden genskabt, og vi lever i et uendeligt univers, hvor der er mange endelige meninger, og dermed er alle sociale verdner forskellige. (..) Mennesker, der lever og befinder sig i forskellige sociale verdner, har ikke altid den samme opfattelse af, hvad der er god opførsel, og hvad der er dårlig opførsel. Det kan være umuligt at oversætte en social virkelighed til en anden. (..) *Menneskets identitet er en relation mellem mennesker og dets sociale verden. Altså forstås identiteter ikke som grundlæggende egenskaber, der er fast forankret i personen*. (..) Det individuelle identitetsbegreb lægger vægt på, hvordan personen er. *Hvor det interaktionistiske identitetsbegreb er betydningen af, hvad mennesker gør*. Ud fra dette synspunkt er hovedantagelsen...

Valget af teoretisk ståsted er naturligvis kun ét element i den faglige præstation. Det afgørende for vejleders og censors bedømmelser er næppe alene valget af en mere materialistisk-strukturalistisk tilgang frem for en konstruktivistisk- interaktionistisk. Men hensyn til den første præstation tales ganske vist om en kendt og anerkendt teoretisk og praktisk tilgang til pædagogisk arbejde. Men den første præstation fremstår også mest sikker. Her præsenteres en overbevisende mestring eller beherskelse af såvel det teoretiske som den praktisk-pædagogisk situation, der refereres til. Der er åbenbart

og åbenlyst styr på tingene – herunder på magtfordelingen i den pædagogiske relation. I den anden præstation demonstreres meget større usikkerhed – især med hensyn til det praktiske. Her refereres ikke til en succes, men til noget, der var svært – som ikke lykkedes – og som tydeligvis har anfægtet den studerende. Det er tvivlsomt, hvem der har styret, og hvem der styres i situationen, den professionelle eller klienterne? Den studerende er kommet i tvivl. ”Det positive menneskesyn” og ”den gode vilje” er anfægtet – som opgaven også formulerer det teoretisk:

Der er kritikere, der beskriver det sociale liv som instrumentalistisk. Reelt definerer man andre som instrumenter til et opnå egne mål. De er simpelthen midler til, at jeg kan nå mit mål om at føle velvære. Det er klart, at man kan ønske at hjælpe andre med at blive lykkelige, men man ofrer sig kun for andre, for at de i sidste ende skal gøre gengæld. Adam Smith mener menneskelig handling først og fremmest er baseret på egen nytte. Som psykologer ræsonnerer, handler sociale relationer alle om at søge og opnå den størst mulige nydelse fra andre med mindst mulige omkostninger. Menneskelig kærlighed handler efter dette synspunkt om at skabe profit. Vi elsker nogen, når de giver os størst mulig nydelse med minimale omkostninger. Når vi taget disse synspunkter til os, bliver enhver relation til en handelsvare (Gergen 2010).

Hvad angår formuleringen af et pædagogisk program, så er de to præstationer næsten identiske. Formålet er inklusion. Klienterne skal ud af isolationen – ud eller ind i verden. Den første præstation er dog den mest optimistiske med hensyn til integrationens eller assimilationens mulighed:

Når den unge oplever små succeser gennem oplevelser, som de tilegner sig på skole/behandlingshjemmet, samt i de sociale arenaer, de indgår i, skabes gode muligheder for en positiv identitetsdannelse og herigennem vil det automatisk skabe et fundament for inklusion.

Men præstation nummer to i højere grad ser de adskilte virkeligheder og forskellighederne som vilkår:

Her er vores opgave som mennesker at skabe bedre sociale verdner og finde en koordination med dem, som lever i andre sociale verdner, i stedet for at lede efter en forklaring på alting. Vores verdner er forskellige, fordi vi tænker forskelligt om forskellige ting, men også fordi vi tænker det samme om forskellige ting. (..). Hvis vi antager dette for sandt, kan man sige, at vores brugere skal fungere i mange forskellige sociale rum. Hvis man ikke kan oversætte en social virkelighed til en anden, vil det sige, at vores brugere ikke kan tage de normer og regler, der gælder i

deres hjem, og stadig gøre brug af dem i andre sammenhænge så som f.eks. klubben. Her skal de finde ud af hvilke normer og regler, der gælder i andre sociale rum, de indgår i, og da dette kan være meget forskelligt fra deres hjem, kan der indebære kompleksitet.

Den mest afgørende forskel på de to opgaver er imidlertid, at den anden – til trods for den udprægede usikkerhed såvel i eksamenssituationen som i den beskrevne pædagogiske situation – demonstrerer metarefleksion. De sproglige markører, der er understreget ovenfor, viser, at den studerende – i hvert fald på skrift – er i stand til at præstere den reflektion, som undervisningen på Peter Sabroe sigter mod at udvikle. Den studerende kan distancere sig fra det valgte teoretiske perspektiv og de ”automatiske” handleanvisninger, det kan føre til, og skrive ”Hvis ...så...!” Vedkommende forholder sig i princippet åbent til, at verden kan forklares og forvaltes på flere forskellige måder, der ikke nødvendigvis kan harmoniseres. Faktisk er metarefleksionen i teksten relativt avanceret: Først præsenteres nytteetikken – menneskers stræben efter egennytten – ved hjælp af Adam Smith. Dernæst kritiseres dette verdensbillede - via Kenneth Gergen og en indirekte henvisning til Kant - for at føre til instrumentalisme og behandling af andre som handelsvarer.

Dertil kommer, at den studerende – om end forsigtigt - fik antydning, at den konkrete pædagogiske relation, pædagogikopgaven tog sit udgangspunkt i, kunne beskrives som præget af en instrumentel forholdemåde. Klienterne optrådte, sådan som den studerende fik sagt det, ikke som kære - eller for den sags skyld som kompetente - men som yderst strategiske og kalkulerende. Det valgte teoretiske perspektiv havde altså en forklaringsværdi, som desværre ikke blev udfoldet i eksamenssituationen.

Forkælede og forsømte

En mere eksplicit anderledeshed i forhold til PS-curriculum kommer frem i det nævnte fokusinterview fra 7. semester. En gruppe på 3 studerende blev bedt om at se og diskutere en dokumentarudsendelse, hvor et ungt menneske introduceres til det bosted, hvor han er blevet anbragt.

Mindst overraskende er tendensen til hurtig diagnosticering og deraf følgende hurtige forslag til intervention. De enkelte interviewdeltagere reflekterer ikke længe over, hvordan de problemstillinger, klienterne er en del af, evt. kan kategoriseres og håndteres. På samme måde, som vi har set i tidligere opgaver, og som vi senere kan se i nogle af bacheloropgaverne, er de studerende tilsyneladende – uden at undersøge forholdene nærmere – yderst villige til at udtale sig om, hvori et problem og en deraf følgende løsning består. Mere overraskende er, at det klientperspektiv, der ellers er god

tone på PS, konkurrerer med institutionsperspektivet, når de 3 studerende forhandler om, hvordan de skal fortolke interviewet, og at ”den kalkulerende klient” virkelig kommer på banen.

Her er et citat, der viser nogle af positioneringerne i de 3 studerendes forhandlinger:

A: Men hans øringer dem har han i ørerne p.g.a. at han har mistet én... i hans familie. Og på det tidspunkt [afbrydelser] fik han noget i øjet og hvis hvis – nu sad jeg virkelig og kiggede på ham, at han øh, han kigger væk fra ... fra de to pædagoger. *Han kan slet ikke forholde sig til det at de begynder at snakke om den her øring, for den her øring, det betyder RIGTIG meget.* Senere i klippet, er de selv også meget overraskede over, at han kommer til at fortælle, hvad det betyder, og man kan godt høre, at det berører dem faktisk. De havde simpelthen ikke regnet med, at de får de svar, de får. De tror det simpelthen er fordi han er uopdragen, at det er en provokation at han har store øringer, men det er det faktisk slet ikke... det er noget helt andet.[afbrydelser]..noget for ham, end blot at se barsk ud. Det er virkelig følelser det her (...) læg mærke til hans hænder, han sidder og trækker skuldrene op og så sidder han sådan her med hænderne (...) og han begynder at græde og bare beskytter sig FULDSTÆNDIGT. De DER øringer her, DET bliver eddermanne en kamp!

B: ..jaeh, og så er det vel også noget med og ... og og og udvise, at man er --- at det er pædagogerne som har autoriteten til at sætte de der regler. For hun siger faktisk flere gange, at sådan er det her. *Altså sådan er reglerne her! For at gøre opmærksom på, at der er OS, det er OS, der bestemmer.* Og det skal du 100 % være klar over, at os vil ... at vi ikke vil løbes om hjørner med. Altså, det er vel i princippet lidt det, de siger.

C: ... der er mange unge mennesker, som der har haft for løse rammer på en eller anden måde, som ligesom har haft den der: *det bestemmer du selv-pædagogikken* (...) at den har en ... en vis form for opblomstring (...) den der pædagogik, at den altså.. og at den er medskabende til at der bliver flere socialt udsatte, at der ligesom ikke er de der faste rammer længere.. at alting er svævende på en eller anden måde.. jamen hvad skal jeg? Jamen, det skal du selv finde ud af.. OK (...) fordi vi lever i en tid hvor folk de er alt for selvoptagede og egoistiske! ... Mange forældre de har alt for travlt med at realisere sig selv! De har alt for travlt med, at de skal ud og realisere sig selv til at de har tid til at tage sig af deres børn og nårh men nårh men, de skal jo også lære det og passe på sig selv på et eller andet tidspunkt.

Som udgangspunkt tager A den unges perspektiv versus B, der tager institutionens. C forsøger at mediere mellem A og B ved at ”gå meta” - formulere en diagnose om grænseløse unge og deres selvoptagne forældre. Gennem hele interviewet forhandler de

tre deltagere intenst for at etablere en konsensus mellem de tre perspektiver, og de skifter positioner undervejs. Senere i interviewet er det B, der taler om, at tingene kunne have været gjort på andre måder, og A, der lidt famlende – og sprogligt usammenhængende – forsøger at nedtone sin kritik af pædagogernes adfærd som ufølsom. Til gengæld efterlyser hun en formuleret pædagogisk linje på institutionen i forhold til den unge, mens den ellers kompromissøgende C formulerer sig om individuelle forskelle og umuligheden af at etablere en fælles fortolkning og totalt identisk praksis, f.eks. i forlængelse af en handleplan.

De studerende konfronteres med andre ord med et klassisk pædagogisk dilemma: Forholdet mellem på den ene side hensynet til de individuelle følelser, behov og ønsker og på den anden side fastlagte krav og normer for kollektivet. Hvis man anlægger et kritisk-teoretisk perspektiv kan man sige, at de studerende diskuterer, hvorvidt dette dilemma og de ambivalenser, der knytter sig til det, kan håndteres gennem en rationalisering – en formuleret pædagogisk linje/en handleplan - så de kollegiale konflikter undgås, dvs. de mere grundlæggende modsætninger mellem personer og principper i institutionen undviges. Men man kunne også uddybe ved at sige, at det er konflikter mellem etiske principper, der er på spil: Er det afgørende pligtetisk at undgå at krænke den andens autonomi? At indtage det nytteetiske standpunkt, at konsekvens over for den enkelte på langt sigt giver det bedst mulige udbytte for flest mulige af de unge? Eller at forsøge at tage konflikter i opløbet af hensyn til det gode liv og harmonien i institutionens hverdag? Det virker imidlertid ikke, som om de studerende har begreber til at tematisere sådanne etiske konflikter, hvad man – hvis man et øjeblik bekender sig til den europæiske oplysningstradition – kunne efterlyse som et nødvendigt led i udviklingen af etisk refleksionsevne.

Men anset hvordan og hvorledes, så har de studerende her på 7.semester fået blik for væsentlige problemstillinger, som afviger fra PS-curriculum. Spørgsmålet er så, hvordan det er sket? Det nærliggende svar er praktikkerne.

Institutionslogik og diagnostik

I fokusgruppeinterviewet dukker institutionsperspektiver og klientkonstruktioner op, som vi kan genkende i observationsmaterialet fra praktiksamtalerne og praktikken.

Det er karakteristisk i vores materiale, at de studerende i praktikkerne møder en stærk kobling mellem, hvad vi kan beskrive som ” en institutionel fornuft” og en særlig form for diagnosticering af klienterne. De behov, klienterne vurderes at have, ”passer” til de interventionsformer, der i forvejen er indbygget i institutionens rutiner og rytmer. Klienterne – børn, unge eller voksne med og uden udviklingsproblemer og handicaps – har brug for netop det, som denne institutions pædagogiske praksis tilbyder. Eventuelle

tvivl og spørgsmål om, hvorvidt det præcist passer for dem alle hele tiden, og om hvorvidt det er det rigtige at gøre – herunder etisk forsvarligt – berøres kun yderst sporadisk, undviges eller afvises tilsyneladende af praktikvejledere og institutionsmedarbejdere.

Vi har intet belæg for at hævde, at dette mønster er det dominerende i de pædagogstuderendes praktikker. Men vi kan gennem vores eksempler påpege, at det forekommer. I hvilket omfang kan vi ikke sige noget om.

Et lille ”uskyldigt” eksempel fra en observation af praktikken:

”Nej, det synes jeg selv ville være træls at få blandet, kan jeg mærke”, siger Helene højt, da hun åbner posen med tørret frugt og ellers skulle til at hælde det i nødderne. Hun stiller nu nogle ekstra forme frem og begynder at fylde dem med frugten.

Som beskrevet af Togsverd (2013), så er spørgsmålet her, hvorvidt eller rettere hvordan klienterne - hvoraf nogle er overvægtige - skal have styret deres madindtag af personalet, og i hvilket omfang de kan eller må være selvbestemmende. Den studerende i praktikken er i tvivl. Hvor overgribende i forhold til andre mennesker må man være? Hvad ville hun selv have brudt sig om? Et klassisk eksempel på en pædagogisk problemstilling, der i sagens ”natur” er særligt udpræget på de institutioner for unge og voksne, hvor personalets paradoksale opgave er på den ene side at respektere brugerne som myndige borgere med personlige rettigheder, og på den anden side at tage vare på mennesker, der netop ikke kan tage vare på sig selv (Ribers 2012). Men de etiske problemstillinger er genkommende i alt vores praktikmateriale (Togsverd 2013, Bøje 2013). Vi opsummerer her noget af, hvilke problemstillinger, der ifølge vores observationsanalyser kunne have været diskuteret mellem den studerende, praktikvejleder og/eller praktislærer:

- Er det det godt og rigtigt, at en ung praktikant under uddannelse er alene på stuen? En problemstilling, der også vedrører ressourcer, men ikke tematiseres, hverken som et sikkerhedsproblem eller et pædagogisk problem. Det virker snarere som om, der gøres en dyd ud af nødvendigheden. Det er ”flot”, at den studerende kan styre det hele helt selv.
- Er det godt og rigtigt, at en ung studerende har ansvaret for at ”styre” en stue med børn og pædagogmedhjælpere, herunder ”overvåge” hvad der foregår? En diskussion, der heller ikke berøres.
- Er det godt og rigtigt at prioritere overvågning frem for dialog, hvis man vil styrke børns sprogudvikling? Børn lærer som bekendt at tale ved at man taler

med dem. En problemstilling, der ikke berøres, selvom/til trods for, at den også vedrører spørgsmålet om normeringer.

- Er det godt og rigtigt at prioritere sprogstimulation frem for bevægelse sammen med helt små vuggestuebørn? En problemstilling, der i en praktiksamtale rejses af en praktiklærer fra ”skolen”, men bortdefineres som irrelevant af praktiklederen fra institutionen.
- Er det godt og rigtigt at evaluere de studerendes kompetenceudvikling ud fra de mål, de selv har formuleret, i stedet for at evaluere, hvilke – positive og negative – konsekvenser, de studerendes indsats har haft for børn og andre klienter? Et emne, som ikke berøres, selvom det ville være oplagt at diskutere i praktiksamtalerne?
- Er det godt og rigtigt med den tætte overvågning og regulering af klienternes adfærd, der knytter sig til mange af de aktuelle pædagogiske koncepter, f.eks. ABA og TEACCH? Programmer, der formuleret tager udgangspunkt i en præcis diagnosticering af klienten og en deraf følgende individuel interventionsplan, men som i praksis også kan ses som en meget vidtgående objektivisering og disciplinering? En problemstilling, der i vores materiale formuleres af en studerende, men som hun selv bortrationaliserer ud fra en argumentation om, at et kun er et problem, så længe man som nybegynder ikke har lært systemet rigtigt at kende.
- Er det godt og rigtigt at tabuisere de vanskelige spørgsmål, der knytter sig til psykisk (og fysisk) udviklingshæmmedes seksualitet, og i stedet håndtere dem via indforståede rutiner, der skal forhindre åbenlyse manifestationer af seksualitet og aggression? En diskussion, der – som vidt vi kunne se – slet ikke berøres?

Disse problemstillinger kunne tematiseres med etikteoretiske begreber: Hvornår gør man den anden til genstand for sit eget pædagogiske projekt? Hvornår prioriterer man at undvige konsekvenser, der er uønskede set fra institutionens perspektiv? Og hvorfor: af hensyn til nødvendigheder og ressourcer eller af hensyn til flertallets bedste? Hvordan praktiseres ”det gode liv” – herunder retten til selv at blande den mad, der ofte bliver så central i en institutionaliseret hverdag? Hvad skal man gøre, hvis klienternes liv og helbred står på spil? Hvad kan legitimere ”overgreb” på klienterne? Hvordan forholder man sig som professionel til offentligheden øjne og den reelle frygt for fysiske overgreb fra klienternes side? Osv. Osv.

Alt sammen problemstillinger og dilemmaer, som vi tror på, at man – med det ene eller det andet begrebsapparat – diskuterer på skolen, og som vi håber på, man

løbende diskuterer på institutionerne, også i forbindelse med praktikuddannelsen af de studerende. Vi har bare desværre ikke kunnet finde eksemplerne i vores praktikmateriale.

Men hvad sker der så ved afslutningen af uddannelsen, i bacheloropgaven. Her burde enderne fra de forskellige dele af studiet, skolefag og praktikker, kunne bindes sammen, og ideelt give anledning til såvel etisk, som teoretisk og praktisk refleksion over de mange modsætninger, konflikter og dilemmaer, der knytter sig til pædagogisk arbejde, dvs. give de studerende lidt af det overblik og overskud, de får brug for at udvikle i deres kommende arbejdsliv?

Det onde udblændes

Som det sidste led i dette forsøg på at følge de etiske læreprocesser på pædagoguddannelsen har vi analyseret 12 tilfældigt udvalgte bachelors afsluttende projekter, i alt 7 eksamensprojekter, da der er nogle gruppeprojekter i mellem. Som nævnt formår nogle studerende – men også kun nogle – i bachelorprojektet at demonstrere den refleksionsevne, vi har eftersøgt, mens andre i deres udsagn (stadig) er meget normative eller sort/hvidt tænkende.

Som beskrevet i indledningen var der imidlertid mønstre, der gik igen i projekterne. Samtlige studerende behersker ved uddannelsens afslutning, hvad vi kan kalde ”det godes diskurs”, dvs. de giver stærkt – og på dette tidspunkt teoretisk begrundet – udtryk for ”den gode vilje” og slutter massivt op om de fundamentale antagelser i en anerkendende pædagogik. Men samtidig ser vi en tendens til at udblænde, hvad man men en lidt voldsom begrebsætning kunne kalde ”de ondes diskurs”. Hvad der kan forstås som det negative – hos klienterne, i institutionerne og i pædagogernes eget arbejde - fortoner sig eller optræder kun meget sporadisk og som noget, der kan neutraliseres eller positiviseres. Vi kan imidlertid også – som vi vil vise – konstatere mønsterbrud, der ser ud til at understøtte udviklingen fra etisk engagement til etisk refleksion.

Det dominerende mønster ligger som sagt i forlængelse af den anerkendende pædagogik - respekt for individet, rummelighed over for forskellighed og fokusering ikke på fejl og mangler, men på den enkeltes og fællesskabets ressourcer:

Det pædagogiske formål består overvejende for mig i at give børn redskaber til at udvise empati og *anerkendelse* for hinanden i sociale fællesskaber. Dermed er mit fokus at tage vare på solidaritetsbegrebet og *rummeligheden* som et socialt formål med denne afhandling. Rummelighed skal hermed forstås ud fra en officiel politisk

ideologi hvor rummeligheden er et *socialt politisk mål*. Rummelighed bliver derved en integrationsbestræbelse.

Det dominerende perspektiv er et harmoni-perspektiv. Dilemmaer – f.eks. mellem børns selvbestemmelse og de voksens pædagogiske principper – eksisterer, men de kan relativt let håndteres.

Derved kunne vi se at børnene var medskabende, og havde mere tillid til sig selv i forholdt til, om de kunne klare filmatiseringen selv. Kulturen kom altså blandt andet til udtryk, ved at børnene kunne føle *medansvar og medbestemmelse*. (..) Børnene skabte kulturen idet de selv var aktive og aktører i deres selvtænkende proces. Vi kunne lægge mørke til at børnene selv skabte og udviklede kulturen videre. Det er dog vigtigt at understrege, at vi som voksne nok har *styret kulturen lidt*, da vi er de ansvarlige personer, som skal reagere hvis vi føler nogle børn bliver holdt ude eller ikke får lov til at agere i fællesskabet..

De pædagogiske projekter er grundlæggende vellykkede. Her er mange succeser og et meget begrænset antal fiaskoer. Vi skal gøre det gode, og det kan vi også. Hvis vi gør vores bedste, går alting godt til sidst. Et etisk imperativ, der ikke kun gælder den enkelte pædagog, men samfundet som helhed:

Det skal vi have gjort op med, *så det bliver legalt at tale åbent om, hvad det indebærer at have en psykisk lidelse, og især at skabe mulighed for at få øje på de alternative foretrukne fortællinger*. Den manglende åbenhed gør livet unødvendigt svært for personer med psykiske lidelser. (...). Disse negative dominerende mønstre og fortællinger, har vi som *samfund en forpligtigelse* til at støtte med at bryde...

Vi har som pædagogisk engagerede læsere svært ved ikke at føle dyb sympati for denne positive tilgang og den udviklingsoptimisme, den repræsenterer. Men vi kan heller ikke lade være med at notere os, at vi her bevæger os inden for et univers, hvor det kan være vanskeligt at finde plads til at formulere kritik, forstået som en påpegning af, hvad der kan ses som konflikter, problemer og nederlag - teoretisk, praktisk eller personligt.

Vi er i et univers, hvor det er vanskeligt at tale om magtrelationer – interesse modsætninger og konflikter, om mindre flatterende menneskelige egenskaber som aggressioner og misundelse, og hvor der ties - ikke kun om det mislykkede - men også om magtesløsheden. Det vi som mennesker trods alle gode viljer ikke kan gøre. Det er et univers, der i værste fald forhindrer én i at lære af sine fejl, tage forbehold over for rækkevidden af sin viden og tage de forholdsregler, der er nødvendige, når man arbejder med andre menneskers - i princippet uforudsigelige - forandringsprocesser.

Men der er som sagt brud på mønsteret, og det er disse brud, vi ser fører frem mod den etiske refleksionsevne.

Kritik

De kritiske brud på det harmoniske mønster, der dominerer bachelorprojekterne, knytter sig til teori, der er kritisk, eller som de studerende kan forholde sig kritisk til, til oplevelser, som stiller kritiske spørgsmål til de studerendes etablerede erfaringshorisont samt endelig til den kritiske selvrefleksion – herunder til de overvejelser over egen andel i pædagogiske samspil – som kan blive resultatet af en dygtig gennemført supervision eller coaching på skolen eller i praktikken.

Her er et eksempel på, hvordan teoretisk viden kan give de studerende ”lov” til at forholde sig kritisk:¹⁵

Da denne umyndiggørelse føles at komme oppefra, og til dels er usynlig, udebliver muligheden for at pædagogen kan ytre sin kritik. *Ved denne manglende mulighed for at ytre sin kritik, fremkommer der en negativ spiral af følelser ad umyndiggørelse der ofte kan ende i sygefravær.* Det er dette, som Rasmus Willig betegner som etisk stress. Det vil sige, at man går på kompromis med sin faglighed og derved mister sin faglige selvfølelse. Når kritikken ikke kommer til udtryk, er det nærliggende at tro, at den bliver ophobet som frustrationer i en enkelte.

Her er til gengæld et eksempel fra en opgave, der forholder sig radikalt kritisk, dvs. tager afstand fra den pædagogiske faglighed, som forfatterne oplever den på Peter Sabroe. Det kan være med rette eller urette, men de tager faktisk et upopulært standpunkt og argumenterer for det med teorier, som næppe hører til blandt de mest populære i PS-curriculum (klassisk behaviorisme, belønning/straf som adfærdsmodificerende).

Gennem vores studie er inklusion teoretisk blevet beskrevet som det vigtigst opnåelige i det pædagogiske arbejde, og eksklusion som værende noget der bør undgås.(..) Vores primære interesse for emnet er opstået ved, at vi har læst en del om inklusion i forbindelse med vores pædagogstudie. Vi har gennem vores praktikker oplevet eksklusion blive brugt til at flytte brugere, dels fysisk ud af en kontekst og på sigt at ændre brugerens handlemønstre. Denne erfaring fortæller os at eksklusion ikke nødvendigvis er noget negativt, da vores oplevelser fra praktikperioder har givet os et indtryk af, at eksklusionen bliver brugt som et

¹⁵ I vores materiale drejer er det kun mænd, der bruger teori, der er kritisk, eller kritiserer teori, men materialet er som sagt alt for begrænset til, at vi kan generalisere på det.

pædagogisk værktøj, for på sigt at kunne inkluderes. *Dette fænomen har vi dog ikke fundet beskrevet i de anbefalede teoribøger på Peter Sabroe.*

Med hensyn til at tillade sig kritik eller ”undren” over den institutionelle praksis, de studerende har været vidner til, så kan et eksempel hentes fra en opgave om behandling af alvorlige spiseforstyrrelser:

Vi stiller os spørgsmålet, om vi som pædagoger kan være med til at styrke dem i denne falske identitet, ved at have fokus på det ydre samt maden. Det i står mest undrende overfor, er den videre behandling i systemet, som burde stage afset i nogle andre værdier. Det er netop her den alternative terapiform adskiller sig. Her tages der afsæt i de interpersonelle værdier, hvor der ikke ligges vægt på de fysiske symptomer.

I nogle af opgaverne får de studerende imidlertid også få luft for deres oplevelse af mere subjektive dimensioner af ”det negative”, dvs. de tematiserer, hvad de ser som aggressioner eller andre mindre flatterende aspekter af klienternes adfærd eller ”personlighed”. Her er et eksempel i et fredeligt format:

Efter filmoptagelserne spurgte vi børnene hvad de syntes var det fedeste ved at lave film, og der sagde et barn at det var det at være i en anden rolle. Der er altså noget, der trækker ved at være mobber. Der kom vi til at tænke på, om det er fordi de selv ikke mobber, og *nu hvor det er tilladt at være mobber, også tør at spille mobber.* De spiller rollen, og derved lærer de måske mobberens egne intentioner og følelser.

Og her et mere spektakulært eksempel på den udspekulerede eller direkte usympatiske klient. Dog beskrevet via en teoretisk reference:

Paula Rose Hendriksen har dannet sig et samlet billede af spiseforstyrrelsens natur og hun påpeget at der er flere *fælles træk hos psykopaten og anorektikeren*. Der er i begge tilfælde tale om kortvarige venskaber. De holder kun så længe, som psykopaten mener at have gavn af det. Det samme gælder for anorektiker. De skifter venner efter behov og behag. Man kan med andre ord sige, at både psykopaten og anorektikeren har et stort forbrug af mennesker. De har begge en manglende samvittighed og blødsødenhed. *Mange psykopater opfører sig asocialt. Dette er, hvad en anorektiker også skal gøre* efter opskrifterne, både de hemmelige som kun hun mener at kende til, samt de offentligt tilgængelige forebyggelseskampagner.

Selvindsigt i form af en fornemmelse eller forståelse af ens egen andel i ”negative

relationer” kan til gengæld være vanskeligere at formulere. Også i de etisk reflekterende opgaver er der – selvfølgelig – eksempler på projektive eller fordømmende udtalelser, hvor de studerende med mere eller mindre skjult aggressivitet beskriver klienternes dårligheder, og dermed også som indirekte polerer egen glorie:

Vi mener, at der er en enorm styrke og frihed i at man evner konstant at være i kontakt med sine følelser og kunne give udtryk for dem, når man finder det nødvendigt. Vi kan ikke se at det skulle være nogen styrke i at gemme sine følelser eller fremstå overfladisk og ligegyldig. Som om det på nogen måde skulle være et tegn for styrke. Tværtimod. *Det er et svagt menneske, der ikke evner at være i kontakt med eller give udtryk for sine følelser.* Jo mindre selverkendelse man har, jo mindre kontrol har man også over sig selv.

Det negative billede af klienterne kan være koblet sammen med den – i mange sammenhænge helt relevante frygt – for at miste kontrollen over den pædagogiske situation. En frygt, der kan formuleres som en angst for at miste kontrollen over klienten – og dermed som et oplæg til en magtkamp:

Det kan vi gøre ved at skabe den bevidsthed hun mangler, om hvor meget hun egentlig ødelægger for sig selv og andre som faktisk betyder noget for hende (.. at hensyn til) den gode relation og for at den unge føler sig betydningsfuld, *sådan at hun ikke tror hun kan tillade sig ting uden vi opdager det*, er det altid vigtigt at følge op på de samtaler, man har haft med hende.

Men også på disse meget følelsesmæssigt oprørende områder ser det ud til, at relevant teoretisk viden kan støtte de studerende i bestræbelsen på at holde hovedet koldt – eller i hvert fald give dem ord til at acceptere, at det er svært.

”Når man arbejder med unge med skizofrene diagnoser, kan det være næsten umuligt ikke en gang i mellem at blive påvirket af deres problemfortællinger. At blive indflettet i problemfortællingerne kan være godt, fordi det giver pædagogen en brugbar forståelse af de unges oplevelse af sit liv, og det kan samtidig være svært at undgå, da problemfortællingerne kan være kraftfulde størrelser. Hvis problemfortællingerne får for godt tag i pædagogen, kan det ifølge Anette Holmgren have to mulige udfald, der hedder sig at, 1. pædagogen kan komme til at tro på problemfortællingens konklusioner om den unge, at problemfortællingerne er de eneste sandheder og 2. at pædagogen kan begynde at tro på de fortællinger den unge præsenterer om voksne som eksempelvis inkompetente. *Pædagogen kan derfor ligesom den unge løbe tør for konstruktive foretrukne fortællinger og får*

der ved svært ved at handle i retning af at støtte den unge i at få øje på alternative foretrukne fortællinger.

Supervision – på skolen eller i praktiken – ser ud til at være af afgørende betydning for studerendes udvikling af selvindsigt og selvrefleksion. De studerende, der har arbejdet med psykiatriske patienter og mere alvorlige sindslidelser, har – af gode grunde – modtaget den største støtte. De formulerer sig mest selvfølgelig om irritation, vrede og magtesløshed hos sig selv som professionelle og de er – i dette materiale – de mest åbne med hensyn til kritik af den institutionelle praksis, de har stiftet bekendtskab med.

En læsning af en række tilfældigt udvalgte IIS-opgaver peger på det samme mønster, som denne analyse af bachelorprojekterne. Specielt kritiske erfaringer, f.eks. i forbindelse med ”ekstreme praktikker” eller udvekslingsophold, ser ud til at være af afgørende betydning. Her udfordres de studerende verdensbillede og selvforståelse ofte radikalt – på godt og ondt – og danner afsæt for en ny form for kritisk stillingtagen og etisk refleksion: Hvor går mine grænser? Hvad kan jeg ikke stå inde for? Hvorfor? Men også kritisk viden og støtte til kritisk selvindsigt har været værdifuldt for mange i denne proces. Andre har tilsyneladende gennemført den ”af sig selv”.

Steen Juul (2012) påviser i delrapporten ”Faglig udvikling på pædagoguddannelsen”, at de studerende, der bedst behersker den akademiske genre ved eksamen i ”Individ, Institution og samfund” (IIS) efter 4. semester, også er dem der behersker den bedst i bachelorprojektet. Man kunne godt forestille sig, at det samme gjorde sig gældende med hensyn til udviklingen af etisk refleksions. I begge tilfælde er der tale om krav om en form for abstraktions- og artikulationsevne, som antageligt ligger mere ”lige for” for nogle studerende, end for andre. Men med hensyn til det etiske har vi desværre ikke lavet en systematisk sammenligning af de studerendes IIS-opgaver og bachelorprojekter

En etisk vending?

Samlet peger vores analyse af de studerendes etiske læreprocesser på, at hvis vi som uddannere ønsker at tage et medansvar for at fremme de pædagogstuderendes evne til etisk refleksion, så er det af afgørende betydning med muligheder for at gøre kritiske erfaringer, der kan udfordre etablerede verdensbilleder og selvforståelser. Gerne understøttet af relevant teoretisk viden og feedback eller supervision – på skolen og/eller i institutionerne.

Det kræver et stærkt samarbejde mellem skole og praktik. Et samarbejde, der ikke optrapper konflikter mellem ”teori og praksis”, men giver rum til at diskutere forskelligheder, nuancer og dilemmaer og plads til de studerendes selvstændige kritiske

stillingtagen. Et samarbejde med respekt for de to halvdele af uddannelsens forskellighed kunne – i bedste fald – bidrage til en nedtoning af den polarisering mellem på den ene side ”selvfed idealisme” og på den anden side ”kynisk realisme”, som kan blive en konsekvens af arbejdsdelingen mellem de to spor i uddannelsen. Opdelingen af uddannelsen lægger i sig selv op til en særlig måde at håndtere det pædagogiske paradoks på. Spidsformuleret: I timerne tales om ”de professionelle gode vilje”. På arbejdspladserne tales om, hvordan ”de professionelle får deres vilje”. Det er en nærliggende, men ikke nødvendigvis hensigtsmæssig konstruktion, der kan give anledning til megen gensidig mudderkastning, og som heller ikke nødvendigvis støtter de studerendes læreprocesser.

Men når det er sagt, hvorfor er det så så vigtigt med al den snak om etik? Er etikken virkelig det Columbusæg, der kan løse alle den pædagogiske professionsproblemer nu og i fremtiden? Er uddannelsen ikke i forvejen overfyldt med teoretiske krav og praktisk arbejde? Hvorfor skal de studerende nu også overlæses med krav om at kunne redegøre for teoretisk etik fra filosofihistorien? Har de ikke nok at tage stilling til i forvejen, når de både skal studere og arbejde – herunder i perioder have deltidsarbejde for at supplere deres SU samt for nogles vedkommende tage sig af børn og familie? Ja og nej – både og. En eventuel ”etisk vending” rummer både styrker og svagheder og konfronteres med både muligheder og trusler:

EN ETISK VENDING?	
<p>STYRKER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement • Legitimitet 	<p>MULIGHEDER/NØDVENDIGHEDER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liv og død er en politisk beslutning • Det politiske bliver personligt
<p>SVAGHEDER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemenhed • Selektion 	<p>TRUSLER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postpolitik • Kalkulation

En oplagt styrke ved et forstærket fokus på etik i pædagoguddannelsen er, at her kan tages afsæt i de studerendes forudsætninger, deres markante humane og sociale engagement. Etikdiskussionerne kan i bedste fald kan bidrage til at klæde de studerende på til at diskutere og tage stilling til de mange vanskelige etiske problemstillinger, dilemmaer og valg, som det pædagogiske arbejde indebærer. Ikke gennem ”moralisering” og forarget afstandstagen fra andres adfærd, men ved at turde tænke og tale om det, der er svært og måske umuligt.

En anden styrke ved et forstærket fokus på en pædagogisk professionsetik er, at det kan bidrage til at styrke den pædagogiske professions legitimitet, og dermed forhåbentligt også bidrage til at styrke det professionelle pædagogiske arbejde. Pædagogerne er i dag – som alle andre beskæftiget med (offentlig) velfærd - udsat for et massivt legitimationspres. Herunder et pres for at kunne synliggøre og begrunde alle handlinger inden for en rationalistisk diskurs. Hvad det ikke kan forklares kan ikke forsvares! De affektivt arbejdende, dvs. den del af arbejdsstyrken, der arbejder med at understøtte menneskelige livsprocesser i offentligt eller privat regi er blevet et centralt omdrejningspunkt i samfundsøkonomien og ses nu som afgørende for den nationale sammenhængskraft og konkurrenceevne (Hardt 2003, 2007, Clough 2007, Hjort 2012, 2013). Det betyder, at de professionelle har fået ny status – men også, at de bliver genstand fra nye stridigheder. Mange eksterne interessenter – politikere, forvaltning, interessegrupper, medier etc. – vil på forskellig vis have indflydelse på deres arbejdets udførelse, deres arbejdsforhold, løn- og arbejdstid osv.. I den kontekst er et etisk principprogram måske ikke i sig selv afgørende – papir er jo som bekendt taknemmeligt, og idealer og visioner kan altid opskrives til det utroværdige. Men i konfliktsituationer kan professionsetiske argumenter bidrage til at sætte den offentlige dagsorden ved at klargøre, hvad professionen har som sit overordnede opdrag. Hvad ”bekender” de professionelle sig til, og hvor går grænserne for, hvad de vil være med til?

Men en etisk vending rummer også sine svagheder. For hvordan afklarer men egentligt et etisk grundlag for en professions arbejde? Hvordan bliver man enig om, hvad man er enig om? Hvordan findes det almene eller fælles? Risikerer man ikke i denne proces at konstruere de forskelle og konflikter, som intentionen var at undgå? Jens Erik Kristensen refererer i sin analyse af begreberne social sammenhængskraft og social splittelseskraft (Kristensen 2007) til Lars Henrik Schmidts analyse af ”det gemene”. På tysk kan det både betyde det fælles og det nedrige. Gemenheden er det konfliktuelle bånd mellem mennesker, som ikke erfares og formuleres som konflikter mellem nogen om noget. Det vi ikke er uenige om. Men i det øjeblik gemenheden skal formuleres, kan den blive gemen i betydningen nedrig. Vi formulerer forskelle, som også værdisættes forskelligt. Noget og nogle bliver anderledes – og bedre end andet og andre! Hvad, der skulle have skabt sammenhæng, skaber splittelse.

I forbindelse med den etiske refleksionsevne, som vi har eftersøgt og efterspurgt i denne analyse, så ville det være naivt at hævde, at vi ikke her at gøre med et krav om en form for abstraktions- og artikulationsevne, der – som nævnt - med stor sandsynlighed ligger mere ”lige for” for nogle studerende, end for andre. De habituelle eller sociokulturelle forudsætnings betydning for studerendes ”uddannelsessucces” er

påvist og analyseret mange gange både kvantitativt og kvalitativt med teoretisk baggrund i bl.a. Pierre Bourdieus feltanalyse og Basil Bernsteins kode- og rekontekstualiseringsteori. Det gælder også specielt med hensyn pædagoguddannelsen i Danmark (Gytz Olesen 2005, Frederiksen 2010, 2011, Bøje 2010).

De mere kultur-psykologiske aspekter af selektionen er mindre diskuteret i forskningen. Antagelig fordi her foreligger en risiko for gemenheds- eller andetgørelse, som man gerne vil undgå. Men hvilke forskellige betydninger får det – på ”godt og ondt” - at en stor gruppe unge, især kvinder, med primærerfaringer fra andre omsorgs- og opdragelsestraditioner end den dansk-danske (institutions-) tradition, i dag bliver en del af den pædagogiske profession? Men hensyn til uddannelsen kan man f.eks. rette opmærksomheden mod det krav om at ”kunne se sin egen andel i samspillet”, som vi også i denne analyse gør til et kriterium for evnen til etisk refleksion¹⁶. Den ”bekendelse af sine synder”, der indbygget i mange af de vestlige psykoterapeutiske traditioner, som pædagogisk supervision hviler på, er antageligt mere nærliggende at involvere sig i for studerende med en (kultur-)kristen baggrund, end for studerende, for hvem denne særlige (semi-) religiøse praksis er fremmed (Bøje 2011).

Når det kommer til truslerne mod, hvad vi har kaldt de etiske kvalificerede valg i pædagogisk arbejde, så flugter de etiske overvejelser på én gang lidt for godt og lidt for dårligt med den historiske situation, der er blevet kaldt ”Historiens Afslutning” eller det postpolitiske (Fukuyama 1992, Žižek 2008). En situation, hvor én særlig samfundskonstruktion, markedsdemokratiet er blevet den absolutte sejrherre, og hvor der derfor ikke længere er forskel på – eller grund til at diskutere forskelle mellem – højre og venstre. ”Politik er blevet til videnskab, og videnskab til politik”. Politisk effektivitet – frem for demokratisk legitimitet – er blevet det entydige og udiskuterbare mål for politisk succes. I en sådan situation kan et fornyet fokus på etiske spørgsmål – herunder på ”banale spørgsmål” som børns trivsel og voksenkontakt – ses som en velkommen afpolitisering eller re-privatisering. Hvad børn har brug for, bliver enten en privat bekymring eller et spørgsmål om kalkulation, dvs. om den skønnede målelige effekt af en indsats, eksempelvis i form af langsigtede besparelser eller fortjenester på de sociale budgetter eller i kriminalforsorgen.

Disse trusler hænger intimt sammen med de muligheder – eller nødvendigheder – der knytter sig til etisk stillingtagen. I dag er liv og død på nye måder blevet en politisk beslutning (Clough 2007). Den deprofessionalisering eller konstruktion af subprofessionelle, som den nationale konkurrencestat trækker i retning af, står ikke alene. Den økonomiske og teknologiske udvikling har også muliggjort en

¹⁶ En formulering, der i sig selv er et eksempel på det fænomen, der omtales. Ligesom denne note er det.

hyperprofessionalisering af arbejdet med at understøtte menneskers livskapacitet og livspotentialer (Bundgaard & Hjort 2013). I princippet kan vi i dag alt – også næsten forlænge livet i det uendelige. Men alle kan ikke få alt! Liv og død – herunder børns, unges og handicappedes livskvalitet (og livslængde) - er blevet et spørgsmål om politisk-økonomiske prioriteringer. Kampen om adgang til avanceret omsorg er blevet central, og hvis ikke den skal afgøres af vilkårlige privilegier eller gennem åben krig, så påkalder den sig en demokratisk diskussion og etisk stillingtagen.

I dag er det personlige på ”godt og ondt” blevet politisk. Stadig nye områder som børns motion og spisevaner, der tidligere blev anset som private, bliver genstand for politiske interventionsforsøg. Men det politiske er også blevet personligt. Den enkelte skal – som beskrevet i denne analyse – dagligt tage stilling til og håndtere komplicerede etiske problemstillinger med afgørende konsekvenser for andre menneskers liv og udvikling.

Dermed bliver den etiske refleksion muligvis en umulighed - men også en umulig nødvendighed.

Litteratur

- Aabro, C. (red.) 2010: *Pædagogers Etik*, Kbh: BUPLs forlag
- Bundgaard & Hjort (2013): ”Potentialitet og politisk handlen – en analyse af Udbetaling Danmark” (Under redaktion)
- Bundgaard, A. (2012): *Om Post- og Bio-Politik*. Semesterprojekt Socialvidenskab. Roskilde Universitet
- Bøje, J.D. (2010): *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen – et uddannelses- og professions sociologisk studie*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.
- Bøje, J.D. (2011): ”Pædagoger med sort bælte i inklusion. Hvad lærer pædagogstuderende om inklusion og eksklusion, og hvad skal de yderligere lære gennem en revision af uddannelsen?” *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* Vol. 59 (4), pp. 27-35.
- Bøje, J. D. (2013): ”Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik” i *Pædagoguddannelsens bidrag til dannelsen af spekter af professionsidentitet*” www.bupl/forskning
- Christensen, A.-M. S. (2008). *Moderne dydsetik – arven fra Aristoteles*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Christensen, A.M.S.: ”Professionsetik, praktisk fornuft og etisk grammatik” i *Aktuelle etiske udfordringer – bidrag til anvendt etik*, M. Pahuus & P. Telleus (red.), Aalborg Universitetsforlag, 2012
- Clough, P. T. (2007): ”Introduction” in P. T. Clough (Ed.), *The affective Turn. Theorizing the social*. Durham: Duke University Press
- Frederiksen, J. T. (2010): *Between Practice and Profession*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Frederiksen, J. T. (2011): ”Pædagoguddannelsen – intim og intimiderende” i *Dansk pædagogisk tidsskrift 4:1*
- Fukuyama, F. (1992): *The End of History and the Last Man*. NY: Free Press
- Gytz Olesen, S. (2005): *Rekruttering og rekonstruktion – om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet: Afdeling for Pædagogik
- Hansen, N. K. (2010): ”Hvad anerkender den anerkendende pædagogik?” *Dansk Pædagogisk tidsskrift* 3 2010
- Hansen, S. J. (2013): ”Faglig udvikling på pædagoguddannelsen” i *Pædagoguddannelsens bidrag til dannelsen af spekter af professionsidentitet*” www.bupl/forskning

- Hardt, M. (2003): *Affective Labor*; www.makeworlds.org/node/60
- Hardt, M. (2007): "Foreword: What affects are good for" in P. T. Clough & J. Haley (Eds.), *The Affective Turn. Theorizing the Social*. Durham & London: Duke University Press
- Hjort, K. (2012): *Det affektive arbejde*, Kbh.: Samfundslitteratur
- Hjort, K. (2013): "Affektivt arbejde og adgang til omsorg" i *Dansk Sociologi* – under redaktion
- Kristensen, J. E. (2007): "Den gemene sammenhængskraft – sammenhængskraft som vilje og forestilling" i P. Lodberg (red.) (2007): *Sammenhængskraften – replikker til Anders Fogh Rasmussen*, Kbh.: Univers
- Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*, Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Ribers, B. (2012): *Den etiske udfordring*, ph.d. Roskilde Universitet
- Schmidbauer, W. (1986): *De hjælpeløse hjælpere*, Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Schmidt L-H (2002): *Diagnosis III* Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Sørensen, M. M. og J.J. Rothuizen: "Survey-undersøgelsen på pædagoguddannelsen" i *Pædagoguddannelsens bidrag til dannelsen af spekter af professionsidentitet* www.bupl/forskning
- Togsverd, L. (2013) "En pædagog bliver til" i *Pædagoguddannelsens bidrag til dannelsen af spekter af professionsidentitet* www.bupl/forskning
- Togsverd, L. og J.J. Rothuizen (2013): "På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse" i *Pædagoguddannelsens bidrag til dannelsen af spekter af professionsidentitet* www.bupl/forskning
- Von Oettingen, A. (2001): *Det pædagogiske Paradoks*. Århus: Klim

På sporet af det pædagogiske i pædagoguddannelsen

Jan Jaap Rothuizen

Sammendrag

”Som jeg ser det, er professionen kendetegnet ved at det er mennesker som vil noget med mennesker, der er pædagoger. Man kan ikke være pædagog uden at have hjerte for andre. Fagligheden kendetegner også en pædagog. Fagligheden er i høj grad i fokus i tiden, og der stilles større og større krav til den enkeltes faglighed, hvilket jeg også synes det godt. Det er trods alt mennesker vi arbejder med, så vi skal jo også helst vide hvad vi gør.”

Ovenstående er et svar fra en pædagogstuderende på spørgsmålet om hvad der kendetegner den pædagogiske profession. Begrebet ”menneske” optræder tre gange: én gang for at pege på ligheden mellem pædagogen og dem pædagogen arbejder med, én gang for at motivere at pædagogen skal have hjerte for andre og én gang for at motivere at pædagogen også skal vide hvad hun gør. Samlet set indikeres et særligt ansvar: et ansvar for at gøre det gode (hjertet) og et ansvar for at kunne gå i dialog om de gode grunde for at gøre noget. Det gentagne brug af begrebet ”menneske” skaber en sammenhæng mellem de tre elementer: den særlige position pædagogen har, etikken og at kunne relatere sin gøren til viden. Samtidigt laves der en opdeling, hvor faglighed især knyttes til viden, mens professionen er betegnelse for en gøren: ”det at være pædagog”.

Tager vi den studerendes svar for pålydende, kan vi spørge: hvad skal pædagoguddannelsen så indeholde? Skal den uddanne til ”det hele” eller kun til dele, fx det den studerende betegner som ”faglighed”? Den nuværende pædagoguddannelse kender en række fag og faglige elementer, herunder praktik, der tilbyder redskaber og viden der kan bruges i en pædagogisk praksis. Derudover rummer uddannelsen faget pædagogik, der i uddannelsesbekendtgørelsen får følgende ord med: ”Pædagogik er uddannelsens centrale fag, og det indgår i og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer.” Det kan man læse som en antydning af at det er gennem faget pædagogik uddannelsen uddanner ”til det hele”.

Efter en gennemgang og analyse af hvordan man igennem de sidste 10 år i evalueringer, i styringsdokumenter og i uddannelsespraksis har tematiseret og håndteret faget pædagogik i pædagoguddannelsen¹, blev jeg nysgerrig efter hvilke spor af ”det pædagogiske” der er i uddannelsen. Hvad er det for praksisser, forståelser og forestillinger om hvad der hører med til ”det pædagogiske” der er på spil i uddannelsen?

¹ Se rapporten: Det tavse pædagogikfag.

Jeg har brugt materiale som jeg i forvejen havde indsamlet, og jeg har således ikke foretaget nye empiri-indsamlinger specielt med henblik på besvarelse af dette spørgsmål. Ambitionen er derfor heller ikke at kunne give et fyldestgørende svar på spørgsmålet, men snarere at pege på nogle spor, der i sig selv kan være tankevækkende og der give anledning til nærmere undersøgelser.

I rapporten ”Det tavse pædagogikfag” vises, at evalueringsgruppen i 2002 opfordrede til en afklaring af forholdet mellem viden og dannelse i uddannelsen. Evalueringen af 2003 brugte ikke dannelsesbegrebet men kompetencebegrebet, i en betydning der kom tæt på dannelsesbegrebet. Kompetencebegrebet bliver efterfølgende udvandet i reformen af 2007, idet kompetencerne her knyttes til faglige kompetencer og ikke primært til professionskompetencer. I evalueringen af 2012 sætter man ikke længere forholdet mellem viden og dannelse, dvs. forholdet mellem det almene og den personlige tilegnelse, til diskussion; til gengæld peger man på at der muligvis kan være behovet for at skrue op eller ned for hhv. teoretisk og praktisk faglighed og for omsætningen af den teoretiske viden i praksis. Man finder ikke anledning til at tematisere faget pædagogik i denne evaluering. Min tolkning af bevægelserne i feltet igennem de sidste 15 år er, at der er foregået et skift fra én pædagogisk kultur til en anden, og at ingen af dem har haft en særlig interesse i pædagogik som fag.

Pædagogikunderviserne har efter 2002 ikke taget den udfordring op at fagliggøre deres fag og deres uddannelsestænkning. Derfor forholder faget sig tavst når det så at sige er ved at blive overtaget –og marginaliseret- af en anden kultur, der opfatter det pædagogiske som omsætningen af teoretisk viden i praksis. Det pædagogiske, som i større eller mindre grad viste sig som et etisk forhold i den foregående periode, viser sig nu som et epistemologisk forhold. Med afsæt i en pædagogisk faglighed kritiseres ”den nye pædagogiske kultur” for at indtage en position der allerede i 1800-tallet viste sig at være uholdbar.

Nærværende rapport supplerer ”Det tavse pædagogikfag”, først og fremmest ved at jeg gennemgår 6 forskellige nedslag i uddannelsen. I disse nedslag leder jeg efter, hvad der bliver forstået eller praktiseret som ”pædagogisk”. Lægger man de forskellige tolkninger og praksisser sammen, opstår der ikke noget entydigt billede. Det er der i sig selv intet i vejen med, da pædagogik ikke består af entydige svar, men af en mangfoldighed af svar og overvejelser. Netop derfor kan det være vigtigt at pædagoger er i stand til at ræsonnere pædagogisk, men man kan have sin tvivl om der arbejdes nok med at give de studerende forudsætninger for og øvelse i at ræsonnere pædagogisk.

I rapportens anden del indrammes diskussionen ved at vi, med Aabro og Tuft’s ord, ”går baglæns i forsøget på at forstå det nutidige, i erkendelse af, at de diskussioner som føles tidstypiske, specielle og aktuelle, har været ført før” (Aabro og Tuft 2008 s.

13). Her bruges faget pædagogik til at kaste lys over det pædagogiske problem der er signaleret. Der peges på begrebet selvopdragelse som et nøglebegreb. Jeg hæfter mig især ved to nyere tolkninger af ”selvopdragelse”: Hans-Georg Gadamer taler om den grundlæggende udfordring for barnet at skulle huses i verden, Gert Biesta taler om subjektivering, i betydning af at subjektiviteten kommer frem. Selvopdragelsen fylder ikke det hele –der foregår også socialisering og kvalificering, der er fx læreplaner og praktikker- men uden den kan der ikke være tale om opdragelse eller pædagogik. Denne afklaring bruges i rapportens sidste del til atter at se på pædagoguddannelsen og især på faget pædagogik.

Det pædagogiske i pædagoguddannelsen

I det følgende vil jeg se på hvordan “det pædagogiske” kan indkredses I forskellige af uddannelsens sammenhænge. Jeg vil bruge materiale fra forskellige nedslag i uddannelsen:

- den survey-undersøgelse vi har gennemført (Sørensen og Rothuizen 2011)
- observationer af eksamener ved 1. års prøven (Rothuizen 2010)
- en 2/3 dels samtale i praktikken og (Rothuizen 2011a)
- en dag i praktikken samt den efterfølgende vejledningssamtale (Rothuizen 2011b)
- reflekteret deltagelse i et par dage med mundtlige eksamener i pædagogik
- reflekteret deltagelse i af en række lærerkursusdage hvor pædagogik på forskellig vis kom på dagsorden.

Udvalget af nedslag er forholdsvis tilfældig, idet jeg først sent i forløbet, dvs. efter vi havde planlagt og gennemført vores nedslag, fandt frem til at spørgsmålet om det pædagogiske pædagoguddannelsen var væsentligt at få afdækket. Der kunne både have været andre og flere nedslag for at belyse spørgsmålet, hvilket ikke betyder at de nedslag der refereres til ikke kan bruges til at belyse væsentlige aspekter vedrørende uddannelsens forhold til pædagogik.

Survey-undersøgelsen: Hvad tæller for vores studerende?

I foråret 2011 har vi gennemført en survey-undersøgelse (Sørensen og Rothuizen 2011) blandt studerende på 2 og 7 semester. Herunder følger en kort samskrivning af resultater, som efterfølgende underbygges med en lidt mere detaljeret gengivelse af nogle af de vigtigste spørgsmål og svar. Citatet som rapporten begynder med kommer også fra denne undersøgelse.

Mange af vores studerende kender professionen og har valgt uddannelsen fordi de bryder sig om den, og mener at det er en kvalitet at “have hjertet på rette sted” når man vil “gøre en forskel for dem der er svagest” og “styrke fælleskabet”. De er præget af et personligt engagement og af et ønske om at bidrage til processer hvor man sammen skaber noget, fx. mening. Heri er der en tydelig historisk kontinuitet helt tilbage de første daginstitutioner og de første børnehavelærerinde-uddannelser (se Tuft 2012). Viden i form af begreber at reflektere med værdsættes og anses for betydningsfuld, men dog ikke mere end at det man erfarer tilskrives større betydning for hvordan man ser pædagogfaget. Der er en bevidsthed om at faglige dialoger og et godt fagsprog er

vigtige hvis man skal fungere som pædagog, mens de studerende gennemgående ser ud til at være mere til forsøg og udvikling end til forskning og udvikling. Det springer i øjnene at et etisk engagement synes at være en stor del af hvad man kan kalde ”det pædagogiske”. Også på 7. semester der lige så mange der prioriterer at blive bedre til ”at bruge mig selv og mine personlige egenskaber”, som der prioriterer ”at bruge de pædagogiske begreber og teorier”. Temaet, som blev anslået i evalueringen af pædagogikfaget i 2002 (Evalueringsinstituttet 2002), om forholdet mellem viden og dannelse synes fortsat at være aktuel.

At ”have hjertet på rette sted ” minder mig om Selma Lagerlöfs eventyr ”Skiftingen”, hvor et barn bliver forbyttet med en trold, og hvor moren på trods af sin egen forfærdelse, sin mands afvisning og barnets umulige opførsel, holder sin hånd under barnet fordi hun ikke kan få det over sit hjerte at det skulle ske det noget ondt. Det viser sig at troldemorens forhold til det rigtige barn spejler morens forhold til troldbarnet, og da moren ”ofrer det der var hende mere værd end livet” ophæves forbyttelsen. Det pædagogiske her er i høj grad en etisk forholden sig.

Undersøgelsen fortæller blandt andet:

Blandt de ca. 60% af de studerende på 2 og 7 semester (i foråret 2011) der har svaret på vores spørgsmål er der 3 gange så mange kvinder som mænd, de fleste er mellem 25 og 21 ved studiestart, hver femte af de 7. semesterstuderende er selv forældre, mens det kun gælder for hver tyvende af de 2 semester studerende. Hver anden på 7. semester har en gymnasial uddannelse bag sig, mens det gælder for 61% af dem på 2 semester. 3/4 del af de studerende har en eller flere personer i familien eller blandt andre betydningsfulde andre der beskæftiger sig med eller har beskæftiget sig med pædagogisk arbejde, og for ca. 50% af de studerende har et sådant kendskab haft betydning for studievalg.

I en prioritering af fem tilgange til pædagogisk arbejde prioriterede hhv. 66% (2. sem) og 48% (7. sem) ”hjerte på rette sted” , mens hhv. 60% og 44% sætter ”metodiske greb” som det mindst vigtige.

I en prioritering af fire værdier scorer ”At gøre en forskel for dem der er svagest” og ”at styrke fællesskabet” højest, idet 75% af hele gruppen prioriterer én af de to. Brugertilfredshed anses af godt hver femte som det vigtigste mens ”at yde det som er politisk besluttet” kun sættes højest af ca 3% og ca. 70% angiver at det er den mindst vigtige værdi. Ca. 3/4 del af de studerende -lidt flere på 2 semester og lidt færre på 7.- angiver at værdierne i høj grad har en dybere personlig mening.

Blandt de 7. semester studerende angiver 95% at de gennem uddannelsen har fået en anden opfattelse af hvad det vil sige at være pædagog. Hver tredje mener at det

er sket fordi hun har fået en anden viden, hver anden mener det er sket fordi uddannelsen har vist hende nogle andre aspekter af pædagogfaget og hver femte mener det er fordi praktikken har ændret hendes opfattelse af, hvad det vil sige at være pædagog. Blandt de 2. semesterstuderende har hver tredje fået en anden opfattelse af hvad det vil sige at være pædagog, hver anden synes at uddannelsen har vist nogle andre aspekter af pædagogfaget.

Vi har også set på de studerende vurdering af de teorier og begreber de udsættes for i uddannelsen. De vurderer gennemgående at de pædagogiske teorier og begreber de har lært er nyttige, det gælder også de studerende på 2. semester. Til gengæld er det kun godt halvdelen af de 7. semesterstuderende der har oplevet at deres praktikvejleder har analyseret deres måde at udføre pædagogisk arbejde på ved hjælp af pædagogiske begreber og teorier. Hver femte af de 7. semester studerende vurderer at deres pædagogiske fagsprog er utilstrækkelig.

Svarene på vores spørgsmål om pædagogisk udviklingsarbejde tyder på at det begreb kan forbindes med meget forskelligt, samtidigt med at der også er en vis usikkerhed omkring hvad det er og hvordan det udføres, idet 25% af de 7. semesterstuderende tilkendegiver at de enten ikke har kendskab eller har et mangelfuld kendskab til pædagogisk udviklingsarbejde. Hver tredje af de 7. semesterstuderende er usikker på om de har fået redskaber til at gå ind i undersøgelse af pædagogisk praksis.

På spørgsmålet om hvad den studerende vil blive bedre til gennem uddannelsen, prioriterer 30% af de 7. semesterstuderende "at bruge de pædagogiske begreber og teorier", 27% prioriterer "at bruge mig selv og mine personlige egenskaber i mit arbejde", 19% prioriterer det at "blive bedre til at igangsætte faglige dialoger" højest, 22% mener at det at stille sig på sidelinjen for at undersøge hvad der foregår er mindst vigtigt og 33% mener at det at blive bedre til at være omstillingsparat er mindst vigtigt (højest sandsynligt fordi mange af dem opfatter sig som omstillingsparate)

Hvad værdsættes ved første års prøven?

3 unge kvinder indtager eksamenslokalet. De hænger plancher op, gør computeren klar, og sætter et stort spillebræt på bordet. Nu skal der spilles. Det samme spil har de spillet med en gruppe udviklingshæmmede på et værksted. Man slår med terninger, rykker sin brik og alt afhængig af hvor man lander, kan man trække et kort. Der er også bagdøre man kan benytte sig af, hvis man ikke lige kan noget med det kort man får. Brikkerne er sneglehuse, for det handler om at komme ud af sit sneglehus, det handler om at gøre seksualitet, og hvad der er forbundet med det, til et samtaleemne. Der spilles, spørgsmål som "hvem skal bestemme når man er kærester" og "hvordan ville du vise det hvis du blev forelsket i en pige" stilles og besvares. Så fortæller de om hvordan de har

konstrueret spillet, og også om, at de faktisk vendte tilbage med version 2 efter de havde spillet det med de fire fra værkstedet. I version 2 er der nogle felter som er udfordringer til dem selv, for der er ting som kan være vigtige at få snakket om, men som man ikke bare kan bede nogle spilledeltagere om at improvisere på, fx. om sexstillinger.

En af de tre bliver til den første individuelle eksamen. Det kommer hurtigt til at handle om pædagogens rolle, om at man også har et personligt forhold til de emner der tages op, og at det er reelt at turde være lidt personlig, så den anden tør åbne op. Signe har forberedt at sige noget om etik, om anerkendelsesformer og om at pædagogen har en passiv magt til ikke at gøre noget, selvom hun kan mærke at den anden får et knudret forhold til sin seksualitet.

Bagefter er der votering. Eksaminator og censor er enige om at det er et fedt spil, og at det er udviklet med omhu. De sætter pris på den etiske refleksion og hæfter sig især ved, at de studerende holder fast ved at man som pædagog ikke kan undslå sig at handle. Det bliver et 12 tal.

Hvad værdsættes af eksaminator og censor

Jeg har observeret seks 1. års prøver med I alt 13 studerende. Det blev til otte tolv-taller, et ti-tal og fire syv-taller. Jeg har især lyttet til voteringerne, for at få en viden om hvad man vægter der. Skulle man give de studerende en instruks i hvordan de kan tilfredsstille bedømmernes kriterier, så kunne den tilnærmelsesvis lyde sådan:

Vi vil gerne se en pædagogisk handling der er båret af en intention, et engagement (vilje). Vi vil gerne høre om de overvejelser I har gjort jer om handlingen før I gik i gang ("metode") og om jeres refleksioner under og efter ("pædagogens rolle"). Vi vil gerne have sat jeres målgruppens situation i et bredere (samfundsmæssig) perspektiv, ligesom vi gerne vil se/høre pædagogiske og socialpsykologiske fagbegreber der kan bruges når I fortæller hvad der er på spil i det samspil der udspiller sig. Men fortab jer ikke i ord, sørg for at de hele tiden skal kunne belyse noget der er konkret. Vi kan godt lide det når jeres engagement er så stort at I gør noget som er svært -at I vover noget, og går ind i situationer I ikke kender udfaldet af (åbenhed) – men kun hvis I gør det med omtanke, dvs. forberedt og parat til at standse når I gør mere skade end gavn. Vi bryder os ikke om nemme løsninger, for vi tror at det bærende i pædagogikken ikke er "løsningen" men at man gør noget der er vedkommende. Vi ved også at når I skal gøre noget der er vedkommende, så vil det ofte røre ved noget fra jeres egen livshistorie –hvis det har en væsentlig betydning for jer må I meget gerne reflektere det med.

Det pædagogiske i uddannelsen kunne være det underliggende budskab om, at det du

gør og det du tænker skal helst ”gøre en forskel” både for dem du handler med og for din forståelse af dig selv og din måde at være i verden på som pædagog. Det er også pædagogisk når man indgår i situationer der er ”fede”, hvor der noget legende over det, ligesom det er pædagogisk at man skal kunne vedkende sig og håndtere ”utilstrækkelighed”. Det pædagogiske er noget med ”dybde” der ligger i både det legende og det utilstrækkelige, og står i kontrast til det instrumentelle, hvor man bare fikser noget.

Kampen om det pædagogiske i en 2/3 dels samtale

Gurli er i praktik i et dagtilbud, hvor hun er på den stue hvor der er børn med handicap. Marie er hendes praktikvejleder og Kirsten er uddannelsesstedets praktiklærer. De er samlet til 2/3 dels samtale og sidder i et lille lokale tæt på indgangen. Bygningen er firkantet og grå og når man ankommer, kan man være helt i tvivl om hvor hovedøren er henne, for det er ikke noget der signalerer indgang her.

Rollerne fordeles

Ved samtalebegyndelse bliver der lagt op til at det der skal foregå er en slags afrapportering fra den studerendes side til praktiklæreren. Der er en dagsorden, der stort set er fastlagt af bekendtgørelse og studieordning, der skal følges. Den studerende spørger praktiklæreren hvor hun vil sidde, praktikvejlederen holder sig i baggrunden. Praktiklæreren anerkender den studerendes dagsorden, men vælger alligevel at starte et andet sted: ved selvvurderingen. Jeg forstår det på den måde, at hun gerne vil have et fokus på hvad arbejdet betyder for den studerende som person. Den studerende spørger herefter om der er bestemte dele hun vil have uddybet. Hun tager praktiklæreren spørgsmål ikke op som en åben invitation, men lægger op til at blive hørt i noget. Praktiklæreren får på den måde rollen som kontrolløren.

Paradoksalt nok får praktiklæreren tildelt denne funktion mens hun efterfølgende op til tre gange høfligt men bestemt bliver forhindret i at udøve den. Det kan tyde på at den studerende ikke giver praktiklæreren rollen som kontrollør, men først og fremmest gør opmærksom på den protokol der skal følges, hvor man skal kende sin rolle.

Det viser sig under samtalen at praktiklæreren har nogle forhold hun ønsker at få diskuteret. Den studerende har skrevet under sine læringsmål at hun vil diskutere sagligt omkring brugen af teori i praksis, og hun henviser i den forbindelse til ”en rigtig god snak vi havde på personalemødet i går, omkring PEDI”. Praktiklæreren vil gerne høre mere om hvad det er for en teori, der så bliver argumenteret fagligt for. Den studerende begynder at forklare men praktikvejlederen frigør hende fra forklaringsopgaven. PEDI

er et udredningssystem, så man bl.a. kan "regne ud" hvilke støttebehov og behov for hjælpemidler et barn har. Mens praktiklæreren vil diskutere selve redskabet, taler praktikvejlederen om brugen af det i det tværfaglige samarbejde. Hun forsøger at afrunde emnet ved at inddrage den studerende igen: "det er ikke sikkert vi kommer rigtig godt i gang med det i din tid, men jeg tror det har sin berettigelse, at det kommer til at virke givtigt". Praktiklæreren giver dog ikke op endnu: "kunne det lade sig gøre at lave en slags mere åben" evalueringsmodel"? Det ville det, siger praktikvejlederen, men der er bare det, at når der er ti børn med handicap og hvis alle pædagoger så begynder at lave noget selv, så opstår der signalforvirring i forhold til forældrene. Praktiklæreren opgiver den videre faglige diskussion om evalueringsinstrumenter og afrunder med et "I har behov for et eller andet...".

Situationen kan forstås på den måde, at praktikvejlederen korrigerer praktiklærerens opfattelse af hvad der skal kontrolleres: det handler ikke om at diskutere mere eller mindre principielt om pædagogik, det handler om "de forhåndenværende søms princip": hvordan man under de givne omstændigheder kan få en hverdag der er håndterbar for alle interessenter.

Hvilken bane spiller vi på?

Praktiklæreren giver sig dog ikke. Hun vil gerne have uddybet noget om den studerendes samspil med et bestemt barn, og da hun hører, at de forløb den studerende har med barnet er gennemforhandlet med både sprogvejleder og fysioterapeut, spørger hun, om hun (den studerende) kan forestille sig nogle lidt friere måder at gøre det på. Den studerende bekræfter dette, men giver så et eksempel på hvordan den meget strukturerede interaktion er gavnlige. Praktiklæreren fortolker den studerendes redegørelse ved at spørge "i kommunikationen, skal der ikke vær mange forstyrrelser ... er det det du siger?" Den studerende bekræfter og giver flere eksempler. Praktiklæreren vil gerne have noget andet eller mere end bare den pragmatiske begrundelse at det virker, så hun spørger: "er det for relationen det har betydning?". Den studerende svarer "ja", og fortæller så at den strukturerede situation giver hende mulighed for at opdage at der faktisk er nogle ting K kan som hun ikke vidste han kunne. Praktiklæreren: "så du lærer ham simpelthen bedre at kende". Herefter skifter hun til en ny indgang til pædagogiske overvejelser og spørger "jeg er lidt nysgerrig efter, hvad der er puttet i de kasser, for der må jo være tænkt over det". "jeg ved ikke hvad tanken er bag de bestemte kasser andet end at der er noget teori bag, hvad for nogle lyder der kommer" siger den studerende og det taler de så lidt om, hvor praktiklæreren bl.a. interesserer sig for om der er taget udgangspunkt i sproget eller i erkendelsen. Den studerende svarer at det er sprogstimulering det handler om, og at der også er tænkt over at de ting barnet

skal putte i kassen skal give mening for børnene, så der er tænkt over ”hvordan skal jeg ligesom, eh, strukturere det ind så børn synes det er sjovt, og er med på det”. Praktiklæreren konkluderer ”så du får mange gode ideer af...at følge den metode lidt slavisk”.

Igen spilles der tilsyneladende på forskellige baner. Den studerende spiller på stedets bane, hvor der er nogle praksisser der virker. Praktiklæreren spiller på en bane, hvor det handler om pædagogiske overvejelser og omtænksomhed. Hun må opgive sin bane fordi det som praktikanten foretager sig med det pågældende barn er succesfuld, og det vil hun selvfølgelig ikke sætte spørgsmålstegn ved.

Praktiklæreren tager nu et nyt emne op, fra den studerendes handlemaal og personlige mål, hvor hun (den studerende) skriver at hun vil øve sig i at gribe børnenes/kollegaers initiativer og agere spontant på dem, også selvom der er andre voksne til stede”. Den studerende går med det samme ind i det, men praktiklæreren vil gerne sætte kontrol-temaet.: ”hvad sker der når du hele tiden skal have kontrol tror du” og ”hvordan tror du din relation til børnene bliver” –og hun vil gerne forbinde det med ”den her faglighed”, men den studerende bøjer af i forhold til det pædagogiske tema for at gå videre til det der fylder mere for hende nu: de krav hun stiller til sig selv, at hun eksempelvis tør synge højt selvom hun ved hun ikke altid synger rent. Det kommer blandt andet til at handle om kollegialt samarbejde og tryghed ved kollegerne. Temaet er, at den studerende overskrider sin egen grænse, og diskussionen om kontrol vs. spontanitet kommer ikke i gang, ej heller en diskussion om hvad det betyder når man prioriterer ”hensyn til børnene” over ”hensyn til sig selv”.

Hverdagen kommer på tværs

Svaret på spørgsmålet om hvorfor samtalen alligevel ikke skal foregå på praktiklæreren præmisser får vi måske når vi hører hvad der bliver talt om efter formaliteterne er overstået. Et emne fra den studerendes oplæg til samtalen var master- og modfortællinger, og i den engagerede samtale giver den studerende et eksempel som hun selv konkluderer på ”her på stedet kan man ikke have en faglig diskussion”, ligesom praktikvejlederen i den allersidste runde, hvor hun bliver spurgt om ”hvad synes du om hendes opgave”, peger på det paradoksale: ”skævheden i, at man bliver uddannet, man får en bachelorgrad, og man får egentlig en fin uddannelse, og det man så skal ud og lave: pfuh, var det det? Var det virkelig det, vi skulle når vi bliver færdige?” At man vil det gode men hverdagen kommer på tværs.

Der er rigtig mange forskellige typer kriterier den studerende kan ”vælge” at leve op til i denne samtale. Der er ingen tvivl om, at hun gerne vil blive godkendt og derfor følger den vej som er angivet i bekendtgørelse og studieordning. Praktiklæreren

lægger op til at de ikke nødvendigvis er så bundet, da det handler om at tale om noget der er relevant for den studerende, men hun vinder ikke gehør for sin tilgang. Da de så går kontrolvejen bliver det klart at der ikke er overensstemmelse mellem hvad praktikvejleder synes er relevant at tale om og hvad praktikvejleder og studerende gerne vil fortælle. Mens den studerende og praktikvejlederen helst vil fortælle om hvordan man, herunder den studerende, arbejder pædagogisk på stedet, vil praktiklæreren have "den her faglighed" på banen. For hende er fagligheden at stille spørgsmål, for de andre består det i højere grad i at kende svar. Da de til sidst kommer ind på de personlige mål, fortæller den studerende om hvordan hun overskrider en personlig grænse men hun har ikke forberedt sig på at gøre det til et fagligt tema. Efter "godkendelsen" får vi delvis svar på hvorfor den studerende hellere ville vise sig som en der har lært hvordan man arbejder pædagogisk på stedet fremfor som en der tematiserer pædagogikken: "her på stedet kan man ikke have en faglig diskussion".

Der er således en kamp om hvad det pædagogiske er. For praktiklæreren er det "den her faglighed", der bl.a. handler om refleksioner over struktur og kontrol, såvel på et alment plan: hvad er det man ser efter når man handler pædagogisk, som på et konkret plan: hvordan er dine pædagogiske handlinger forbundet med dig som person. For de andre handler det pædagogiske om at få iværksat det som er godt for barnet og som samtidigt kan håndteres uden konflikter og diskussioner på stedet.

Jakob Bøje har i rapporten "Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik" (Bøje 2012) analyseret både konkrete 2/3 dels samtaler og hele den formelle iscenesættelse af dem, og peger også på at en mere åben tilgang til praktikken, med mulighed for at forholde sig til og lære af uforudsete begivenheder, tendentielt forhindres af den dominerende kompetencediskurs, der afstedkommer en tilbøjelighed til at udføre praktiksarbejdet i overensstemmelse med på forhånd fastsatte mål, dokumentere arbejdet omkring disse mål og endelig evaluere, hvorvidt målene er nået. Rammesætningen af praktikken formidler således også hvad der skal gælde som pædagogisk i forhold til den studerendes udvikling.

Hvad er pædagogisk? En dag i praktikken.

Jeg følger Johnny i seks timer

Jeg besøgte Johnny midt i hans femte måned i praktik på den døgninstitution for børn og unge hvor han arbejder. Jeg følger ham i fem timer, fra kl. 14.00 til 20.00. Han er glad for at være der, skal også være vikar i sommerferieperioden, og han giver selv udtryk for, at han er ved at komme ind i det, men "de siger det tager 1½ år".

Jeg lærer meget om stedet mens jeg er der de seks timer. Der er fuld program, der foregår en form for aktivitet hele tiden og samtidigt improviseres der meget. Jeg er med til samling, rengøring, tøjskift, fodbold, samling, lommepenge, tur til indkøbscentret, aftensmad og fri aktivitet, som bliver boldspil I hallen. Programmet er en struktur, som der ikke stilles spørgsmålstejn ved, og som giver mulighed for meget individuel opmærksomhed for de enkelte børn -selvom der er ni af dem det meste af tiden. Programmet giver plads til at pædagogen undervejs lige udveksler et par ord med praktikanten men også til at der foregår noget fælles refleksion. I det sidste er "indstilling" et nøgleord: indstilling er afgørende. På tværs af, eller som en understrøm under alle aktiviteter, er der opmærksomhed for det interpersonelle og omgangsformer.

Ugens tema står på tavlen: "tøjstil og gode vaner".

Al den strukturering giver også en ramme for pædagogerne -men en ramme de skal leve op til, fordi der hele tiden er intentioner og opfølgninger. Det betyder pædagogen konstant er på, både som deltager og igangsætter men også som overbliksholder. Det kræver en stor evne til at prioritere (hvad er vigtigst jeg tager mig af nu).

Johnnys rolle er at han skal deltage og øve sig. Pædagogen er helt klart lederen, så er der et rum Johnny kan udfylde, samt nogle ting han skal øve sig i. Og det gør han. Han har på en gang en selvstændig rolle (har selv styr på) og en afventende rolle (må/skal jeg tage pladsen eller gør du?).

Johnny bliver "socialiseret ind" i stedets pædagogik, og pædagogikken er "kompromisløs" fordi man har gode grunde til at gøre som man gør, der er ikke "bekvemmeligheds løsninger", og man viger ikke udenom det der er svært (og følger op på det bagefter). Så socialiseringen er såvel praktisk som i forhold til et bestemt 'mindset', som man gerne vil være bekendt. Johnny får mulighed for at øve sig samtidigt med at han får et indblik i stedets pædagogik i form af de rationaler og forklaringer der gives, både spontant og på opfordring.

Vejledningssamtalen

Kort tid efter mit besøg får jeg den bandede vejledningssamtale fra dagen efter mit besøg. Samtalen er mellem Johnny og to vejledere, da Johnny lige har skiftet afdeling. Den ene vejleder holder sig i baggrunden, da eksemplerne er fra den anden afdeling. Johnny har lavet dagsordensforslag -det skal handle om magt og etik, som opfølgning på 2/3 dels samtalen. Han sætter følgende underpunkter på:

- Vores magt som pædagog – hvordan bruger vi den positivt og hvordan opfattes den af eleverne?

- Hvad gør det ved mig, at skælde ud?
- Hvad er grænseoverskridende for mig i konfliktsituationer?
- Hvor går min personlige grænse og hvor går min professionelle grænse?
- Hvordan reagere jeg og hvad gør det ved mig i magtanvendelses situationer?
- Praksiseksempel med Silas.

Johnny lægger ud med at fortælle at det altså ikke falder ham naturligt at give en skideballe, og at han i sit arbejde i en SFO oplevede, hvordan man reducerede skældud ved at gå til en mere anerkendende tilgang. Johnny uddyber hvordan han tænker om magt: det giver én magt, at man som pædagog både har handlemuligheder og viden som børnene ikke har, samtidigt med at man er omsorgsperson. Hurtigt bliver han ledt til at tænke over formål med at bruge magt, og hurtigt efter drejer den ene praktislærer samtalen ind på børn der har fået en magt de ikke har bedt om, og at man gør dem en tjeneste ved at tage den fra dem - og omvendt: "hvis et barn kan forvalte magten positivt kan vi give det lov til at have den" (i børneflokket). Hun hører at hun måske er ved at fjerne sig lidt fra udgangspunktet og spørger så: "er alle pædagoger ikke magtudøvere?". "Ja", siger Johnny, "der er altid magt indblandet". Praktikvejleder: "er der noget i magtsbegrebet der er nyt for dig?" Johnny svarer lidt tøvende: "ja, gruppen, at vi også kan bruge gruppen til at der lægges pres på én. Vi styrer slagets gang, men smider noget magt ud i gruppen. Jeg ved ikke om det er det du tænker på"

Johnny er ved at forlade sin egen dagsorden, fordi han kan mærke praktikvejlederen vil behandle emnet på en bestemt måde. Efter kort tid giver det sig udslag i 10 sekunders tavshed, hvorefter praktislæreren vender tilbage til det med den anerkendende tilgang og det med at skælde ud. Johnny synes at være lidt på vagt, han svarer undvigende at man godt kan begge dele på en gang. Så nævner han hvordan skældud i SFO-en bare førte til forsvar, og at man så i stedet for at se på handlingerne så på intentionerne bag handlingerne, før man tog stilling til dem. "Synes du ikke også vi bruger det her" spørger praktikvejlederen. "Jo" siger Johnny og fortæller så om det grænseoverskridende i "at give en sådan skideballe". Praktikvejlederen spørger efter "effekten" og Johnny kommer ind på et andet eksempel hvor en dreng fik timeout² og ikke selv måtte bestemme hvornår han var klar igen. Samtalen udvikler sig derefter til en lektion eller en forklaring af den gældende praksis, hvor former for magtudøvelse forstås som beskyttelse af barnet. Johnny: " ja, jeg synes vi beskytter ham, både ham og

² En time out gives når adfærd er uacceptabel, så skal barnet gå ud af situationen og blive der indtil den voksne vurderer han er klar igen

gruppen, han behøver ikke at blive tre år hver gang og tage så meget tid fra de andre, så på den måde synes jeg at det virker.”

Der følger nu en udveksling om man skal tage alle magtkampe (nej) , og selvom praktikvejlederen prøver at stille spørgsmål der åbner, fx.: “hvordan har det været for dig at møde én som XX”, så ender det hurtigt med en ny redegørelse for praksis.

Praktikvejlederen fortæller at det ikke er nok med at en intervention virker, dvs. at “vi kommer igennem”. Det må ikke bliver ved det, man skal ”runde den”, så der kommer læring i det: ” Prøv at få ham selv i spil. For så giver det mening at vi bruger den”.

I afrundingen nuanceres, praktikvejlederen indrømmer at der i perioder måske skældes meget ud og Johnny siger at de sateme også er meget anerkendende samtidigt med... Derefter tales der om forskel på personligheder -som skal være der- bare det ikke bliver uens i forhold til hvornår man skrider ind og hvor man vil hen. Der tales konkret om forskellige måder. Praktikvejlederen fortæller at det er vigtigt at man kender sine grunde for at gøre som man gør, og at det ikke er hensigtsmæssigt at handle i affekt eller fordi man bliver provokeret: man skal lære at være vred, og påtage sig den rolle. Kunne gå ind og ud af den.

Samtalen, der har været præcis en time, afrundes med at de ser frem til sommerferieperioden og konstaterer, at det nú er tiden hvor aktiviteterne skal planlægges.

Vi diskuterer med udgangspunkt i at vi her på stedet har fat i den lange ende

På denne institution kan man godt have en pædagogisk diskussion. Man skal ikke have den mens man er I gang, men gerne før og efter. Stedet har en pædagogik som tager afsæt I struktur og aktiviteter. Der er, for så vidt jeg kan se det, tre rationaler for det:

- aktiviteterne og strukturen hjælper barnet på vej, de socialiserer
- ved at have struktur og aktiviteter behøver pædagogerne ikke at bruge kræfter på at finde ud af hvad de skal, i stedet for kan de være opmærksomme på børnene og støtte dem i håndtering af for dem vanskelige situationer gennem opmærksomhed, omsorg, korrigerer, udfordring, samtale, irettesættelse m.m.
- struktur og aktiviteter giver pædagogen en klar position som den der styrer, en position som kan aflaste børnene og som samtidigt giver pædagogerne en autoritet de kan bruge, når de vurderer at et barn gør noget der er uhensigtsmæssigt.

Der er ikke noget at sige til at en praktikant skal socialiseres ind I en hverdag hvor der tilsyneladende ikke er mange af pædagogens handlinger der er uoverlagte.

I vejledningssamtalen sætter Johnny en af pædagogikkens grundtemaer på dagsorden: magt. Og han er klar over at den diskussion på en gang er faglig og personlig. Vejlederen anerkender diskussionens relevans og giver Johnny visse muligheder for at indramme diskussionen, men kan ikke undgå at bruge sin magt til at definere hvordan situationer skal forstås og håndteres.

Denne praktikerfaring viser at det pædagogiske først og fremmest er sådan som vi gør her. Det svarer til den praktikerfaring Line Togsverd har analyseret i rapporten ”En pædagog bliver til”. Socialiseringsaspektet fylder rigtig meget i praktikken, og praktikens formelle rammesætning faciliterer ikke andre typer pædagogisk dannelse. I praktikken konstrueres brugeridentiteter og pædagogfaglighed på måder, som ikke udfordrer det dominerende institutionelle perspektiv. Man forholder sig kun i begrænset omfang undersøgende i forhold til det som den studerende synes er værd at diskutere, for man har jo sådan set allerede svaret. Hvis den studerende mellem linjerne får at vide at grunden til at han er optaget af et fænomen er, at han endnu ikke helt har forstået det pædagogiske i stedets pædagogik, kan det nemt føre til at han holder op med at dagsordenssætte det han er optaget af. Man slører således også at stedets pædagogik og måden den praktiseres på er et produkt af et valg, som man nok har gode, men dog ikke tvungende grunde til. Når socialiseringen dominerer går man både glip af en mulighed for et pædagogisk forløb med den studerende, hvor han bliver andet end rolleindehaver, og man installerer en forestilling om at det pædagogiske ikke er noget man vælger, men noget man ved.

Pædagogik-eksamen

Instruktion til eksamen

Uddannelsens centrale fag afsluttes på 7 semester. Mens prøveproduktet til 1 års prøven er en opgave og en pædagogisk aktivitet (§ 42 i studieordningen), er det til pædagogikeksamen et skriftligt produkt og et mundtligt oplæg (§ 79). I et uddybende notat (Notat 2007) udarbejdet til de studerende³, står der omkring den skriftlige ”opgave” at ”den er et koncentrat af jeres kunnen, viden og holdninger i relation til et bestemt pædagogisk tema samt et skriftligt grundlag for en mundtlig/visuel fremstilling

³ Notatet er udarbejdet i 2007, og har ingen officiel status –det er fx. ikke nævnt i studieordningen, og det bliver ikke nødvendigvis udleveret af alle undervisere der afslutter pædagogik-forløbet. Det fremgår ikke hvem der har udarbejdet det, hvilket giver det en vis almen gyldighed.

af emnet”. At der skal være tale om et tema begrundes med en henvisning til fagets (og specialiseringens) CKF-er. Som eksempel nævnes “det gode liv” . Temaet skal knyttes sammen med en problemformulering. Bredden kan tilgodeses gennem temaet, som dog også skal relateres specifikt til fx. en enkelt institutionstype, en brugergruppe. Dybden tilgodeses gennem alsidig viden og mange nuancer. For at opfylde bredden og dybden skal opgaven indeholde viden, holdning og bud på handling, og “disse elementer skal hænge sammen således, at holdningsdelen og vidensdelen viser jeres faglige fundament, altså hvad I mener og hvorfor I mener, som I gør. I handlingsdelen beskrives hvordan I vil handle på baggrund af Jeres viden og holdninger”. Opgaven indeholder således faglig viden som vurderes, analyseres og kritiseres således at fagligt begrundede synspunkter kommer frem som herefter sættes i spil for at producere løsningsforslag I forhold til det problem som er opstillet i problemformuleringen.

Notatet fortsætter nu med en gennemgang af emnebegrundelse og problemstilling. I indledningen kan man nævne “nogle af de temaer, I vil behandle” og de studerende får at vide at de kan afgrænse deres emner “ved at tage udgangspunkt i et overordnet tema (f.eks. relationer) og dernæst præcisere det pædagogiske mål (f.eks. opnåelse af livskvalitet, identitet...).” Men der er ikke samme stramme krav til afgrænsning, som der er til førsteårsprøven.” Der følger nu et afsnit hvor opgavens opbygning gennemgås i 8 punkter, hvorefter det tilføjes at det også kan gøres anderledes: “Alle elementerne skal være i opgaven, men kan blandes på forskellig måde. Bevar Jeres personlige indfaldsvinkel og skrivemåde, og sørg for at der er en logisk sammenhæng, fremdrift og rød tråd.”

Notatet er på 3 sider og afspejler formentlig på den ene side at der skal gives forholdsvis præcise instrukser, da eksamenen er tilrettelagt på skolemaner, som om der er at afgrænset og velbeskrevet område de studerende skal kontrolleres i, mens faget pædagogik på den anden side ikke rigtig er afgrænset, idet det “centrale fag” er decentraliseret og fragmenteret; “ det indgår og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer” og spænder over 10 kompetencemål og 8 CKF-er, hvor især CKF-erne hver især både er centrale og nærmest grænseløse.

Der er ikke noget at sige til hvis studerende føler sig noget usikre I forhold til hvad der forventes af dem, og derfor kan der være gode grunde til det instruerende notat, der giver dem et operationelt indtryk af hvad de skal leveres. Sammensætning af tema - emne - problemformulering - holdning - handling er formentlig et forsøg på at gøre det håndterbar at man skal have det hele med.

De studerende skal derfor gøre sig rigtig mange tanker om deres “opgaveteknik”, dvs.: hvad der skal til for at man får “dækket sig ind”. De skal producere noget som de ikke producerer til hverdag. Man kan derfor også diskutere, i

hvor høj grad de studerende eksamineres i hvor gode de er til opgaveteknik og i hvor høj grad de eksamineres i faget pædagogik. Er den gode studerende god til at gå til eksamen, god til faget pædagogik, i besiddelse af den viden, de færdigheder og de kompetencer der skal til for at være en god pædagog, god til det hele - eller bare heldig?

En konsekvens af de mange krav der kan stilles til de studerendes kunnen er desuden, at der ved eksamination også er en forholdsvis stor båndbredde for karakterfastlæggelse, idet ikke alt hvad der hører til faget kan vægtes lige meget.

Mundtlige eksamener

Én af de andre projektdeltagere har overværet 2 dage med eksamener i faget og på den baggrund udarbejdet et notat (Hjort 2011), hvor hun bemærker

- ”at de studerende har udviklet en yderst solid professionsidentitet, forstået på den måde, at de taler om VI pædagoger, VORES ansvar i det pædagogiske arbejde, VORES særlige professionelle tilgang osv.
- at det teoretiske perspektiv i pædagogikundervisningen domineres af kontinental-filosofiske tilgange (kritisk dannelsesstænkning). Nogle af de gode siger ’kan’
- at man som professionel pædagog kan vælge, men de fleste siger i forlængelse af dannelsesstænkningen ’bør’⁴.
- at teori oftest kobles på en case og mere sjældent bruges som pædagogiske briller der tages på for at analysere empiri/erfaringer/cases, hvorefter der på baggrund af denne analyse reflekteres over, hvilke arbejdsmetoder der kan være relevant at tage i brug i en tilsvarende situation. Casen bliver afsættet for at nævne nogle teorier – men der skelnes ikke mellem teorierne som analytiske redskaber (deskriptive) eller teorierne som normative forskrifter for, hvad der bør gøres. Eksempel ”Det fælles tredje er et godt redskab”⁵.
- at der ser ud til at der på godt og ondt er en tæt sammenhæng mellem de studerendes ”personlige problemstillinger” og de problemstillinger, de vælger at beskæftige sig til eksamen. Men det gøres tilsyneladende ikke til genstand for refleksion, selvom det vel kunne være relevant, ikke kun i forbindelse med en

⁴ Noget lignende konstateres i Steen Juul Hansens rapport ”Med lov skal pædagoger uddannes”

⁵ Noget lignende konstateres i Steen Juul Hansens rapport ”De bedst egnede...”

forsknings / undersøgelsesdimension (forsker/felt), men også direkte ift. den pædagogiske relation, der vel også indebærer, at man ”bruger sig selv” og derfor vil den også kvalificeres af, at man selv har en vis viden om sine personlige investeringer og problemstillinger.

- at det ser ud til at vidnesbyrd om social erfaring plus teoretisk/akademisk reference giver gode karakter -sociologiske referencer der giver sociale forklaringer tæller måske lidt mere end psykologiske, og en enkelt mand der ikke refererer til rummelighed, anerkendelse, relations pædagogik og inklusion men til pragmatismen og utilitarismen får, på trods af at hans arbejde var gennembearbejdet- den lavest karakter.”

I forhold til 1 års prøven vægtes det akademiske højere, det praktiske håndteres mere teoretisk, dvs. mindre som erfaring og mere som tænkte muligheder, og den personlige dimension bliver dækket til. Herved får viljesdimensionen en anden karakter; mens den ved 1. års prøven på grund af arbejdet med ”aktiviteten” var tæt knyttet til en personlig moralsk -og derfor forpligtigende- dimension, er den nu mere knyttet til en fagligt begrundet forestilling om hvad der er rigtigt at gøre.

I forhold til praktikken, der er præget af at de studerende går ind i det der er og det ”vi gør”, er pædagogik eksamen i højere grad præget af det ”vi vil”. Praktik og eksamen er to forskellige kontekster, der sætter de studerende i forskellige roller. I en idealverden ville der være et gennemgående element af ”pædagogisk ræsonneren”, men sådan er det ikke her.

Pædagogikeksamen fremstår ikke som en situation hvor de studerende bare skal gøre det de i faget pædagogik plejer at gøre i en ny setting. Eksamen fremstår som, ja som eksamen, hvor man skal huske at leve op til det der står skrevet, man skal leve op til, og hvor man skal bruge bestemte strategier for at undgå at man falder ”udenfor” disse bestemmelser. Bestemmelserne er dels afledt af bekendtgørelsens fagbeskrivelse med de mange CKF-er, og dels af ”den pædagogiske kultur” på stedet, hvor man værdsætter bestemte typer svar og udsagn mere end andre.

Hvad er så det pædagogiske ved pædagogikeksamen? Måske er det først og fremmest, at man viser man kan gå til eksamen, og bestå. Hvis man som studerende kan forholde sig overlegen til kriterierne, hvis man har et sprog til at reflektere over praksiserfaringer der pædagogisk set har gjort en forskel, hvis man fortsat viser mod, og sårbarhed og kan pege på at man har truffet valg og har et etos, bliver eksamenssituationen til en pædagogisk situation. Det sker, men det er ikke reglen.

Ovenstående lægger op til den tanke, at faget pædagogik ikke fungerer optimalt.

Lærere diskuterer pædagogik

Vi viste underviserne det samme filmklip som vi også have vist 7 semesterstuderende: en stor dreng, Marc, modtages på døgninstitutionen Schubertsminde, bliver bedt om at aflevere mobiltelefon og får at vide at han ikke må have øreringe på. Klippet kommer fra en TV dokumentar der blev sendt på DR i 2011. Vi havde nedskrevet et antal spørgsmål til de 3 studerende der lige var begyndt deres 7. semester. Dem skulle de trække, således at vi ikke selv involverede os i samtalen. Vi optog deres samtale på video og transskriberede båndet.

Lærerne fik udleveret den sekvens i samtalen hvor de studerende taler om "hvordan kan I som kommende pædagoger forstå, hvad der foregår her". Af samtalen fremgår hvordan de studerende solidariserer sig med det institutionelle perspektiv, at de ikke forholder sig særlig systematisk analyserende og teoretisk informeret til situationen, ligesom etiske refleksioner om den unges rettigheder og perspektiv, hurtigt affejes. Underviserne talte i mindre grupper om det de havde set og hørt, og om det affødte nogle overvejelser i forhold til egen praksis.

Det kom bag på de fleste, at de studerende ikke forholdte sig mere analytisk, kritisk, herunder satte ord på grundlæggende dilemmaer og paradokser. I stedet for kom de til at udglatte når fx. magt sælges som anerkendelse. "Hvordan lærer vi de studerende at bruge faglige begreber -uden at det bliver "opskrift" og skoleridt?" "Lærer vi dem bare at indtage passende roller i forskellige rum?" Blev der også spurgt, for "når jeg har dem, går de det på den måde vi nu gør det på, og er de enige med mig".

Et par måneder senere viser vi filmklippet igen til underviserne, hvorefter de selv gør som vores gruppe studerende: der trækkes spørgsmål og taler sammen. Efter samtalen hæfter man sig ved "at en god samtale om sådan noget kræver at vi trykke ved hinanden" og "at det kræver mod at stille de svære spørgsmål". Man hæfter sig også ved at "vi taler heller ikke selv særlig systematisk men i kraft af vores erfaringer, viden og forskelligheder kommer vi alligevel rundt omkring". Der reflekteres over hvad det betyder for egen undervisningspraksis, og man spørger nu ikke kun efter "hvordan kan vi lære de studerende..." Men også: "er vi gode nok til at synliggøre alle de måder at bedrive pædagogik på, trækker vi virkeligheden nok ind på seminariet?, Hvordan forholder vi os til en pædagogisk virkelighed der struktureres af tid, resultater, kontrol?

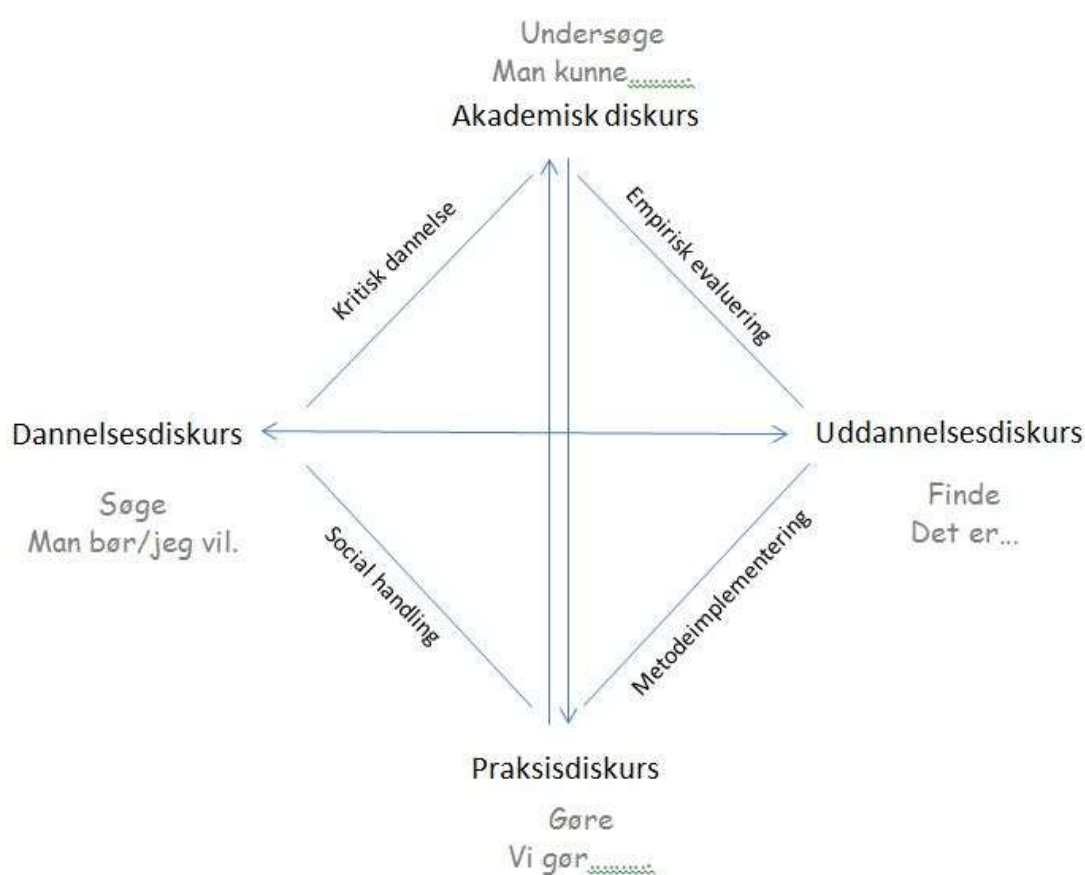
"Nogen hæfter sig ved at uddannelsens virkelighed også er styret af tid og kontrol, og at det står på spændt fod med at give de studerende tid til at lære, et øvelsesrum. Det bemærkes også at øvelsesrummet ofte ikke er i praktikken fordi man i praktikken først og fremmest lærer "hvordan man gør her" og derfor kommer i et krydspres. Der refereres til første semester, hvor "vi fremmer det undersøgende" mens

“vi ellers nemt kommer til at undervise dem ihjel” fordi “vi vil for meget”, så “vi skal være mere opmærksomme på den studerendes læring, fremfor på vores undervisning”.

Ideer der bliver luftet er, “at give de studerende mellemtimer, hvor de, evt. med turoreer fra en ældre årgang, får øvelsesrummet”, “at lave nogle dogme-regler: spørgsmål man altid kan/bør stille og som vi hele tiden vender tilbage til” og ”at stimulere diskussion ved altid at have ’djævelens advokat’ med”

En analytisk model

I august 2011 fremlagde vi den analytiske model vi på det tidspunkt havde udviklet (Togsverd og Rothuizen 2011, 2012) for lærergruppen.



Vi fremlægger modellen som en fortælling om, hvordan den højre side af modellen tilsyneladende har vundet i styrke igennem de seneste år, mens undervisningen mest orienterer sig mod venstre side. I kommentarerne er der først nogle markeringer på forskellige positioner i fhd. til dannelsesdiskursen, men man er enig om at det pædagogiske paradoks står centralt -til gengæld er der ingen diskussion om “hvordan vi egentlig praktiserer dannelse”; det synes at være helt indforstået.

Oplægget og diskussionerne opleves som en god start på det nye undervisnings år, og udover opmærksomheden for “hvordan de studerende håndterer arena-skift,

kommer der ikke meget nyt frem. Et antal undervisere beslutter sig for at indbygge et forløb i deres undervisning hvor “den anden måde” at akademisere og praksisudvikle på kommer på dagsorden og bliver undersøgt.

Steen, en af projektdeltagerne som ikke selv har baggrund i pædagoguddannelsen, gør efter forløbet opmærksom på at organisationen er karakteriseret af at den dekoobler.

“Dekobling er et udtryk for, at organisationer forsøger at løsrive den tekniske effektivitet fra den formelle struktur og den institutionaliserede omverden. Organisationer forsøger at minimere evaluering og kontrol af deres kerneaktiviteter på den ene side, og på den anden side foretager de koordination og gensidig tilpasning mellem organisationens strukturelle elementer uformelt. De skaber løse koblinger mellem organisationens strukturelle elementer, og mellem de strukturelle elementer og den professionelle praksis. På denne måde forsøger organisationerne at undgå, at inkonsistenserne mellem kravene fra omgivelserne opdages, og organisationen forsøger at minimere de praktiske konsekvenser af den manglende sammenhæng mellem kerneaktiviteterne og den formelle struktur. Ved hjælp af denne strategi opretholder organisationen sin legitimitet, og konflikter i forhold til omgivelserne og internt mellem organisationen strukturelle elementer undgås.”
(Hansen 2009 kap. 3)

I den sammenhæng er det interessant at den følgende dag skal bruges som en forberedelse til uddannelsens akkrediteringsproces, så faggrupperne skal beskrive hvordan bekendtgørelsens kompetencemål tilgodeses i undervisningen. Som optakt til dette skriver en af underviserne:

“Engang – før 2007 bekendtgørelsen og den efterfølgende studieordningsrevision – gav det mening når vi i starten af studieordningen skrev: Pædagogik er uddannelsens dannelses- og syntesefag. Pædagoguddannelsens øvrige forskelligartede og forskelligt sammensatte fag kan betragtes som redskaber for og uddybninger af specielle perspektiver/dimensioner af pædagogikken. Det gav mening både fordi faget rent faktisk eksisterede som fag i sin benævnelse og konkrete undervisningspraksis og fordi der var en løbende fælles diskussion af fagets opgave set i relation til de andre fag. Med den nye bekendtgørelse fra 2007 og den deraf ændrede studieordning, giver ovenstående citat som fulgte med over i den nye studieordning ikke længere så meget mening i praksis – fra mit ståsted vel at mærke. Jeg er i den grad bekymret for pædagogikfaget i vores uddannelse og den fragmentering som jeg oplever faget er blevet underlagt. Ser at det eneste fag som ikke eksistere som selvstændigt fag i vores nuværende konstruktion er: faget pædagogik.”

Faget pædagogik

Faget pædagogik står derfor på dagsorden til den næste lærerkursusdag, hvor der først er drøftelser med “personer fra praksis”. Spørgsmål til praktikerne går bl.a. på pædagogens kompetencer og hvordan det ser ud i forhold til “vores studerendes kompetencer” og på hvordan de ser forholdet mellem faget pædagogik og pædagogisk praksis.

- SFO lederen efterlyser evne til at kunne skifte perspektiv og det at bruge sit eget værdisæt og sine egne dyder indenfor rammerne af et arbejdsforhold. Et af hendes råd til uddannelsesstedet er at arbejde med cases.
- Afdelingslederen fra et opholdssted efterlyser troværdighed og faglig integritet - som også indeholder at kunne sige fra, være tydelig, være klar over hvad man kan håndtere- fleksibilitet i forhold til det aktuelle og omverdensforståelse.
- Lederen af specialbørnehaven forventer refleksive kompetencer på et fagpersonligt plan. Pædagogers styrke bør være at hun kan reflektere over helt almindelige hverdagshandlinger, på en måde, så de rent faktisk bliver kvalificerede og bliver til pædagogiske handlinger. Forholdet mellem pædagogisk praksis og faget pædagogik ser hun også bedst udfoldet i cases “hvor man kan mærke det på sin egen krop”.
- En medarbejder fra en idrætsbørnehave hvor integrationsarbejde fylder meget konstaterer: “Der er mange begrænsninger og rammer der gør det svært at bruge det vi har lært -det er en udfordring.... Det kunne man godt tale lidt mere om. Det lange seje træk, hvor der bliver trukket på ens kræfter på en hel anden måde, der skal man være skarp hvis man ikke skal gå ned med stress.” Han nævner også “Menneskelig modenhed, så man kan grave et spadestik dybere end de generelle billeder”.
- Afdelingslederen fra en åben klub efterlyser pædagoger der er tydelige -men derfor ikke faste og stive!- I forhold til “hvem er jeg, hvad vil jeg, hvad vil jeg gerne have dig til”. De skal også kunne tilegne sig viden fordi de skal være undersøgende og åbne. Hun siger: “Man skal kunne italesætte sine konkrete handlinger, i højere grad reflekterende end konkluderende.”

De fem er enige om at det ikke duer at de studerendes læringsmål er skrevet ned før de kommer i praktik

Om eftermiddagen et oplæg ved Jakob Bøje, én af projektdeltagerne, som også i anden forskning beskæftiger sig med pædagogers professionalitet. Jakob peger i sit oplæg på, at der i bekendtgørelsen ligger en forestilling om at pædagoger uddannes i og gennem fag, der giver dem faglige kompetencer til at anvende faget i pædagogisk arbejde (UVM 2007, bemærkninger til lovforslaget § 6), og at det således i højere grad bliver arbejdsfeltet der får lov til at definere pædagogfaget.

I de efterfølgende diskussioner kommer det frem at "faget pædagogik" reelt er trængt i uddannelsens praksis. Mens underviserne kan finde fagets centrale elementer i det tværfaglige forløb på 1 semester og i 1 års prøven, bliver det derefter spredt i alle andre fag/faglige forløb, som ikke (længere) er tematisk knyttet sammen. Når de studerende så endelig på 5 semester får et pædagogisk projekt, skal de vælge mellem fire projektføløb som hver især har mere travlt med at orientere sig mod deres perspektiv (psykologi, sociologi, antropologi, filosofi) end mod det fælles.

Dagen efter er udgangspunktet et oplæg om pædagogik i pædagoguddannelsen udarbejdet af to undervisere fra det de selv kalder "den lille pædagogikgruppe", dvs. den gruppe af undervisere der "har" pædagogik, til "den store pædagogikgruppe", dvs. alle undervisere, fordi pædagogik indgår i alle fag og faglige elementer. De stiller spørgsmålet, om uddannelsen som den praktiseres kommer "rundt om" de fire hovedområder:

- Videnskab og forskning
- Filosofisk pædagogik og idéhistorie
- Kulturfag og praksisformer
- Professionspraksis og praktik

De besvarer spørgsmålet med et "det ved vi ikke", fordi de er på forskellig vis er blandet ind i alle fag og faglige elementer, og man har ikke eksplicit koordineret elementerne med henblik på hvordan hovedområderne tilgodeses. De gør således opmærksom på at pædagoguddannelsen kan (og måske også bør) ses som andet end en sammensætning af fag og faglige elementer, idet disse fag og faglige elementer samlet set bør medvirke til en progression på de fire hovedområder. De lægger dermed op til en refleksion over uddannelsens didaktik med henblik på at overskride bekendtgørelsestænkningen og det enkelte fags/faglige elements didaktik.

Når spørgsmålet kommer til faget pædagogik refererer de Hans Jørgen Kristensen & Per Fibæk Laursen (red.)(2011): "Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik". De otte er: pædagogisk filosofi, pædagogisk sociologi, didaktik, pædagogisk psykologi, pædagogik og etik, pædagogikkens historie, pædagogisk antropologi og pædagogik som fag: metaperspektiver. Med udgangspunkt

heri peger de på at de mener at skoen trykker med hensyn til at understøtte de studerendes kompetence indenfor områder som etik, dannelse og refleksion over didaktik.

Også på et senere faggruppemøde i maj 2012 i den lille pædagogikgruppe taler man om, hvordan rækken af fag og faglige elementer passer ind i en logik, hvor professionsrettethed betyder, at uddannelsen bidrager med de kvalifikationer som aftagerne rekvirerer, mens uddannelsen samtidigt har en forpligtigelse til at bidrage til en professionsrettethed, der forstås som "at have et pædagogisk blik". Et mindste skridt ville være, siger flere, at skabe et selvstændigt rum for almenpædagogikken.

Det pædagogiske i pædagoguddannelsen

Underviserne synes ikke at være afklaret på sammenhængen mellem uddannelsespraksis og uddannelsestænkningen. Det kommer lige så meget bag på dem som det kom bag på os (projektgruppen) at flere af de 7 semesters grupper vi bad om at tale om filmklippet fra Schubertsminde, så nemt overtog det institutionelle perspektiv. Samtidigt er det interessant at høre de fem praksisrepræsentanter, og det de siger. De efterlyser ikke et institutionelt perspektiv. Flere angiver også et didaktisk greb der kan medvirke til at der er en kontinuitet i hvordan de studerende behandler "det pædagogiske": case-baseret undervisning.

Efter 2007 bekendtgørelsen og de noget mere sparsomme økonomiske rammer er der etableret en uddannelsespraksis hvori man har bevaret dele af den gamle dannelsesstænkning (som eksempelvis kommer til udtryk i måden første årsprøven afholdes på), men hvor der mangler et helhedsbillede. Mens den sædvanlige uddannelsestænkning før 2007 nok har været, at uddannelsen skulle ses i sin helhed, jævnfør uddannelsesstedets præsentation af sig selv med ordene "Handling, Holdning, Helhed, kunne man have forestillet sig en uddannelsestænkning hvor de forskellige elementer i højere grad er uafhængige af hinanden, men dog alle er karakteriseret af en bestemt genkendelig tilknytning til faget pædagogik. Det synes ikke at være tilfældet.

Undervisergruppen er fortsat yderst engageret i uddannelsen, men har svært ved at finde frem til hvad der mangler og hvordan det manglende kan sættes ind. Effekten af de kursus- og temadage hvor fund fra projektet har været på dagsorden er derfor heller ikke en samlet eller koordineret aktion, men nok mange mindre justeringer og initiativer. I den lille pædagogikgruppe foregår der refleksioner der kan føre til justeringer i de forløb hvor pædagogik optræder selvstændig.

En kort opsamling på de 6 nedslag

Det ser ud til at det de studerende i surveyet giver udtryk for, det der foregår op til 1 års prøven og det som repræsentanterne fra praksis efterlyste på lærerkursusdagen i januar 2012 trækker i samme retning. Det vægter den studerendes personlige tilegnelse, ligesom det vægter at den personlige tilegnelse skal ske på et oplyst grundlag. Der er ansatser til at man finder den balance mellem ”videnstilegnelse” og ”dannelse” som bl.a. blev efterlyst i 2002 evalueringen.

Praktikken bliver i høj grad præget af at den studerende skal underlægge sig de formelle rammer for praktikkens organisering og godkendelse samt skal indgå i den institutionelle hverdag. Det giver ikke så meget plads til den øvelse, den selvstændighed og den reflektive læring som ville være i tråd med dannelsesstænkningen. De studerende bliver i højere grad socialiseret og kvalificeret til specifikke aktiviteter og forholdemåder.

Uddannelsessted og praktiksted kan tilsyneladende have vidt forskellige ideer om hvordan faget pædagogik skal være til stede i praktikken. Diskussionen blandt underviserne tyder på, at de øvrige fag i uddannelsen har så travlt med sig selv, at de ikke af de studerende kan afkodes som et bidrag til en inkredsbar pædagogisk tænkning og forholdemåde. Uddannelsen bliver derfor tilsyneladende mere fragmenteret, hvilket forløbet med de fire pædagogiske perspektiver der skal vælges imellem på 5 semester ikke råder bod på.

Der er mange grunde til at det forholder sig sådan. I bekendtgørelsen fra 2007 ser vi en større arbejdsmarkedsorientering og et større fokus på arbejdsfunktioner. Mens der i perioden til rundt regnet 2005 blev skrevet og talt om den studerendes personlige dannelse, udviklingsarbejde og om en professionsbaseret uddannelse forstået som en uddannelsespraksis der udveksler værdier og kundskaber med professionspraksis (Flerårsaftalen fra 2001, Professionsbachelorbekendtgørelsen fra 2001) under kriterium, tales der sidenhen oftere om læringsudbytte, om aftagerorientering og om, som sagt af uddannelsesminister Morten Østergaard ved konferencen ”En styrket pædagoguddannelse” i juni 2012: ”adgang til den nyeste viden og evidens og til redskaber til at omsætte den i praksis”.

Der er tale om to meget forskellige måder at tænke uddannelse på, som begge antydes og kan læses i de officielle dokumenter, og som begge sætter spor i uddannelsespraksis (se også Togsverd og Rothuizen 2011). Uddannelsespraksis er således i højere grad en smeltedigel end en produktion af rene varer.

Praktikker hvor pædagogerne af arbejdsgiverne opmuntres til at blive ”producenter” af ”kompetencer” og hvor studerende indgår i en normering, der måske i forvejen virker skrabet, bidrager uden tvivl også til at der hverken er en klar

signalering af ”det pædagogiske” eller en egentlig diskussion af forskellige måder at anskue og praktisere ”det pædagogiske” på.

En uddannelse der timemæssigt er reduceret til ca. 60% af hvad den var for 8 år siden og et uddannelsessted der er blevet en del af en stor organisation hvori pædagoguddannelsen blot er et element i den store ligning der skal gå op, giver ikke medarbejderstaben optimale muligheder for at realisere en egen uddannelseskultur.

Før jeg nu ender med at lægge hele ansvaret for at uddannelsen synes at være fragmenteret i en sådan grad at der ikke er en klar signalering af det pædagogiske eller en for de studerende vedkommende metadiskussion om forskellige måder at forstå og håndtere det pædagogiske på, vil jeg undersøge nærmere hvordan faget pædagogik kan bidrage til en afklaring af forskellige forståelser –og deres indbyrdes forhold- af ”det pædagogiske. Det kunne jo være at en tydeligere redegørelse for ”det pædagogiske” kunne bidrage til en (ny) uddannelsestænkning.

Hvad er det pædagogiske i pædagogik?

I en omtale af Evalueringsinstituttets rapport ”Betydningen af arbejdet med de pædagogiske læreplaner” (Jensen 2012), kan man læse følgende

(.....) ”Dermed har de pædagogiske læreplaner bidraget til at flytte fokus i retning af børns læring. Det er blevet mere almindeligt at arbejde med læringsmål, evaluering og langsigtet projektorganisering.

»Selvom aktiviteterne er de samme som før – for eksempel skovture eller cirkusprojekter – er pædagogerne i dag langt mere opmærksomme på, hvad børnene lærer af dem,« siger Helene Brochmann, projektleder for evalueringen. Pædagogerne er dog åbenbart ulydige i den måde, de arbejder med de pædagogiske læreplaner på. Læreplanerne har nemlig mere karakter af pædagogiske manifester end af egentlige planer, der beskriver læringsmål, metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering, og hvilke aktiviteter der skal foregå hvornår. Skal læreplanerne fungere som den konkrete ramme for det pædagogiske arbejde, som de var tiltænkt, skal de have et løft, mener Helene Brochmann fra EVA.

»De skal op af skuffen og have en ny og større rolle,« siger hun.

(...) Børne- og undervisningsminister Christine Antorini er tilfreds med, at de pædagogiske læreplaner af pædagogerne opfattes som et redskab, de kan bruge.

»Men der er plads til forbedring. Der bliver ikke arbejdet så systematisk med sociale kompetencer og krop og bevægelse,« siger hun til Politiken. (Jensen 2012)

Læreplaner handler i sigens natur om læring. Indførelse af læreplaner har ændret pædagogers praksis: de har udviklet en større opmærksomhed for ”hvad børn lærer af

aktiviteter”. Det vurderes som godt, men ikke nok: skal de fungere, skal der arbejdes mere systematisk med dem.

I en artikel baseret på en samtale med Niels Ejbye Ernst, der netop har afleveret en ph.d. om pædagogers didaktiske refleksioner i naturbørnehaver, skrives der også om børns læring:

”Man kan ikke sige, at naturbørnehaver af sig selv giver nogle særlige læringsformer, men naturen rummer ligesom så meget andet en mulighed for læring. Fordi børn leger i skoven, er det ikke sikkert, at de får sat begreber på skoven eller bliver rettet mod noget specielt. Det kommer helt an på, hvordan omgangen med naturen er planlagt af pædagogerne,” siger Niels Ejbye-Ernst. (.....) Det vigtigste er at forstå børns udgangspunkt, høre, hvordan de opfatter det, de oplever, og så give dem en passende forstyrrelse,” siger han. (.....) En passende forstyrrelse er tilpasset børns alder, interesser, verdensbillede og den konkrete kontekst. Når børn leger, er de ikke interesserede i at blive upassende forstyrret af belæring eller informationer, der ikke tager højde for sammenhængen.” (Haugaard 2012)

Også her tales der om planlægning. Planlægningen består her ikke i at pædagogerne beskriver “hvilke aktiviteter der skal foregå hvornår” men om at være parat til at give passende forstyrrelser.

De to citater afspejler to forskellige tilgange til hvordan man tager den udfordring op, der består i, at børn har muligheder. At børn har muligheder (og kan betragtes som fornuftsvæsner der fx kan lære) er en moderne opfattelse. At have muligheder betyder at man kan gå ind i et samspil med sine omgivelser og være med til på en gang at skabe sig selv og at skabe verden. I det før-moderne havde mennesker i højere grad en plads de kunne indtage og som den faderlige autoritet kunne lede dem ind på, samt en gudsgiven indre verden (sjælen).

To grundpositioner: Locke og Rousseau

John Locke (1632-1704) og Jean Jacques Rousseau (1712-1778) beskæftiger sig hver på sin måde med den nye situation: at børn har muligheder. I forståelsen af hvad det vil sige at opdrage et barn med muligheder indgår en del andre begreber, som: vilje, frihed, samfund og fornuft. Jeg vil lægge ud med en kort redegørelse for de to forskellige forståelser af at børn har muligheder, fordi de fortsat sætter spor i aktuelle forståelser af hvordan man fx i dag advokerer for systematisk planlægning eller for passende forstyrrelser.

Nærværende redegørelse for de to forståelser er baseret på Oelkers 1994. Han benævner de to tilgange som henholdsvis påvirkning (influence) og udvikling (development). Ifølge John Locke er barnet som et tomt kar, som kan ledes frem mod en rationalitet der gør ham til en fri mand, dvs. en mand hvis frihed er grundlagt på en forståelse af de sociale vilkår. Det grundlæggende er at barnet får forståelse (understanding) der kan guide hans vilje, dvs. at barnet opbygger en indre verden, først og fremmest gennem vaner, der efterhånden udvikler sig til handleberedskab (dispositions). Ved at kontrollere de oplevelser af den ydre verden (sensations) og af den indre verden (reflections) opbygges den indre verden som er opdragelsens mål.

Jean Jacques Rousseau er dybt skeptisk i forhold til det borgerlige samfund og skriver derfor ikke om opdragelsen af samfundsborgeren, men om opdragelsen af mennesket. Han betragter mennesket som et naturvæsen med muligheder, hvorimod samfundet fratager barnet sine muligheder ved at presse det ind i en bestemt form. Det er ikke bare et overgreb, det er også uhensigtsmæssigt, for samfundet er så omskiftelig, at man slet ikke kan klare sig, hvis man kun opdrages til det aktuelle samfund. For ikke at forme det som kun naturen i barnet selv kan forme, opdrages barnet udenfor samfundet. Den opdragelsespraksis som Rousseau beskriver i *Émile* er dog noget modsigelsesfuld, idet hans guvernør i den grad vogter over den naturlige udvikling, at han bliver naturens stemme. Således kommer *Émile*'s indre verden ikke kun indefra...

De to tilgange eksisterer den dag i dag i bedste velgående. Reformpædagogik abonnerer i høj grad på ideen om barnets eget udviklingspotentiale, og aktuelt er der et fokus på læring og på tilrettelagte aktiviteter som abonnerer på Locke's perspektiv. Den Task Force for fremtidens daginstitutioner og dagpleje, der er nedsat af socialministeren i 2011, beskriver i sin rapport hvordan udviklingen i løbet af de sidste 40 år er gået fra "pasning" til dagtilbud der er kendetegnet af didaktik. Daginstitutiondidaktik ses som det første led i børns dannelses- og læringsforløb. Udviklingen beskrives som et fremskridt og diskrediterer på den måde det Rousseau'ske perspektiv til fordel for Locke's.

Når man har ledt efter svar på spørgsmålet om betydningen af, at barnet har muligheder, har man i filosofien søgt at finde svar der var sammenhængende og meningsfulde. Både Rousseau og Locke fik kritik fordi deres svar i sidste ende blev selvmodsigende. Locke blev kritiseret for at han først gav barnet muligheder og derefter overlod det til andre at udfylde dem. Rousseau blev kritiseret for det samme, for var det ikke guvernøren der i den grad guidede *Émile* at hans valgmuligheder blev ret begrænsede? Det man – filosofisk set – forholder sig til, er frihedsbegrebet. På den ene side ville og vil man holde fast ved frihed som værdi, på den anden side er det forholdsvis indlysende at vi ikke kender frihed som et erfaringsbegreb, og på den tredje

side er det også ret så klart at frihed ikke skal forveksles med tilfældighed og vilkårlighed. Hvordan kvalificeres frihed, bliver derfor det næste spørgsmål, og det er netop her at pædagogikken, opdragelsen, kommer rind i billedet. I de århundreder der følger bliver de filosofiske overvejelser mere avancerede, især efter filosofen Hegel skiftede fokus fra mennesket som naturvæsen til mennesket som historisk (formet) væsen. Spørgsmålet var nu ikke hvordan den enkelte kunne realisere sin frihed, men hvordan mennesker i løbet af historien arbejder sig frem til større frihed, fordi de får skabt kulturelle rammer som de kan genkende som deres egne. I samme periode kommer også erfaringsvidenskaberne frem, Erfaringsvidenskaberne er ikke interesserede i frihed, for de beskæftiger sig med det som er givet i erfaringen, og med hvordan det kommer til. Sociologien søger efter de dynamikker der ligger i samfundsudviklingen og efter de strukturer mennesker bliver bærere af. Psykologien søger efter de dynamikker de ligger i den enkeltes udvikling. Auguste Comte, som betragtes som sociologiens grundlægger, formulerede erfaringsvidenskabernes grundlæggende antagelse: at vide for at forudse for at kunne handle. Ved man hvordan noget bliver til, kan man også forudse forløb hvor det man kender til er på spil, og når man kan forudse, kan man også begynde at tilrettelægge som man får det til at ske som man ønsker. Erfaringsvidenskaberne er på den måde snarere domineret af et kontroltema end af et frihedstema. Man kan også sige det sådan, at frihedstemaet bliver fortolket som et kontroltema, for betyder det at have kontrol over noget ikke at man kan bestemme over det, at man ikke er underlagt hvad der end sker, men har frihed til at forme det? Mens man gøre det argument gældende i forhold til naturen, så bliver det dog problematisk at tænke sådan i forhold til menneske og samfund, for betyder det så ikke bare at der er nogle – dem der har viden- der realiserer deres frihed ved at kontrollere andre?

Når politiske interesser skygger for faglig argumentation

Hvordan skal vi opfatte børns muligheder, og hvordan kan de bedst få mulighed for at realisere dem? Det er sin sag at give alt for sikre svar på de spørgsmål, for vi er vist ind i et område hvor man nemt kan geråde sig ud i selvmodsigelser. Når Task Forcen skriver:

”Det er vigtigt, at det pædagogiske personale gør sig overvejelser om, hvad målene er med pædagogikken, og er tydelige i deres kommunikation om det. De skal overveje, hvordan og med hvilke metoder man kan opnå målene, og hvordan der kan følges op.” (Task Force 2012 s 16)

indtager den en position, der har som præmis at nogen bestemmer målene og har viden

om "hvad der virker". Børns muligheder bliver noget der skal kontrolleres, og frem for at Task-Forcen giver pædagogiske argumenter for det, bygger den på en latterliggørelse af en modsat position, der her kaldes "pasning", og som overlader barnets udvikling helt til barnet selv. Locke, allieret med erfaringsvidenskab frem for Rousseau.

Latterliggørelse af en modsat position er dog fagligt set ikke nok til at man kan hævde at have fat i den lange ende, selvom man kan slippe afstod med det i en situation hvor pædagogikken er politiseret. Når pædagogikken er politiseret, er det ikke en pædagogisk interesse der dominerer, men en interesse i at fremme noget som man anser for politisk ønskværdig. Ove K. Pedersen redegør i bogen "Konkurrencestaten" for at der er en tendens til at nationens konkurrenceevne bliver en dominerende værdi, som har konsekvenser for bl.a. social-, undervisnings, og familierpolitikken idet alt som man ikke tror, er med til at forbedre konkurrenceevnen bliver betydningsløs. Sådant en politik fremmer Lockes og erfaringsvidenskabelig position i forhold til pædagogik og opdragelse.

Et politisk og værdimæssigt skift kan således være med til at forklare hvorfor bestemte pædagogiske syn, som fagligt set ikke er særligt velunderbyggede, alligevel får gennemslagskraft. Det er der ikke noget nyt i. Man kan fx læse Evalueringen af pædagogikfaget i pædagoguddannelsen (fra 2002), hvori der peges på at uddannelsestænkningen i forhold til faget er præget af en dannelsesstænkning. Denne dannelsesstænkning havde ligheder med den Rousseauske position, og evalueringsgruppen syntes ikke den fagligt set var tilstrækkelig underbygget og udfoldet, og derfor opfordrede den til en fagliggørelse af faget. Efterfølgende blev dannelsesstænkningen skrevet ud af pædagoguddannelsen, og ved at integrere pædagoguddannelsen i et "sammenhængende uddannelsessystem" blev den Lock'ske tilgang styrket.

Disse positionsskift bringer os ikke nærmere en faglig afklaring. Jeg vil derfor fortsatte denne mindre udredning af fagets historie, der kan være med til at kaste lys og sætte ord på aktuelle hændelser, såvel i det pædagogiske arbejde som i pædagoguddannelsen.

En tredje position: selvopdragelsen som opdragelsens medspiller

Ideen om at mennesket ikke på forhånd er fastlagt, men kan lade sig opdrage blev af Herbart (1776-1841) benævnt med begrebet *Bildsamkeit*. Allerede på det tidspunkt var flere ved at være klar over, at hverken Rousseaus eller Lockes forestilling kan gennemføres konsekvent. Tilgangene var gode til at markere et historisk brud og til at åbne et nyt felt, men de var ikke realistiske. Rousseau kommer ikke udenom påvirkningen, og Locke er alt for blåøjet i forhold til hvor direkte man kan påvirke.

Den indre verden der dannes er aldrig transparent, kan ikke påvirkes direkte. Kritikken af begge tilgange førte til en understregning af at den, der opdrages -subjektet- selv er aktiv i opdragelsen, der jo foregår som en påvirkning eller en intention. Denne selvvirksomhed er både et vilkår, dvs. noget vi ikke kan komme udenom hvor gerne vi end måtte ville det, og et aktiv, dvs. noget som kan åbne for noget og netop giver handlemuligheder. .

Locke og Rousseaus tanker, og de inkonsistenser der var i dem, blev baggrund for andre forsøg på at formulere en teori om opdragelse. Immanuel Kant (1724-1804) var også optaget af, at få begreber om frihed, fornuft, vilje, samfund og opdragelse til at hænge sammen. Myndighed, modet til at betjene sig af sin egen fornuft, og autonomi, at være selvlovgivende, var for ham væsentlige pejlemærker. Opdragelse til myndighed og autonomi er dog et paradoksalt foretagende. Kan man opdrage til myndighed ved at behandle nogen som umyndig? Kan man blive selvlovgivende gennem et forløb hvor andre har bestemt for en og over en? Det pædagogiske paradoks handler om, at opdragelsen skal føre til frihed, men at opdragelse i sig selv nemt kan få tvangskarakter.

En måde at håndtere paradokset på bliver, at gøre selvvirksomhed til både middel og til mål, med Fichte's formulering om at "opdragelse er opfordring til den frie selvvirksomhed" (Fichte 1796, se Reitemeyer 2006, Oettingen 2006b). De naive forestillinger om påvirkning og udvikling bliver afløst af en forestilling om samspil, sådan som vi ser den i det andet citat i kapitlets indledning..

Kendskab til fagets historie og til de grundlagsdiskussioner der er ført, gør det muligt at se, at Task Forcen i sin historiske gennemgang gennem pasningsbegrebet beskriver fortiden som Rousseau'sk, hvorefter den sætter et Lock'sk perspektiv ind som "fremskridt", og at den derved negligerer at diskussionen sidst i 1700 tallet førte til indsigt i betydningen af børns selvvirksomhed. Den diskussion er til gengæld indeholdt i citatet fra Ejbye-Ernst.

Selvopdragelse i pædagoguddannelsen

Selvvirksomhed eller selvopdragelse som opdragelsesprincip finder vi også tilbage i pædagoguddannelsens historie, idet Anna Wulff i Fröbelhøjskolens uddannelsesprogrammet fra 1916 skriver "det viser sig da også atter og atter, at de unges egen personlighed udvikles under arbejdet, og at de lærer at forstå, at selvopdragelse er den vigtigste faktor i alt opdragelsesarbejde" (citeret i Tuft 2012).

At selvopdragelse også i pædagoguddannelsen efter 1916 har spillet en stor rolle vises af, at man i alle de dokumenter der i de forløbne godt 100 år har reguleret uddannelsen finder formuleringen om at uddannelsens mål bl.a. er den studerendes personlige udvikling (se Tuft 2012) -en formulering der kan betragtes som en genklang

af princippet om selvopdragelsen. Det kan undre en smule at der i bilaget til pædagoguddannelsens bekendtgørelse som giver et signalement af faget pædagogik ikke refereres eksplicit til et for pædagogikken så centralt begreb – man kan dog argumentere at det er implicit i sætningen: ” faget kvalificerer til pædagogisk arbejde med fokus på livskvalitet, handlemuligheder og demokratisk deltagelse”. Ligeledes kan det undre at begrebet ikke spiller en eksplicit rolle i uddannelsestænkningen. Uden et begreb om selvvirksomhed og selvopdragelse falder diskussioner nemt tilbage på den mere primitive modstilling af et Rousseau’sk og et Lock’sk perspektiv, der i dag i højere grad er udtryk for værdikamp en for faglig argumentation.

Gadamers version af ”selvopdragelse”

Der kan gives mange eksempler på hvordan princippet om selvopdragelse er blevet formuleret, men jeg vil her nøjes med et enkelt. Jeg vælger at citere den tyske filosof Hans-Georg Gadamer. Det er noget særligt når en stor filosof som 99-årig vælger at holde et foredrag og et oplæg til dialog om opdragelse, et emne han i sin filosofi ikke som sådan har tematiseret. Det kan ikke være anderledes, end at han fortæller noget, som han opfatter som væsentlig. Den anden grund til at jeg fremhæver Gadamers foredrag “Erziehung ist sich-erziehen” (opdragelse er at opdrage sig selv) (Gadamer 2000), er, at han knytter denne selvopdragelse, denne opgave som den enkelte selv skal løfte, til samspil. Han ser opdragelsen som en kommunikationsproces, en samtale der forudsætter at begge parter er aktive. I den samtale, “i overgangen mellem det fortrolige og det fremmede og hvor det på ejendommelig vis er mennesket givet, at andet end mere kan stå frem for det” (Sørensen 2004, s.124) kan det som han benævner som “ sich daheimfühlen” (Gadamer 2000 s.14), “heimischwerden” (s.17, s 47) (at føle sig hjemme) og “sich einhausen (s 21) (at huses) ske. Selvopdragelsen og mødet med andre, der er i stand til at forholde sig åbne og give plads til det der er anderledes, er to sider af samme sag. Selvopdragelse er således ikke noget der sker ved siden af den læring og den opdragelse andre tilbyder, det sker samtidig med og i kraft af det andre tilbyder, såfremt de andre formår at holde samtalen åben. (se også Cleary 2001).

Pædagogik som naturvidenskab eller som humanistisk videnskab

Mens man I den filosofiske pædagogik og i almenpædagogikken har holdt fast ved pædagogikkens paradoksale -eller med Von Oettingens udtryk: antinomiske- karakter, har andre forsøgt at gøre pædagogik til en almindelig erfaringsvidenskab. Mens nogen opfatter pædagogik som en humanistisk videnskab (tysk: Geisteswissenschaft), som er interesseret i og opbygger forståelse(r) af det foranderlige og historiske, og som derfor

også engagerer sig i det der undersøges, mener andre at de pædagogiske fænomener kun kan studeres af andre videnskaber, der kan holde distance til det de undersøger (se fx Biesta 2011, Bengtsson 2006). Kontroversen mellem på den ene side de der vægter interessen i at barnet bliver menneske, og som fra begyndelsen ser barnet som aktiv i den proces, og på den anden side de der vægter studiet af hvordan ydre påvirkning former barnet, ledsager pædagogikken fra renaissance og oplysningstiden af.

Selve begrebet ”pædagogik” er muligvis dannet med henblik på en positionering i den debat. Mens opdragelse i højere grad kunne betegne det hverdagsagtige og ikke kontrollerede, bruges begrebet pædagogik i 1771 af historikeren August Schläzer i en oversættelse af en fransk tekst af La Chalotais, der var inspireret af Locke. Her oversætter han ”education” -som er et bredt opdragelsesbegreb- med ”unterricht” -som er ”undervisning”, og i efterskriftet til teksten skriver han om at tage skridtet fra tommelfingerreglerne til en rigtig pædagogisk videnskab, der kan leve op til idealerne fra den induktive videnskab, der kan producere metoder og pædagogiske remedier (se Tuft 2005). Ernst Trapp, den første professor i ”filosofi og særligt i pædagogik” overtager i 1779 begrebet som en markering af, at opdragelsesvidenskab -pædagogik- skal leve op til naturvidenskabelige idealer. Trapp finder frem til at pædagogik må betragtes som en sammensætning af på den ene side psykologien, hvori man gennem studiet af mennesket kan komme frem til en viden om hvordan udvikling foregår, og som derfor også kan angive hvordan man påvirker og kontrollerer udviklingen, og på den anden side etikken, der giver målene for opdragelsen. (se Kümmel 1976).

For ikke at blive identificeret med netop den tankegang har man i Tyskland senere også knyttet pædagogik-begrebet til Diltheys’ ide om, at der er videnskaber der har et objekt som de kan undersøge med henblik på at finde frem til forklaringer, mens andre videnskaber arbejder med områder af menneskelivet der kan undersøges med henblik på forståelse. De sidste benævnte han som Geisteswissenschaften.

I Danmark er pædagogik-begrebet i dag i høj grad knyttet til ”pædagogisk arbejde”. Efter en længere periode hvor reformpædagogikken med sit valgsprog om at tage udgangspunkt i barnet, og ikke i nogen anden autoritet, og med en vægtning af at børn har ret til barnekår og barndom (se Tuft 2006), har været et vigtigt pejlemærke, er det i dag god tone at tage systematisk arbejde med ”kompetenceudvikling” og ”læring” som pejlemærker. Betydningen af pædagogikbegrebet skifter derved tilbage til den betydning som Schläzer gav begrebet. Forviklinger omkring benævnelsen af det tidligere Danmarks Pædagogiske Universitet efter indlemmelsen i Aarhus universitet, vidner også om, at der foregår positioneringer i feltet. Da DPU blev et institut under Aarhus universitet hed det først ”Institut for læring og uddannelse”. Efter en debat om navnet kom pædagogikken atter ind: ”Institut for uddannelse og pædagogik”.

Annonceringen for kandidatuddannelserne ved instituttet har som titel: “Kendte discipliner med en pædagogisk twist”, hvorefter man skriver: “De pædagogiske kandidatuddannelser tager alle udgangspunkt i kendte discipliner: Psykologi, sociologi, antropologi, filosofi og didaktik. Disciplinerne udgør det perspektiv, som sagen - det pædagogiske forhold - betragtes ud fra.” Man forsøger tilsyneladende at tilgodese især den angelsaksiske tradition, dog ikke uden at vise at der også er øje for den kontinentale. Den bacheloruddannelse der er knyttet til instituttet har fået navnet “uddannelsesvidenskab”.

I England og USA har pædagogik ikke udviklet sig som en selvstændig videnskab, men kun som et område der kan studeres af andre videnskaber, især psykologi, sociologi, historie og filosofi. Mens man i den “Geisteswissenschaftliche” pædagogik tager udgangspunkt i den pædagogiske interesse -interessen i barnets subjektivering- og i den pædagogiske relation som det “u-bestemte” sted hvor opdragelsen foregår, har man i den angelsaksiske verden holdt fast ved at videnskab ikke er drevet af interesse men studerer et objekt: pædagogiske (educational) processer og praksisser (se Biesta 2011).

Vi ser nu den lidt paradoksale situation at der er stærke kræfter i England der bruger “pedagogy” begrebet for at angive en (kontinental) humanistisk tilgang, gerne i sammensætningen ”social pedagogy”, som en modvægt til den angelsaksiske tradition (se fx. Petrie m.fl. 2009), samtidigt med at pædagogik-begrebet i Danmark bliver præget af den tradition der griber tilbage til John Locke og ideen om at forskningsresultater kan anvendes i form af metoder der virker.

Ved at knytte pædagogik til didaktik, metode og noget der er systematisk, gør man pædagogikbegrebet til det det var for Schlözer og Trapp, det vil sige: man amputerer det pædagogiske for så vidt vi med Kant forstår det pædagogiske som interessen i barnets myndighed eller med Gadamer som interessen i barnets ”sich einhausen”.

Det pædagogiske i pædagoguddannelsen

På meget kort formel kan vi gengive pædagogikkens historie som begyndende med det Rousseau’ske og det Lock’ske perspektiv. Både en Rousseau’sk og en Lock’sk tankegang ender med at underviseren eller pædagogen bliver, med Knud Grue Sørensens udtryk, magtfuldkommen – den Rousseau ‘ske magt gemmer sig bag opdragerens eller lærerens forestilling om barnets eller elevens natur, og den Lock ‘ske er gemt bag en videnskabelig autoritet. Allerede sidst i 1700 tallet blev der formuleret en tredje position, der kunne rumme det som i de to andre positioner blev lukket ud. Prisen for den tredje position var at pædagogikken blev paradoksal eller antinomisk:

den kan ikke give sikre svar, men må som fag reflektere den åbenhed som hører barndommen til. Den åbenhed er en torn i øjet for de, der mener at det der kendetegner videnskab er, at den kan give sikre svar. Pædagogikken udvikles herefter på den ene side som en særlig videnskab, en åndsvidenskab (Geisteswissenschaft) og på den anden side som en ikke videnskab, men som noget –en praksis- forskellige videnskaber kan sige noget om. Opfattelsen af ”det pædagogiske” i denne tilgang kommer nemt at ligne Lockes til forveksling.

I pædagoguddannelsen har dannelsesbegrebet også spillet en rolle. Uddannelsesforløbet selv blev opfattet som en dannelsesproces, hvilket i 2002 foranledigede evalueringsgruppen at opfordre til en afklaring af forholdet mellem dannelse og viden. Begrebet ”Bildung” eller ”dannelse” optræder ofte i forlængelse af idealet om det menneske der realiserer sin menneskelighed ved at udvikle sin egen individualitet. Uden at gå i dybde med begrebet, dets oprindelse og de diskussioner der knytter sig hertil, så kan dannelse forstås som det der sker, når mennesker møder noget de ikke kendte før: de får ikke kun kendskab til det nye, de ændrer sig også selv, og udvikler deres individualitet. Ved at holde sig åben for det der er anderledes, udvider man ikke bare sin forståelse af verden, men forstår man også sig selv på ny. Selvom man kan tilrettelægge uddannelse på en sådan måde at der kan ske dannelsesprocesser (fx. Klafki’s kategoriale didaktik) så kan man aldrig slutte sig fra tilrettelæggelse af uddannelse og indholdet i det der undervises i, til dannelsesprocessens resultat: her er den anden selv aktiv. (se fx. Hopmann 2007). Hvis denne ”egen aktivitet” eller ”selvopdragelse” er grundlæggende for ”det pædagogiske” så må de studerende på pædagoguddannelsen ikke bare lære om det, de må også selv ”opdrages” i overensstemmelse med det. Hvis man vil undgå at pædagogik i pædagoguddannelsen enten frisættes på Rousseau’sk maner eller bindes på Lock’sk vis, må man gøre ”selvvirksomhed”, ”selvopdragelse” eller ”subjektificering” til et væsentligt tema, såvel i faget som i uddannelsestænkningen.

En tradition der fornys

Til den tradition, hvori selvopdragelse, det vil sige en interesse i at den enkelte udvikler sig som subjekt, spiller en stor rolle, knytter sig begreber som frihed, fornuft, vilje, myndighed, demokrati og autonomi. For Kant var fx. det at have modet til at tænke selv både realisering af frihed og øvelse i demokrati. Man har kæmpet med spørgsmålet om sammenhængen mellem den individuelle frihed, menneskets og samfundets historicitet og den enkeltes tilhørsforhold til fællesskaber. De store ideologier, socialismen og liberalismen er udtryk for bestemte vinklinger af svar på sådanne spørgsmål.

I traditionen har opdragelsen den mission at skulle opdrage til rationel autonomi, hvori det er underforstået at dét er essensen af at være hel og menneskelig. Opdragelse der bygger på denne forestilling vil bestræbe sig på at socialisere og kvalificere deltagerne til denne forestilling om menneskelighed, og derved risikerer den at den netop ikke giver plads til den enkelte.

Postmodernismen i filosofien kritiserer forestillingen om, at det rationelle subjekt er ophavet til viden, frihed, sprog og historie, og sætter derved spørgsmålstegn ved selve idealet om rationel autonomi. I stedet for åbnes der op for en "post-humanisme" hvor det ikke længere er muligt eller ønskeligt at definere essensen af hvad det vil sige at være et menneske, og hvor menneskets "videns-relation" hverken er den eneste, den originale eller den grundlæggende relation mellem mennesket og verden. Der bliver derfor plads til at søge det menneskelige, det subjektive, det unikke i andre typer relation mellem mennesket og verden, fx i den etiske, den politiske og den æstetiske relation. Idealet om opdragelse til menneskelighed kan derfor nu fortolkes som et ideal om at subjektiviteten kan komme frem (se. Fx Biesta, 2007, 2009a, 2009b, 2011,2012). Også det ideal er knyttet til at opdragelse er selvopdragelse, mens det appellerer til opdragere om at give plads til denne subjektivering.

Udfordringen for såvel pædagogikfaget som for pædagoguddannelsen er derfor ikke løst ved at vi griber tilbage til en grundlagsdiskussion og en paradoksal løsning der blev formuleret for første gang sidst i 1700 tallet. Løsningen er netop ikke færdig.

Det ufærdige kommer til udtryk på to måder. Først på den måde at den kaster ansvaret for det pædagogiske handlen tilbage til pædagogen, idet den gør pædagogik – som udøvelse- som noget der bliver til i differencen mellem teori og praksis. Praksis er vane, noget man kan socialiseres ind i og reproducere. Det er ikke pædagogik fordi det mangler åbenhed. Teori er viden som man kan inddrage, når man skal tage beslutninger, men teori kan ikke legitimere beslutningerne, for teorien er uvidende om det konkrete pædagogiske forhold. Derfor må praktikerne selv tage ansvar for formidlingen mellem teori og praksis.

Den anden måde det ufærdige kommer til udtryk på er, at den forestilling som Kant i slutning af 1700 tallet måtte have haft om subjektivitet og myndighed aldrig kan blive vores, for forestillingen er historisk. Vi må derfor søge en anderledes forståelse, den forståelse som vi kan tro på.

Pædagoguddannelsen og pædagogikfaget må forholde sig til "selvopdragelse", "selvvirksomhed", "subjektivering". Disse begreber indkredser den uundgåelige medspiller i udøvelsen af pædagogik . For at kunne få øje på den medspiller, for at kunne påtage sig ansvaret for formidlingen mellem teori og praksis, skal man have modet til selv at være subjekt. Derfor er det også en væsentlig del af uddannelsen at

arbejde med intentionen om at den studerende kan subjektivere sig. Formidling mellem teori og praksis går dog ikke uden at der også både er teori og praksis. Uddannelsen – og faget pædagogik- indeholder derfor også elementer af kvalificering og socialisering.

Perspektivering

Udgangspunkt for rapporten var en nysgerrighed efter hvordan det står til med det pædagogiske i pædagoguddannelsen. I rapporten ”det tavse pædagogikfag” konstaterede jeg, at mens man i evalueringen af pædagogikfaget i 2002 efterlyste en fagliggørelse af pædagogik, så kom den fagliggørelse ikke rigtig, og blev heller ikke savnet i evalueringen af pædagoguddannelsen i 2012. Faget pædagogik blev i 2007 et decentralt centralt fag: det skulle indgå og forholde sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer. I denne rapport har jeg set på, hvilke opfattelser af hvad der er pædagogisk, kommer til udtryk i forskellige uddannelsessituationer.

Jeg har fundet spor af en måske noget indforstået pædagogisk kultur hos de studerende, jævnfør surveyet, og i uddannelsens første år, der afsluttes med 1. års prøven. Jeg kunne sikkert også have fundet andre spor af denne kultur andre steder i uddannelsen, måske især i de store kulturprojekter (Festugeprojekt og dimissionsshow) der er en velfungerende del af traditionen. I praktikken er det en anden opfattelse af hvad der er pædagogisk, der gør sig gældende, hvilket dels afspejler hvad der aktuelt tæller som ”pædagogisk” på praktikinstitutionen og dels også den styring som praktikken er underlagt (se Bøje 2012). Såvel i praktikken som på uddannelsesstedet mangler man et sprog hvorigennem man kan tematisere det pædagogiske.

Med reference til de situationer jeg har set på, er der grundlag for at hævde, at hvad der anskues som ”det pædagogiske” er forskelligt i forskellige situationer, og at denne forskellighed ikke bliver tematiseret. De studerende udsættes for forskellige praksisser, som de lærer at deltage i, på de præmisser der gælder for hver af dem. Det ser ikke ud til, at den samlede uddannelsespraksis er et resultat af en sammenhængende uddannelsestænkning. Det er noget, som kom til at ske, i en periode hvor styringen af professionspraksis ændrer sig, hvor der indføres en ny bekendtgørelse med nye fag og faglige elementer, hvor uddannelsens tilknytning til et statsligt-og Europæisk-uddannelsesprojekt bliver styrket på bekostning af båndet med civilsamfundet gennem organisering i professionshøjskoler, og hvor antallet af undervisningstimer falder markant. Man kan således angive ”gode grunde” til at det kom til at ske, men derfor behøver man ikke at godtage det. At de studerende tilsyneladende ikke har vænnet sig til at tænke om pædagogisk arbejde på måder, der vedvarende og gentagende forholder sig til pædagogisk arbejde som det at være ledsager i den enkeltes selvopdragelse og

tilblivelse som menneske, gør det svært for dem at finde en professionsidentitet i deres fag. Faget bliver på den måde erstattet af ”arbejdet”, den til enhver tid gældende praksis.

Hvordan kan man så indkredse ”det pædagogiske nærmere”, så man både kan bruge den indkredsning i undervisning og uddannelse, og kan etablere en uddannelsestænkning som man også kan turde kalde ”pædagogisk”? For at få et grundlag for at arbejde med besvarelse af sådanne spørgsmål, har jeg hentet faget pædagogik til hjælp, for her at finde at fagsprog der gør det muligt at tematisere hvad der er pædagogisk.

Spørgsmålet om ”det pædagogiske” blev aktuelt da man i vores kulturkreds skiftede fokus fra en opfattelse af at alting havde sin rette plads i univers og samfund, til en opfattelse af at mennesker har muligheder. John Locke så at der lå en pædagogisk opgave i at påvirke barnet så det fik forudsætningerne for at bruge de muligheder, mens Jean Jacques Rousseau mente at enhver form for opdragelse til at kunne fungere i et bestemt samfund indebar at man fratog barnet muligheder. Den rette fremgangsmåde var for ham at lade barnet udvikle sig. De to herrers forestillinger om hvad der pædagogisk fører dog til selvmodsigelser og til pædagogisk magtfuldkommenhed. Med Kant, Herbart og Fichte kommer barnets selvvirksomhed og ”selvopdragelse” og opdragelsens paradoksale karakter på dagsorden. Da man forstår ”muligheder”, eller frihed, som ”rationel autonomi” er der dog en stor risiko for, at man tænker sig til en lighed mellem en bestemt for socialisering og frihed. I den postmoderne filosofi åbnes der op for at man kan forestille sig ”subjektificering” som noget andet end rational autonomi, og herfra ser man så pædagogikkens opgave som en treleddet størrelse: den indeholder kvalificering, socialisering og subjektificering.

Hans-Georg Gadamer kommer lidt nærmere en indholdsbestemmelse af en sådan subjektivering: det er altid en subjektivering i forhold til den verden man er en del: subjektivering er måden hvorpå man bliver sig selv i verden. Barnets opgave er at huses: “Es geht darum, dass der Mensch sich selber einhaust” (Gadamer 200 s. 21). Han knytter dette til kommunikation og samtalen, for det er igennem samtalen med en samtalepartner der forholder sig åbent, at man selv kan komme frem og kan afprøve sig. “Dette med-hinanden, det er kodeordet, derigennem har naturen hævet os over dyreverdenen, gennem sproget som kommunikationsmulighed” (s 42, min oversættelse). Biesta er ind på noget lignende når han taler om pædagogikkens svaghed, det at vi ikke kan vide hvad der kommer ud af vores pædagogik, fordi pædagogikken nødvendigvis må være åben for at give plads og for at gå i dialog. Han benævner det også som “the beautiful risk of education” (Winter 2011)

På sporet af det pædagogiske i pædagoguddannelsen?

Mit pædagogiske ståsted er der, hvor pædagogik handler om, at den der opdrages bliver et subjekt, og derfor er pædagogik karakteriseret af dilemmaer og paradokser. Det grundlæggende paradoks er, at ingen kan opdrage et andet menneske til at være subjekt, og alligevel er det det opdragelsen går ud på. Jeg opererer derfor med begrebet om "selvopdragelse", som medfører at opdragelse eller pædagogik må give plads til selvopdragelse, eller med Biesta's ord: subjektivering (subjectification).

Biesta og Gadamer forklarer sammen hvordan man kan forstå det forhold, at den pædagogiske profession konstitueres i differencen mellem teori og praksis (Oettingen 2007, s 42 ff): socialisering alene kan gøre én til én, der kan reproducere en praksis, kvalificering kan gøre én til én, der ved hvordan man skal gøre, men ingen af delene sætter én i stand til at give plads til noget nyt, som er en hovedopgave i pædagogik. I pædagoguddannelsen skal man derfor håndtere subjektiveringsprocesser.

Den pædagogiske profession er hverken teori, der anvendes og bliver til praksis, eller praksis, der virker i kraft af at den også gjorde det i går. I den pædagogiske profession handler man i et ubestemt rum, et åbent rum, hvor man må lytte, give plads, og selv tage ansvar for formidlingen mellem teori og praksis (se også: von Oettingen 2006, Rothuizen 2008). Pædagogen må selv være subjekt i samtalen, så den anden også har mulighed for at opdrage sig selv, for at "huses", blive subjekt.

Når udøvelsen af pædagogik foregår i differencen mellem teori og praksis, er den hele tiden i tilblivelse eller udvikling. Det er væsentligt at de studerende får erfaringer med disse tilblivelsesprocesser og udviklingsarbejder, så de får mulighed for at udvikle og tematisere den pædagogiske takt, der er forudsætning for at pædagogen får øje på og vægter den andens subjektivering. Den pædagogiske takt – et begreb Herbart introducerede i pædagogikken- bliver dermed en kundskabsform som man i uddannelsen skal arbejde med. Begrebet "udviklingsviden" kan rumme den kundskabsform, men bliver i dag desværre oftest brugt i betydning af viden der kan anvendes instrumentelt. Andre begreber for den pædagogiske takt kan være: phronetisk viden, praktisk viden, kompetence (som "virtue"), pædagogisk opmærksomhed og omtænksomhed. Fælles for disse begreber er, at de antyder en vidensform som rummer en kombination af personlige indstilling, analytisk skarphed, kommunikativ åbenhed og handleevne.

Seks steder hvor man kunne sætte ind

I forbindelse med at der formentlig i 2013 kommer en ny bekendtgørelse, ville det være oplagt at artikulere en uddannelsestænkning der kan være med til at omsætte

bekendtgørelsen til en studieordning, der tydeligere giver udtryk for ”det pædagogiske i pædagoguddannelsen”. I afventning af den bekendtgørelse kunne man, på det sted hvor undersøgelserne er foretaget, overveje følgende punkter:

- Der er en kulturarv som på en gang er en ressource og en hæmsko
- Et brud efter 1. År
- Praktik er socialisering.
- Fagene bliver til kvalificering
- Eksamen hænger ikke sammen med faget -det er ikke indlysende for de studerende hvad de skal prøves I.
- Lærerne mangler fagsprog

Ad 1: Der er en kulturarv som på en gang er en ressource og en hæmsko

Kulturarven der blev signaleret i evalueringen af 2002 kom til udtryk igennem de undervisningsformer og det undervisningsindhold der karakteriserede uddannelsen dengang. Den passede til dele af praksisfeltet, så dimittender var efterspurgt. I mellemtiden har konteksterne ændret sig. Vi har fået en ny bekendtgørelse samt ringere økonomiske rammer for uddannelsen. Praksisfeltet her blevet underlagt andre vilkår. De studerende der kommer ind er anderledes, de er fx vokset op efter murens fald og med nye sociale medier. Man kan vælge at værne om sin kultur, ved at blive ved med at påstå at man er verdensmester, men at man bare ikke får lov til at vise det. Men der skal en ny formulering af kulturen og uddannelsestænkningen til, hvis man vil være ajour.

Ad 2: Et brud efter 1. år

Første år af uddannelsen er organiseret på en måde der både er tidssvarende og ligger i forlængelse af traditionen. De studerende bliver på første år tilsyneladende introduceret til og får sig erfaringer med at gå ind i pædagogisk virksomhed, stille spørgsmål, blive klar over værdiorienteringer og være i dialog med brugere m.m. De oplever og møder mange væsentlige spørgsmål og vinkler og får færten af hvad det vil sige at arbejde pædagogisk. Efter det første år starter en hel anden uddannelse. Både de studerende og underviserne kan trække på det der er bygget op det første år, men det er i høj grad overladt til den enkelte studerendes selvvirksomhed og til den enkelte undervisers inventivitet at bygge videre på det fundament. Der arbejdes ikke systematisk med at dele og fortolke erfaringerne og med at sætte dem i relation til pædagogisk tænkning. Derved er der en risiko for, at de bliver stående som erfaringer, men mangler sprog og tilknytning til historisk og analytisk viden. Det kan medvirke til at den studerende i

første omgang opbygger flere rum: et rum til første års erfaringen, et rum til praktikken, et rum til det ene og et rum til det andet fag.

Ad 3: Praktik er socialisering.

Både regelsættet og den institutionelle virkelighed lægger op til at praktik bliver socialisering, og som sådan bliver den nærmest koblet fra uddannelsen. Hvordan kan man tale med praktikinstitutionerne om det? Er der muligheder indenfor de formelle rammer for at give mere plads til subjektificering og kvalificering?

Ad 4: Fagene bliver til kvalificering

Eksamensorientering og få undervisningstimer lægger op til at det bliver pensum der definerer fagene. Hvordan kunne man i højere grad indtænke faget pædagogik i fagene eller tænke samspil mellem fagene og faget pædagogik?

Ad 5: Eksamen hænger ikke sammen med faget -det er ikke indlysende for de studerende hvad de skal prøves i.

Når der skal en så udførlig instruks til at fortælle de studerende hvad de skal gøre for at bestå et fag, så har undervisningen i faget ikke været godt nok. Eksamensformen har fungeret i andre sammenhænge, men fungerer ikke nødvendigvis i den aktuelle. Hvordan kan det blive tydeligere for de studerende hvad der er væsentlig i forhold til faget pædagogik? Kan der tænkes eksamensformer der er mere egnede?

Ad 6: Lærerne mangler fagsprog

Ringene er sluttet. Når traditionen ikke bare fungerer må man tale sig frem til en forståelse. Det forudsætter at man kan indrømme at der er noget at tale om. Det forudsætter også at man har et fælles sprog. Opdelingen i de tre aspekter: kvalificering, socialisering og subjektificering kunne være del af et sprog, som både kan bruges analytisk og i uddannelsestænkningen. Et fælles sprog betyder ikke at man kun må bruge begreberne derfra, eller at det kun er bestemte definitioner der er gældende. Et fælles sprog indebærer at man forpligtiger hinanden på at interessere sig for bestemte begreber, og for at blive klogere på dem. Et fælles sprog gør det muligt at undersøge og at kommunikere, og det betyder i sidste ende: at blive klogere. Sproget skal bruges i forhold til de ting man synes er værd at tale om, så det er også vigtigt at få dem indkredset.

Litteratur

- Bengtsson, Jan (2006) : The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No.2, 2006
- Biesta, G.J.J. (2007): The educations-socialisation conunrum or 'Who is afraid of education'. I. Utbildung & Demokrati 16: 3 pp. 25-36. Findes også på: http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2007/Nr_3/Biesta.pdf , set 09-08-2012)
- Biesta, G.J.J. (2009a): Good education: what is it and why we need it. Inaugural lecture. The Stirling Institute of Education. Findes på: <http://www.ioe.stir.ac.uk/documents/GOODEDUCATION--WHATITISANDWHYWENEEDITInauguralLectureProfGertBiesta.pdf>, set 19-07-2012
- Biesta, G.J.J. (2009b): On the weakness of education. In D. Kerdeman et al. (eds.), Philosophy of Education 2009 (pp. 354-362). Urbana-Champaign, IL: Philosophy of Education Society.
- Biesta, Gert J.J.(2010): Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. I. Educational philosophy and theory, vol. 42: 5/6
- Biesta, Gert (2011): Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. I: Pedagogy, culture and society 19:2, 175-192
- Biesta, Gert J. (2012): Philosophy of education for the public good: five challenges and an agenda. I: Educational philosophy and theory, vol. 44: 6
- Bøje, Jakob D.(2012): Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik. Rapport under projekt "pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet. VIAUC
- Cleary, John & Pdraig Hogan (2001): The reciprocal character of self-education: introductory comments on Hans_Georg Gadamer's address 'Education is self education' I: Journal of philosophy of education 35:4
- McConnell, Edwina A. Competence vs. competency. I: Nursing Management; May2001, Vol. 32 Issue 5, p14-14, 1p
- Erlandsen, Torsten (2011): Er pædagoguddannelsen en professionsuddannelse. I: Tidsskrift for Socialpædagogik 14:2
- Gadamer, H.G (2000): Erziehen ist sich erziehen. Kurpfälzischer Verlag
- Hansen, Steen Juul (2009): Bureaukrati, faglige metoder eller tommelfingerregler. Århus: Politica.

- Hansen, Steen Juul (2012a): Faglig udvikling på pædagoguddannelsen. Rapport under projekt "pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet Findes på:
- Hansen, Steen Juul (2012b): Med lov skal pædagoger uddannes. Rapport under projekt "pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet Findes på:
- Haugaard Annette : Et naturligt image. I Asterisk 62, 2012
- Hjort, Katrin (2011). Hot or not på PPS. Arbejdsrapport under projekt "Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet. VIAUC
- Jensen, Vibeke Bye : Læreplaner fremmer læring. I Børn og Unge 2012:11
- David Hamilton (1999): The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). I: Pedagogy, Culture & Society, 7:1, 135-152
- Hopmann, Stefan (2007): Restrained teaching: the common core of didactic. I: European Educational Research Journal 6:2, 109-125
- Kant, I: Om pædagogik
- Kümmel, Friedrich (1976): Der streit um den wissenschaftscharakter der Pädagogik. I: Klaus Giel (hrsg.): Studienführer Allgemeine Pädagogik. Freiburg.
- Lagerlöf, Selma (2002) : Skiften. I: Ib Kokborg m.fl.: Ny dansk i fjerde: grundbog. Gyldendal Uddannelse
- Nordenbo, Sven Erik (1984): Bidrag til den danske pædagogiks historie. København, 1984
- Notat (2007): Pædagogikeksamen på ny studieordning 2007. PPS, internt dokument.
- Oelkers, Jürgen (1994): Influence and development: two basic paradigms of education. I: Studies in philosophy and education 13: 91-109
- Oettingen, Alexander von (2006a): Pædagogisk filosofi som reflektoreret omgang med pædagogiske antinomier.
- Oettingen, Alexander von (2006b): Oprøret mod skrivebordspædagogen. Asterisk, oktober 2006, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Oettingen, Alexander von (2011): Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål. København
- Petrie, Pat, Janet Boddy, Claire Camron, Ellen Heptinstall, Susan McQuail, Antonia Simon and Valerie Wigfall: Pedagogy -a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. European models for practice, training, education and qualification. Thomas Coram Research Institute, University of London. Findes på:

- http://eprints.ioe.ac.uk/58/1/may_18_09_Ped_BRIEFING__PAPER_JB_PP_.pdf, set 19-07-2012
- Reitemeyer, Ursula (2006) : Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Montaigne, Rousseau, Kant. Findes på http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/erziehungals_aufforderungzurselbstttigkeit.pdf Set d. 17-07-2012
- Rothuizen, Jan Jaap (2008): Faglighed i socialpsykiatrien. I: Invitation til socialpsykiatri. Red. Benny Lihme. Akademisk forlag
- Rothuizen, Jan Jaap (2010): En eksplorativ undersøgelse af et antal 1 års prøver, gennemført i juni 2010. Arbejdsrapport under projekt "Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet. VIAUC
- Rothuizen, Jan Jaap (2011): En 2/3 dels samtale. Arbejdsrapport under projekt "Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet. VIAUC
- Rothuizen, Jan Jaap (2011): Observation af en dag i praktikken samt en vejledningssamtale. Arbejdsrapport under projekt "Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet. VIAUC
- Smith, M. K. (1996, 2005) 'Competence and competencies', i: The encyclopaedia of informal education. www.infed.org/biblio/b-comp.htm Set. 12-07-2012
- Sørensen, Mette Marie og Jan Jaap Rothuizen (2011): Spørgeskemaundersøgelsen på pædagoguddannelsen. Rapport under projekt "Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet. VIAUC
- Task Force for fremtidens dagtilbud (2012): Fremtidens dagtilbud. Findes på: www.uvm.dk/fremtidensdagtilbud1. Set 17-07-2012
- Togsverd, Line (2012): En pædagog bliver til. Rapport under projekt "Pædagoguddannelsens bidrag til dannelse af aspekter af professionsidentitet.
- Togsverd, Line og Jan Jaap Rothuizen (2011): På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse. I: Tidsskrift for Socialpædagogik 14:2
- Togsverd, Line og Jan Jaap Rothuizen (2012): argumenter for en udviklingsbaseret førskolelæreruddannelse. I: Første Steg 2012:1
- Tuft, Karsten (2005): PEDAGOGY. Philosophical hermeneutics - pedagogy, upbringing and Bildung. Upubliceret. Jydsk Pædagog-Seminarium.
- Tuft, Karsten (2006): Socialpædagogik mellem professionsudøvelse og professionsuddannelse . I Tidsskrift for socialpædagogik nr 18
- Tuft, Karsten og Christian Aabro (red) (2008): Faget pædagogik, Værløse
- Tuft, Karsten (2012): Pædagog -Historien om uddannelsen. I: Leksikon for det 21. Århundrede. <http://www.leksikon.org/art.php?n=5218>, set: 12-07-2012

Winter, Philip (2007) : Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. I: Studies in philosophy and education Volume 30, Number 5 (2011), 537-542,

Udgivelser fra ministerier, styrelser m.v.

European Commission: European Qualifications Framework. Website:

http://ec.europa.eu/eqf/home_en.htm, set 13-07-2012

Evalueringsinstituttet (2002): Undervisning I pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Findes på: <http://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/udgivelser-videregaende>. Set 20-07-2012

Evalueringsinstituttet (2003): Pædagoguddannelsen. Findes på:

<http://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/udgivelser-videregaende>. Set 20-07-2012

Mommsen, M (red) (2012): En styrket pædagoguddannelse -anbefalinger fra

Følgegruppen for pædagoguddannelsen. Findes på:

<http://fivu.dk/publikationer/2012/en-styrket-paedagoguddannelse>, set 20-07-2012

Pædagogiklærerforeningen (2012): Nyhedsbrev 40, findes på <http://www.paednet.dk/>, set 13-07-2012

Rambøll (2012): Evaluering af pædagoguddannelsen. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser. Findes på:

<http://fivu.dk/publikationer/2012/en-styrket-paedagoguddannelse>, set 20-07-2012

Styrelsen for universiteter og internationalisering(2011) : kvalifikationsrammen for livslang læring. Hjemmeside.

<http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer>, set 13-07-2012

Tværministeriel arbejdsgruppe om etablering af en dansk kvalifikationsramme for livslang læring (2008): Forslag til en dansk Kvalifikationsramme for livslang læring. Findes på:

Undervisningsministeriet (2000): uddannelsesredegørelsen 2000. Findes også på:

<http://pub.uvm.dk/2000/ur/> set 13-08-2012

Undervisningsministeriet (2001): professionsbachelorbekendtgørelsen. BEK nr 113 af 19/02/2001. Set 9-11-2012 på: <http://kortlink.dk/9rr6>

UVM (2004) -en arbejdsgruppe nedsat af UVM : Pædagogers kompetenceprofil..

Findes på www.bkchefer.dk/uploads/File/a040120a.pdf, set 12-07-2012

UVM (2007) - afdeling for videregående uddannelser: Sortbog om lov nr 315 af 19.
April 2006. Findes på pub.uvm.dk/2007/paedsortbog/sortbog.pdf, set 13-07-
2012

Appendix
Survey-undersøgelsen

Survey-undersøgelsen på Pædagoguddannelsen Peter Sabroe

Mette Marie Sørensen, ansvarlig for databehandling og analyse

Jan Jaap Rothuizen, redaktion

Indledning

Vi har udsendt et spørgeskema til studerende på 2. semester og til studerende på 7. semester. Formålet var dels at få generelle billeder af de studerendes egne vurderinger af deres studie og dels at få en mulighed for at se om der er områder hvor ældre studerende har andre opfattelser end yngre. Udover at vi har stillet spørgsmål om de studerendes baggrund har vi været særligt interesseret i:

- Deres forhåndskendskab til professionen
- Den betydning de tilskriver pædagogiske teorier og begreber
- Deres kendskab til og forudsætninger for at deltage i pædagogisk udviklingsarbejde
- Deres vægtning af holdning, kunnen og viden i pædagogisk arbejde
- Deres opfattelse af væsentlige værdier i pædagogisk arbejde
- Om de gennem uddannelsen ændrer opfattelsen af hvad det vil sige at være pædagog –og i givet fald hvad der især bevirker til det.
- Hvad de vægter at blive bedre til gennem uddannelsen

De studerende har haft mulighed for at udfylde skemaet elektronisk, men langt de fleste bevarelser har vi fået på de trykte skemaer som vi ved flere lejligheder har bedt dem om at udfylde ”på stedet”. Af praktiske grunde skulle spørgeskemaet kunne udfyldes på ca 20 minutter -ved også at svare på de åbne spørgsmål har nogle studerende brugt væsentligt længere tid på det.

Vi har distribueret spørgeskemaer til hele årgangen og fået svar af hhv. 62% (7 semester) og 59% (2 semester). Vi har taget mange midler i brug for at få en høj svarprocent, men vi er desværre ikke kommet så højt op at det er uproblematisk at tage besvarelserne som udtryk for hvad ”de studerende på Sabroe” mener.

Bearbejdning af resultater er foregået dels gennem simpel sammentælling og dels gennem krydstabulering, hvor vi især har været inbeteressert i eventuelle korrelationer mellem bestemte baggrundsvariabler og svar på øvrige spørgsmål. Da vores tal er forholdsvis små, kan vi ikke afgøre om små udsving er udtryk for tilfældigheder eller for egentlige tendenser. Vi har derfor kun anført oplysninger fra krydstabuleringen, der hvor der er en signifikant forskel.

Nærværende rapport er ikke en brutto opstilling af resultater men indeholder et udvalg, der vedrører:

- betydningen af pædagogiske teorier og begreber samt fagsprog
- kendskab til pædagogisk udviklingsarbejde

- vægtning af forskellige forhold i studiet og professionen
 - o hjerte, hoved og hænder
 - o værdier: hvad er godt?
 - o hvor og hvordan man lærer faget
- uddannelsens betydning for ens opfattelse af hvad det vil sige at være pædagog
- de studerendes egne bud på hvad de vil blive bedre til (lære)
- de studerendes egne beskrivelser af hvad der kendetegner den pædagogiske profession

Enkelte relevante tabeller med forholdsvis komprimeret datamateriale er medtaget som bilag.

Repræsentativitet og baggrundvariabler

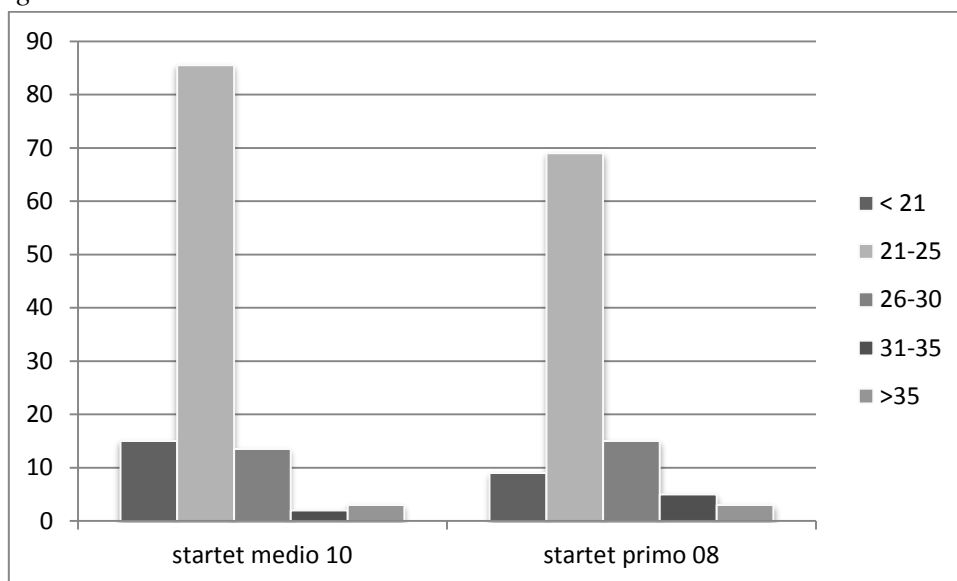
Mens godt hver fjerde studerende på Sabroe er mand, er kun hver femte i undersøgelsen mand. Det betyder at færre end hver anden mandlig studerende har besvaret spørgeskemaet. Det er på ingen måde sikker at de mænd der har besvaret er repræsentative, og derfor kan vi ikke af materialet udlede noget der siger noget om ”de mandlige studerende generelt”.

Vi er forbavsede over at så mange studerende (også) har lært et andet modersmål end dansk, på andet semester er det mere end hver fjerde. Det er for så vidt vi kan vurdere ikke fordi der er så mange (efterkommere af) flygtninge/indvandrere, og det kan derfor dels skyldes, at de studerende der behersker flere modersmål har været flittigere til at udfylde spørgeskemaet og dels, at vi har registreret studerende der fx har en norsk eller hollandsk forælder eller som har været udstationeret med forældrene. Det giver derfor ikke meget mening at sammenligne svarmønstre fra studerende med henholdsvis et og flere modersmål, da man næppe kan påstå at gruppen af studerende der (også) har lært et andet modersmål end dansk udgør en gruppe med (andre) fælles træk.

Alder

Respondenterne er -især på 7 semester- repræsentative med hensyn til alder. På 2 semester er de yngre studerende lidt overrepræsenteret. De studerende der i foråret 2011 gik på andet semester var gennemsnitlig yngre ved studiestart end de studerende der på samme tidspunkt gik på 7 semester var da de begyndte på uddannelsen.

Aldersfordeling i procenter for alle studerende ved studiestart henholdsvis primo 2008 og medio 2010:



Børn, uddannelsesbaggrund og forhåndskendskab til professionen

Blandt de studerende på 7 semester har mere end hver femte selv børn, mens det kun er tilfældet for godt hver tyvende på 2. semester. Gode forklaringer for det er, at de studerende på 7 semester gennemsnitlig var lidt ældre ved studiestart og at de er 2,5 år længere hen i studiet -gennemsnitsalderen for alle studerende på 2 semester er 22,7 mens den på 7 semester er 26 på opgørelsestidspunktet (primo marts 2011).

Med hensyn til uddannelsesbaggrund er de to grupper også forskellige, idet godt hver anden på 7 semester har en gymnasial uddannelse mens tallet for 2 semester studerende er 61%. Andelen af studerende med en erhvervsuddannelse falder fra 13% til 7% og antallet af studerende der angiver ”andet” falder fra 6% til 3%. Antallet af studerende med en HF eksamen er konstant ca. 25%.

Vi har spurgt *'om der er personer i din familie eller andre mennesker, du har kendt gennem længere tid, og som har betydning for dig, der beskæftiger sig eller har beskæftiget sig med pædagogisk arbejde?'*. Blandt de yngre studerende svarer næsten 4 ud af fem bekræftende på det spørgsmål, og det er 12% flere end blandt de ældre studerende. I snit 2/3 del af dem der har haft et sådant bekendtskab siger at det har haft betydning for uddannelsesvalget og godt halvdelen af de ældre angiver at det også har haft betydning for deres indblik i pædagogisk arbejde, hvilket også gælder for mere end ¾ del af de yngre. Den sidste forskel kan muligvis forklares af, at de ældre studerende gennem to halvårspraktikker har fået så meget indblik i det pædagogiske arbejde, at indblikket gennem de betydningsfulde andre fortøner sig mere.

Pædagogiske begreber og teorier samt fagsprog

Vi har stillet de studerende spørgsmål om betydningen af pædagogiske teorier og begreber. Hele tabellen med spørgsmål og svar er vedlagt som bilag 1 til denne rapport.

Gennemgående vurderer de studerende at de pædagogiske teorier og begreber de har lært er nyttige. Det er bemærkelsesværdigt at næsten 100 % af de ældre studerende mener de gennem de pædagogiske teorier og begreber er i stand til at analysere praksissituationer, mens 93% af de studerende der kun har været på uddannelsen i godt et halvt år mener det samme.

56% af de ældre studerende angiver at de har oplevet at deres praktikvejleder ved hjælp af pædagogiske begreber og teorier har analyseret deres måde at udføre pædagogisk arbejde på, mens det samme gælder for 41% af de yngre studerende. Der er således en vis progression, men taget i betragtning at de yngre kun havde været i praktik i én måned og de ældre har været i praktik i 15 måneder, er progressionen ikke ret stor.

21% af de ældre studerende mener at deres pædagogiske fagsprog er utilstrækkelig mens det gælder for 33% af de yngre. Omkring 70% oplever at deres evne til at anvende pædagogiske begreber og teorier er på samme niveau som undervisningen, blandt de yngre vurderer 17% at de ligger under niveau, blandt de ældre 11%

Det er bemærkelsesværdigt at pædagogiske begreber og teorier vurderes at være i spil i mange situationer –og at de yngre studerende næsten har dem lige så meget i spil som de ældre. Det er også bemærkelsesværdigt at pædagogiske teorier og begreber tilsyneladende kun i mindre grad er et anliggende for praktikuddannelsen.

Studerende der har benyttet lejligheden til at tilføje en kommentar har bl.a. skrevet ”at den pædagogiske verden sætter pris på iagttagelser og reflekterede holdninger” og at undervisning i små grupper fremmer at den enkelte kan træde frem som fagperson.

Pædagogisk udviklingsarbejde

Vi har stillet en række spørgsmål om de studerendes kendskab til pædagogisk udviklingsarbejde. Vores generelle indtryk er, at det på den ene side har en høj status mens det på den anden side er ret uklart hvad man kan betegne som pædagogisk udviklingsarbejde. Når vi beder de studerende angive hvilke pædagogiske udviklingsarbejder de har været involveret i får vi mange svar, fx: ”kursusdage”, ”aktivitetsforløb”, ”handleplaner på bosted”, ”behandlingsarbejde”

Der er en klar forskel mellem de ældre og de yngre studerende idet 65% af de yngre angiver at de enten ikke har kendskab til, eller at de har et mangelfuldt kendskab

til pædagogisk udviklingsarbejde, mens det kun gælder for 28% af de ældre. Alligevel er det bemærkelsesværdigt at mere end hver fjerde studerende på 7 semester ikke mener at have tilstrækkelig kendskab til pædagogisk udviklingsarbejde.

I forbindelse med spørgsmålene om udviklingsarbejdet spurgte vi de studerende også om de havde fået redskaber til at gå ind i undersøgelser af pædagogisk praksis. Her er det interessant at flere af de yngre end af de ældre besvarer det spørgsmål med ”ja” (henholdsvis 60% og 56%). Flere end hver tredje af de 7. semester studerende svarer ”ved ikke”. Når vi spørger videre efter eksempler kommer der mange forskellige svar, lige fra ”forumteatermetoden” til ”konfliktrappen”, og fra ”observationer” til ”Bourdieu”. Den store spredning angiver på den ene side at de studerende får mange muligheder for at tilegne sig en undersøgende tilgang og på den anden side angiver det muligvis også at ”hver kan gøre det på sin måde”.

Tabellen over de studerendes egne vurderinger af deres forudsætninger for at deltage i forskellige aspekter af pædagogisk udviklingsarbejde er vedlagt som bilag 2.

Hvad vægter de studerende i deres profession?

Vi har givet de studerende en række udsagn om vigtigheden af forskellige aspekter ved det pædagogiske arbejde. Som forventet vurderes alle aspekter som vigtige, dog med nogle mindre udsving. For hver række af spørgsmål har vi også bedt de studerende angive hvilket udsagn de synes var hhv. mest og mindst vigtigt.

Hjerte, hoved og hænder

I den første række udsagn finder vi

- ”hjerte på rette sted”
- ”argumentere for hvad der er rigtigt at gøre”
- ”at have mange ideer om hvad man kan gøre i praksis”
- ”at være i dialog med kolleger om ens handlemåder”
- ”at have metodiske greb”.

Her er ”hjertet på rette sted” en sikker vinder blandt begge grupper af studerende, dog med et fald fra 66% til 48% i løbet af studiet. De ældre studerende vægter til gengæld dialog med kollegerne højere end de yngre. Interessant er det også, at over en tredje del af de ældre studerende angiver, at det at have mange ideer om hvad man kan gøre i praksis, er det mindst vigtige. Ellers vægtes de ”metodiske greb” mindst blandt begge grupper, dog er der flere af de yngre der vægter det mindst (60%) end af de ældre (44%).

Blandt de studerende på andet semester er der en betydelig større spredning i prioritering hos kvinderne end hos mændene, idet 8 ud af 11 mænd (73%) prioriterer ”hjerte på rette sted” højest” (mod 44% af kvinderne). Blandt de studerende på andet semester der selv har børn er der relativt flere der prioriterer det at argumentere (31% vs. 19%) og der er relativt færre der prioriterer ”dialog” (15% vs 29%). Dialogen prioriteres til gengæld ikke af nogen af dem der har flere modersmål (0% vs 32%) mens ”hertet” prioriteres oftere af dem (73% vs. 44%).

5 ud af de 12 mænd (42%) på andet semester er ”helt enige” i at det er vigtigt at pædagogen altid har mange ideer til hvad hun vil gøre i praksis –blandt kvinderne er det kun 25%. Dialogen med kollegerne prioriteres derimod en smule lavere af mændene (50% er ”helt enig” mod 67% af kvinderne). Blandt studerende under 26 på 2 semester er der relativt flere der er helt enige i vigtigheden af de metodiske greb (37,5% mod 18,2% af de 26-30 årige).

Blandt studerende på andet semester med HF baggrund er der relativt flere der er helt enige i vigtigheden af de mange ideer end blandt studerende med gymnasial baggrund (56% mod 19%)

Oversigten over prioriteringen findes i bilag 3.

Værdier: hvad er godt?

I den anden række af spørgsmål forsøger vi at spørge efter de studerendes værdimæssige ståsted. Vi beder dem tage stilling til vigtigheden af

- At gøre en forskel for dem der er svagest
- At styrke fællesskabet
- At sikre brugertilfredshed
- At handle i overensstemmelse med den vedtagne politik

De første to er mindst kontroversielle idet mindst 7 ud af ti er helt eller delvis enig med den første og flere end 8 ud af 10 er helt eller delvis enig med den anden.

Brugertilfredsheden vægtes mere af de yngre end af de ældre studerende (med hhv. 73% og 52% der angiver helt eller delvis enig), mens spredningen er størst på det sidste spørgsmål, som 42% af de yngre er helt eller delvis uenig i mens det kun gælder 19% af de ældre. Det mest kontroversielle er brugertilfredsheden som værdi, idet der her er lige så mange, der synes det er det vigtigste, som der er, der synes det er det mindst vigtige.

Blandt mændene på andet semester er der relativt flere der prioriterer fællesskabet (50% vs. 32%) og relativt færre der prioriterer brugertilfredsheden (8% vs

24%). Blandt dem med et andet eller flere modersmål er fællesskabet oftest prioriteret (64% vs. 30%) mens brugertilfredsheden kun prioriteres af én (9% vs. 23,5%).

Blandt de HF uddannede på årgangen er det at gøre en forskel for de svageste oftest prioriteret (56% vs. ca. 33% blandt de øvrige), til gengælde prioriteres fællesskabet sjældnere blandt dem (19% vs. 37%

Tabellen med prioritering af spørgsmålene findes i bilag 3.

Læring gennem social deltagelse, refleksion og undersøgelser

Den tredje række af spørgsmål går på hvad de studerende vægter på deres vej ind i professionen:

- at tilegne sig værdier gennem deltagelse
- at tilegne sig handlemuligheder gennem deltagelse
- at reflektere sammen med en vejleder
- at foretage egne undersøgelser

Det første er det mindst vigtige og refleksionen anses for vigtigst. Den største ændring i løbet af uddannelsen er hvordan undersøgelser vægtes: de bliver en del vigtigere. At tilegne sig handlemuligheder fylder mere for de yngre studerende end for de ældre.

Blandt mændene på 2 semester prioriteres det at tilegne sig værdier hyppigere end blandt kvinder (27% vs. 10%) mens det at reflektere prioriteres mindre ofte (27% vs. 50%). Blandt de studerende under 26 prioriteres ”undersøge” mindre hyppigt end blandt de ældre (26% vs. 43%). Blandt de studerende med børn er ”handlemuligheder prioriteret hyppigere end blandt de andre (25% vs. 4%) mens refleksionen er prioriteret relativt sjældnere (33% vs. 47%). Blandt dem der mestrer et andet modersmål end dansk vægter 54% ”at undersøge” mens det kun er tilfældet for 29% af de øvrige studerende.

Mens 2/3 del af de studerende med en erhvervsuddannelse prioriterer at undersøge, er det kun tilfældet for 30% af de øvrige. Mens 60% af HF-erne prioriterer at reflektere er det tilfældet for 36% af de øvrige.

Tabellen med prioritering af spørgsmålene findes i bilag 3.

Værdier

Vi spurgte de studerende efter deres værdier og vi spurgte dem også om de troede deres medstuderende havde samme opfattelse som de selv havde. Tendensen er at de studerende i løbet af studiet bliver lidt mindre sikre på at de centrale værdier deles men også på 7 semester mener $\frac{3}{4}$ af de studerende at de til en vis grad deler værdierne.

Blandt studerende på 2 semester der selv har børn er der flere der ikke ved om værdierne deles eller tror at værdierne kun deles i mindre grad end blandt de andre (31% vs. 18%). De yngre studerende (under 26) tror lidt oftere at værdierne deles/deles til en vis grad (81% vs. 67%)

De fem værdier der nævnes hyppigst blandt de ældre studerende er : anerkendelse, fællesskab, nærvær , omsorg og faglighed/professionalitet/refleksion. Blandt de yngre er det: respekt, anerkendelse, omsorg, empati, hjerte med/kærlighed til eller glæde ved brugeren og ligeværd.

Blandt de yngre angiver flere end fire ud af fem at de værdier de anfører har en dybere personlig mening for dem, blandt de ældre er der lidt færre (65%). Tager vi den næste svarmulighed:” I mindre grad -de berører først og fremmest mit arbejdsliv” så er der blandt begge grupper over 90% der angiver at værdierne i høj eller mindre grad har personlig betydning.

Blandt de studerende på 2 semester er der relativt flere kvinder der svarer at værdierne i høj grad har en personlig mening (72% vs. 42%) og færre der svarer ”i mindre grad, de berører først og fremmest mit arbejdsliv) (20% vs. 50%). Blandt dem med børn er der flere der prioriterer ”i høj grad) (85% vs. 61%).

Blandt dem der har svaret at de har betydningsfulde personer i deres netværk der beskæftiger sig med pædagogik svarer 74% ”i høj grad”, mod 50% af de øvrige giver det svar.

Hvad gør uddannelsen?

Vi spurgte efter om den studerende havde ændret opfattelse af hvad det vil sige at være pædagog, siden han/hun begyndte uddannelsen. Vi fik følgende svar:

	7F 7. sem	10 E 2. sem	I alt
Ja, mest fordi jeg har fået anden viden	31,8%	15,7%	23,8%
Ja, mest fordi uddannelsen har vist mig nogle andre aspekter af pædagogfaget	55,5%	50%	52,8%
Ja, mest fordi praktikken har ændret min opfattelse af, hvad det vil sige at være pædagog.	20,6%	8,6%	14,6%
Nej, grundlæggende har min opfattelse af, hvad det vil sige at være pædagog, ikke ændret sig.	4,8%	<u>32,9%</u>	18,9%
Ved ikke	0,0%	0,0%	0,0%
Ikke besvaret	1,6	1,4%	1,5%
I alt	63	70	133

Det er uddannelsen der gør den største forskel, og det gør den fra starten af. Og det er ikke specielt ”vidensaspektet” af uddannelsen der gør forskellen. Praktikken spiller en mindre rolle, og det er kun 5% af de studerende der på 7 semester ikke synes de har

ændret deres opfattelse af hvad det vil sige at være pædagog. Som begrundelse angives bl.a. ”meget større verden efter at være startet”, ”mere teoretisk og filosofisk uddannelse end forventet” og ”at være pædagog er ærefuldt (stort ansvar)

Hvad vil du gennem din uddannelse blive bedre til?

Vi spurgte hvad de studerende gennem deres uddannelse gerne ville blive bedre til, og vi spurgte dem om at angive hvad der var vigtigst og mindst vigtigt at blive bedre til. Blandt de ældre studerende hitter :

- At blive bedre til at bruge sig selv og sine personlige egenskaber i sit arbejde
- At blive bedre til at igangsætte faglige dialoger

Blandt de yngre er det:

- At blive bedre til at bruge sig selv og sine personlige egenskaber i sit arbejde
- At blive bedre til at bruge de teoretiske begreber og teorier
- At gøre de dagligdags ting, der skal gøres i samværet med brugerne

Mindst efterstræbt er ”At blive bedre til at stille sig på sidelinjen for at undersøge hvad der foregår” og i sidste række kommer ”at blive bedre til at være omstillingsparat” (se bilag 4 for hele tabellen).

57% af de mandlige studerende på 2 semester vil gerne blive bedre til at gøre dagligdags ting mod 32% af kvinderne. 83% af de mandlige studerende vil gerne blive bedre til at bruge sig selv, mod 60% af kvinderne. I det hele taget er der flere kvinder der på de fem udsagn svarer at de hverken er enige eller uenige. Studerende under 26 vægter det at stå på sidelinjen lidt mindre end ældre studerende (31% vs 50%). 62% af dem med børn vil blive bedre til at stille sig på sidelinjen mod 35% af de øvrige.

Uddannelsesbaggrund har tilsyneladende nogen betydning for hvordan studerende på 2 semester vægter hhv. at blive bedre til at bruge teoretiske begreber og teorier og at blive bedre til at bruge sig selv og sine personlige egenskaber, idet 44% af HF-erne prioriterer det første (mod 17% af de gymnasial udannede) og 41% af de gymnasialt udannede prioriterer det sidste (mod 13 % af HF-ene)

Om den pædagogiske profession

Til sidst spurgte vi om hvad der efter den studerende mening kendetegner den pædagogiske profession. Blandt de ældste er der 10 der nævner engagement, at brænde for faget, vilje og lyst til at gøre en forskel. Svarene ligner svarene angående værdierne i arbejdet, der nævnes både brugerrelaterede værdier som ”trivsel” og ”plads til leg”

men også mange værdier, holdninger og egenskaber der karakteriserer professionsudøveren: åbenhed, solidaritet, hjertet med, arbejdsomhed, at modtage kritik, at sætte sig selv i spil. Der nævnes ikke ”metoder” eller ”undersøgelser” og fx loyalitet ifh.t den organisation man arbejder i.

Bland de længere svar kan man bl.a. læse:

Fra de ældre studerende:

”Som jeg ser det, er professionen kendetegnet ved at det er mennesker som vil noget med mennesker, der er pædagoger. Man kan ikke være pæd. uden at have hjerte for andre. Fagligheden kendetegner også en pædagog. Fagligheden er i høj grad i fokus i tiden, og der stilles større og større krav til den enkeltes faglighed, hvilket jeg også synes det godt. Det er trods alt mennesker vi arbejder med, så vi skal jo også helst vide hvad vi gør.”

” Den pædagogiske profession har en styrke i iagttagelse og refleksion. Det mærkes helt tydeligt i mødet med f.eks. sundhedspersonale. Professionen er også kendetegnet af at have mange forskellige indgange til praksis, mange forskellige handlemuligheder. Jeg synes også dokumentation og brug af metoder i refleksion er et kendetegn. Det gør det muligt at afpersonificere praksis, og få en snak om selve dynamikkerne som udgør praksis. Min oplevelse er, at hvor der er en høj grad af faglighed hilses selv fejemandens observationer velkomne . Hvor der er en lav grad af faglighed opfattes praksisspørgsmål som personlige angreb og besværliggør samarbejdet. Pædagogen udvikler praksis løbende.”

”Det er svært at beskrive kort og præcist, men generelt tror jeg, at det bunder i en lyst og vilje til at ville gøre en forskel for andre og at ville ændre bare en lille smule for et andet menneske. Det er ved at bruge sine egne værdier og teoretisk viden som baggrund for et samspil mellem en selv, kollegaer og brugere.”

”At man arbejder med brugergrupper, hvor man arbejder med det hele mennesker/individ. Hjælper med at udvikle og forbedre livsvilkår/situation. Hjælpe til at give brugergrupper en forståelse af at begå sig som menneske.”

”Det er at vi bliver uddannet til at have redskaber til at acceptere og omgås mennesker, selvom de er forskellige og gøre det der for menneskene, som vi arbejder med, gør en forskel og hjælper dem på den ene eller anden måde.”

”Engagement er en utrolig vigtig faktor og altafgørende for hvor langt man når med brugerne. Respekt for brugere og kollegaer og stor evne til at lytte og sætte sig i andres sted. Lysten til at forbedre andre menneskers hverdag. En livslang selvudvikling.”

”Professionen er kendetegnet ved samarbejde kollegaerne imellem og evnen til selvanalyse/refleksion af pædagogiske handlemåder. Fællesskab og nærvær er vigtige betegnelse. Professionen kræver åbenhed og rummelighed”.

”At man har øje for alle, og man anerkender forskelligheder. Man skal kunne være nytænkende og altid have hjertet med i de ting man gør og de beslutninger man tager. Man skal kunne give meget af sig selv, og være indstillet på, at man ikke altid får det samme igen.”

Fra de yngre studerende

”Professionen er kendetegnet ved samarbejde kollegaerne imellem og evnen til selvanalyse/refleksion af pædagogiske handlemåder. Fællesskab og nærvær er vigtige betegnelse. Professionen kræver åbenhed og rummelighed”

”Et nytænkende mennesker der er åben for nye metoder, nye børn, ny form for adfærd. Reflekterende over for hvad de gør og har set. En igangsætter der ikke er tilfreds med at tingene skal være som plejer.”

” At ville noget med nogen – hjælpe til udvikling både personligt og fagligt. Omsorg. Også selvom det ikke altid er det brugeren ønsker i øjeblikket, men at noget bestemt vil gavne denne i fremtiden”.

” En god pædagog er en der kan sætte sig selv og egne behov/forventninger til side til fordel for brugerens behov. At se og anerkende brugerens behov. Tænke kreativt/ud af boksen.”

”Engagement er en utrolig vigtig faktor og altafgørende for hvor langt man når med brugerne. Respekt for brugere og kollegaer og stor evne til at lytte og sætte sig i andres sted. Lysten til at forbedre andre menneskers hverdag. En livslang selvudvikling.”

”Det er at vi bliver uddannet til at have redskaber til at acceptere og omgås mennesker, selvom de er forskellige og gøre det der for menneskene, som vi arbejder med, gør en forskel og hjælper dem på den ene eller anden måde.”

Bilag

Bilag 1: Her følger ni udsagn, hvor du kan angive i hvor høj grad du er enig/uenig med udsagnet.

Herunder alle udsagn samt de studerendes vurdering af hvilket udsagn der er vigtigst /mindst vigtigt. Under ++/+ er svarene fra de studerende der har svaret ”Meget enig” og ”Delvis enig”, under +/- svarene fra de studerende der har svaret ”Hverken enig eller uenig” og under -/-- svarene fra de studerende der har svaret Delvis enig og Meget uenig.

Udsagn	07F/7e sem.			10E/2e sem		
	++/+	+/-	-/--	++/+	+/-	-/--
A. Pædagogiske begreber og teorier er vigtige for mig, når jeg skal træffe en beslutning om, hvordan jeg skal handle i pædagogisk arbejde.	74,6	20,6	4,8	75,7	18,6	5,7
B. Pædagogiske begreber og teorier har hjulpet mig til at få et klarere billede af de forpligtelser, jeg har som pædagog.	87,3	9,5	3,2	92,8	5,5	1,4
C. Pædagogisk begreber, jeg lærer, kommer til at have betydning for, hvordan jeg kommer til at udføre mit arbejde som pædagog.	81	14,3	4,8	84,3	11,4	4,3
D. Pædagogiske begreber og teorier, som jeg har lært gør, at jeg er i stand til at analysere praksis-situationer.	98,5	1,6	-	92,9	5,7	1,4
E. Pædagogiske begreber og teorier som jeg har lært, gør, at jeg er i stand til at starte en diskussion om en hændelse i praksis med andre pædagoger.	88,9	6,3	4,8	82,8	10	5,7
F. Pædagogiske begreber og teorier, som jeg har lært, sætter mig i stand til skriftligt at dokumentere pædagogisk arbejde.	93,6	6,3	-	87,1	10	2,8
G. Pædagogiske begreber og teorier, som jeg har lært, sætter mig i stand til at vurdere min egen måde at udføre pædagogisk arbejde på.	85,7	12,7	1,6	81,4	14,3	2,8
H. Jeg har oplevet, at min praktikvejleder ved hjælp af pædagogiske begreber og teorier har analyseret min måde at udføre pædagogisk arbejde på.	55,5	31,7	12,6	41,4	32,9	25,7
I. Jeg oplever at mit pædagogiske fagsprog er utilstrækkeligt.	20,6	22,2	57,2	32,8	45,7	21,5

Bilag 2: Hvordan vurderer du dine forudsætninger for at deltage i forskellige aspekter af pædagogisk udviklingsarbejde?

Opsummering: (NB på 10 E er der forholdsvis mange -28,5%- "ikke besvaret")

Forudsætninger	07F/7e sem.			10E/2e sem.		
	+++	+/-	-/--	+++	+/-	-/--
A. Det forberedende arbejde: finde ud af hvad der er brug for og hvad der skal udvikles	55,5	34,9	3,2	27,1	25,7	18,6
B. Planlægningen: få og vurdere ideer om, hvad man kunne gøre	62	28,6	1,5	32,8	21,4	17,1
C. Strategien: finde ud af hvordan man kan igangsætte det konkrete arbejde således at der er størst chance for at det gennemføres	46,1	30,2	14,3	30	21,4	20
D. Igangsætningen og den pædagogiske gennemførelse	58,7	30,2	4,8	30	22,9	8,6
E. Evaluering og læring: undersøge hvordan det egentlig gik og hvad man kan lære af det skete	65,1	23,8	4,8	32,9	22,9	12,9

Bilag 3: Hvad vægter de studerende i deres profession?

Heart, head and hands

Udsagn	07F mest vigtigt	10E mest vigtigt	07F mindst vigtigt	10E mindst vigtigt
Det er meget vigtigt for mig at pædagogen har hjertet på rette sted	47,6	65,7	7,9	0
B. Det er meget vigtigt for mig, at pædagogen kan argumentere for hvad der er rigtigt at gøre	20,6	17,1	4,7	10
C. Det er meget vigtigt for mig, at pædagogen altid har mange ideer om hvad hun kan gøre i praksis	3,2	5,7	<u>36,5</u>	20
D. Det er meget vigtigt for mig, at pædagogen altid er i dialog med kollegaerne om sine handlemåder	<u>25,4</u>	10	3,1	8,2
Det er meget vigtigt for mig at have metodiske greb, når et arbejde skal udføres, så der er rimelig sikkerhed for at man gør det, der skal gøres	0	1,4	44,4	60

Værdier: hvad er godt?

Udsagn	07F mest vigtigt	10E mest vigtigt	07F mindst vigtigt	10E mindst vigtigt
A. I pædagogisk arbejde er det vigtigst at gøre en forskel for dem, der er svagest	38,1	31,4	<u>11,1</u>	2,9
B. I pædagogisk arbejde er det vigtigste at styrke fællesskabet	34,9	42,9	4,8	4,3
C. Pædagogisk arbejde udføres for brugerne: Derfor er det vigtigste at sørge for, at de er tilfredse, idet det er dem, der er kunderne i butikken.	20,6	22,9	<u>23,8</u>	11,4
D. Pædagogisk arbejde reguleres af love og politikker, derfor er det vigtigste at man yder det, som er politisk besluttet	4,8	1,4	58,7	80

Værdiernes betydning

	07F 7e sem.	10 E 2e sem.	I alt
Ja, i høj grad	65,1%	81,4%	73,3%
I mindre grad - de berører først og fremmest mit arbejdsliv	25,4%	17,1%	21,3%
Nej, jeg ser dem som hørende til mit fag og min rolle som pædagog	3,2%	0,0%	1,6%
Ved ikke	4,8%	1,4%	3,1%
Ikke besvaret	1,6%	0%	0,8%
I alt	63	70	133

Hvor og hvordan lærer man faget?

Udsagn	07F mest vigtigt	10E mest vigtigt	07F mindst vigtigt	10E mindst vigtigt
– A. Det er vigtigt at jeg tilegner mig fagets værdier, hvilket sker i samværet med erfarne pædagoger	12,7	8,6	39,7	32,9
B. Det er vigtigt at jeg tilegner mig masser af handlemuligheder, hvilket jeg lærer af erfarne pædagoger'	7,9	24,3	23,8	25,7
C. Det er vigtigt for mig, at jeg får taget stilling til, hvordan jeg skal handle - hvilket sker, når jeg reflekterer over mine handlinger sammen med min praktikvejleder	41,3	47,1	15,9	11,4
D. Det er vigtigt for mig, at jeg lærer at undersøge, hvad der foregår således at jeg kan være med til at udvikle pædagogikken i feltet	<u>31,8</u>	20	15,9	<u>27,1</u>

Bilag 4: Hvad vil de studerende gennem deres uddannelse gerne blive bedre til?

Udsagn	07F mest vigtigt	10E mest vigtigt	07F mindst vigtigt	10E mindst vigtigt
A.Jeg vil blive bedre til at bruge de pædagogiske begreber og teorier	30,2	27,1	4,8	5,7
B.Jeg vil gerne blive bedre til at gøre de dagligdags ting, der skal gøres i samværet med børnene/brugerne	12,7	18,6	22,2	17,5
C.Jeg vil blive bedre til at bruge mig selv og mine personlige egenskaber i mit arbejde	27	42,9	0	0
D.Jeg vil blive bedre til at stille mig på sidelinjen for at undersøge hvad der foregår	3,2	0	22,2	25,7
E.Jeg vil blive bedre til at igangsætte faglige dialoger	19,1	8,6	11,1	18,6
F.Jeg vil blive bedre til at være omstillingsparat	0	2,9	33,3	31,4

Om forfatterne

Jan Jaap Rothuizen (1958), lektor ved VIA UC og ph.d. studerende ved DPU, uddannet i socialpædagogik, socialpsykologi og filosofi ved Vrije Universiteit i Amsterdam og ved Aarhus Universitet. Jeg er optaget af pædagogik som en humanistisk videnskab, af pædagogisk udviklingsarbejde og af pædagoguddannelsen. En oversigt over publikationer mv. kan findes på www.ucviden.dk.

Katrin Hjort (1951), professor i pædagogik og uddannelsesforskning ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Jeg forsker i de aktuelle forandringer i det affektive arbejde eller arbejdet med mennesker i de nordiske velfærdssamfund og interesserer mig specielt for de professionsetiske udfordringer; www.humaniora.sdu.dk.

Line Togsverd (1971), lektor ved VIA UC og ph.d. studerende ved Institut for psykologi og uddannelsesforskning RUC. Jeg er cand. mag i pædagogik og socialvidenskab og har siden 2002 arbejdet som underviser i pædagoguddannelsen, lavet efter- og videreuddannelse og forsknings- og udviklingsarbejde. Jeg er især optaget af forbindelser mellem betingelser for pædagogers professionsudøvelse og pædagogers faglighed og praksis; i uddannelse såvel som i praksisfeltet. En oversigt over publikationer mv. kan findes på www.ucviden.dk.

Mette Marie Boje Sørensen (1970), projektmedarbejder i VIOLA, VIA UC, uddannet cand.scient.pol. ved Aarhus Universitet. Jeg er bl.a. optaget af hvordan man kan stille gode spørgsmål og bearbejde svarene således at man får interessant og holdbar viden

Steen Juul Hansen (1955), lektor ved VIA UC og leder af Videncenter for Socialpædagogik og Socialt arbejde. Cand. oecon og Ph.d. ved Århus Universitet. Jeg er optaget af styring og ledelse af professionelle i offentlige serviceorganisationer. Pædagoger, socialpædagoger, socialrådgivere, lærere mv. Der findes forskellige måder at styre de professionelle på. Specielt er jeg optaget af spændingsforholdet mellem detaljeret regelstyring, de professionelles faglighed og de professionelles praksis i en given organisatorisk kontekst. Et spændingsforhold der ofte vanskeliggør central styring. En oversigt over publikationer mv. kan findes på www.ucviden.dk.

