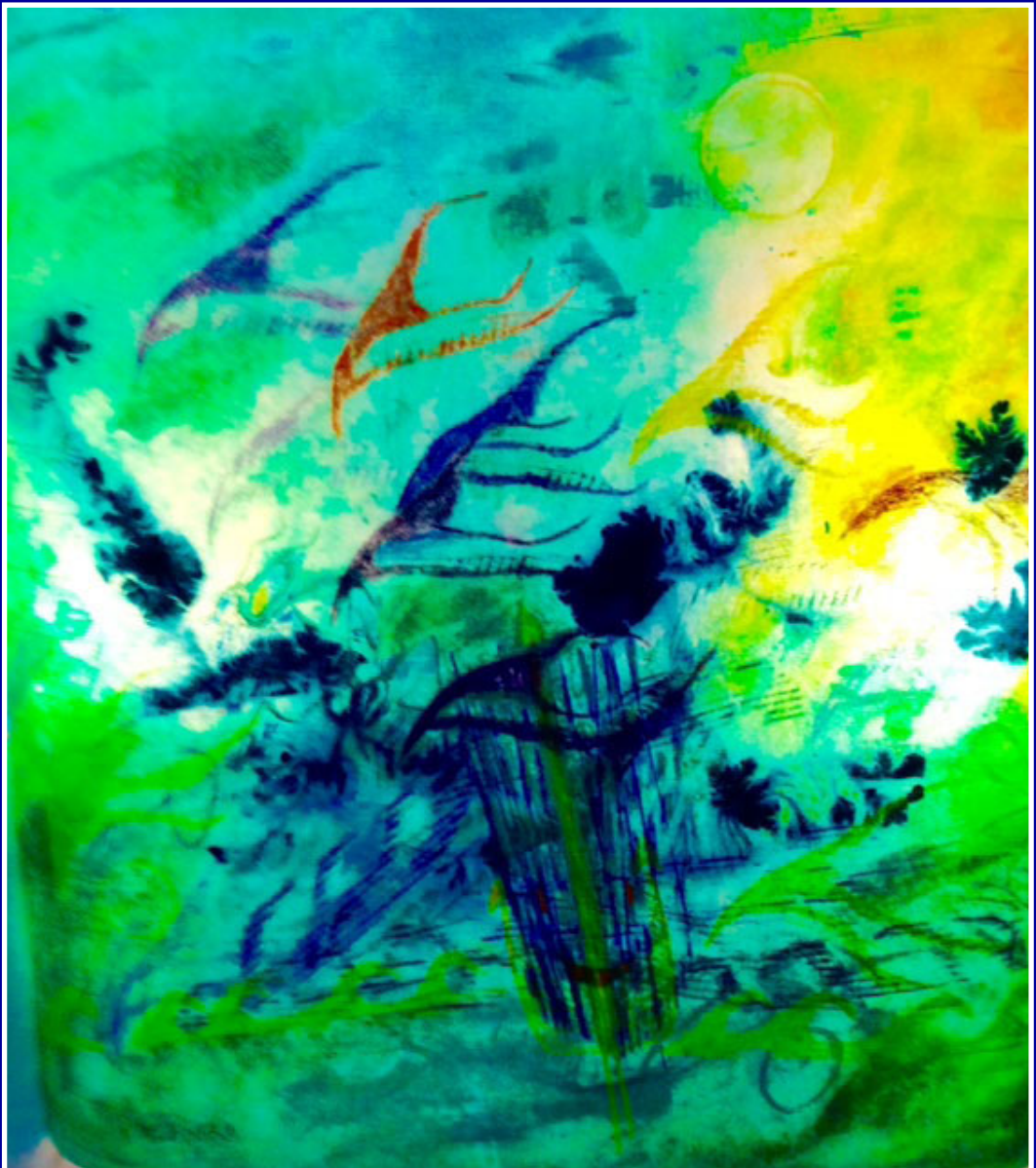


FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE

At få øje på det pædagogiske



Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2017:1

Ansvarlig redaktør

Jan Jaap Rothuizen, jjr@via.dk

I redaktionen

Line Togsverd, ph.d., lektor ved VIA UC (chefredaktør)

Jan Jaap Rothuizen, ph.d., lektor ved VIA UC (chefredaktør)

Lene S.K. Schmidt, ph.d., lektor ved UCSJ (redaktør)

Britta Nørgaard, ph.d., lektor ved UCN (redaktør)

Ida Kornerup, ph.d., lektor ved UCC (redaktør)

Udgiver

Pædagoguddannelsens Ledernetværk

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse udkommer to gange årligt.

Tidsskriftet er et online open access tidsskrift der publicerer fagfællebedømte artikler

ISSN: 2446-2810

Det findes på: <https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Bestilling af print-on-demand: <http://www.werkshop.dk/>

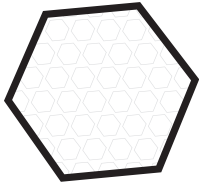
Mailadresse: FPPU@via.dk

Forsidebilledet

Neptuns leg med delfinerne

Af Anders Hjuler, performance kunstner

www.andershjuler.dk, www.andershjulers.dk



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Redaktionelt

**Velkommen til det
første nummer af
*Forskning i Pædagogers
Profession og Uddannelse***

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

FPPU | vol. 1 | no. 1 | 2017

issn 2446-2810

I dag foregår der en del forskning i pædagogers profession og uddannelse. Sådan har det ikke altid været. Det pædagogiske arbejde, som i vid udstrækning opstod på privat initiativ i civilsamfundet, er aktuelt blevet en integreret og uundværlig del af velfærdssamfundet. De grundlæggende pædagogiske opgaver i samfundet har måske ikke ændret sig så meget, men de styres, legitimeres og udføres i nye kontekster og på nye måder. Varetagelsen af pædagogiske opgaver er væsentlig og fortjener stadig forskningsmæssig interesse, ligesom det er og skal være en vedvarende og væsentlig diskussion, hvordan den viden der produceres, kan bidrage til videre udvikling.

Tidsskriftet ”Forskning i pædagogers profession og uddannelse” er sat i søen med forventninger om og forhåbninger til, at det gennem formidling af aktuel pædagogisk forskning kan styrke vidensgrundlaget for pædagogers profession og uddannelse. Tidsskriftet vil bidrage med forskningsbaserede artikler, der formidler blikke og viden, der kan give mulige forståelseshorisonter for de mange forhold, der omgiver praksis. Det er en ambition at de, der beskæftiger sig teoretisk og praktisk med pædagogik og pædagogiske opgaver gennem tidsskriftet kan få viden, der kan oplyse og inspirere, sådan at de får bedre grundlag for at navigere videre i de opgaver og situationer, de møder til daglig.

Pædagogik er ikke nogen eksakt videnskab, der giver svar én gang for alle på ét spørgsmål, for så at gå videre til det følgende spørgsmål. Pædagogik er knyttet til værdimæssige spørgsmål om, hvad vi vil med pædagogik og med de pædagogiske opgaver, der hver dag udføres. Eksempelvis vil debatter om hvad der virker, og hvad der ikke virker, altid omfatte at nogle værdier og normer prioriteres fremfor andre. Selvom ambitionen om at finde det der virker kan tage sig ud som om den er neutral. Pædagogik og pædagogikkens vidensgrundlag må være genstand for løbende diskussion. Hvad er den pædagogiske opgave – i daginstitutionen, i skolen, i relation til handicappede, samfundets udsatte, ældre eller studerende i pædagoguddannelsen – og hvordan skal man arbejde med den? Også hvordan pædagogisk arbejde og uddannelse til pædagogisk arbejde foregår, må stå til diskussion, for der er mange veje. Hvilke veje vil vi gå? Og hvad stiller vi op, når vi ender i en blindgyde? Pædagogik er på en gang knyttet til det græske meta-hodos, vejen man kan gå, og til aporia, vejløsheden, der kan bringe én i en undringstilstand, som kan føre til, at man kan udskille det uvæsentlige. Forskning i pædagogers profession og uddannelse er mangfoldig. Den kan handle om formål og mål; om styring, magt og samfundsmæssige betingelser for praksis; men også om de mange veje der er mulige at gå; og om dem pædagoger og samfund forsøger at lede på vej. Den kan handle om dem, der vil gå andre veje; om hvordan de bliver set på, og om hvordan de også kunne blive set på.

Tidsskriftet vil indeholde artikler, der går tæt på den pædagogiske praksis og bestræber sig på at forstå, hvad der i grunden foregår, konkret og i detaljen. Der vil være artikler, som rejser grundlæggende spørgsmål om, hvad vi vil med vores samfund, pædagogikken og de kommende generationer. Andre artikler vil temati-

sere grundlagsspørgsmål om, hvad pædagogisk viden overhovedet består af, hvad det vil sige at blive vidende, og om pædagogik kan læres. I tidsskriftets kolofon beskriver vi det sådan:

Tidsskriftet "Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse" publicerer forskningsbaserede artikler, som tematiserer, udforsker og nuancerer forståelser af pædagogers profession, arbejdsfelter og uddannelse. Tidsskriftet ønsker at bidrage til, at pædagogik som videnskabelig disciplin samt andre videnskabelige discipliner gør sig gældende i undersøgelse, udforskning og udvikling af pædagogik som praksis, disciplin og profession. Tidsskriftet vil derigennem skabe orienteringsmuligheder samt kvalificere faglig udvikling og demokratiske drøftelser i og om feltet.

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse udgives af Pædagoguddannelsens Ledernetværk. Det er et gratis open acces tidsskrift, der publicerer fagfællebedømte artikler.

At få øje på det pædagogiske

I dette første tidsskriftsnummer finder du artikler, der på forskellig vis handler om at få øje på det pædagogiske.

"At få øje på det pædagogiske" er en lidt kryptisk titel. Den forudsætter, at vi kan tale om det pædagogiske som et fænomen i verden, som vi kan tale om i bestemt form, samtidig med at vi godt ved, at det pædagogiske ikke er noget entydigt, noget vi let kan få øje på og definere én gang for alle. Der er forskningsmæssigt forskel på om det pædagogiske forstås som noget, der findes som en på forhånd velafgrænset størrelse derude i verden, klar til at blive studeret og beskrevet, og på at opfatte det pædagogiske som noget, der må indkredses, konstrueres og genskabes, før det kan studeres. Uanset underforstår titlen, at det er en væsentlig udfordring og opgave at få øje på pædagogik og det pædagogiske. Men den spørger også til, hvordan det pædagogiske skal og kan forstås; den inviterer til teoretiske diskussioner og empiriske undersøgelser.

Temanummerets artikler forholder sig da også til det at få øje på det pædagogiske på mangfoldige måder, som afspejler en stor variation i tilgangen til det at forske i pædagogers profession og uddannelse. Nogle af artiklerne kaster et blik på det pædagogiske som et arbejdsområde og et felt, hvori nogle – pædagoger, studerende i uddannelsen, forvaltninger etc. – har deres praksis og forstår, fortolker, skaber og forvalter denne på særlige måder. Andre artikler forholder sig mere eksplicit normativt til pædagogik og det pædagogiske som et specifikt historisk og socialt projekt, der har sine egne indbyggede formål og perspektiver. Pædagogik forstås her som en særlig praksis, som tjener et samfundsmæssigt fælles gode, og som har den enkeltes dannelse og personlige udvikling som sin genstand og sit mål. Disse artikler tematiserer spørgsmål om pædagogikkens sag og om den faglighed, det vidensgrundlag og det fagsprog, som er relevant, når pædagoger udøver deres praksis.

Temanummerets første tre artikler præsenterer alle forskning, som har undersøgt og præsenterer praksis på daginstitutionsområdet, men med meget forskellige interesser, perspektiver og forskningsmæssige tilgange.

Den første artikel ”Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen” af Kurt Bendix-Olsen argumenterer for, at det pædagogiske må betragtes som et muligt fællesgode, der, når det indfries, bidrager til at udvikle og levendegøre børns rettigheder som medborgere og deltagere i en velfærdsstat, som bygger på solidaritet og demokrati. Bendix-Olsen argumenterer med afsæt i kritisk psykologi for, at man i dette perspektiv (også forskningsmæssigt) må have øje på det pædagogiske som et arrangement, der er historisk og lokalt formidlet og ikke mindst tilvejebragt i samspil med børnene og deres engagementer. Bendix-Olsen udforsker med udgangspunkt i en række hverdagslige situationer fra vuggestuen, hvordan det han kalder situeret ulighed opstår, men også hvordan det pædagogiske fællesgode kan se ud, og hvordan også børn med handicap kan blive deltagere i og få adgang til fællesgodet.

Temanummerets anden artikel ”Sproglige kategoriseringer af småbørn” er skrevet af Lars Holm og har et noget andet fokus. Holm har interesseret sig for en ganske aktuel problematik i det pædagogiske felt, nemlig det store fokus på børns sprogudvikling og de institutionaliserede kortlægnings- og kategoriseringspraksisser, som følger med. Med inspiration fra Foucault tager Holm udgangspunkt i analyser af lovgivning, sproglige testmaterialer, programmer og koncepter, der sigter på at udvikle børns sprog, og fremanalyserer 3 forskellige institutionaliserede tilgange til at forstå og kategorisere børns sproglige udvikling, som har været rammesættende for pædagogisk praksis over tid. Holm viser, hvordan de forskellige tilgange bygger på endog meget forskellige teoretiske grundantagelser og faglige positioner i måden at anskue børns sprogudvikling og får øje på, hvordan sproglige kategoriseringer af børn også altid implicerer normative forståelser af, hvordan børns sproglige udvikling bør forløbe, mens andet udpeges som problemer og afvigelser i relation hertil.

Artikel nummer 3 tematiserer også en problematik, der ikke er ny, men som aktuelt nyder stor politisk bevågenhed, nemlig det pædagogiske arbejde med at skabe gode overgange mellem daginstitution og skole. I ”Pædagogiske bestræbelser og ambivalenser i overgangen mellem børnehave og skole” af Kira Saabye Christensen og Lone Johansen har forfatterne interesseret sig for, hvordan pædagoger i børnehaver og børnehaveklasser fortolker, oplever og praktiserer det pædagogiske arbejde med at understøtte børns overgang til skolen. Gennem deltagerobservationer og kvalitative interviews med pædagoger i børnehaver og børnehaveklasser får forfatterne øje på, hvordan pædagogerne orienterer sig i overgangsarbejdet, som de fortolker i lyset af et politisk og samfundsmæssigt pres om mere læring. Forfatterne viser, hvordan pædagogerne fortolker og orienterer sig forskelligt i arbejdet med at skabe gode overgange og peger på en betydelig ambivalens blandt pædagogerne i forhold til, hvordan presset for mere læring skal møde pædagogisk relevante svar.

Hvor de tre første artikler i temanummeret tager læseren med på besøg i forskellige pædagogiske praksisser i en bestræbelse på at få øje på, hvordan det pædagogiske aktuelt udfolder sig, og med henblik på at problematisere og diskutere væsentlige aktuelle spørgsmål i det pædagogiske felt fokuserer temanummerets næste tre artikler på pædagogisk faglighed, og spørgsmål om hvordan faglighed udvikles og kan forstås.

Thomas Bille, Andreas Nielsen, Brian Overgård Jørgensen og Dennis Astrup Holland har sammen undersøgt, hvordan pædagogisk faglighed bliver til i et udviklingsprojekt i pædagoguddannelsen, der fokuserede på at inddrage de studerendes livshistorier og betydningsfulde øjeblikke i opvæksten i pædagoguddannelsens formaliserede uddannelsesmiljø. I artiklen: "Dannelsen af det pædagogiske blik i et livshistorisk perspektiv" gengiver forfatterne, hvordan de studerendes livshistoriske forudsætninger og ofte ganske barske erfaringer med ikke at være blevet set, kan få positiv betydning for de studerendes fortolkninger af pædagogfaglighed. Forfatterne argumenterer for, at de studerendes motivation for at læse til pædagog må ses som et eksistentielt livsprojekt, og at den fagpersonlige udvikling må understøttes i en pædagoguddannelse, der sigter på at udvikle et reflekteret blik for det pædagogiske hos de studerende.

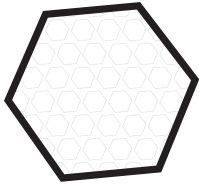
Den næste artikel, tidsskriftets femte, hedder "Håndverk og fagspråk i pædagogisk arbeid". I artiklen søger norske Mari Pettersvold og Solveig Østrem at bidrage til diskussionerne om professionalisering og akademisering, men også tidens politiske styringsoptimisme, ved søge ind i den pædagogiske faglighed og diskutere og undersøge, hvordan pædagogisk faglighed kan forstås. Med det udgangspunkt, at en dygtig pædagog er i stand til gøre det rigtige på det rette tidspunkt, men at hun også har et sprog for sin praksis, som gør det muligt at dele den og reflektere over den, undersøger Pettersvold og Østrem særligt relationen mellem handling og sprog. Gennem en analogi til glaspusteren og pædagogers egne fortællinger om børn, der modsætter sig det, pædagogen har planlagt, argumenterer forfatterne for, at vi får øje på det praktiske og håndværksmæssige element af fagligheden, og at vi tillægger disse aspekter betydning – også i udviklingen af det pædagogiske fagsprog.

Man kan få øje på det pædagogiske ved at besøge forskellige praksisser. Man kan få øje på den ved at rejse tilbage i sin personlige historie, eller man søge ind i faget selv, ind i håndværket og sproget. Men studerende i pædagoguddannelsen kan også få øje på det pædagogiske og på deres egen pædagogiske faglighed ved at rejse ud. I artiklen "Den pædagogiske tidsrejse" har Mikkel Snorre Wilms Boysen undersøgt, hvad studerende kan lære sig om at være pædagog, når de er i praktik i fjerne lande med en pædagogisk praksis, som må siges at adskille sig væsentligt fra den danske. Boysen undersøger med udgangspunkt i Lave og Wenger's arbejder, hvordan tre studerende orienterer sig i relation til udlandspraktikkens fremmedartede praksisfællesskaber, skaber mening og får blik for centrale pædagogiske temaer og problematikker, bl.a. ved at betragte udlandspraktikken som en tidsrejse.

I temanummerets sidste og afsluttende artikel skal vi også på rejse for at få øje på det pædagogiske, denne gang i Jan Frederiksens artikel ”Det pædagogiske på Facebook – kritik, anvendelse og affekt”, som tematiserer de offentlige diskussioner, der føres om pædagogik og pædagoger i grupper på Facebook. Med en teoretisk forståelse af facebookgruppen som social praksis har Frederiksen undersøgt de implicite og eksplicite forestillinger, forventninger og vidensforståelser, der er på spil, når pædagogik og det pædagogiske diskuteres på Facebook. Artiklen peger på, at diskussionerne er præget af en betydelig normativitet som kommer til udtryk i en instrumentalitet, mens egentlige grundlagsdiskussioner om pædagogiske formål og kvaliteter stort set er fraværende. Forfatteren peger på, at diskussionerne på Facebook kan betragtes som en vis social lukning, der bidrager til at reproducere pædagogprofessionen som professionel, men også medvirker til at skabe grænser for, hvordan pædagogprofessionen kan ses og anerkendes i offentligheden.

Vi ønsker god læselyst

Redaktionen



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen

Kurt Bendix-Olsen

Lektor, ph.d.-studerende, UCL
kub@ucl.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resume

Artiklen diskuterer, hvordan det pædagogiske kan udvikles i dagtilbud, når det forstås som et muligt fællesgode. Med fokus på inklusion af børn med handicap illustreres det, hvordan de professionelle kan imødegå situeret ulighed ved at indgå i praksisudforskende processer med hinanden og børnene. Inklusion af børn med handicap synes at blive hjulpet på vej, når børn og voksne har mulighed for at deltage i vedvarende konfliktuel Kooperation om dagtilbuddets pædagogiske arrangementer. Gennem sådanne processer bearbejdes betingelserne for deltagelse, solidaritet og fællesskabsdannelse, og herigennem formes og vitaliseres det pædagogiske fællesgode.

Abstract

The article discusses how *the pedagogical* can emerge in day care when seen as a potential *common good*. By focusing on the inclusion of children with disabilities, it is shown how professionals can minimize situated inequality through engagements in exploratory practice. The inclusion of children with disabilities seem to be enhanced when children and professionals have opportunity for taking part in ongoing conflictual co-operation on the educational arrangements. This process allows the development of new ways of both expanding and strengthening the conditions for participation, solidarity and community building, forming the pedagogical common good along the way.

Nøgleord

Dagtilbud, pædagogisk fællesgode, deltagelse, konfliktuel koordinering, handicap, inklusion

Indledning

I artiklen diskuteres *det pædagogiske som et fællesgode* ud fra en interesse i at udforske, hvad der i vuggestuepraksis på den ene side ser ud til at bidrage til at "*sikre hinandens muligheder for deltagelse*" (Højrup & Jensen, 2010, p. 31) og på den anden side ser ud til at skabe *situeret ulighed* (Højholt, 2016a, 2016b).¹ Begrebet *situeret ulighed* betegner sociale processer, hvor børn qua deres ulige

1 Økologen Garrett Hardin bragte fællesgodebegrebet "commons" ind i videnskabelige kredse gennem en indflydelsesrig artikel fra 1968 "The tragedy of the commons". Artiklen problematiserede, hvordan befolkningstilvæksten var en trussel mod opretholdelsen af frie fællesressourcer, såsom fx græsningsarealer og fiskeriressourcer. Den enkeltes udnyttelse af fællesgodet uden hensyntagen til fællesskabets almene interesser ville true det med kollaps. Begrebet bruges her i en bredere social betydning som frie fællesressourcer, man i velfærdsstaten har kollektive interesser i at benytte og bevare som eksistensbetingelse. (Se Højrup & Jensen, 2010).

muligheder for at deltage i institutionelle arrangementer mister indflydelse på de fælles betingelser og bliver udleveret til situationens præmisser (ibid).

Til at illustrere det pædagogiske som et muligt fællesgode, trækkes på empirisk materiale, hvor børn med handicap er i centrum. Empirien er genereret som led i et igangværende ph.d.-projekt om vuggestuebørns perspektiver på inklusion. Projektet har søgt viden om hverdagen gennem brug af deltagerobservation informeret fra et kulturhistorisk udviklingsperspektiv og traditionen for kritisk psykologisk praksisforskning (Hedegaard & Fleer, 2008; Højholt, 2005, 2011; Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012) i 3 af 11 *ressourcebørnehuse*.² Fokus har særligt været på fire børn med handicap, hvis deltagelsesbetingelser er blevet udforsket i ca. 60 dage over en toårig periode. Børnenes deltagelsesbetingelser er søgt indkredset i hverdagspraksis, i tværprofessionelt møderegi og i kommunale netværksmøder for ressourcebørnehuse. De empiriske eksempler er anonymiseret og behandlet i overensstemmelse med Datatilsynets retningslinjer. Projektet er blevet til som en samfinansiering mellem UC Lillebælt, Odense Kommune og RUC, og det strækker sig frem til midten af 2017.

Der er en del socialpsykologisk forskning, der peger på, at nogle af de aktuelle samfundsmæssige problemstillinger, der søges håndteret og løst gennem pædagogisk praksis, forstås for snævert og for ensidigt. Eksempler herpå kan være de senere års fokus på inklusion og forebyggelse af sociale vanskeligheder i almene dagtilbud. Noget tyder på, at vores begreber og praksisser i arbejdet med problemstillingerne ikke i fornødent omfang anerkender børnenes personlige involvering i hverdagen og deres fælles bidrag som en grundlæggende forudsætning for *det pædagogiske* (Se Højholt, 1993, 2001; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011; Schwartz, 2014; Juhl, 2014).

En typisk indsnævrende måde at tale om det pædagogiske på, er at gøre det til de professionelles arbejde. Det pædagogiske som *arbejde* er i velfærdsstaten blevet professionaliseret, differentieret i opgaver og fordelt i fagligheder mellem (semi)professioner (Højholt, 1993, 2010). Noget arbejde har vi anset for at være *almepædagogisk*, noget andet er bestemt som *specialpædagogisk*, noget tredje forstås som *socialpædagogisk*. Det pædagogiske er i sådanne historiske opdelinger blevet til organiseringer omkring målgruppebestemt arbejde. Det har ført til specialiseringer omkring den pædagogiske opgave med tilhørende håndteringer af praksis. Om denne opdeling leder frem til løsning af de ret komplekse samfundsmæssige problemstillinger er tvivlsom. I stedet for at få viden om det pædagogiske på nye måder, går man i stedet over tid frem og tilbage med de pædagogiske opdelinger og faglighedsforståelser, som det fx aktuelt ses i pædagoguddannelsens specialiseringer. Bagsiden, ved at megen pædagogisk praksis er differentieret efter

2 I 2013 blev 11 lokale ressourcebørnehuse etableret af Odense Kommune, som afløser for tidligere centraliserede tilbud, såkaldte "knaster", hvor børn var visiteret til på baggrund af en specialpædagogisk problemstilling. Kommunen definerer selv tilbuddene således: "*Ressourcebørnehuse kan kort defineres som et børnehus, der har ekstra ressourcer til at tage imod 2-3 børn med særlige behov*" (Kramme & Hansen, 2016, p. 3).

børneprofiler og målgrupper, er, at de professionelles fokus farves af enten det almene, det særlige eller det (a)sociale. De pædagogiske udviklingsforståelser reproduceres og isoleres fra børns komplekse og sammensatte hverdagsliv, i stedet for at blive informeret heraf (Højholt, 2011; Davis, Watson & Collinghan-Burley, 2008; Böttcher, 2012).

Set fra et *børneperspektiv* er det pædagogiske mellemværende ofte blevet arrangeret som et subjekt – objekt-forhold, snarere end som et samarbejde, som alle deltagere fælles bidrager til fra forskellige børne- og voksenpositioner i forhold til ansvar, opgaver og viden (Højholt, 2016a). Som Hundeide og også Davis et al. viser, kan manglende refleksivitet og udforskende forståelser lede til, at børn i praksis mister adgang til at blive mødt og forstået som *subjekter* i den pædagogiske opgavehåndtering (Hundeide, 2011; Davis et al., 2008). Det pædagogiske samspil mister derved fundamentale intersubjektive kvaliteter, og børns personlige udspil kan blive overset, misforstået eller underkendt.

Artiklen ønsker på denne baggrund at synliggøre, at det pædagogiske udgør mere end de professionelles opgaver og fagligheder. Det pædagogiske vil gennem artiklen blive analyseret frem som en *fælles tilvejebragt kvalitet i vuggestuens sociale sammenhænge*, der styrker børns muligheder for at tage del i livet. Gennem at få øje på det pædagogiske i hverdagslig praksis, argumenteres der for to pointer:

- 1) at det pædagogiske kan betragtes som historisk formidlet, medieret og udviklet lokalt, dvs. *arrangeret gennem deltagelse*,
- 2) at vuggestuen som arrangement for børn, familie og professionelle udgør en potentiel kilde til udvikling af gensidige, relationelle goder, som velfærdsstatens medborgerlige solidaritet og fælles forpligtelse hviler på (se Højrup & Jensen, 2010; Jensen, 1984; Hulgård, 2016).

Artiklen anvender deltagelsesbegrebet, som det er udviklet af Højholt, hvor deltagelse ses som et dialektisk forhold mellem diverse subjekter og deres ”sagslige” mellemværende: *”Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en der deltager), nogle andre (man er del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget man deltager i – man tager del i forhold til noget)”* (Højholt, 1996, p. 58).

Det pædagogiske fællesgode

At betragte det pædagogiske som et fællesgode, betyder i denne sammenhæng, at vuggestuepraksis ses i lyset af en universalistisk velfærdsstatslig etik og politik, hvor vuggestuens hverdagspraksis kan forstås som bidragende til at levendegøre børnenes juridiske og politiske rettigheder som medborgere og deltagere i samfundslivet (Højrup & Jensen, 2010).

Gennem at deltage i vuggestuens hverdagsliv, får børn konkrete erfaringer med aktivt at indgå i fællesskaber, opleve samspil, være i konflikt og mærke gensidighed som personer for hinanden. *”Fællesgoder bliver til gennem kollektiv praksis”*, påpeger Højrup & Jensen (ibid., p. 32), så i denne forståelse kan det

pædagogiske ikke patenteres eller gøres til en metode. Det pædagogiske fællesgode må møjsommeligt oparbejdes gennem en særlig slags social praksis:

... som ikke bare tjener til at imødekomme den enkeltes ønsker og behov, men som derimod er udtryk for en gensidig omsorg for den andens eller de andres ønsker og behov, og dermed også for videreførelsen af den fælles relation og deres fælles praksis (Højrup & Jensen, 2010, p. 31).

Det pædagogiske fællesgode skal forstås som knyttet til en vedvarende fælles praksis, som alle vuggestuens deltagere principielt bidrager til. Et deltagelsesforhold, der naturligvis også har ”eksterne kræfter” som betingelser på godt og ondt, såsom politik, lovgivning, økonomi, forvaltningsmæssige organiseringer, diskursivt og historisk forankrede forståelser af børn og pædagogik osv.

Det pædagogiske som konfliktuelt

Erik Axel er inde på lignende betragtninger som Højrup & Jensen (2010), når han i en kritisk psykologisk optik beskriver dynamikker og samarbejdsprocesser omkring *en fælles sag* (Axel, 2009). Empirisk tager Axel afsæt i projekteringen af et hus, men i denne kontekst overfører jeg Axels tænkning til det pædagogiske praksisfællesskab i vuggestuen (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004). Vuggestuens praksisfællesskab opretholdes gennem deltagernes fælles engagementer, som dagligt producerer vuggestuen som social kontekst. Vuggestuen skabes således gennem en varieret social praksis, som forandres, udvikles og genskabes gennem børns og voksnes deltagelse i fælles anliggender. Sagt med Axels ord omfatter vuggestuens sociale praksis *kooperation omkring fælles sager*, som deltagerne tager del i gennem deres involvering i og subjektive perspektiver på at indgå i hverdagen (Axel, 2009). Social deltagelse i en fælles sag involverer ifølge Axel *konfliktuel cooperation*, da samfundsmæssig praksis i sin natur er modsætningsfuld og har mange sider. Deltagerne i en given situation indtager forskellige positioner og vægter forskellige standpunkter i forhold til aspekter af den sag, de indgår i:

Da mennesker samarbejder om fælles sager, om ting, og da disse er sammensatte og modsigelsesfyldte, er der mange perspektiver på samarbejdet. Modsigelser fremtræder ud fra, hvad samarbejdet i dette tilfælde går ud på, og samarbejdet må arrangeres på modsigelsernes betingelser. Vi må derfor forstå sammenhænge fra sag til sag. Desuden, alt efter hvordan modsigelserne håndteres, kan de føre til koordinering af perspektiverne eller konflikter.
(Axel, 2009, p. 98)

Axel påpeger her, at modsigelserne kan bearbejdes eller få en mere blivende karakter, alt efter hvordan deltagerne koopererer omkring deres betingelser. Deltagerne kan gennem deres cooperation arbejde for at udvide de kollektive handlemuligheder, eller de kan handle efter mere snævre interesser og egennyttemotiver. I sidste ende vil en for ensidig og fastlåsende håndtering med mangel på netop

koordinering blokere for udvikling af den fælles rådighed over betingelserne med en indsnævring af det fælles handlerum til følge.

Bleskift som konfliktuel Kooperation, der udvikler det pædagogiske fællesgode

Denne indledende bestemmelse af det pædagogiske som et fællesgode og som fælles sag, kalder på et eksempel til at illustrere, hvorfor det er frugtbart at få øje på det pædagogiske med disse begreber:

Eks. 1:

Det er efter frokost og en af pædagerne er på badeværelset i vuggestuens store-gruppe, hvor børnene er omkring 2 - 3 år. Pædagogen er i færd med at skifte ble på nogle af børnene. Pædagogen kalder på Dina, en blind pige, som befinder sig i det tilstødende grupperum. Dina kommer umiddelbart ikke. Amalie, en pige, der er med på badeværelset, kalder også på Dina, mens hun slår på vasken, så Dina kan følge lyden.

Eksemplet skal illustrere, at både børn og voksne er med til at skabe forudsætninger for deltagelse i hverdagen ved at koordinere deres fælles sager. De er deltager med hinanden og samtidig betingelser for hinanden. Pædagogen vil gerne skifte ble på Dina og kan ikke umiddelbart bevæge sig ud af rummet og hente hende, da hun er i færd med at skifte et barn, og der er flere andre børn til stede på badeværelset, som hun hjælper til at tage del i *bleskift med andre børn*. Måske tænker pædagogen, at det er en udviklingsmulighed for Dina selv at skulle orientere sig og finde vej fra grupperummet til badeværelset? Amalie tager på en særlig måde del i bleskiftningspraksissen, ved at hun aktivt følger op på pædagogens handling. Amalies handling kan siges at udvide Dinas (og pædagogens) deltagelsesmuligheder, dels ved at hun kalder på sin ven og inviterer til deltagelse, og dels ved at hun bruger vasken til at guide og give retning til Dina. En pædagogisk handling børnene i vuggestuen har set de voksne gøre på andre måder og i andre af hverdagens sammenhænge, som hjælp til Dinas rumlige orientering. Situationens forløb kan ses som bidragende til det pædagogiske fællesgode, da deltagerne har omsorg for hinanden og kollektivt er med til at sikre hinandens deltagelse fremadrettet. Alle parter tager del i videreførelsen og også i udviklingen af praksis. Af Amalies deltagelse kan vi se, at hun både kender bleskiftningssituationen og Dinas deltagelsesbetingelser. Begge dele indgår i hendes deltagelsesrepertoire, som er udviklet gennem vuggestuens praksisfællesskab, som hun samtidig er med til at udvikle (Wenger, 2004). Amalies bidrag til bleskiftningssituationen skaber på kreativ vis kongruens (passende overensstemmelse) mellem Dinas deltagelsesbetingelser og kravene i den aktuelle situation (Bøttcher & Dammeyer, 2016).

Situationen informerer os om børnefællesskabets bidrag til situationer, som ellers kan anses for meget voksenstyrede. Nogle vil måske indvende, at situatio-

nen netop viser voksenstyring, og at Amalie ”retter ind på den voksnes kanal” og bistår pædagogen i dennes forehavende. At pædagogen og Amalie måske endda indskrænker Dinas engagementer på stuen, ved at de begge opfordrer Dina til deltagelse i bleskift lige nu, måske uden at vide, hvad Dina foretager sig i grupperummet. Denne indvending peger på vigtigheden af, at et pædagogisk fællesgode ikke alene kan forstås ud fra, om praksis opretholdes kollektivt, men også må vurderes fra deltagerens perspektiver på situationen og ud fra deres deltagelse over tid, dvs. i relation til deres handlegrunde, selvforståelse og rådighed (Dreier, 2008, 2009).

Når jeg vil argumentere for, at bleskiftningssituationen leder til styrkelse af det pædagogiske fællesgode, er det fordi børn og voksne virker sammen og får koordineret det nødvendige, samtidig med at deres praksis bidrager til at sikre fremtidig fælles deltagelse. Axel (Axel, 2016, upubliceret oplæg) påpeger, at fælles løsninger ofte kommer af *nødvendigheder*, hvor nøden vendes, dvs. hvor sagens modsatrettede aspekter og deltagerperspektiver vendes og drejes, hvorigennem betingelserne forsøges bearbejdet, så der kan findes et nyt *mulighedsrum*. I situationen bearbejdes betingelserne kollektivt, og bleskiftet finder sted, endda i en fornyet variation, der stiller deltagerne på nye mulighedsskabende måder.

Gennem eksemplet er det søgt illustreret, at det pædagogiske finder sted i en modsætningsfyldt social praksis, og at deltagerne må *arrangeret sig med arrangementerne*, så de kan deltage i det, de har for med hinanden (Dreier, 2008).

Det pædagogiske som institutionelt arrangeret praksis

Vuggestuens sociale praksis står i forhold til og er en del af et større forbundet kompleks af strukturelle arrangementer på tværs af tid og rum. Når man teoretisk forstår det pædagogiske som arrangeret, trækkes der på en forståelse af subjekt og samfund som forbundet gennem deltagelse i hverdagslivets aktiviteter og processer (Højholt, 2016a; Dreier, 2008). At tage del i hverdagslivet involverer, at subjekter indgår i og bidrager til sociale praksisser situeret, dvs. i en given lokal kontekst her og nu, men også at subjekter baner sig vej gennem hverdagslivet på tværs af livssammenhænge som led i deres daglige livsførelse (Dreier, 2008, 2009; Lave, 2012). Vuggestuepraksis er således arrangeret af gårsdagens sociale praksisser, og den skal produceres, koordineres og re-arrangeres i nuet, der samtidig peger fremad, som det ses i eksemplet med Dina, Amalie og pædagogen.

Vuggestuens aktuelle udformning har af samme grund historiske rødder. Ikke rødder der determinerer, hvad der er mulig praksis i vuggestuen i dag, men som dog udgør en betingelse for nutidens praksis i kraft af *begreber, forståelser, traditioner og værdier* for praksis i samfundsmæssige institutioner (Hedegaard, 2008; Jensen, 1999). Hvis man kigger på vuggestuens historiske opkomst, må den forstås i lyset af udviklingen på arbejdsmarkedet i 1960'erne, men som pasningsarrangement kan vuggestuen ledes tilbage til tidligere former for arrangeret ”børneophold” uden for hjemmet, f.eks. børneasylet i 1800-tallet. De historiske

småbørnsarrangementer var før velfærdsstatens fremvækst i 1950'erne og 60'erne typisk af socialpolitisk art. Af navnet på lovgivningen for statsstøttede vuggestuer og børnehaver fra 1919, *Den forebyggende børneomsorg*, fremgår den socialpolitiske motivering således tydeligt (Enoksen, Hagemann, Pedersen, Jensen & Mathiasen, 2003).

I dag er vuggestuen et *pædagogisk* tilbud, som den reformpædagogiske bevægelse i høj grad har skabt betingelser for. Det, som tidligere i historien blev forstået som et spørgsmål om statslig opretholdelse af offentlig ro og orden, kristen næstekærlighed og borgerlig filantropi og senere igen som et spørgsmål om medicinsk informeret barnepleje, er nu endt som en pædagogisk, velfærdsstatslig praksis. Der er dog lighedspunkter mellem før og nu. Vuggestuen kan i dag ses som både et socialpolitisk og pædagogisk led i det velfærdsstatslige arrangement, hvor vuggestuen er det første i et kontinuum af institutionelle arrangementer. Dette korte tilbageblik skal vise, at pædagogiske arrangementer, førhen som i dag, er udviklet med henblik på at håndtere konfliktuelle samfundsmæssige opgaver, og at processen fortsætter. Aktuelt angår nutidens brydninger de internationale, neoliberale strømninger og politiske kampe om velfærdsstatens udformning i en globaliseret tidsalder (Højrup & Jensen, 2010; Arenkiel, 2012; Goodley, 2014; Hulgård, 2016).

Selv om vuggestuen har socialpolitiske rødder, vil vuggestuen i vore dage almindeligvis blive forstået som et almenpædagogisk tilbud. Kigger man på dagtilbudslovens §1, så er brugergruppen imidlertid blevet udvidet til at omfatte principielt *alle børn*, også børn med handicap. Af dagtilbudslovens ordlyd kan det udledes, at vuggestuen har til formål at være et arrangement for børns trivsel, udvikling og læring, en arbejdsmarkeds- og familiesensitiv pasningsordning, et forebyggelses- og inklusionsarrangement, og et arrangement, der forbereder og understøtter overgange til andre institutionelle arrangementer. Dermed er vuggestuen i politisk og praktisk henseende en mangesidet sag, der kan arrangeres med mere eller mindre vægt på et neoliberalt ideal om entreprenante, arbejdsduelige kroppe (Goodley, 2014, p. 29) eller på udviklingen af kollektivt, mulighedsskabende fællesgoder, som alle børn må nyde adgang til at deltage i udviklingen af.

Inden diskussionen af, hvordan børn med handicap gives adgang til udvikling af vuggestuens pædagogiske fællesgode, skal *almen-handicapidikotomien* først berøres.

Børn med handicap som almindelige deltagere?

Selv om det pædagogiske tager mange former i vuggestuer, er der en vis grundforståelse af børn og pædagogik, der ser ud til at have stor indflydelse på hverdagen, nemlig forståelsen af *det almene* og *det særlige*. Til at illustrere denne påstand, bringes her et eksempel fra en evalueringsrapport udarbejdet af Odense Kommune. I Odense Kommune er de dagtilbud, som er etableret med en inkluderende praksis for øje, *ressourcebørnehuse*, i diskussion med sig selv og hinanden

om, hvordan man skal vise ansigt udadtil mod omverdenen, og også indadtil mod ressourcebørnehusenes deltagere. I en evalueringsrapport beskrives problemstillingen således:

Pædagogerne giver udtryk for forskellige strategier til, om det italesættes, at børnehuset er et ressourcebørnehus, og hvem der er ressourcebørn... Nogle børnehuse undgår at italesætte eller udpege, hvem der er ressourcebørn. Dette gælder både over for børn og forældre ...

I andre ressourcebørnehuse er det i udgangspunktet ikke fortroligt, hvilke børn der er på ressourcepladser. Det handler for ressourcebørnehusene om, at børn og forældre har mulighed for at forholde sig til barnet og de behov, som barnet har. Ressourcebørnehusene fortæller, at det i nogle tilfælde har været en lettelse for forældrene at kunne fortælle, om deres barn til de øvrige forældre i ressourcebørnehuset. I nogle børnehuse er der (efter aftale med forældrene) stor åbenhed omkring, hvem der er ressourcebørn. De forskellige tilgange illustrerer to grundlæggende forskellige strategier til, hvordan man forholder sig til det at være et ressourcebørnehus.

(Kramme & Hansen, 2016, p. 17)

Det ses af citatet, at tilstedeværelsen af børn med handicap (som rapporten benævner ressourcebørn) udfordrer eller ”skubber” til de professionelle forståelse af, hvad der er brug for pædagogisk set.

Handicaphistorikeren Stiker viser i sit klassiske studie af handicap gennem tiderne, at der til stadighed optræder en differentiering mellem det almene og det handicappede op igennem historien på trods af epokale skift i håndteringen af handicap (Stiker, 1999). I den forbindelse inviterer Stikers arbejde til spørgsmål, som knytter an til ressourcebørnehusenes ”tavse” eller ”åbenmandede” strategier: Er børn med handicap et fremmed og exceptionelt fænomen, der fremstår udsat på vuggestuens almene baggrund og derfor har behov for beskyttelse? Kan et barn med handicap forstås som en almen og uendelig variation af menneskelig væren i verden, således at det ikke kan opfattes som andet end helt almindeligt? Er handicap at betragte som en grundlæggende menneskelig og processuel tilstand, som kendes af alle i livets begyndelse, i dets afslutning og i perioder med sygdom? Bør handicap forstås som en potentiel mulighed og begrænsning for endnu ikke-handicappede, da menneskets krop og sind er sårbart?³ Det er store og svære spørgsmål, som ressourcebørnehusene deltager i den praktiske udforskning af. Hvis man antager, at handicap som fænomen potentielt og relativt set altid allerede er flyttet ind i alle menneskers hverdagsliv, er der pædagogisk set brug for begreber og perspektiver, der synliggør børn med handicap som *almindelige* børn (Grue, 2010). Ligeledes er der brug for mere indsigt i de dynamikker, der afstedkommer ulighedsskabende betingelser og erodering af det pædagogiske fællesgode i inkluderende dagtilbud.

3 Se Kristeva & Engebretsen, (2010) for en udfoldet teoretisk afsøgning af begrebet anderledeshed i pædagogiske kontekster.

Situeret ulighed i overgange mellem institutionelle arrangementer

Lad os igen vende blikket mod børnelivet, for at komme tættere på processer, hvor situeret ulighed er på spil.

Eks 2:

Dina (pigen som er blind) skal snart starte i børnehaven. Vuggestuen samarbejder med børnehaven om pigens overgang, og for at lette denne er Dina på besøg i børnehaven sammen med andre børn fra hendes vuggestue og to voksne. Dina er mest på legepladsen, men da jeg er inde i børnehaven, hører jeg en medarbejder snakke med to drenge om det at være blind. De får fortalt, at det er som at have lukkede øjne hele tiden. Drengene lukker øjnene hårdt i og åbner dem så igen. "Det er bare hele tiden", siger den voksne.

Eks 3:

En pige med Downs går i en vuggestuegruppe og hendes bror går i en børnehavegruppe i samme integrerede institution. Forældrene afleverer broren i storegruppen først, og lillesøster er med. De andre børn spørger personalet, hvorfor pigens har så stor en tunge. Medarbejderne hører børnenes udsagn, men følger ikke aktivt op på dem.

Som eksemplerne viser, er børn nysgerrige over for forskelle, og mødet med børn med handicap udløser spørgelyst. Børnene ønsker sig svar på det, de endnu ikke kender og har ringe erfaringer med. De to situationer kan begge ses som eksempler på praksisfællesskaber, hvor repertoiret omkring at *praktisere* børnehaven hvor *børn med handicap er deltagere* kalder på udvikling. I eksempel 2 er børnene i gang med at eksperimentere og forsøge at forstå, hvad det vil sige at være blind hjulpet på vej af en voksen. I eksempel 3 synes de professionelle mindre involverede i børnefællesskabets reaktioner, og børnenes spørgelyst har karakter af "sådan noget lidt uheldigt der sker". Der løber her en sag om *det almene og det særliges stilling i hverdagen*, som børnene i begge eksempler går ind i, men som de professionelle i eks. 3 synes at vige uden om. Sagen forbliver en sag mellem børnene. Formodentlig kunne børnenes engagement i mangfoldige kropsudtryk blive til en fælles *pædagogisk* sag, hvis personalet fulgte børnenes optagetheder og aktivt bidrog til, at sagen ikke (kun) handlede om afvigelse, men snarere var et spørgsmål om at udforske kropsforskelle og deltagemåder i et almindeliggørende perspektiv.

En betingelse for at børn med handicap kan få adgang til det pædagogiske fællesgode, ser således ud til at være, at børnenes handlemuligheder bliver forstået som knyttet til de andre børns perspektiver, deltagelse og sammenhænge (Böttcher, 2012). De professionelle forstår og fornemmer for at arrangere og kooperere i praksis er afgørende, hvis de skal styrke det pædagogiske som et

fællesgode for alle børn. Derfor er fænomenet ”handicap” noget de professionelle situeret må arbejde sammen med børnene om at forstå de sociale betydninger af.

Konklusion

Artiklen har analyseret det pædagogiske som et muligt fællesgode i vuggestuen som praksisfællesskab. I det perspektiv fremtræder det pædagogiske som en deltagelsesbaseret, distribueret ressource, der tilvejebringes gennem vedvarende, fælles engagementer i udformningen de institutionelle arrangementer og således også af hverdagens mulighedsrum.

I diskussionen af det pædagogiske som et fællesgode, er det søgt illustreret, at det pædagogiske kan have kvaliteter som fællesgode:

- 1) når hverdagspraksis arrangeres i et samarbejde *med* børn som subjekter og deltagere
- 2) når hverdagspraksis udvikles igennem konfliktuel koordinering af fælles sager
- 3) når hverdagspraksis arrangeres, så alle børn bidrager til skabelsen af mulighedsrum, hvor de kan udvikle rådighed i kraft af hinanden, om det de er engagerede i
- 4) når forskelle ikke essentialiseres og personliggøres, men udforskes solidarisk og almindeliggørende
- 5) når pædagogiske praksisser og begrebsdannelser ikke stivner og mister kobling med betingelserne i den situerede praksis

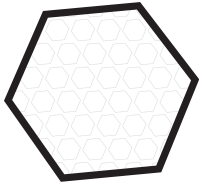
Det pædagogiske kan gribes situeret og mange steder fra, når man som studerende, professionel eller forsker vil udforske, om udformningen af hverdagen kan give adgang til udvikling af det pædagogisk fællesgode for de aktuelle deltagere. Indkredsningen af situerede ulighedsprocesser kan paradoksalt nok ses som en betydningsfuld praksis til styrkelse af fællesgodet, da den situerede ulighed på konkret vis udfordrer de pædagogiske arrangementer og kalder på fælles praksisudvikling.

Litteratur

- Arenkiel, A. (2012). Daginstitutioner som fællesgode? Mod et nyt velfærdsparadigme. In: A. Arenkiel, B.S. Nielsen, Smidt, C., Sommer, F., Warring, N. *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* (p. 285-314). Århus: Frydenlund.
- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast nr. 1/2*, (p. 97-118).
- Axel, E. (2016). Hvad er dialektik? Upubliceret manuskript. IMT. RUC, den 05.10.2016.
- Böttcher, L. (2012). Using the Child Perspective to Support Children with Severe Impairments in Becoming Active Subjects. In: M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. S. Ulvik (red.). *Children, Childhood and Everyday Life. Children's Perspectives* (p. 161-178). Charlotte: Information Age Publishing

- Böttcher, L. & Dammeyer, J. (2016): *Development and Learning of Young Children with Disabilities. A Vygotskyan Perspective*. Springer
- Davis, J. & Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2008). Disabled Children, Ethnography and Unspoken Understandings. The collaborative Construction of Diverse Identities. In P. Christensen & A. James, A. (red). *Research with Children: Perspectives and Practices* (p. 220-238). Hoboken, NY: Taylor and Frances
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). The Development of a Personal Conduct of Life in Childhood. In T. Teo, P. Stenner, A. Rutherford, E. Park, & C. Baerveldt (red.), *Varieties of theoretical psychology: International, philosophical and practical concerns* (p. 175-183). Toronto: Captus Press Inc.
- Enoksen, I., Hagemann, S., Pedersen, M.B., Jensen, V.B., Mathiasen, S.F. (2003): En pædagogisk historie. *Børn & Unge*, nr. 51, 18. december. Fundet den 15.12.2016: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/\\$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf)
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorizing disablism and ableism*. New York: Routledge.
- Grue, J. (2010): Annerledeshet og Identitet. Funksjonshemming og de problematiske dikotomierne. In J. Kristeva, & E. Engebretsen, (red). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (p. 84-101). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162, (p. 1243-1248).
- Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. In M. Hedegaard, & M. Flear (red.). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach* (p. 10-29). Maidenhead: Open University Press.
- Hedegaard, M. & Flear, M. (red.). (2008). *Studying Children. A Cultural-Historical Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Hulgaard, L. (2016). Sociale interventioner mellem civilsamfund og velfærdsstat. In: *Social intervention. Meningsfuld indgriben i menneskers liv* (p. 29-50). Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Hundeide, K. (2011). Et barnperspektiv på det praktiske arbejdet inom barnomsorgen: Ett humanistiskt och tolkande synsätt. In: Samuelsson, I.P., Sommer, D. & Hundeide, K.: *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (p. 109-169). Stockholm: Liber.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. In C. Højholt, & G. Witt (red.). *Skolelivets socialpsykologi. Nye socialpsykologiske teorier og perspektiver* (p. 39-80). København: Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (red.). (2005) *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2010). Styringsteknologier og professionel praksis. På tværs af inklusion i folkeskolen. In K. Thorgård, M. Nissen & U.J. Jensen (red.): *Viden, virkning og virke* (p. 171-195), Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Højholt, C. (red.). (2011): *Børn i vanskeligheder*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2016a). *Fra Brugerperspektiver til Konflikter om børns skoleliv. Udkast nr. 1*, 2016.
- Højholt, C. (2016b). Situated Inequality and Conflictuality of Children's Conduct of life. In: E. Schraube & C. Højholt (red.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (p. 145-163). London & New York: Routledge.
- Højrup, T. & Jensen, U.J. (2010). Moderne fællesgoder eller postmoderne kynisme? Mellem velfærdsstat og konkurrencestat i teori og praksis. In K. Thorgård, M. Nissen & U.J. Jensen (red.): *Viden, virkning og virke* (p. 17-59), Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, U.J. (1984): *Moralsk ansvar og menneskesyn*. København: Munksgaard.
- Jensen, U.J. (1999). Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time. In S. Chaiklin & M. Hedegaard & U.J. Jensen (red.), *Activity Theory and Social Practice* (p. 79-99). Aarhus: Aarhus University Press.

- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Kramme, A. & Hansen, T.H. (2016). *Evaluering af ressourcebørnehuse i Odense Kommune*. Børn og Ungeforvaltningen. Viden og Kompetence. Odense Kommune.
- Kristeva, J. & Engebretsen, E. (red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, M.R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: Organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Lave, J. (2012). *Changing Practice. Mind, Culture, and Activity*. Berkeley: University of California.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schwartz, I. (2014). *Hverdag og livsforløb – tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*, Aarhus: Klim.
- Stanek, A.H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Stiker, H.-J. (1999): *A history of Disability*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Sproglige kategoriseringer af småbørn

Lars Holm

phd og lektor, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse
larsh@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resumé

Formelle institutionelle kategoriseringer af småbørns sproglige udvikling analyseres i denne artikel dels som et udtryk for bestemte teoretiske positioner og faglige traditioner i måden at betragte sprog og sproglig udvikling på, og dels som normative faglige og politiske perspektiver på, hvordan børns sproglige udvikling bør forstås og forløbe. En analyse af de skiftende kategoriseringer udgør derfor et produktivt omdrejningspunkt for at belyse centrale udviklingsprocesser i rammesætningen af det sprogpædagogiske arbejde i dagtilbud. I artiklen identificeres tre forskellige tilgange til sproglig kategorisering af småbørn inden for dagtilbudsområdet. Artiklen trækker bredt på analyser af lovgivning, faglige diskurser, sproglige testmaterialer og på fremtrædende, nyere programmer og koncepter, der sigter mod at udvikle småbørns sprog.

Abstract

In this article, formal institutional categorizations of young children's language development are analyzed in two ways. Partly as an expression of certain theoretical positions and academic traditions in the way language and language development are considered, and partly as a normative academic and political perspective on how children's language development should be understood and proceed. Therefore an analysis of the changing categorizations of young children's language development is a productive focal point to highlight key development processes around the framing of the language work in day care. The article identifies three different approaches to linguistic categorization of young children in day care drawing broadly on analyzes of legislation, academic discourses, linguistic test materials and prominent, newer programs and concepts that aim to develop young children's language.

Nøgleord

Sprogtest; sprogforståelser; sprogpædagogiske kategoriseringer; sprog børns sproglige udvikling; kategorisering af småbørn; institutionelle kategoriseringer

Indledning

Småbørns sproglige udvikling er kommet mere og mere i fokus i dagtilbud gennem de sidste årtier. Det har blandt andet manifesteret sig i, at der er blevet formuleret læreplaner, hvor sprog og kommunikation indgår som ét blandt andre temaer (Lov nr. 224, 2004), ved at der gennemføres flere og flere sprogvurderinger inden for dagtilbudsområdet (Holm og Schmidt, 2015; Andreasen & Ydesen, 2015), og ved at en lang række programmer og koncepter med fokus på sprog har set dagens

lys.¹ Sprog er tydeligvis blevet et centralt tema inden for dagtilbudsområdet her i landet. Men hvad forstås der egentlig ved sprog og ved børns sproglige udvikling, og hvad er det for sprogpædagogiske overvejelser, der kommer i forgrunden på baggrund heraf?

Målet med denne artikel er at belyse nogle generelle træk og udviklingsprocesser omkring det sproglige i det pædagogiske og det pædagogiske i det sproglige inden for dagtilbudsområdet. Udgangspunktet for analysen er de seneste årtiers formelle sproglige kategoriseringer af småbørn, som skrives frem i lovgivning og i de sproglige vurderingsmaterialer, der anvendes til at kategorisere småbørn.²

Det teoretiske afsæt og de overordnede forskningsspørgsmål

Formelle kategoriseringer af individer kan ifølge Foucault ses som en produktion af forholdet mellem ”det normale” og ”det anormale”. Kategoriseringen indebærer, at individet gennem en vurdering bliver objekt for en dokumentation, der giver mulighed for differentiering, sammenligning og sanktionering, og at der sker en konstruktion af normalitet (Foucault, 2002). Uanset om formålet med kategoriseringen er at gøre det anormale synligt eller fx at identificere forskellige grader af sproglig formåen, er der tale om, at der etableres en distinktion, der baserer sig på normative forestillinger om, hvordan noget bør være. En sproglig kategorisering af småbørn kan i dette perspektiv anskues som en produktion af forholdet mellem, hvad der er en god og sund sproglig udvikling, og hvad der ikke er det, og samtidig som en konstruktion af, hvad sprog og sproglig udvikling er for et fænomen. De formelle kategoriseringer fremstår gennem deres regulering af et institutionelt praksisfelt som magtfulde sociale teknologier (Foucault, 2005). Karakteristisk for formelle kategoriseringer i et demokratisk samfund er endvidere, at de opnår legitimitet ved at være baseret på viden (Holm, 2015).

Jeg vil i det følgende vise, hvordan målet med den sproglige kategorisering af småbørn i første omgang er af kompenserende karakter i forhold til børn, der ikke har et såkaldt aldersvarende sprog, og hvordan der senere kommer to andre kategoriseringer til, hvor målet i det ene tilfælde er at afdække og støtte tosprogede børns sproglige udvikling og i det andet tilfælde at opnå bedre resultater i de internationale PISA-målinger. I analysen vil jeg endvidere belyse, hvordan de skiftende institutionelle kategoriseringer af småbørns sproglige udvikling ikke kun repræsenterer forskellige teoretiske og faglige positioner i måden at betragte småbørns sproglig udvikling på, men også afspejler normative forståelser af, hvordan børns sproglige udvikling bør forstås og forløbe, og dermed også får betydning for pædagogisk praksis.

De skiftende – og i nogen grad konkurrerende – grundantagelser tiltrækker sig opmærksomhed, fordi de har betydning for, hvordan man institutionelt ser

1 – Fx ”SPELL”, ”Fart på sproget” og ”Sprogpakken”.

2 Artiklen indgår som en del af forskningsaktiviteterne i projektgruppen ”Pædagogik mellem hverdagspraksis og policy” under Center for Daginstitutionsforskning (CEDIF).

på sprog, for hvordan vidensgrundlaget for de sproglige kategoriseringer tilvejebringes, for hvordan vurderingen af småbørn gennemføres, og for hvordan opmærksomheden på sprog finder vej ind i det pædagogiske felt. Den institutionelt sanktionerede produktion af viden, som kommer til udtryk i kategoriseringerne og vurderingerne, bliver i større eller mindre omfang dagsordensættende for diskursen om børns sproglige udvikling og for den pædagogiske praksis. Som det vil fremgå af det følgende, rummer kategoriseringerne og vurderingerne både direkte og indirekte sprogpoltiske udsagn, fx gennem en fastlæggelse af hvilke(t) sprog der ud fra hvilken sprogforståelse tæller som grundlag for vurdering af sproglig kompetence. De sproglige kategoriseringer og vurderinger kan på baggrund heraf læses som ”de facto language policy” (Shohamy, 2006).

Med afsæt i denne forståelse af formelle sproglige kategoriseringer søges følgende spørgsmål besvaret: a) hvad er formålet med de institutionelle sproglige kategoriseringer? b) hvordan er deres teoretiske forankring? c) hvad er det for kategorier, der konstrueres; d) hvad er centrale nøgleord i relation til kategoriseringen, og e) hvordan tilvejebringes det empiriske grundlag for kategoriseringen af det enkelte barn? (Se Figur 1,2 og 3)

En besvarelse af disse spørgsmål belyser ikke kun det sproglige i det pædagogiske, idet kategoriseringerne og deres logikker ikke kan undgå i større eller mindre grad også at være rammesættende for det pædagogiske i det sproglige gennem de perspektiver på sprog og børns sproglige udvikling, der konstrueres af kategorierne. Overordnet betragtet kan man sige, at de formelle sproglige kategoriseringer og sprogvurderinger synliggør fremherskende politiske diskursers prioriteringer og perspektiver i forhold til småbørns sproglige udvikling og samtidig udpeger en ønsket sprogpædagogisk retning.

Det empiriske afsæt for den følgende analyse af sproglige kategoriseringer inden for dagstilbudsområdet er lovgivning, ministerielle og kommunale rapporter, sproglige vurderingsmaterialer samt faglitteratur inden for feltet. På baggrund heraf har det været muligt at identificere tre forskellige typer af kategoriseringer i forhold til småbørns sproglige udvikling. Det er disse tre typer af kategoriseringer, der analyseres i det følgende, dog med hovedvægten lagt på den seneste, hvad der dels er begrundet i aktualitet, og dels i at denne sproglige kategorisering til forskel fra de to andre rummer en kategorisering af alle børn. De sproglige kategoriseringers teoretiske forankring og pædagogiske implikationer belyses gennem en analyse af den målemetode, sprogforståelse og vurderingspraksis, der fremstår som central i relation til kategoriseringen.

Det specialpædagogiske fokus

Den første institutionelle sproglige kategorisering af småbørn, der kan spores, er en skelnen mellem ”normale børn” og ”børn med indlæringsvanskeligheder”, herunder især sproglige indlæringsvanskeligheder. Denne kategorisering går tilbage til starten af 1900-tallet, hvor der i de almene grundskoler opstår et behov for at

selektere såkaldte svagtbegavede elever til særlige klasser og for at udvikle pædagogik i forhold til denne gruppe (Bendixen og Christensen, 2015). Specialpædagogikken etablerer sig på baggrund heraf som et selvstændigt og internationalt og nationalt forsknings- og praksisfelt. Det manifesterer sig i 1920'erne blandt andet i etableringen af en nordisk forening og et nordisk tidsskrift for specialpædagogik og i dannelsen af en dansk audiologopædisk forening i 1923 (Thomsen & Bylander, 2013).

Målemetode

Den specialpædagogiske kategorisering er karakteriseret ved at betjene sig af en psykometrisk målemetode, hvor der – som det er tilfældet inden for intelligenstagning – skelnes mellem ”mental alder” og ”kronologisk alder” (Bendixen & Christensen, 2015).³ Denne skelnen danner grundlag for begrebsparret ”alderssvarende/ikke-alderssvarende” og gør det muligt at beskrive det enkelte barn som ”bagud” eller ”på niveau” – ofte gennem en numerisk angivelse af barnets mentale alder. Målemetoden forudsætter, at der er etableret en norm for sproglig udvikling, som det enkelte individs scoring kan holdes op imod. Normen etableres gennem matematiske beregninger af resultatet i en prætest, hvor vurderingen er blevet anvendt på et stort antal personer (Bendixen & Christensen, 2015).

En central problemstilling i relation til den dikotome specialpædagogiske kategorisering af børns sproglige udvikling som værende inden for eller uden for normalområdet er at fastlægge en cut-off-score. Hermed forstås den lavest mulige score i en standardiseret test, der kvalificerer til en placering inden for normalområdet (Krejner, 2009). Den specialpædagogiske kategorisering forudsætter altså ikke kun, at der gennem en psykometriske målemetoder etableres en norm for en population, men også at der sker en fastlæggelse af, hvor stor en del af den samlede population, der skal indskrives i den ene eller anden kategori.

Inden for det specialpædagogiske praksisfelt ses der en ret udbredt konsensus om, at omkring 10 % af alle børn kategoriseres som børn med indlæringsvanskeligheder og med behov for en specialpædagogisk indsats. I en større britisk undersøgelse fra 2013 beskrives det som et generelt og alment fænomen, at 10 % af alle børn har indlæringsvanskeligheder (Butterworth & Kovaks, 2013), og en statistik fra Århus kommune fra 2006 over procentdelen af elever i kommunal specialundervisning viser en kategorisering, der bevæger sig omkring de 10 %. Procentdelen af elever i kommunal specialundervisning i perioden 2003/2004 til 2006/2007 er henholdsvis 9,11 %, 10,21 %, 10,17 % og 10,10 % (Århus Kommune, 2006).

3 Målemetoden har rødder i en psykometrisk videnskabstradition, der overordnet beskæftiger sig med at udvikle videnskabelige teorier og metoder til måling og kvantificering af mentale egenskaber hos det enkelte individ. Den kan i et historisk perspektiv ses som en måde at imødekomme et ønske i demokratiske samfund om en ”objektiv” og videnskabelig selektion af individer (Holm 2015).

Sprogforståelse og vurderingspraksis

Udover en psykometrisk målemetode er det specialpædagogiske fokus karakteriseret ved en sprogforståelse, der er indlejret i et strukturelt paradigme. Centrale teoretiske antagelser inden for dette paradigme er, at sprog er et alment og abstrakt system for betydningsdannelse, hvor form og betydning kan adskilles, og at sprogsystemet ikke påvirkes af individuel anvendelse (Harris, 1980; Widowson, 1996). Som følge heraf betragtes sprog som et fænomen, der konstitueres af og kan vurderes ud fra en måling af bestemte prædefinerede delelementer som udtale, ordforråd, morfologi og syntaks.

Vurderingspraksis inden for rammerne af det specialpædagogiske fokus har bestemte træk rent fysisk, tidsmæssigt og materialet. ”Man bør sidde i enrum med barnet og give barnet god tid og ro i situationen”, påpeges det i en vejledning til et af materialerne. (Ege, 2007). Der er således typisk tale om en tidsbegrænset interaktion mellem en voksen testtager og et barn, hvor interaktionen er stærkt styret af det valgte vurderingsmateriale (Holm & Schmidt, 2015). Denne fremgangsmåde kan ses som en logisk følge af det strukturelle sprogsyn, hvor den teoretiske forståelse indebærer et perspektiv på sprog som noget, der består af dekontekstualiserede delelementer, der kan undersøges hver for sig og adderes til et generelt udsagn om et barns sproglige formåen.

Overordnet kan det sproglige i det pædagogiske inden for det specialpædagogiske fokus beskrives således:

Figur 1:

Fokus	Mål	Teoretisk forankring	Grundlæggende kategorier og deres forventede distribution	Centrale nøgleord	Vurderingspraksis
Det specialpædagogiske fokus	At identificere afvigelser i småbørns sproglige udvikling med henblik på selektion og kompensation gennem målrettet støtte	En kombination af psykometriske målemetoder og et strukturelt orienteret sprogsyn samt specialpædagogisk forskning	Børn med og uden indlæringsvanskeligheder 90% - 10 %	Alderssvarende/ ikke alderssvarende sproglig udvikling ”bagud” og ”på niveau”	En stærkt styret interaktion mellem et barn og en voksen.

Det tosprogede fokus

I 1990'erne dukker der nye sproglige kategoriseringer af småbørn op i dagtilbudsområdet i form af betegnelserne ”etsproget barn” og ”tosproget barn”. Der er ikke

kun tale om, at registret af sproglige kategorier af småbørn hermed udvides og kommer til at omfatte mere end aldersvarende/ikke-aldersvarende, men også om at der kommer fokus på sprog på nye måder inden for dagtilbudsområdet.

Som følge af forskellige former for migration op gennem 1980'erne og 1990'erne er et større og større antal småbørn med en anden sproglig baggrund end dansk blevet en del af dagtilbuddets børnegruppe. Opmærksomheden på de tosprogede småbørn fremgår af lovgivningen om *sprogstimulering*, der er reguleret gennem Folkeskolelovens § 4a, hvori der står:

”Der kan tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på, at børnene tilegner sig dansk. Støtten kan gives i op til 3 daglige timer” (Uvm. 1997).

Der er her tale om en sproglig kategorisering af en særlig børnegruppe, der anses for at være ”bagud” inden skolestart. Kategoriseringen har sin baggrund og sin legalitet i en skoleparathedstænkning og indebærer, at dagtilbudsområdet i 1997 får en sprogpedagogisk opgave, som man ikke tidligere har haft.

Samtidig repræsenterer kategorien ”tosprogede børn” et opgør med tidligere anvendte betegnelser som ”fremmedarbejderbørn” eller ”fremmedsprogede børn” og markerer herigennem et tilknytningsforhold til et nyere nationalt og internationalt fagfelt omkring ”bilingualism” (Buchardt & Fabrin 2015). Inden for dette fagfelt er den fremherskende definition af ”det tosprogede barn” i 1990'erne en sociolingvistisk orienteret definition, der beskriver kategorien tosprogede børn, som børn der i deres hverdag møder og har behov for mere end et sprog (Buchardt & Fabrin 2015).⁴ Kategoriseringen har således ikke som den specialpædagogiske kategorisering sit afsæt i en måling af en standardiseret norm om et alderssvarende sprog, men i en identificering af en særlig sprogbrugssituation.

Målemetode

Måden at tænke i måling på inden for rammerne af det tosprogede fokus adskiller sig principielt fra det specialpædagogiske fokus ved at være kriterierelateret – og ikke normrelateret. De kriterierelaterede vurderingsmaterialer til tosprogede (se fx Isager, 1997; Løntoft & Raal, 1998; Uvm, 2007) sigter mod at holde børns sproglige performans op imod beskrivelser af trindelte skalaer for børns sproglige udvikling. Disse trin har typisk rødder i generelle teorier og antagelser om børns sproglige udvikling og er ikke standardiserede gennem en prætest (Holmen, 2012). Målemetoden sigter mod at give en bredere beskrivelse – en sproglig profil – af et barns sprogbrug, og munder ikke ud i et tal, der angiver om et barns sprog er alderssvarende eller ej. Samtidig ses der dog en vis overordnet aldersrelatering

4 Kategorien ”tosproget” er dog ikke så entydig, som den måske umiddelbart kunne se ud til. Den bruges forskelligt i forskellige faglige og politiske sammenhænge, og den er åben for definitioner og indholdsudfyldelse ud fra forskellige kriterier som kompetence, funktion, attitude og oprindelse (Se herom Laursen & Holm, 2010; Buchardt & Fabrin, 2015).

i den måde de fleste materialer er opbygget på.⁵ Inden for småbørnsområdet er fx det ministerielle materiale ”Vis, hvad du kan” (Uvm. 2007) udarbejdet i tre forskellige versioner til henholdsvis treårige, fire-til femårige og skolestartere.

En kriterierelateret tilgang har sin teoretiske baggrund i curriculumteori (Bendixen 2005), og er en vurdering af et individs performans i forhold til bestemte udviklingstrin, mens en normrelateret vurdering er en vurdering af et individs performans sammenlignet med andre individers performans. I princippet kan en kriterierelateret vurdering rette det vurderende perspektiv mod et hvilket som helst aspekt af sprog og sprogbrug, herunder også komplekse interaktionelle aspekter af sprogbrug, mens den statistiske sammenligning i den normrelaterede vurdering nødvendigvis må rette den vurderingsmæssige opmærksomhed mod de aspekter af sprog og sprogbrug, der lader sig kvantificere og måle. Der er således tale om to forskellige måder at skabe viden på.

Sprogforståelse og vurderingspraksis

Det tosprogede fokus er, som det fremgår af de nævnte sproglige vurderingsmaterialer, karakteriseret ved at trække på en interaktionel sprogforståelse, der indebærer, at sprog først og fremmest ses som et dynamisk, socialt fænomen, hvor betydningsdannelsen er forankret i interaktionen i den enkelte situation (Goffman, 1959; Silverstein, 1992). Det er med andre ord en central grundantagelse, at sprog hverken kan adskilles fra de personer, der frembringer det, eller fra de situationer, som de frembringer det i (Spolsky, 1998).

Denne sprogforståelse indebærer, at den vurderingsmæssige opmærksomhed i væsentlig grad rettes mod, hvordan et barn *bruger* sprog og andre kommunikationskanaler til betydningsdannelse i interaktion med andre. I evalueringsmaterialerne inden for den tosprogede tilgang er det et gennemgående træk, at udgangspunktet for den sproglige vurdering er barnets interaktionelle sprog, dvs. dets samtalefærdighed, herunder brug af kommunikationsstrategier og sprog handlinger i en forholdsvis fri dialog mellem en voksen og et barn (Isager, 1997, Løntoft & Raal, 1998; Uvm, 2007). Det betyder dog ikke, at opmærksomheden ikke også rettes mod sproglige aspekter som udtale, ordforråd og morfologi, men det sker på en mere kontekstualiseret måde, end det typisk er tilfældet i forbindelse med en specialpædagogisk vurdering. Hvad angår vurderingspraksis, har den grundlæggende de samme træk som inden for det specialpædagogiske område. Der skabes viden om et barns sproglige udvikling gennem en sproglig interaktion mellem en voksen og et barn, der er styret af et vurderingsmateriale.

Kategorien ”tosprogede børn” og begrebet ”sprogstimulering” synliggør sprog på afgørende nye måder inden for dagtilbudsområdet og skaber samtidig nye sprogpædagogiske udfordringer. Den flersprogede, interaktionelle og kriterierelaterede sprogforståelse, som er karakteristisk for det tosprogede fokus, åbner i princippet for mange forskellige fortolkninger af det sprogpædagogiske arbejde. I

5 Isager (1997) synes at være det eneste materiale, der ikke fremstår som aldersrelateret.

vejledningen om sprogstimulering fra 1997 ramme- og målsættes det sprogpædagogiske arbejde på følgende måde:

”Støtte til tosprogede småbørns sproglige udvikling må integreres i et målrettet pædagogisk arbejde, der retter sig mod børnenes udvikling generelt. Der må være fokus på de sproglige aspekter af alle aktiviteter, som for denne aldersgruppe imidlertid ikke må bære præg af formel undervisning. Børnene må på baggrund af konkrete, sansemæssigt forankrede erfaringer tilegne sig begreber og sproglige udtryk på to sproget inden for områder, der optager dem. De begreber, børnene tilegner sig, knyttes således til to sprog og giver mulighed for sammenhæng i børnenes erfaringsverden” (<http://pub.uvm.dk/2000/tosprog/6.htm>).

Ser man på nogle af de mange fortolkninger af denne vejledning til sprogstimulering, er der en bred vifte af forslag til, hvordan begrebet sprogstimulering kan indholdsudfyldes og organiseres. Generelt betraget synes sprogstimuleringen først og fremmest at være noget, der tænkes ind i alle hverdagssituationer, temaforløb og typer af aktiviteter (se fx Wybrandt & Anderson, 2013; EVA, 2008) frem for at være organiseret som en aktivitet på et bestemt tidspunkt på dagen. Det indebærer, at det ikke kun er sprogpædagoger eller sprogkonsulenter, men en bred gruppe af pædagoger, der inddrages i arbejdet med sprogstimulering. Den tosprogede fokus kommer herigennem til at sætte sprog tydeligere på dagsordenen end tidligere og bidrager til en faglig udvikling af det sprogpædagogiske arbejde (EVA, 2008). Sammenfattende har det tosprogede fokus disse karakteristiske træk:

Figur 2:

Fokus	Mål	Teoretisk forankring	Grundlæggende kategorier og deres forventede distribution	Centrale nøgleord	Vurderingspraksis
Den tosprogede fokus	At identificere tosprogede småbørns sproglige udvikling med henblik på selektion (behov for eller ikke behov for sprogstimulering (§ 4a) og m.h.p. målrettet støtte til andetsprogstilignelse	Et grundlæggende interaktionelt orienteret sprogsyn og et kriterierelateret målingssyn kombineret med et teoretisk afsæt i teori om tosproget udvikling og andetsprogstilignelse	Etsprogede børn – tosprogede børn Distribution stærkt varierende fra lokalitet til lokalitet På landsplan ca. 90% og 10%	Sprogstimulering	En styret interaktion mellem et barn og en voksen.

Det læseorienterede fokus

Nye kategoriseringer af småbørn ser dagens lys i forbindelse med det politiske krav om at tilbyde sprogtestning af *alle* børn i 3-årsalderen (Lov 501, 2007 § 11).⁶ Dette krav, der relateres til et behov for at opnå bedre resultater i PISA-målinger af danske elevers læsekompetence og begrundes med, at en placering blandt de bedste lande i PISA-målingerne udgør en forudsætning for økonomisk vækst samt indebærer en nødvendig konkurrencefordel på det globale marked (Holm & Laurssen, 2011). Småbørns sproglige udvikling ses på baggrund heraf i lyset af læsning i skolen, og det kommer til at betyde, at ”sproglige og kommunikative kompetencer” fortolkes og defineres på en ganske bestemt måde; nærmere bestemt som de sproglige forhold, der anses for at være centrale forudsætninger eller forløbere (såkaldte precursors) for at lære at læse på en måde, der forventes at give bedre PISA-resultater.

Målemetode og vurderingspraksis

Med henblik på at sprogteste alle børn i 3-årsalderen udvikles det ministerielle materiale ”*Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*”, der stilles til rådighed for kommuner og institutioner og hurtigt opnår stor udbredelse (EVA, 2010). I dette materiale, der trækker på psykometrisk teori, møder man en ny kategorisering af småbørn, idet materialet er standardiseret således, at det på landsplan placerer 5 % af børnene i gruppen af børn med behov for en særlig indsats (en talehørepædagogisk indsats), 5-15 % af børnene i gruppen af børn med behov for en fokuseret indsats (sproggruppe i børnehave eller lignende) og de resterende 85 % i gruppen af børn med behov for en generel indsats og med et alderssvarende sprog (MFF, 2007: 3; EVA 2010).⁷ Der ses endvidere en kønsmæssig kategorisering i materialet, idet der både er et registreringsskema til 3-årige drenge og 3-årige piger, hvad der begrundes med, at ”der er stor forskel på deres sproglige udvikling i 3-års alderen” (MFF 2007:5). Derimod falder kategorisering i et- og tosprogede børn ud, idet det beskrives som et problem, hvis der ikke anvendes samme vurderingsmateriale til begge grupper af børn, fordi det ikke muliggør en ”direkte sammenligning mellem børn” (Bleses m.fl. 2008:18).⁸

Hvad angår vurderingspraksis i ”*Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*”, består den først og fremmest i en stærkt styret interaktion mellem en pædagog og et

6 Siden hen er lovkravet igen blevet ændret til at kommunalbestyrelsen alene er forpligtiget til at sikre at der gennemføres sprogvurdering af treårige børn hvis der er ”..sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering”(LBK 1240, 2013 § 11). Hvis barnet formodes at have behov for en sprogvurdering, kan forældre pt. ikke undslå sig for at lade barnet sprogvurdere, og hvis de gør, kan de blive økonomisk sanktioneret ved at børneydelsen standes (LBK nr. 1240 af 29/10/2013 § 12).

7 Det angives ikke klart, hvad der er det teoretiske eller empiriske grundlag for disse forventninger.

8 Anvendelsen af ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” i Ishøj Kommune resulterer i, at ikke mindre end 34,28 % af de 3-årige vurderes til at have behov for ”en særlig indsats” (Ishøj Kommune, 2010).

barn, og derudover anvendes der som noget nyt et spørgeskema til forældre, hvor der skal besvares spørgsmål om barnets sprog (Holm, 2009).

Inden for rammerne af det læseorienterede fokus anses et barns ordforråd for en af de vigtigste forudsætninger for at udvikle læsefærdighed, og som følge heraf ses der omfattende bestræbelser på at udvikle aldersrelaterede normer for småbørns tilegnelse af ordforråd. Det sker blandt andet gennem en dansk versionering af den amerikanske CDI-test fra 1980'erne (Bleses m.fl., 2008:652), der er en spørgeskemaundersøgelse, hvor forældre skal besvare spørgsmål om deres børns ordforråd og sætningsbygning. Børnene i denne undersøgelse er tilfældigt udvalgt ud fra en række forskellige kriterier. Der skal være tale om børn, der er født i Danmark og er danske statsborgere, og der skal være tale om etsprogede dansktalende børn, der lever sammen med begge deres forældre, og som derudover ikke har diagnosticerede tale- høre eller andre alvorlige helbredsmæssige problemer (Bleses m.fl., 2008:655). Disse udvælgelseskræfter, som begrundes i et ministerielt ønske (Bleses m.fl., 2008), udelukker en betydelig mængde af småbørn, fordi deres sociale, sproglige og statsborgerskabsmæssige situation gør dem uegnede som bidragydere til fastlæggelse af en norm. Det fremgår endvidere, at der er en ganske betydelig social skævhed i forhold til de forældre, der har valgt at deltage i undersøgelsen, idet der er en massiv overrepræsentation af forældre med høj uddannelse og af forældre i arbejde (Bleses m. fl., 2008), hvad der er en velkendt problemstilling ved en CDI-undersøgelse (Law & Roy, 2008). Det er således i væsentlig grad den dansktalende øvre middelklasse, der er udgangspunktet for normeringen, og derfor er der stor sandsynlighed for, at børn med andre sproglige og sociale baggrunde kan kategoriseres som børn, der er kommet "bagud" allerede i 1-års alderen, og omvendt vil der sikkert være andre børn, der vil fremstå som "fremmelige", fordi de er vokset op i et miljø, hvis sprogbrug er blevet normsættende.⁹

Sprogforståelse og evidensbaseret

Sprogforståelsen inden for det læseorienterede fokus er, som det ses i vurderingsmaterialerne, karakteriseret ved at trække på en strukturel sprogforståelse kombineret med elementer fra læseforskning. Som det fremgår af citatet nedenfor, indebærer denne kombination meget specifikke sprogpædagogiske anbefalinger, hvor der lægges stor vægt på forståelse og kendskab til sproglige delelementer – på den receptive sproglige kompetence, mens det kun er i forhold til ord, at der tænkes på produktiv kompetence.

"Børnenes sproglige og kommunikative kompetencer spiller en vigtig rolle for barnets udvikling og trivsel i dagtilbuddet. Forskning har vist, at de tidlige sproglige kompetencer forudsiger senere færdigheder i skolen, og at det særligt er disse sproglige områder, som er vigtige i forhold til senere læring (National Early Literacy Panel, 2008):

⁹ Ifølge de amerikanske "Standards for Educational and Psychological Testing" er en test biased, hvis den anvendes over for en gruppe, som den hverken er designet eller normeret til (Caldas. 2013:218).

Produktivt ordforråd samt forståelse af ord og komplekst sprog, lydlig opmærksomhed (evnen til at opdage, analysere og bearbejde de lydlige aspekter af talesproget), skriftsprogskompetencer (kendskab til regler inden for skriftsproget, fx at man læser i en bestemt retning og begreber som forside, forfatter og titel) og bogstavkendskab (kendskab til bogstavnavne og lyde, der er forbundet med trykte bogstaver). (Rambøll m.fl 2016:10)

Det sprogpædagogisk arbejde skal således rettes mod de færdigheder, der forudsiges literacy "outcomes", og som følge heraf rettes den sprogpædagogiske opmærksomheden mod programmer og interventioner, der har vist sig at understøtte udviklingen af "precursors to literacy" (se fx Sprogpakken, 2010). Det pædagogiske i det sproglige afgrænses således på to måder. Det skal dels rettes mod de sproglige aspekter, der anses som centrale for at udvikle læsefærdigheder på dansk, og dels skal der være forskningsmæssigt belæg for, at den sprogpædagogiske metode eller model har en påvist effekt – evidens – i forhold til børns senere dansksproglige læsefærdighed og læseudvikling i skolen.¹⁰

Samlet set indebærer det læseorienterede fokus for det første, at alle børn i dagtilbud gøres til genstand for en sprogpædagogisk indsats, der er relateret til evidensbaseret forskning i "precursors to literacy". En mindre del end tidligere – nu 5 % mod tidligere 10 % - kategoriseres som børn med et specialpædagogisk behov, og en ny mellemgruppe på 10 % (5% - 15 %) konstrueres. En sprogpædagogisk eller en generel pædagogisk argumentation for denne nye måde at kategorisere på udfoldes ikke. Stærkest i argumentationen står et ønske om at kunne sammenligne børn på en bestemt måde, hvad der peger i retning mod, at der er stærke pragmatiske og ideologiske årsager til på samme tid at reducere omfanget af den specialpædagogiske kategori og til at eliminere kategorien tosprogede.

10 I NELS rapporten "Developing Early Literacy (2009) opstilles der følgende 6 variabler som angives at have stor betydning (en høj korrelation) for udviklingen af læsefærdighed: alphabet knowledge; phonological awareness; rapid automatic naming of letters and digits; rapid automatic naming of objects or colors; writing or writing name; phonological memory; mens følgende fem variable angives at have en moderat correlation: concepts about print; print knowledge; reading readiness; oral language; visual processing.

Figur 3:

Fokus	Mål	Teoretisk forankring	Grundlæggende kategorier og deres forventede distribution	Centrale nøgleord	Dataindsamlingsmetode
Det læseorienterede fokus	At sprogurdere et- og tosprogede børn med samme materiale og at selekttere i tre kategorier med henblik på forskellige typer af behov for støtte til sproglig udvikling	En kombination af psykometriske målemetoder, et strukturelt orienteret sprogsyn og den del af læseforskningen, der beskæftiger sig med "precursors to literacy"	Drenge og piger samt børn med behov for særlig, fokuseret eller generel indsats Distribution: 5%; 10 % (5 %-15 %); og 85%	Effektive sprogindsatser (Sprogpakken), evidens	En styret interaktion mellem et barn og en voksen; og/eller spørgeske-maer udfyldt af forældre eller pædagoger

Det læseorienterede fokus indebærer, at sprog og børns sproglige udvikling er sat solidt på dagsordenen på en måde, der er orienteret mod læsning i skolen. I rapporten "Starting Strong" fra OECD i 2011 skelnes der mellem en "school-readiness approach" og en "comprehensive approach" i beskrivelsen af forskellige nationale traditioner inden for dagtilbudsområdet, og det anføres, at en comprehensive approach skulle være fremtrædende i Danmark. Hvis man retter opmærksomheden mod dagtilbuddets virksomhed i relation til sprog og børns sproglige udvikling, fremstår denne karakteristisk som misvisende, fordi der siden 2007 tydeligvis har været en tænkning i en school-readiness approach i forhold til småbørns sproglige udvikling inden for dagtilbudsområdet.

Konklusion og diskussion

I denne artikel har der været empirisk fokus på udviklingsprocesser i relation til formelle sproglige kategoriseringer af småbørn i dagtilbud. De sproglige kategoriseringer af småbørn skaber viden, der i større eller mindre grad bidrager til at rammesætte den sprogpædagogiske praksis.¹¹ Kategoriseringerne bunder grundlæggende i et ønske om at selekttere børn på den ene eller anden måde, og de hviler på forskellige forståelser af, hvad sprog er, og på forskellige forestillinger om, hvordan man måler sprog, som på samme tid både synliggør og usynliggør forskellige aspekter af børns sproglige udvikling. Analysen af de tre typer af kategoriseringer

11 Andre typer af viden – som fx lokale institutionelle faglighedsforståelser, udviklingsarbejder, kvalitativ forskning m.m. bidrager også til en rammesætning af det pædagogiske arbejde. En indsigt i dette samspil mellem videnskilder på lokalt plan kan opnås gennem pædagogisk antropologisk feltarbejde. (Se fx Schmidt, 2014)

viser, hvordan formelle kategoriseringer af småbørn er historisk situerede og foranderlige konstruktioner, som indgår i den diskursive kamp om hegemoni i et fagfelt. Nogle kategoriseringer er ret robuste (børn med indlæringsvanskeligheder), mens andre som fx "tosprogede småbørn" synes at være mere skrøbelige. I analysen ses det fx, hvordan kategorien "tosprogede børn" er søgt overflødiggjort i den diskursive kamp gennem en "silencing of bilingualism" (Garcia, 2015) og erstattet af nye kategorier som børn med behov for en "særlig", "fokuseret" eller "generel" indsats. Samtidig viser ikke mindst reduktionen fra 10 % til 5 % i kategorien "børn med behov for en særlig indsats", at de normrelaterede kategoriseringers cut-off-score ikke er universelle og objektiv konstruktioner, men snarere udtryk for et mere eller mindre arbitrært valg. I de tre typer af sproglig kategoriseringer synliggøres sprog overordnet betragtet på to forskellige måder med hver deres teoretiske forankringer. Der er dels tale om en forankring i et strukturelt sprogsyn og et normrelateret målingssyn, og dels om en forankring i et interaktionelt sprogsyn og et kriterierelateret målingssyn. Det er to principielt forskellige måder at synliggøre og skabe viden om børns sprog på, som sætter forskellige rammer for det sprogpædagogiske arbejde og den institutionelle praksis. Samtidig er det et fællestræk ved de norm- og kriterierelaterede vurderinger, at de i overvejende grad genererer data til vurdering af småbørns sproglige udvikling gennem en styret interaktion mellem et barn og en voksen, og at de i større eller mindre grad er aldersrelaterede. Vurderingspraksissen i materialerne sender et signal om, at børns sproglige formåen kan synliggøres fyldestgørende gennem netop denne fremgangsmåde. Præmisserne herfor er dels, at barnet er villig til at medvirke og lade sig vurdere (Holm 2009), og dels at interaktionen er "vellykket" (Daugaard, 2009). Der er således både en asymmetri (barn-voksen) og en betydelig skrøbelighed i den interaktion, hvor der indsamles data til den sproglige vurdering. Denne problemstilling omtales i mange vurderingsmaterialer, men munder ikke ud i en argumentation for at rette den vurderende opmærksomhed mod, hvad barnet sprogligt kan og gør i mere symmetriske interaktioner med andre børn. Hvad angår aldersrelatering, er den et konstituerende element for de normrelaterede sproglige kategoriseringer inden for småbørnsområdet, men er et tilvalg i relation til kriterierelaterede sproglige kategoriseringer. En aldersrelatering af de sproglige vurderinger har store konsekvenser for det sproglige i det pædagogiske og for det pædagogiske i det sproglige. Når en sproglig vurdering aldersrelateres, trækker den på en trindelt normalitet i forhold til bestemte sproglige træk, hvad der åbner for, at børn er "bagud", hvis de ikke gennemløber de samme sproglige trin, når de har samme fysiske alder. Herigennem skabes der en normativ logik, hvor den sproglige vurdering udpeger de sproglige træk, der sprogpædagogisk skal arbejdes med for at sikre et ensartet sprogligt udviklingsforløb.

Når aldersrelatering af småbørns sproglige udvikling står centralt i de sproglige kategoriseringer af småbørn, kan det ses som en afspejling af den vestlige verdens skoleforståelse. Den bygger ifølge Anderson-Lewitt (1996) på tre præmisser: at instruktionen/undervisningen skal være organiseret i niveauer; at børn skal bevæge sig gennem niveauer, når de har en bestemt fysisk alder; at børn skal

bevæge sig gennem disse niveauer i grupper og ikke som individer. Denne logik indebærer også, at der skal være et match – en bestemt relation – mellem alder og sprogligt niveau på et bestemt sprog, som det bliver nødvendigt at kontrollere gennem en måling for at sikre sig en vis udviklingsmæssig homogenitet. Disse præmisser ses til en vis grad i alle tre typer af kategorisering, men især tydeligt i relation til den læseorienterede kategorisering og kan ses som en eksport af en skolelogik til dagtilbudsområdet. Set i et overordnet perspektiv kan man sige, at en psykometriske aldersrelatering af småbørns sproglige udvikling skaber et behov for at etablere sproglige normer og kategorier, og jo mere aldersrelateringen udbygges og forfines, jo flere normer er der behov for at udvikle. Når det sprog-pædagogiske arbejde ikke kun er styret i retning mod disse normer, men også tænkes indlejret i bestemte evidensbaserede metoder, rammesættes det sproglige i det pædagogiske og det pædagogiske i det sproglige på en ret så bastant måde ud fra et tilvalg af ganske bestemte teoretiske positioner, der afspejler, hvad Gogolin (1994) omtaler som en monolingual habitus.

Forskellige sproglige kategoriseringer og deres teoretiske perspektiver på sprog og børns sproglige udvikling vil i større eller mindre grad bidrage til at rammesætte den pædagogiske praksis, herunder hvordan og hvad der tales om i relation til småbørns sproglige udvikling. Er der tale om en tilgang, der tænker i og prioriterer det enkelte barns udvikling og læring, eller tænkes der i bestemte aldersgruppers læring, eller i en kombination af begge? Tænkes der først og fremmest i sprog og sproglig udvikling som en individuel færdighed, der skal dokumenteres gennem en styret interaktion mellem barn og voksen, eller tænkes der i sprog og sproglig udvikling som noget interaktionelt, som en del af børns leg og børnefællesskaber, det er væsentlig at rette opmærksomheden mod for at få indblik i børns sproglige udvikling?

Dagtilbudsområdet er karakteriseret af en relativ decentral struktur og af en ganske betydelig forskellighed. Der kan i kommuner, institutioner og blandt pædagogiske medarbejdere være store forskelle på, hvilken rolle sproglige kategoriseringer og sproglige vurderingsmaterialer spiller i og for den institutionelle hverdag (se fx Holm, 2009; 2015; Plum, 2014; Schmidt, 2014; Togsverd, 2015). Det skyldes blandt andet, at de politiske ønsker og prioriteringer, der danner baggrund for de formelle kategoriseringer af småbørns sproglige udvikling, vil blive fortolket forskelligt. Men selv om der kan være store lokale forskelle, kan de formelle kategoriseringer af småbørns sproglige udvikling ikke undgå på en eller anden måde at være dagsordenssættende for pædagogers arbejde med sprog i dagtilbud. En løbende forskning i de formelle sproglige kategoriseringer som en foranderlig og historisk situeret praksis kan belyse, hvad det er for sprogforståelser og perspektiver på børns sproglige udvikling, der er i spil i dagtilbuddets sprogarbejde.

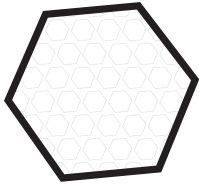
Læreplanstemaer spiller en stadig større rolle inden for dagtilbudsområdet, og på samme måde som en indsigt i politiske prioriteringer og fagtraditioner i relation til sproglig kategoriseringer forhåbentlig kan bidrage til fagligt forankrede refleksioner og valg i arbejdet med sprogpædagogik og med vurdering af småbørns sproglige

udvikling, kunne en sammenligning med fagforståelser og traditioner for videnskabelse inden for andre læreplanstemaer være en måde at få øje på pædagogikken på, der har potentiale til at udvikle og kvalificere fagligheden i dagtilbud.

Litteratur

- Anderson-Levitt, K. (1996): Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and US Classrooms. I Levinson, B.H. m.fl. (red.) *The Cultural Production of the Educated Person*. New York: Suny Press.
- Andreasen, K. & Ydesen, C. (2015). Skolemoden og skoleparat. Vurderinger af børn ved overgangen til skolen. I Andreasen, K. m.fl. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Bendixen, C. (2005). *Evaluering og Læring*. København: Kroghs Forlag.
- Bendixen, C. & Christensen, G. (2015). Intelligenstest i folkeskolen og betydningen for, hvad det vil sige at være "et barn". I Andreasen, K. m.fl. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Bleses, D; Vach, W; Slott, M; Wehberg, S. ; Thomsen, P; Madsen, T.O. ; Basbøll, H.. (2008). The Danish Communicative Development Inventories: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35, 619-650.
- Buchhardt, M. & Fabrin, L. (2015). PISA Etnisk. I lyset af tosprogede elevers skole- og testhistorie. I Andreasen, K. m.fl. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Butterworth, B. & Kovaks, Y. (2013). Understanding Neurocognitive Developmental Disorders Can Improve Education for All. *Science*, Vol. 340, Issue 6130, 300-305.
- Caldas, S.J. (2013). Assessment of Academic Performance: The Impact of No Child Left Behind Politics on Bilingual Education. I Gathercole, Virginia C.M. (red.), *Issues in the Assessment of Bilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Daugaard, L.M. (2009). Et interaktionelt perspektiv på evaluering af børns sprog – om at skabe betydning i evalueringssamtaler. I Laursen, H.P. & Holm, L. *En bog om sprog – i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ege, B. (2007). *Sproglig Test 1*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
- EVA (2008). *Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn*. København: Danmarks Evaluering sinstitut.
- EVA (2010). *Fokus på sprog – daginstitutioners indsats for treårige*. København: Danmarks Evaluering sinstitut.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien*. Århus: Philosophia.
- Garcia, O. & Kleifgen, J. (2010) *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann-Verlag.
- Harris, R. (1980). *The language makers*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner. En undersøgelse af sproglig evalueringspraksis i Københavns Kommune*. DPU: Aarhus Universitet.
- Holm, L. (2015). Læsetest og flersprogede elever. *Nordand*, Vol. 10, nr.2, 53-73.
- Holm, L. (2015) Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner. I *Educare*, Vol. 2, 103-127.
- Holm, L. (2015). De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning. *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift*. Vol. 52:3, 86-99.

- Holm, L. & Laursen, H.P. (2011). Migrants and literacy crises. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 5:2, 3-16.
- Holm, L. & Schmidt, L.S.K. (2015). Sprogtest i daginstitutioner. I Andreassen, K. m.fl. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Holmen, A. (2012). Kommentar til ”Sprogscreening af tosprogede børn”. *Logos*, 64, 17-19.
- Isager, M. (1997). *Medina – vurdering af tosprogede småbørns andetsprogsudvikling*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
- Ishøj Kommune (2010). Sprogvurdering af 3-årige. Ishøj: Center for Børn og Undervisning og PPR.
- Kreiner, S. (2009). Om udvikling og afprøvning af pædagogiske test. I Bendixen, C. & Kreiner, S. (red.) *Test i folkeskolen*. Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, H.P. & Holm, L. (2010). *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Law, J. & Roy, P. (2008). Parental Report of Infant Language Skills: A Review of the Development and Application of the Communicative Development Inventories. *Child and Adolescent Mental Health*.
- Lov nr. 224 af 31.03.2004: Lov om pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn. Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold.
- Lov nr. 501 af 06.06.2007. Lov om dag- fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. (Dagtilbudsløven). Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Løntoft, J. & Raal, K. (1998). *De'er ham'ses*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
- Checkout
- Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggender (MFF) (2007). *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige. Vejledning til sprogvurderingsmateriale*.
- National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing Early Literacy*. Washington: National Institute for Literacy.
- OECD (2011). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: Læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionssområdet*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rambøll, Aarhus Universitet & Syddansk Universitet (2016): *Børns tidlige udvikling og læring i dagtilbud*. København: Ministeriet for Børn, Ligestilling og Undervisning.
- Schmidt, L.S.K. (2014). *Sprogtest – når ord får betydning? Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis*. Ph.-d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Silverstein, M. (1992). The indeterminacy of contextualisation: When is enough enough? In A. DiLuzio & P. Auer (Eds.). *The contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamin.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Servicestyrelsen (2010). *Sprogpakken*. Odense: Servicestyrelsen.
- Thomsen, M. & Bylander, H. (2013). *Audiologopædiske materialer til udredning og vurdering – Test og iagttagelsesmaterialer*. København: Audiologopædisk Forening.
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne: Beretning om hvordan det går til når kvalitet på det småbørns-pædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Undervisningsministeriet (1997). Lov om Folkeskolen. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007). *Vis, hvad du kan*. København: Undervisningsministeriet.
- Widdowson, H.G. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wybrandt, M. & Andersson, B. (2013). *Sprog er en gave*. København: Social-, Børne og Integrationsministeriet.
- Århus Kommune (2006). *Bilagssamling til analyse af den fremtidige organisering af Rådgivning og Specialpædagogik*. Århus: Århus Kommune.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Pædagogiske bestræbelser og ambivalenser i overgangen mellem børnehave og skole

Kira Saaby Christensen

Ph.d. studerende på DPU, pædagogisk antropologi &
Lektor på Pædagoguddannelsen UCC
ksc@ucc.dk

Lone Johansen

Lektor og udviklingskonsulent, UCC
LOJO@ucc.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resumé

Med afsæt i empiri produceret i forbindelse med forskningsprojektet 'Læring for Alle', UCC¹ (Christensen & Kornerup, 2014 & 2015, Kornerup, 2016) undersøges det, hvordan pædagoger i børnehaver og børnehaveklasser oplever arbejdet med at understøtte børns overgang til skolen, hvilke pædagogiske bestræbelser, der arbejdes ud fra og hvilke udfordringer de professionelle oplever i forbindelse med dette arbejde. Artiklen viser, at pædagoger i såvel børnehaver som i børnehaveklasser oplever sig splittet mellem forskellige pædagogiske og politiske dagsordner og ambitioner. Disse udfordrer til tider det pædagogiske arbejde på måder, som kan skabe ambivalens hos pædagogerne og til tider medfører en pædagogisk praksis, som virker modsat de pædagogiske bestræbelser om at understøtte børns læring, trivsel og nysgerrighed i overgangen mellem dagtilbud og skole.

Abstract

Based on data produced in the research project 'Learning for All', UCC (Christensen & Kornerup, 2014 & 2015 Kornerup, 2016) it will be investigated how pedagogues in kindergartens and kindergarten classes experience their work with the children's transitions to school, what kind of pedagogical values the work is based on and what kind of challenges the professionals experience in relation to their work. The article shows that pedagogues in kindergartens and in kindergarten classes experience a division between different pedagogical and political agendas and ambitions. Sometimes this challenges the pedagogical work in ways that create ambivalence among the pedagogues and sometimes result in a pedagogical practice which is counterproductive to the pedagogical intentions to support children's learning, well-being and curiosity in the transition between kindergarten and kindergarten class.

Nøgleord

Børnehave, børnehaveklasse, overgangsarbejde, pædagogiske bestræbelser, ambivalenser

Indledning

Undersøgelsen af det pædagogiske arbejde med børns overgang er motiveret af en reaktualiseret politisk interesse for børns overgange. På baggrund heraf blev vi nysgerrige på at undersøge; hvad pædagoger ligger vægt på i det pædagogiske arbejde med børns overgange og hvordan de arbejder med denne overgang? Hvordan pædagoger i børnehaven og børnehaveledere i skolen forholder sig til de politi-

1 For en nærmere uddybning af forskningsprojektet 'Læring for alle', se; <https://ucc.dk/forskning/forskningsprogrammer/didaktik-og-laeringsrum/aktuelle-projekter/laering-alle>

ske krav og ambitioner om læring og overgange? Hvilke former for læringsmiljøer der i forlængelse heraf søges etableret?

Overgangen fra børnehave til skole har i de seneste årtier haft politikernes interesse med forskellig styrke og intensitet. Gennemgående har den politiske ambition været at skabe højere grad af sammenhæng og kontinuitet mellem børnehavens og børnehaveklassens pædagogiske praksis (Socialministeriet & Undervisningsministeriet, 1998, BUPL, 2005, Undervisningsministeriet, 2005 Brostrøm, 2006 Velfærdsministeriet & Undervisningsministeriet 2009, Kommunernes Landsforening m.fl. 2010). Dette for at mindske det kulturchok, som forskellige undersøgelser har vist kan præge overgangen for nogle børn (Brostrøm, 2003 & 2006) og for at forsøge at skabe en rød tråd i børns liv. Den politiske ambition om sammenhæng og samarbejde mellem børnehaver og skoler gør sig stadig gældende og er i dag en del af det pædagogiske lovgrundlag for begge pædagogiske kontekster (Bek, nr.855 2014, LBK nr. 167 2015). Imidlertid er det politiske fokus på overgangen fra børnehave til skole inden for de seneste år i stigende grad blevet koblet sammen med politiske ambitioner om at øge børns læring, dygtighed og skoleparathed (Ministeriet for børn og undervisning, 2012, UVM, 2016). Denne kobling fremgår bl.a. af den tidligere regerings Børnepakke, hvor et af fokuspunkterne hed 'Mere læring og bedre sammenhæng til skolen' (Socialministeriet 2015), af de 3 millioner kroner til udviklingsprojekter, som Undervisningsministeriet afsatte i 2016 til at styrke overgangen fra børnehave til skole med det formål at: *"sikre en god overgang fra dagtilbud til skole gennem en tidlig skoleforberedende indsats i dagtilbuddet"*.² Og når samme ministerium skriver følgende på deres hjemmeside: *"Dagtilbuddet spiller en vigtig rolle i forhold til barnets overgang til skolesystemet og skal aktivt være med til at forberede barnet på overgangen til skolen [...]. Dagtilbuddet kan for eksempel understøtte børns kompetencer i forhold til nogle af de temaer, der arbejdes med i skolen gennem arbejdet med de pædagogiske læreplaner"*.³

Dette øgede fokus på læring indenfor daginstitutionsområdet skal bl.a. ses i sammenhæng med PISA-undersøgelserne og rækken af OECD-rapporter, som i løbet af de senere år har været brugt til at adressere et stigende samfundsmæssigt behov for at fremme børns læring i daginstitutioner og skoler med det formål at sikre Danmarks fortsatte konkurrenceevne (OECD, 2001, 2006, 2012, 2016). Imidlertid forholder flere forskere sig kritisk til denne dagsorden. Kritikken kommer bl.a. fra Lektor Dion Sommer, AAU, som peger på, at børns muligheder for at klare sig i skolen ikke nødvendigvis fremmes ved at starte tidligere med skoleforberedende aktiviteter (Klitmøller & Sommer, 2015). Desuden rejser lektor Ditte Winther Lindquist, DPU kritik ved at pege på at forventningens glæde, spændingen og de udviklingsmuligheder, som ligger for børn i at skifte miljø og tilbydes nye udfordringer risikerer at blive afmonteret, når overgangene blødes

2 <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2015/Okt/151029-Tre-millioner-kroner-skal-styrke-overgangen-fra-boernehave-til-skole>

3 <https://www.uvm.dk/Dagtilbud/Plads-i-dagtilbud/Sammenhaeng-fra-boernehave-til-skole>

op og konteksterne kommer til at ligne hinanden (Winther Lindquist, 2013). I denne artikel forholder vi os ikke til, hvorvidt børnehaven skal arbejde skoleforberedende eller ej. Derimod vil artiklen være rettet mod de professionelles forholdemåder og bestræbelser i relation til overgangsarbejdet, de læringsmiljøer, som etableres i arbejdet med børns overgange og de muligheder for deltagelse, som tilbydes i disse miljøer.

Forskningsdesign

Forskningsprojektet er blevet gennemført i perioden fra 2015-2016 og har været en del af forskningsprojektet 'Læring for Alle' (2013-2016), hvor den overordnede ambition har været at blive klogere på, hvordan pædagoger forstår og arbejder med at etablere læringsmiljøer og deltagelsesmuligheder for børn. Projektet tager udgangspunkt i et interaktionistisk og sociokulturelt perspektiv på social praksis, hvor børns deltagelse betragtes som tæt knyttet til de sociale, kulturelle og situerede samspil og konkrete institutionelle praksissammenhænge, som børn indgår i og til de konkrete deltagelsesmuligheder, som her etableres for forskellige børn (Lave & Wenger, 2003, Lave, 1999, Dreier, 1999, Højholt, 1996, Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Set fra disse perspektiver skabes social praksis gennem de sociale interaktioner, som finder sted og gennem de institutionelle logikker og rationaler, som både produceres af og er rammesættende for de sociale interaktioner og de handlinger, som forekommer logiske for aktørerne (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Ud fra disse teoretiske ståsteder betragtes børns læring som en del af børns hverdagsliv og som processer, der knytter sig til deres muligheder for at tage del i, blive en del af og bidrage til de sociale praksissammenhænge, som de indgår i (Lave & Wenger, 2003). I nærværende artikel anskuer vi derfor læring som tæt knyttet til børns muligheder for deltagelse. I forlængelse heraf har vores fokus i undersøgelsen været rettet mod børns muligheder for at tage del i og blive en del af den pædagogiske praksis.

I den del af vores undersøgelse, som sætter fokus på børnehaver og skolars overgangsarbejde har indgået tre børnehaver og tre børnehaveklasser fra samme kommune. Empirien, som danner grundlag for denne artikel, er blevet til gennem observationer i børnehaver og børnehaveklasser og gennem kvalitative interviews med børnehavepædagoger og børnehaveklasseledere. Observationerne har været rettet mod børn og voksnes interaktioner og deltagelse i forbindelse med vokseinitierede aktiviteter i den pædagogiske praksis, samt mod de institutionelle logikker, rationaler og handlemåder som har været en del af den pædagogiske praksis (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, Saabye Christensen & Kornerup, 2014). Når fokus i observationerne alene har været på aktiviteter og lege, som er initieret af de voksne, skal det ikke forstås som udtryk for, at vi som undersøgere mener, at børneinitierede lege og aktiviteter er irrelevante for en undersøgelse som denne. Derimod er valget udtryk for en empirisk afgræsning, som er begrundet i en interesse for at undersøge, hvordan pædagoger arbejder med, tilrettelægger og indgår

i de læringsmiljøer, hvor pædagogerne 'vil noget særligt med børnene'. Kvalitative interviews har været gennemført for at producere viden om de pædagogiske bestræbelser i forhold til overgangsarbejdet og pædagogernes oplevelser af dette arbejde.

Da forskningsdesignet hviler på kvalitative metoder og dermed bygger på kvalitative data, kan undersøgelsens analyser og fund naturligvis ikke generaliseres. Derimod kan undersøgelsen give et indblik i nogle af de bestræbelser, oplevelser og ambivalenser, som ser ud til at være på spil nogle steder i det pædagogiske felt i arbejdet med børns overgange. Forhåbentlig kan artiklen derigennem bidrage til at skærpe blikket for nogle af overgangsarbejdets betingelser og dermed også til feltets fortsatte drøftelser af og refleksioner over overgangens muligheder og begrænsninger.

Artiklen er bygget op omkring to forskellige pædagogiske bestræbelser, som har domineret vores datamateriale i børnehaverne. De pædagogiske bestræbelserne skal ikke forstås som hinandens modsætninger, men i højere grad som to sameksisterende bestræbelser, som pædagogerne forholder sig forskelligt til og som nogle af pædagogerne til tider oplever kan komme til at modvirke hinanden og det pædagogiske arbejde med overgangen. Artiklen afsluttes med et indblik i børnehaveklassernes overgangsarbejde og de udfordringer de professionelle oplever i den forbindelse.

Pædagogiske bestræbelser i børnehaven med fokus på fællesskab og børns tro på sig selv

I dette afsnit vises en af de bestræbelser, som tales frem af pædagogerne, som væsentlig i undersøgelsens interview og som ligeledes kan iagttages i vores observationer af det pædagogiske arbejde med at understøtte børns overgang til skolen. Det er pædagogiske bestræbelser, som lægger vægt på understøttelsen af børns fællesskab, deres sociale kompetencer, nysgerrighed, lyst til at lære og deres tro på sig selv.

Som en af pædagogerne siger:

Jeg synes jo det helt klare fokuspunkt det ligger i fællesskabsfølelsen og de sociale kompetencer. [...] Jeg synes, at vores vigtigste opgave, det er at gøre dem sikre i fællesskabet, de skal være en vigtig del af fællesskabet, [...] og få lært at sige til og fra. Det er vigtigt at kunne føle sig sikker og have en tro på sig selv (Interviewmateriale A1). En anden af pædagogerne formulerer at det børnene skal i dagtilbuddets læringsmiljøer er at, "opleve at de kan og samtidig blive nysgerrige på at kaste sig ud i nye udfordringer" (Interviewmateriale A1).⁴ Ifølge pædagogerne er oplevelsen af og erfaringerne med at indgå i et fællesskab centralt for børnenes udvikling af sociale kompetencer og deres tro på sig selv, hvilket pædagogerne

⁴ Betegnelsen A1 refererer til den kodning af datamaterialet, som er foretaget med henblik på anonymisering af de deltagende børnehaver og skoler. Af samme grunde vil resten af artiklen indeholde referencer med lignende betegnelser.

mener er to helt centrale grundelementer for børns videre udvikling og mestring af livet i og uden for skolen. Desuden mener pædagogerne, at det er centralt for børns læring, at de har mulighed for at indgå og deltage i socialt samspil med andre børn og voksne, og at de har mulighed for at indgå aktivt i børnehavens læringsmiljøer på en legende og eksperimenterende måde. *"Børn skal stimuleres til at undersøge ting og eksperimentere [...] de lærer gennem den legende tilgang [...] og ved at have fingrene i det"* (Interviewmateriale, A2). Denne forståelse af børns læring går igen hos stort set alle pædagogerne i undersøgelsen. Det er en læringsforståelse, som på mange punkter knytter an til erfaringspædagogikken og dennes læringsteoretiske grundlag, som gennem mange år har været en del af det pædagogiske felt i Danmark (Kampmann, 2014). Her er udgangspunktet, at børn lærer gennem erfaringsdannelse, som sker gennem sansning, handling, eksperimenteren og aktiv meningsskabelse (Dewey, 2006/1916).

I vores observationer finder vi, at der er mange eksempler på læringsmiljøer, som er præget af netop ovenstående bestræbelser og udgangspunkter. Pædagogen har eksempelvis tilrettelagt en aktivitet, en leg, en tur el.lign. samtidig med, at hun undervejs i samværet med børnene dels tilpasser samværet og aktivitetens form og indhold til børnenes deltagelsespraksis og optagetheder og dels lader børnene præge og bevæge aktiviteten i retninger, som forekommer meningsfulde for dem. Hun er optaget af at forstå og fortolke børnenes deltagelse, som udtryk for barnets meningsskabelse og særlige optagethed og hun justerer sig selv ind i forhold til børnenes måder at tage del i den pædagogiske praksis. I disse læringsmiljøer lægges der vægt på at give børnene mulighed for at være en del af fællesskabet og på processer, som børnene kan forbinde sig med og koble sig på gennem deres mulighed for at påvirke konteksten.

Et eksempel på sådanne læringsmiljøer illustreres i nedenstående observation. Observationen foregår en formiddag på legepladsen, hvor en gruppe på 5 børn fra 'Storbørnsgruppen'⁵ og en voksen skal prøve at producere en vulkan i udbrud. Inden aktiviteten har pædagogen fundet de forskellige materialer og ingredienser, som skal bruges til aktiviteten.

Vulkaner (og børn) i udbrud

Alle børn bliver bedt om at finde sig en skovl på legepladsen. Herefter fortæller pædagogen, hvad der skal ske. Mens pædagogen fortæller sidder drengen Jens ved siden til de andre og bygger sandkage. Den voksne fortæller, at de skal begynde med at grave et hul. Benjamin er vældig engageret og begynder straks at grave med stor iver, mens han taler om, hvordan hans vulkan skal være. Jens laver stadig sandkager. Den voksne fortæller børnene, at hullet skal være så dybt, at flasken kan

5 I andre af børnehaverne kaldet 'Skolegruppen'.

stå i hullet uden at vælte. Pædagogen deler tomme sodavandsflasker ud til børnene. Da hun når til Jens, spørger hun, hvad han laver. Han svarer ikke. Pædagogen siger til Jens, at han så snart han er færdig med at bage kager, også kan han grave et hul til flasken. Hun lægger flasken ved siden af ham. Imens børnene graver taler de om, hvor dybe deres huller er og hjælper hinanden med at vurdere, om hullet skal være dybere. Jens bliver fanget af børnenes snak og er begyndt at rette sin opmærksomhed mod de andres interaktioner. Benjamin henvender sig til Jens. "Prøv at se, nu kan min flaske stå selv", siger han. Jens kigger og begynder så at grave et tilsvarende hul. Da Jens også har fået sin flaske i jorden skal de alle sammen på skift have bagepulver i flaskerne. Der skal tre skefulde i. Pædagogen beder børnene om at hjælpe med at tælle. Der tælles i kor. 1-2-3, mens pulveret kommer i. Jens får øje på en regnorm. "Se en regnorm", siger han. Alle børnene og pædagogen vender sig mod regnormen, som Jens peger på. Børnene bliver bekymrede for regnormen. "Mon den kan tåle at få en vulkan over sig", spørger Benjamin. Det tror de andre børn ikke. Maja forslår, at de flytter den. Børnene hjælper hinanden med at få regnormen flyttet. Derefter vender de tilbage til bagepulveret. Flere ingredienser kommer i. Da de når til eddiken råber alle Aaaaadddd". Pædagogen lader flasken gå rundt, og alle lugter. "Det lugter af sure sokker" konkluderer en af børnene. Da alle ingredienserne er kommet i, skal børnene træde tilbage, for nu sker det. Luften er fyldt med spænding. Det begynder at boble og de første vulkaner bryder ud. Børnene jubler. Jens vil gerne prøve, at putte sand i for at se om vulkanen kan tåle det. Dette eksperiment udvikler sig. Mens flere af børnene får lavet deres vulkaner færdige, putter børnene skiftevis små blade, jord, og grene ned i deres flakser og venter for at se om vulkanen får deres ting med op. Der grines og fjolles. Benjamin, Jens, og Maja løber vidt omkring for at finde ting de kan putte i vulkanenerne, mens Anna og Alma bliver siddende og følger vulkanudbruddet nøje med øjnene. De sammenligner deres to vulkaner og deres forskellige måder at udvikle sig på. Maja, Benjamin og Jens bryder ud i jubel, da bladene og grene kommer op ad vulkanen. Pædagogen foreslår, at de også prøver med et bær (Observationsmateriale E7).

I ovenstående observation har pædagogen planlagt en aktivitet for børnene, og aktiviteten er på den måde både initieret og styret af en voksen. Hun har pædagogiske intentioner om, hvad børnene skal prøve og en ide om, hvordan aktiviteten skal udfolde sig. Fra vores ståsted ser det ud til at børnenes mulighed for at præge aktivitetens form i relation til det børnene sammen og hver for sig bliver optaget af, er med til at skabe deltagelsesmuligheder, fælles optagethed blandt børnene og grundlag for børnenes indbyrdes samspil, hvilket fra et interaktionistisk og

sociokulturelt perspektiv alle udgør væsentlige betingelser for børns læring. Dette ses fx når pædagogen gør det muligt og legitimt, at børnene bliver optaget af at finde blade og sten, som de eksperimenterer med at putte i deres vulkan eller når børnene under aktiviteten bliver optaget af regnormens ve og vel og får mulighed for i fællesskab af hjælpe regnormen væk. Fra vores perspektiv ser det ligeledes ud til at pædagogens blik for børnenes forskellige måder at gribe aktiviteten an på åbner for børnenes deltagelsesmuligheder. Det er således muligt for Benjamin, Jens og Maja at løbe rundt og finde ting, mens Anna og Alma kan blive siddende og følge vulkanens udbrud. Samtidig er det muligt for Jens at koble sig på aktiviteten, når han er færdig med at bage sandkager. Yderligere ser det ud til at åbne for børnenes deltagelse, at pædagogen giver børnene plads til deres indbyrdes samspil, som fx da Jens bliver fanget af de andre børns snak og samspil og derigennem kobler sig på aktiviteten.

Ovenstående aktivitet er, ifølge pædagogerne, et eksempel på, hvordan de i børnehaven gør sig bestræbelser på at etablere læringsmiljøer, som styrker børnenes nysgerrighed og deres sociale kompetencer til at indgå i fællesskaber og fælles læreprocesser. Dette ved at understøtte børnenes undersøgende og eksperimenterende deltagelse og ved at være nysgerrige på og følge børnenes optagethed og deltagelsesformer.

Udover de pædagogiske bestræbelser på at etablere læringsmiljøer med fokus på fællesskab, nysgerrighed og børns sociale kompetencer, viser undersøgelsens datamateriale at overgangsarbejdet ligeledes er rettet mod en anden type af bestræbelser. Disse bestræbelser som dels kalder på en anden type pædagogisk rammesætning, dels retter sig mod nogle andre typer af mål og dels kræver andre typer deltagelsesformer af børnene.

Pædagogiske bestræbelser i børnehaven med fokus på evnen til at sidde stille, lytte og koncentrere sig

De pædagogiske bestræbelser, som vi i følgende afsnit retter fokus mod, kan rette sig mod en optagethed af at forberede børnene på de læringsformer, som skolen anvender og de krav skolen stiller til børnene. Da børnehavepædagogerne oplever, at kravene til børnenes skoleparathed er øget indenfor de senere år, og at børnehaveklasserne i dag lægger vægt på, at børnene fra start kan indgå i undervisningsprægede sammenhænge, handler denne bestræbelse om at lære børnene at sidde stille, lytte efter, og koncentrere sig om vokseninitierede opgaver. Dette for at undgå, at børnene kommer til at lide nederlag i deres møde med skolen.

I praksis arbejdes der med disse bestræbelser ved fx 'at lege skole' eller ved at organisere strukturerede aktiviteter, hvor børnene skal løse forhåndsdefinerede opgaver og følge de strukturer, rammer og instrukser, som pædagogerne giver dem. Det kan ifølge vores observationer være opgavesæt med tal og bogstaver, male- eller tegneaktiviteter eller pædagogiske samlinger, hvor børnene skal lære om dage, måneder, årstider, tal osv. Ved disse former for aktiviteter, argumen-

terer pædagogerne således for, at børnene herigennem kan øve sig på og lære at indgå i aktiviteter og rammer, som de ikke selv har indflydelse på (Observationsmateriale E&M).

Ovenstående pædagogiske bestræbelse forholder pædagogerne sig forskelligt til. For nogle af pædagogerne er denne bestræbelse en vigtig og selvfølgelig del af det pædagogiske arbejde med overgangen. Det er en nødvendighed i relation til de øgede samfundsmæssige krav og skolernes fokus på øget læring for, som de siger, at give børnene gode muligheder for at klare sig i skolen.

”Børnene bliver jo også nødt til at lære at sidde stille og koncentrere sig om ting de ikke selv har valgt, ellers kan de virkelig få det svært i skolen. Hvis ikke kommer vi til at gøre børnene en bjørnetjeneste. [...] Jeg bliver nød til at tænke på de børn der er her hos mig. De skal ud i en virkelighed, som er og den virkelighed bliver jeg nød til at gøre dem så klar til som overhovedet muligt ” (Interviewmateriale, A1)

Ifølge pædagogerne i denne position er det centralt, at børnene får kendskab til bogstaver og tal i børnehaven, for at de kan komme godt fra start i skolen. Ikke som det vigtigste i børnehaven, men som et vigtigt udgangspunkt, da mange af børnene, ifølge pædagogerne, første skoledag bliver bedt om at skrive navn på deres nye skema eller hæfte.

Andre pædagoger tolker vi er ambivalente i forhold til disse pædagogiske bestræbelser og taler sig i forlængelse heraf ind og ud af dem. De oplever på den ene side et øget samfundsmæssigt pres i forhold til i højere grad at skulle klæde børnene på til at kunne mestre skolens krav og læringsformer, således at børnene på sigt kan blive endnu dygtigere end de er nu. Som én af pædagogerne formulerer det: *Altså jeg fornemmer lidt, at der ligger en holdning i samfundet om, at børnene ikke lærer nok i børnehaven i dag (A1)*. På den anden side mener pædagogerne i denne position, at det er vigtigere at arbejde med børnenes personlige og sociale kompetencer gennem leg og legende aktiviteter end at gøre børnene parate til at mestre skolens struktur og faglige krav, som en af pædagogerne siger:

Altså tal og bogstaver, fred være med det. Det skal de nok lære, når de er parate til det. Men hvis de personlige og sociale kompetencer ikke er til stede, hvis ikke børnene har det der selvværd, [hvor] de tror på, at de er noget, fordi de lige præcis er dem de er, så synes jeg vi har tabt rigtig meget. [...] fordi det er det alt det andet skal lægges ovenpå, altså hvis det ikke er det stede, så får vi nogle små mennesker, som tvivler på sig selv og ikke rigtig tror de er noget i kraft af dem de er. (Interviewmateriale A1).

Imidlertid kan det, ifølge disse pædagoger være vanskeligt at arbejde med og fastholde bestræbelserne på det sociale og personlighedsorienterede pædagogiske arbejde, da pædagogerne oplever at de samfundsmæssige krav og diskurser om tidlig læring og et systematisk arbejde med skoleparathed presser sig på:

Vi ved jo, hvad samfundet vil have. De vil have nogle børn, som næsten kunne have undværet 0.klasse, når de starter [i skole]. Det er det samfundet gerne vil have, vi lærer dem og det synes jeg ikke vi kan og det synes jeg ikke vi skal [...]. Men det kræver meget energi at holde fast i at man arbejder på den måde man gør, fx at man fokuse-

rer så meget på børnenes initiativer og leg osv. og at man virkelig har nogle argumenter for det, synes jeg. Man kan meget nemt komme til at ligge under for de der krav [om mere læring og indlæringsprægede aktiviteter], fordi man vil jo også gerne have at andre synes, at man rent faktisk har lavet noget og der kræver det at man virkelig har sin faglighed, sine argumenter i orden (Interviewmateriale A1).

Vi tolker, at pædagogerne samtidig oplever sig ambivalente, fordi de oplever, at de øgede krav til børnene i nogen grad betyder, at tempoet i den pædagogiske praksis øges på u hensigtsmæssige måder i forsøget på at nå at gøre børnene klar til skolen. Som en af pædagogerne siger:

Jeg bliver bekymret for at der bliver stillet for mange krav til dem [børnene]. Nu forventer vi at I kan side stille, nu kan I tage en masse ting ind, hvor det er for tidligt på en eller anden led [...] jeg kan blive rigtig rigtig bekymret for at vi gør de her små børn til noget, de ikke rigtig er klar til. (interviewmateriale A1).

Ifølge pædagogerne kan de øgede krav og det stigende tempo betyde, at det kan blive vanskeligt at efterleve bestræbelserne om at skabe læringsmiljøer, der understøtter børnenes forskellige udgangspunkter og ståsteder, læringsmiljøer som giver mulighed for differentieret deltagelse og forskellige læringstempi og herigennem understøtter børnenes lyst til at lære og tro på sig selv. Det betyder, set ud fra pædagogernes perspektiver, at der til tider etableres læringsmiljøer med begrænsede deltagelsesmuligheder for en gruppe af børnehavens børn. Dilemmaet som vi finder ser ud til at generere ambivalens for pædagogerne, er således at de i bestræbelserne på, at understøtte børnene i at blive parate til at mestre skoles krav og læringsformer, finder at de samtidig kan komme til at skabe læringsmiljøer, som er vanskelige at deltage i for en gruppe af børnehavens børn. Pædagogerne fortæller, at de ofte oplever, at disse børn melder sig ud af aktiviteterne, eller modarbejder aktiviteterne på måder, som genererer mange irettesættelser.

Når deltagelsesmulighederne er begrænsede fortolker vi det, i forlængelse af artiklens teoretiske udgangspunkt, som at betingelserne for børnenes læring ligeledes begrænses. For de børn som melder sig ud af aktiviteten fratages de muligheden for at tage aktiv del i aktivitetens læreprocesser, mens de børn som bliver i aktiviteten risikerer at oparbejder en række negative erfaringer med at indgå i voksenstrukturerede aktiviteter og muligvis også at konkludere, at sådanne typer af læringsmiljøer 'ikke er noget for dem'. Sådanne processer og erfaringer kan antages at virke ind på børnenes lyst til at lære og på deres motivation for at indgå i voksenstrukturerede aktiviteter, hvilket netop var en central del af den pædagogiske bestræbelse. På den måde kan denne form for overgangsarbejde til tider se ud til at komme til at modvirke sig selv.

Pædagogiske bestræbelser og udfordringer i børnehaveklassen

Børnehaveklassen har gennem mange år haft som sigte at bygge bro mellem børnehaven og skolen. Børnehaveklassen har siden den blev obligatorisk i 2009

haft en række mål, som børnehaveklassen har skullet arbejde ud fra. Børnehaveklasselederne oplever i tråd med børnehavepædagogerne, at de samfundsmæssige krav til øget læring og dygtigere børn har forandret børnehaveklassens rammer og indhold, og at der i dag stilles andre og højere krav til børnenes læring:

”Kravene er blevet meget større inden for de sidste ti år til børnehaveklassen. Altså i dag er børnehaveklassen en lille første klasse. [...] det betyder at jeg laver skole. Jeg laver jo undervisning i dansk og matematik og religion og sport og billedkunst [...]. Det gjorde jeg ikke før på den måde. Når jeg afleverer dem videre til 1. klasse, så altså så har de jo været hele spekteret rundt” [men] det er total umuligt at alle børn når at lære det hele (Interviewmateriale B1).

Set fra børnehaveklasseledernes perspektiv vanskeliggør disse øgede krav til børnehaveklassen og børnenes læring til tider praktiseringen af de pædagogiske bestræbelser på at møde og arbejde med børnene ’hvor de er’, og børnehaveklasseledernes muligheder for at tilrettelægge børnehaveklassens læringsrum med udgangspunkt i børnenes forskellige læringstempi og udgangspunkter. Disse betingelser kan siges, at vanskeliggøre arbejdet med ’at være en børneparat skole’, som det ofte formuleres i diverse politiske dokumenter, når det ideelle overgangsarbejde beskrives (Velfærdsministeriet, 2009), ligesom det ifølge børnehaveklasselederne vanskeliggør det brobyggende arbejde med børnehaverne, som i højere grad blev praktiseret for år tilbage. På spørgsmålet om, hvordan de kunne tænke sig at samarbejde med børnehaverne svarer en af børnehaveklasselederne i forlængelse heraf således:

”Jeg kan ikke se, hvor vi skulle få tid til det” Mens en anden børnehaveklasseleder svarer: Der hvor du kommer en kasse ind, hvor der står fuldstændigt fyldt op med kasser, skal der falde en anden kasse ud. Så hvis du bruger tid på noget, skal du overveje, hvad det så jeg skal tage væk og det er den problematik vi sidder i. Det er ikke fordi jeg ikke meget gerne ville (Interviewmateriale, B1)

En anden optagethed hos børnehaveklasselederne er børnenes læring og trivsel. De peger således på, at de højere krav i kombination med det forhold at børnene i dag starter et år tidligere i skole end mange børn gjorde for 10 år siden, har konkret betydning for børnenes deltagelsesmuligheder og trivsel. Ifølge børnehaveklasselederne er antallet af børn som ikke trives og har det vanskeligt med skolestarten og skolens krav og læringsmiljøer, således steget mærkbart:

”Altså jeg tror, at vi begge to er enige om, at det allerstørste problem, der er med børnehaveklasserne i øjeblikket [...] er, at regeringen har lavet det om, så de [børnene] skal starte før og at vi hvert år har nogle, der bare burde have været et år mere i børnehave, men aldersmæssigt, så skal de starte. [...] jeg har en god håndfuld i år. Sidste år havde jeg lidt over to håndfulde og jeg føler simpelthen, at vi har udøvet vold imod dem. [...] de bliver nødt til at hænge i [...] de bliver nødt til at være med. Det bliver de nødt til. Jeg kan ikke nurse så meget” (Interviewmateriale B1).

Selvom der i bekendtgørelsen til børnehaveklassen står, at børnehaveklassen skal have karakter af et overgangsår, at børnehaveklassen skal bygge bro mellem bør-

nehaven og 1.klasse, og at børnehaveklassens aktiviteter skal bære præg af leg og understøtte børns nysgerrighed og lyst til at lære (LBK nr. 855, 2014), ser det ud til at dette arbejde nogle steder er under pres og har vanskelige betingelser, hvilket ifølge børnehaveklasselederne i høj grad udfordrer læringsbetingelserne for en gruppe af børnehaveklassens børn.

Afrundende perspektiver

Som det fremgår af ovenstående er der mange forskellige perspektiver på og bestræbelser i spil i relation til overgangsarbejdet fra børnehave til skole. Perspektiver og bestræbelser som stiller sig som betingelse for, hvordan overgangen konkret gøres og hvilke forhold, man som professionel vælger og har mulighed for at lægge vægt på.

Selvom samfundsmæssige diskurser ikke nødvendigvis siver direkte ned i den pædagogiske praksis, og der således ikke går en lige linje fra den aktuelle politiske dagsorden til den konkrete pædagogisk praksis, kan det på baggrund af vores datamateriale alligevel se ud til at den samfundsmæssige og politiske dagsorden om øget læring og skoleparathed spiller en væsentlig rolle i pædagogerne fortolkninger og håndteringer af det pædagogiske arbejde med børns overgange. På tværs af børnehaver og børnehaveklasser ser der således ud til at tegne sig en fælles oplevelse af, at de samfundsmæssige krav til børnenes skoleparathed i høj grad er blevet øget, og at disse øgede krav dels øger presset på børnenes læring, og dels stiller sig som en betingelse i den pædagogiske praksis, som til tider udfordrer det pædagogiske arbejde med børns læring og trivsel.

Disse forhold tolker vi skaber ambivalens hos børnehavepædagogerne og børnehaveklasselederne. En ambivalens som til tider gør de professionelle i tvivl om deres pædagogiske arbejde og faglige ståsted og om, hvordan de rent faktisk bedst muligt understøtter børnenes overgang til skolen. Vi kan ikke på baggrund af undersøgelsen og artiklens perspektiver pege på, hvorvidt børnehaven i højere eller mindre grad skal arbejde skoleforberedende. I stedet kan vi pege på, at det tilsyneladende ikke er uden betydning, *hvordan* det skoleforberedende overgangsarbejde fortolkes, praktiseres og opleves. Set ud fra fokuspunkterne i såvel dagtilbudsloven som bekendtgørelsen for børnehaveklassen i relation til overgangsarbejdet kan det ligeledes se ud til, at det er væsentligt at holde sig for øje, at overgangsarbejdet ikke kommer til at virke negativt ind på børnenes deltagelsesmuligheder og nysgerrighed. I forlængelse heraf forekommer det væsentligt, at der på tværs af børnehaver og skoler reflekteres over, hvordan de pædagogiske bestræbelser og praktiseringerne får betydning for børnenes deltagelsesmuligheder og erfaringer med at lære. Afslutningsvis, finder vi det på baggrund af undersøgelsens perspektiver, relevant at rejse spørgsmålet, om hvorvidt og i hvor høj grad det egentlig er muligt for børn uproblematisk at bære kompetencer med sig fra en kontekst til en anden i det omfang, som det ofte forventes. For hvis børns deltagelse og kompetencer forstås i et relationelt og situeret perspektiv er

det relevant at være forsigtig med sådanne lineære læringsforståelser. I så fald forekommer det i højere grad væsentligt at interessere sig for, hvilke konkrete læringsmiljøer børns liv udspiller sig i og hvilken betydning disse miljøer har for børns deltagelsespraksis og læringsmuligheder.

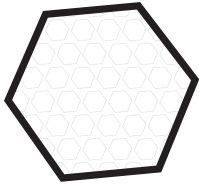
Litteratur

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass*. Ph.d. afhandling. Linneaus University Press.
- Alsinger, P. (2012). *Næsten 25 % flere børn går 0. klasse om*. Folkeskolen 22/11/2012.
- Bek, nr.855 (2014). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål i Børnehaveklassen*. (Fælles mål), UVM
- Broström, S. (2003). *Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehave til skole*. Nordisk pedagogik.
- Broström, S. & Schytte J. (2004). *Overgangen mellem børnehave, SFO/fritidshjem og skole*. Dansk Pædagogisk Forum.
- Broström, S. (2006). *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. Regeringens Skolestartudvalg. UVM.
- Broström, S. (2013). *Læring i overgangen mellem dagtilbud og skole*. I Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. 50, 3, s. 60-71 12 s.
- Bröström, S. (2013). *Hjælp dog børnene. Overgang fra børnehave til skole*. Unge Pædagoger nr. 3.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Forlaget Klim.
- BUPL (2005). *Overgangen fra børnehaven til skole*. BUPL
- Børnerådet (2013). *Skolen set fra børnehaven*. Børnerådet.
- Christensen, S.K. & Kornerup, (2014). I *Kvalitative observationer – om at undersøge pædagogisk praksis med fokus på deltagelse, interaktioner og sammenhænge*. I; Kornerup & Næsby (red). Pædagogens grundfaglighed. Dafolo
- Christensen, S.K. & Kornerup, (2015). I *Deltagelse, fællesskab og læringsmuligheder – om sammenhængen som læringsmiljø*. I; Næsby & Kornerup (red). Kvalitet i dagtilbud. Dafolo
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Fælles om en god skolestart*. EVA
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Trivsel i dagtilbud og skole går hånd i hånd*. Bakspejlet/EVA
- Dewey, J. (2006/1916). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus. Klim
- Dreier, O. (1999). *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*. I Mesterlære,
- Gilliam, L. & Gilløv E. (2012). *Civiliserende institutioner – Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, E.(2004). *Institutionslogikker som forskningsobjekt*. I Ambrosius Madsen, U. *Pædagogisk antropologi*. Refleksioner over feltbaseret viden. Hans Reitzels.
- Emilson, A. (2007). *Young children's influence in preschool*. International Journal of early Childhood. No.39.
- Højholt, C. (1996). *Udvikling gennem deltagelse*. I Skolelivets socialpsykologi. Højholt, C. & Witt, G. Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling – deltagere i social praksis*. Socialpædagogisk bibliotek.
- Højholt, C. *Præsentation af praksisforskning* (2005). Højholt C. (red). 'Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab'. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Rønn, M. (2014). *Læring som et aspekt ved børns engagementer i hverdagslivet*. I 'Læring i daginstitutioner – Et erobningsforsøg. Aabro, C. Dafolo.
- Hækkerup, K., Østergaard, M., Antorini, C. (2012). *Veluddannede pædagoger er alfa omega*. Politiken.

- Interviewmateriale, A1, A2, B1 (2015).
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003). *At skabe en klient*. Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I *Læring i daginstitutioner – Et erobningsforsøg*. Aabro, C. Dafolo.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (red) (2015). *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitutionen og skole*. Hans Reitzels Forlag.
- Kommunernes Landsforening, Undervisningsministeriet, Socialministeriet & Finansministeriet (2010). *Farvel til dagtilbud og goddag til skolen*. KL, UVM, SM, FIM.
- KORA, (2005). *Undersøgelse af indsatser for og udvikling hos elever, der har vanskeligheder i skolestarten*. KORA
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observationer – Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1999). *Læring, mesterlære, social praksis*. I *Mesterlære*, Nielsen, Klaus & Kvale Steiner. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- LBK, 1534, (2015). (*Folkeskoleloven*).
- LBK, 167, (2015) (*Dagtilbudsloven*).
- Log fra refleksionsværksteder (2015).
- Ministeriet for børn & Undervisning (2012). *Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.
- McDermott, R (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I Højholt, C. *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger.
- Nikolajsen, L.S., & Molsgaard M.L. (2012). *Notat vedr. elevtal*. UNI-C, Danmarks IT-center for Uddannelse og forskning.
- Nielsen, L.P. & Olsen P.S. (2011). *11-åriges trivsel og risiko*. SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Observationsmateriale (2014-2015).
- OECD (2001). *Early Childhood –Education and Care*.
- OECD (2006). *Starting Strong II – Early Childhood Education and Care*.
- OECD (2012). *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*.
- OECD (2016). *Education at a Glance*.
- Sivertsen, H.H. (2015). *En god start – betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling* SFI.
- Socialministeriet og Undervisningsministeriet (1998). *Samarbejde mellem dagtilbud og skole*. København.
- Socialministeriet (2015). *En god start på livet for alle børn*. (Børnepakken) København.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabers betydning – analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling. Psykologi, Roskilde Universitetscenter.
- Svinth, L. (2013). *Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter*. Psyke & Logos, nr. 34,
- Svinth, L. (2016). *Udvikling af pædagogisk åbenhed for børns perspektiver og deltagelse i vuggestue og dagpleje*. Pædagogisk Psykologisk tidsskrift, nr.1.
- UVM (2005). *Verdens bedste folkeskole, Vision og Strategi*. UVM.
- UVM (2009). *Fælles mål 2009, Børnehaveklassen, faghæfte 23*. UVM.
- Velfærdsministeriet & Undervisningsministeriet (2009). *På vej i skole – om at skabe sammenhæng mellem dagtilbud, skole, SFO og Fritidshjem*. Velfærdsministeriet & UVM.
- UVM (2017). *Kortlægning af forskellige landes praksisser og lougning i forhold til overgangen mellem dagtilbud og skole*. OECD
- Velfærdsministeriet & Undervisningsministeriet (2009). *På vej I skole- om at skabe sammenhæng mellem dagtilbud, skole, SFO og fritidshjem*.

Winther-Lindquist, D.A. (2009). *Children's development of social identity in transitions – a comparative study*. Department of psychology Copenhagen.

Winther-Lindquist, D.A. (2013). *Snydt for begyndelsen*. I Unge pædagoger, nr.3.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Dannelsen af det pædagogiske blik i et livshistorisk perspektiv

Thomas Bille

phd og lektor
tbi@ucsj.dk

**Andreas Nielsen,
Brian Overgård Jørgensen og
Dennis Astrup Holand**

Lektorer ved UCSJ

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

“Splinten i dit øje er det bedste forstørrelsesglas.”
Theodor W. Adorno

Resume

Artiklen fremlægger metoder og resultater fra forsknings- og udviklingsprojektet ”Rigtige Pædagoger”, hvor pædagogstuderendes beskrivelser af egne pædagogiske livserfaringer undersøges fra en fænomenologiske-eksistentiel tilgang. Artiklen argumenterer for, at studerendes oplevelser af betydningsfulde øjeblikke i barndommen præger studerendes forestillinger om, hvad en rigtig pædagog er. Et centralt fund i undersøgelsen er, at en stor gruppe studerende trods vanskelige opvækstvilkår, har potentiale til at udvikle en stærk professionspersonlighed, da udfordrende erfaringer i barndommen kan blive en særlig ressource i udviklingen af det pædagogiske blik. Men det forudsætter en uddannelseskultur, som tager på sig, at studerendes motivation til at søge ind på uddannelsen i høj grad må forstås som et eksistentielt livsprojekt samt et uddannelsesmiljø, som understøtter studerendes personlige udvikling på pædagoguddannelsen.

Abstract

From a phenomenological-existential perspective, the article discusses methods and results of a research project, “Real Pedagogues” exploring pedagogue students’ personal descriptions of their life world experiences. A key finding is that a large group of students, despite difficult conditions in their upbringing, have the potential to develop a resilient professional personality, since challenging childhood experiences is valued as a unique resource to become a real pedagogue. However, it requires a supportive educational culture that accepts that students’ motivation to engage in education is embedded in a profound existential life project. Hence, the article suggests that essential dimensions of personal development should be taken into account in the educational setting.

Nøgleord

Fænomenologi, livshistorie, personlig udvikling, drama, transformation, det pædagogiske blik.

Indledning

Den studerendes alsidige personlige udvikling har historisk set spillet en vigtig rolle i pædagoguddannelsen, men i den seneste bekendtgørelse fra 2014 nævnes personlig udvikling ikke som et af uddannelsens formål (Rothuizen, 2015). I den uddannelsespolitiske diskurs synes der at være tale om en nedprioritering af personlig udvikling, hvilket kan hænge sammen med en generel tendens til akademisering af pædagoguddannelsen (Togsverd, 2013). Dertil kommer at målstyrede

studieaktiviteter i uddannelsen kan betyde tab af faglig fordybelse, der involverer studerendes personlige dannelsesprocesser (Ulriksen, 2014).

Forskellige studier påviser, at studerendes deltagelse i pædagoguddannelsen påvirkes af forhold uden for det formelle uddannelsesarrangement, og at der kan være grund til at beskæftige sig med studerendes livshistoriske subjektiveringsprocesser i uddannelsen. Ole Dreier (2001) kritiserer ud fra en kritisk-psykologiske rammeforståelse, at uddannelser kun i begrænset omfang forholder sig til studerendes personlige ”læringsbaner”, og anbefaler, at forskere såvel som undervisere interesserer sig mere for studerendes hverdagslige ”deltagerbaner” i de samfundsmæssige praksisstrukturer, som har betydning for studerendes aktive og engagerede deltagelse i uddannelsesarrangementet. Camilla Schmidt (2007) kombinerer symbolsk interaktionisme med Alfred Lorenzers socialisationsteori og Thomas Leithäusers livshistoriske forståelse i undersøgelsen af, hvordan pædagogstuderende selv oplever betingelserne for at blive pædagoger i spændingsfeltet mellem professionens samfundsmæssige betydning og den professionelle engagement. Hun mener, at pædagoguddannelsen i højere grad bør skabe rum for subjektive erkendelsesprocesser, som sætter studerende i stand til at forstå deres handlinger og deres egen historie på en måde, som knytter an til dynamikkerne i det arbejdsfelt, som de i fremtiden vil blive en del af. Ivor Goodson (2007) foreslår i sine sociologiske analyser af professionelle livshistorier en skelnen mellem interne, eksterne og personlige forandringsprocesser og fremhæver, at menneskers levede erfaringer er dialektisk knyttet til de sociale relationer i det samfund, disse mennesker befinder sig i. Samlet set påviser de nævnte studier, at livshistoriske og hverdagslige forhold spiller en væsentlig rolle i studerendes selvforståelse og selvforståelse i relation til det pædagogiske uddannelses- og arbejdsfelt.

Denne artikel forsøger at trænge dybere ind i en forståelse af pædagogstuderendes personlige livshistorier ud fra en fænomenologisk-eksistentiel tilgang, som søger at indfange det levede liv, som ikke i samme grad tematiseres i ovenstående kritisk-sociologiske og -psykologiske tilgange til livshistoriebegrebet. Det centrale i vores undersøgelse er at forsøge at forstå de studerendes uddannelsesvalg som et eksistentielt projekt, som trækker tråde til ”betydningsfulde øjeblikke” i fortiden og som præger dannelsen af deres pædagogiske blik. Særligt ønsker vi i den forbindelse at undersøge, hvordan de studerende omskriver og omdanner svære oplevelser og belastninger i barndom og ungdom til en potentiel ressource ved tærsklen til pædagoguddannelsen.

Projekt Rigtige pædagoger

I august 2015 blev forsknings- og udviklingsprojektet Rigtige Pædagoger igangsat på pædagoguddannelsen i Vordingborg, University College Sjælland. En hel årgang (ca. 65 studerende) på 2014-uddannelsen blev genstand for undersøgelsen, hvor dataindsamlingen blev foretaget på det første undervisningsmodul ca.

6 uger efter studiestart, hvorefter en længerevarende analyseproces fandt sted indtil juni 2016.

Centralt i projektets design var at koble forskning til vores undervisningspraksis, dvs. at undersøge mens vi arbejder. Det betød, at halvdelen af projektgruppens deltagere havde en dobbeltrolle: dels at udfylde en underviserrolle i de udvalgte studieaktiviteter og dels at indsamle og analysere empirisk materiale fra selvsamme studieaktiviteter som forskere.

Det empiriske materiale bestod af tre dele: en skriftlig studieopgave, et individuelt interview, og tre fokusgruppeinterviews med syv udvalgte studerende. I den skriftlige opgave blev de studerende bedt om at beskrive deres livshistorie, med særlig fokus på deres sociale baggrund og det familie- og institutionsmiljø, de var vokset op i, samt reflektere over, hvordan deres opvækst og opdragelse vil kunne indvirke på deres fremtidige arbejde som pædagog.

I de individuelle interviews bad vi de studerende om at uddybe centrale passager i deres beskrivelser af eget liv, som gjorde indtryk på os som udenforstående, og som vi ønskede at udforske nærmere i forhold til vores forskningsspørgsmål. Vi var især optaget af at undersøge konkrete eksempler på ”betydningsfulde øjeblikke” (van Manen, 1990) fra barndommen, primært fra pædagogiske miljøer, som havde præget dem som personer, herunder hvilken betydning oplevelser af pædagogers måder at være pædagoger på havde for deres livssituation i barndommen. Endelig blev de studerende bedt om at forholde sig til, hvad de, baseret på centrale nedslag i deres livserfaringer, tillagde værdi som kommende pædagoger. Interviewene blev efterfølgende transskriberet efter nærmere aftale med de studerende, som indvilligede i at underskrive en erklæring om informeret samtykke til videre forskning på materialet.

I den efterfølgende periode blev opgaverne og de transskriberede interviews læst og genlæst flere gange af projektgruppens deltagere, og det blev besluttet at følge op på en række fælles tematikker i tre efterfølgende fokusgruppeinterviews med syv udvalgte studerende.

Det samlede datamateriale fra de syv studerende, dvs. livsbeskrivelserne, individuelle interviews og fokusgruppeinterviews blev kondenseret og skrevet sammen som sammenhængende narrative fortællinger i første persons perspektiv, som i den fænomenologiske analyse blev holdt op mod det empiriske materiale i sin helhed.

Metodekritiske overvejelser

Projektets design med forskning i egen praksis giver anledning til metodekritiske overvejelser, bl.a. det forhold, at empirien er produceret med afsæt i en studieopgave. Man kan i den forbindelse spørge, om de studerendes selvfrestillinger afspejler undervisernes normative forventninger til et bestemt indhold i besvarelserne? Inspireret af Beck (2013) må det antages, at de undersøgte studerende naturligvis ikke har været i stand til fuldstændigt at abstrahere fra kulturelle

forforståelser, herunder de mere eller mindre italesatte normer, som pædagoguddannelsen og vi som undervisere måtte anse som acceptable bud på kvaliteter, man kan tillægge ”rigtige” pædagoger.¹ En måde vi forsøgte at adressere problematikken, var at tydeliggøre, at opgaven ikke var stillet for at vurdere de studerendes viden og holdninger og at de studerende havde frihed til selv at udvælge, hvad de fandt væsentligt at præsentere. På den måde søgte vi at undgå at indpode en særlig forestilling i de studerende om et bestemt normativt indhold og deraf følgende manipulerede svar, men at fastholde vores forskningsinteresse: at udforske studerendes egne oplevelser af det levede liv, som havde rod i konkrete oplevelser af betydningsfulde øjeblikke i hjemlige og pædagogiske miljøer fra barndommen, som kunne kaste lys over fænomenet.

Ovenstående rejser også vigtige spørgsmål om etik, for hvordan kan vi som forskere håndtere det etiske dilemma med at respektere studerendes private intimsfære i jagten på den gode historie? Det skal påpeges, at vi opfordrede de studerende til at fravælge materiale, de ikke ønskede skulle frem i lyset, hvilket også blev gentaget inden interviewene. Men på trods af denne opfordring oplevede vi i interviewsituationerne flere gange en særlig følelsesmæssig stemthed hos de studerende, som undertiden viste sig som emotionelle kropslige reaktioner, når de genoplevede vanskelige livssituationer. Samtidig blev vi som forskere selv berørt, når vi mærkede betydningen af det vanskelige og svære i de studerendes fortællinger. Berørtheden kan beskrives som en kropslig følelse af akavethed, som er forbundet med at stå over for et etisk dilemma som forsker (Bille & Steinfeldt, 2013). Der er ingen tvivl, om at forskning med dette empiriske afsæt må håndteres nænsomt og med respekt for den undersøgte, som ikke blot handler om at leve op til formelle krav om informeret samtykke, men må aktivere mellem menneskelige kvaliteter i forskeren.

Det sidste punkt vi vil adressere er dobbeltrollen som forsker og underviser i projektet. En kritik kunne være, at forskning og undervisning bunder i to forskellige interesser og praksisser, som bør holdes adskilt for at undgå bias. Denne dikotomiske opfattelse går imidlertid stik imod projektets fænomenologiske design, som søger at bygge bro mellem undervisning og forskning, hvor flere års arbejde med studieopgaven netop gav anledning til ideen med at udforske de studerendes livshistorier på en mere systematisk måde, end det var muligt i det daglige arbejde som underviser.

1 Betegnelsen ”rigtige pædagoger” åbner for en mangfoldighed af betydninger, som netop har været til sigtet i projektet, da det kan referere til normative, idealistiske, autentiske og visionære konnotationer i synet på hvad der kendetegner pædagoger. Det er således mere end en arbejdstitel, men en evig kilde til faglige og personlige diskussioner: som et fænomen, der ikke kan gives en entydig definition på. For nogen kan ordet ”rigtig” fx opleves som en naturlig og meningsfuld betegnelse, andre hæfter sig ved en implicit ironisk og måske endda nedsættende betydning, da det som fænomen så også må pege på dets modsætning: ”forkerte” eller endda ”dårlige” pædagog.

Fænomenologisk analyse

Fænomenologien er en erfaringsfilosofi, som grundlæggende søger at forstå den menneskelige erfaring, der melder sig i den konkrete livsverden ved at studere subjektive forhold i bevidstheden som udtryk for en almen menneskelig erfaring. Den tyske filosof Edmund Husserl grundlagde fænomenologien som et opgør med det, han opfattede som en seriøs 'krise i videnskaben', hvor naturvidenskabens tænkning og metode ukritisk blev overført til studier af mennesket og dets kultur og truede videnskabens søgen efter viden om af hvad der konstituerer menneskets og verdens mangfoldige fænomener (Husserl, 1954/1970). Adskillige skoler og traditioner indenfor fænomenologien er udviklet siden Husserl, ligesom den fænomenologiske tankemåde i nyere tid er blevet udbredt til mange andre videnskabelige discipliner og forskningspraksisser end filosofi.² Med inspiration fra Husserl og den franske filosof Maurice Merleau-Ponty har fx den amerikanske psykolog Amedeo Giorgi bidraget med udviklingen af kvalitativ fænomenologisk forskningspraksis og er især blevet kendt for sin deskriptive fænomenologiske forskningsmetode i psykologien (se fx Giorgi, 1994; 2009; 2012).

Vi har været inspireret af Giorgis deskriptive metode i vores projekt. Giorgi er imidlertid ikke så tydelig, når han skal redegøre for refleksionsprocesserne, som skal føre forskeren til en forståelse af et førstepersons-perspektiv, som vedkommende ikke umiddelbart har adgang til. Derfor har vi vendt os mod Wertz (1985), som med afsæt i Giorgis deskriptive metode udfolder en række konkrete teknikker til at skabe mening i de individuelle beskrivelser og den generelle struktur af fænomenet, som viser sig på tværs af de individuelle beskrivelser.

Inden analysen gik i gang, brugte vi tid på at læse materialet grundigt igennem og sammenskrive en række individuelle beskrivelser ved at stykke forskellige betydningsbærende enheder sammen hentet forskellige steder fra i vores empiriske materiale. Herefter startede den egentlig analyse.

Inspireret af Wertz (ibid.) søgte vi i en form for empatisk fordybelse at placere os i de studerendes oplevelsesverden og forstå det levede liv indefra. Vi tog os tid til at tøve og dvæle ved væsentlige aspekter af de situationer, som de studerende havde fremhævet som betydningsfulde i eget liv, for at give tid til at komme i kontakt med erfaringerne på det følelsesmæssige plan. Vi fremhævede og forstørrede detaljer, som vi fandt relevante i forhold til vores forskningsinteresse, og nedtonede andre, som faldt udenfor. Grundlæggende søgte vi at leve os ind i de studerendes erfaringer i det levede liv ved at fastholde de ord, de selv brugte, og undersøge dybden og meningen bag de oplevelser, som lå bag ordene, og ved at kritisere enhver tendens til abstrakte vurderinger baseret på egne opfattelser eller abstrakte teoretiske forklaringsmodeller. Endelig søgte vi at trænge ind i impli-

2 Se bl.a. Rendtorff (2013), som redegør for fænomenologiens udbredelse til forskellige retninger inden for sociologi, teologi, retsfilosofi, etik, psykologi, organisationsteori og kunstneriske udtryksformer som fx musik.

citte horisonter af mening, som udvidede de kontekstuelle situationsbeskrivelser i tid og rum, for at få øje på nye sammenhænge.

I forsøget på at fremskrive den generelle struktur af fænomenet søgte vi at opdage den dybere iboende mening på tværs af beskrivelserne. Vi sammenlignede de individuelle beskrivelser for at finde fællestræk og benyttede ”fantasifuld variation” (Wertz, 1985), hvor vi bevægede os ud over den empirisk funderede forståelse for at opdage nye vinkler på materialet, som ikke var direkte formuleret med ord i den tekstlige beskrivelse, fx ved at opdage hvad en given følelse betyder ved selv at genkalde den i vores følelsesliv i lignende, dog ikke identiske, situationer.

I en proces, hvor vi bevægede os frem og tilbage mellem forskellige niveauer i analysen, fx mellem de empiriske fund og den fantasifulde variation, søgte vi at indfange det almene fænomen, som materialet som helhed pegede mod, men som også lå ud over det empiriske materiale og pegede mod noget fællesmenneskeligt, som vi også selv som forskere kunne forbinde os til på det mellem menneskelige plan.

I vores fænomenologiske analyse har vi søgt at udvikle en særlig åbenhed i mødet med materialet, som ikke er bestemt af forudfattede teoretiske konstruktioner (Bille, 2014), for dermed at kunne forstå og fremstille ”det konkrete og unikke liv, i det øjeblik fortælleren var en del af det” (Hansen, 2016, s. 156). Fænomenologisk set er udfordringen at udvikle en ”ikke-vidende sensitivitet over for det konkrete og partikulære” (Hansen, 2016, s. 135) og øve sig i ”spørgende at gå bag om det sagte” (Gadamer citeret i Hansen, 2013, s. 136). Det indebærer, at forskeren søger at udvikle en særlig sensitiv og indlevende tilgang til den andens levede erfaringer i en reversibel bevægelse mellem at være i situationen og at træde tilbage fra den i en form for ”fritsvævende opmærksomhed” (Nielsen, 2013), hvor man som forsker lever sig ind i fortællingerne, som om man var deltager i dem, mens de fandt sted (Bille, 2014).

Indkredsning af fænomenet

Undervejs i forskningsprocessen, særligt i analyseworkshoppen, opdagede vi en fælles tematik, som gik på tværs af de subjektive livshistorier, nemlig betydningen af at *blive set* i den tidlige barndom og frem til det tidspunkt, hvor de studerende hver især besluttede at søge ind på pædagoguddannelsen. Denne opdagelse pegede imidlertid også mod fænomenets modsætning, *at blive overset*, hvor den tids- og miljømæssige indplacering og den følelsesmæssige betydning smeltede sammen i en meningsfuld sammenhæng i de studerendes beskrivelser af centrale oplevelser i det levede liv.

Vi opdagede, at en stor gruppe af de studerende i forskellige sociale miljøer havde oplevet mangel på forståelse og endda omsorgssvigt af særligt betydningsfulde voksne i de opdragelses- og læringsmiljøer, de undervejs havde været en del af, fx familien, daginstitutioner, skoler etc. Vi fandt imidlertid også en særlig motivation og drivkraft blandt selvsamme studerende, som pegede på, at de *på trods af* disse

vanskelige opvækstvilkår fremstod meget reflekterede og forhåbningsfulde ved udsigten til at bruge deres erfaringer som ressource som kommende pædagoger.

Disse opdagelser ligger til grund for vores endelige forskningsspørgsmål: Hvilken betydning har pædagogstuderendes vanskelige opvækstbetingelser i tilbageblikket på det levede liv for udviklingen af det pædagogiske blik?

I det næste vil vi se nærmere på resultaterne af analysearbejdet, hvor vi søger at fremskrive den almene betydning af de studerendes oplevelser af egen livshistorie. Undervejs vil vi inddrage centrale pointer fra Merleau-Ponty, som vi gennem hele projektet har været inspireret af.

Det eksistentielle drama

Merleau-Ponty (1945/1962) pointerer, at subjektet er kropsligt situeret i verden på en sådan måde, at fortid, nutid og fremtid er indskrevet i kroppen og udgør subjektets udgangspunkt for at møde verden i eksistentiel og læringsmæssig forstand. Kroppen er mere end en fysisk skal bundet til hverdagslivets projekter i tid og sted, men kan relativt frit bevæge sig ind og ud i rummet mellem den konkrete oplevelse i tid og sted og de meningsskabende ideer, tanker og refleksioner, hvor oplevelserne får eksistentiel betydning.

Merleau-Ponty fremhæver, at der er en reversibel forbindelse mellem det fysisk-psykiske og det sansede-sanselige. Fx kan det at få øje på noget (at røre noget med blikket) skabe en følelse af at blive berørt. Når det sker, er vi i en særlig eksistentiel forbindelse med verden, hvor ting som betyder noget, vækker genklang i vores følelsesliv. Når subjektet oplever uproblematisk situationer, vil vedkommende føle en særlig samhørighed med den anden, med situationen og dybest set sig selv, og dermed opleve en indre-psykisk følelse af sammenhæng mellem ”jeg vil” og ”jeg kan”.

Undertiden kan den oplevede sammenhæng mellem vilje og kunnen blive brudt, hvorved subjektet oplever tab af mening og en oplevelse af, at det projekt, som subjektet er optaget af, bliver tabt i kortere eller længere tid. Når sameksistensen bliver brudt, mister subjektet forbindelsen til sig selv i verden. Det kan udløse en kropslig stemthed, som Merleau-Ponty indfanger med begrebet ”drama”³, hvor subjektet vil mærke at virkeligheden fremstår diffus, uvirkelig og ukendelig. Hvis subjektet støder på en ubehagelig begivenhed, som har destruktiv indvirkning på subjektets selvfølelse, vil denne oplevelse lagre sig som en ubearbejdet konflikt, som ligger latent i kroppens struktur; som en følelse af ikke at slå til, ikke at lykkes, ikke at forstå og dermed sætte sig som en kile mellem at ville og at kunne.

Denne forståelse, af hvornår og hvordan tilværelsen fremstår meningsfuld og udfordrende, er relevant for at forstå dybden af den samlede beskrivelse af de udvalgte studerendes livshistorier, som vi vil vende os mod i de følgende afsnit.

3 Se Bille (2014, s. 54-57) for en nærmere redegørelse af Merleau-Pontys begreb drama og dets eksistentielle betydning.

Studerende med vanskelige opvækstvilkår

En stor del af de studerende har oplevet forældrenes skilsmisse i den tidlige barndom og ser tilbage på en barndom præget af skoleskift og flytninger. De udtrykker en fælles følelse af ikke at være blevet set og anerkendt som de mennesker, de var og bærer oplevelser i kroppen af at være blevet misforstået og overset. Flere studerende genkalder sig følelsen af ensomhed og endda svigt af den ene eller begge forældre, som enten ikke har haft ressourcerne til at udvise den fornødne omsorg, eller har søgt nye veje i livet med arbejde, ny familie og nye børn. Flere giver udtryk for oplevelsen af en fraværende eller afvisende mor eller far og det at føle sig overladt til sig selv. Mange har oplevet lærere i skolen, som kun havde øje for deres manglende motivation i skolearbejdet og deres eventuelle problematiske sociale adfærd og manglende disciplin. Flere beskriver mobning fra andre elever og mangel på nære venskaber blandt jævnaldrende både på og uden for skolen.

En studerende fortæller om at blive "overladt til mig selv" i en campingvogn ved siden af huset, hvor moren er ved at indrette sit liv med en ny mand og familie. En anden beskriver flere gange "adskillelse" fra forældrene, når hun fortæller om forældrenes manglende tegn på kærlighed i form af kys og kram – en følelse som har været ved gennem hele hendes liv. En studerende fortæller, at han på fritidshjemmet og i skolen har følt sig "anderledes" end de andre børn og tit "stod alene" i skolegården og blev holdt udenfor i lege og venskaber. Flere studerende beretter, at de har udviklet psykiske lidelser og selvskadende adfærd i deres ungdomsår, og nogle har endda overvejet og forsøgt selvmord i teenageårene.

De studerendes beskrivelser peger mod betydningsfulde øjeblikke med tab af mening og en oplevelse af ikke at slå til i eksistentiel forstand. De peger mod en generel basal følelse af ensomhed og en oplevet mangel på sameksistens, som har sat sig i kroppen som en grundlæggende følelse af "ikke at slå til" i andres og egne øjne. Risikoen er, at denne følelse, i den udstrækning den har sat sig i kroppens følelsesstruktur, videreføres i andre livssammenhænge på tværs af sociale og uddannelsesmæssige kontekster. Det samlede materiale rummer naturligvis også mere positive fortællinger om en lykkelig, let og ukompliceret barndom, men det rykker ikke ved det umiddelbare indtryk af, at en stor del af de studerende beskriver en vanskelig opvækst og på en måde fremstiller sig selv som et indre forsømt barn (Lind, 1996) med en opvækst præget af manglende omsorg, opmærksomhed og kontakt til nærmeste omsorgsgivere.

Potentialet for transformation

Ifølge Merleau-Ponty besidder kroppen imidlertid en særlig evne til at genetablere en tabt sameksistens, når subjektet finder en mening i et andet rum og en anden tid, som åbner for nye vinkler og perspektiver og får tidligere centrale begivenheder til at fremstå i et andet lys.

Det interessante i vores undersøgelse er, at de studerende *på trods* af vanskelige opvækstvilkår alligevel finder en form for mening i det, som ved første øjekast virkede meningsløst. Alle fortællinger, selv de tilsyneladende mest håbløse, udtrykker en motivation, en vilje og en kraft til at vende problematikkerne til en ressource. Det træder især tydeligt frem, når de studerende betragter livserfaringerne på afstand og i et nyt perspektiv, der indfanger betydningen af livserfaringerne i et eksistentielt rum på tværs af sociale miljøer og tider. Stort set alle studerende nuancerer deres 'kaos-fortællinger' med oplevelser og begivenheder, der kompenserer for deres følelse af afmagt, savn og sorg i forhold til de nærmeste omsorgsgivere. Det kan fx være nærværende pædagoger og lærere i pædagogiske miljøer, hvis omsorg udløser følelsen af at blive set i stedet for overset.

Nærværet og omsorgen viser sig på forskellig vis, ofte gennem forskellige former for kropslig kontakt, fx det at blive kildet under tærerne, at blive aet på ryggen eller at blive hjulpet op på en stol af omsorgsfulde pædagoger. Flere studerende fremhæver også, at perioder væk fra hjemmet har haft betydning. Især nævnes efterskoleophold som eksempel på et pædagogisk miljø, som har givet en følelse af frihed i trygge rammer med nærværende lærere, som så dem som værdifulde i sig selv frem for at fokusere på deres "utilpassede" adfærd. De studerende beskriver, at andres tro på dem også fik dem til at genfinde troen på sig selv, og at det har haft afgørende betydning for også at genfinde glæden ved at lære og deltage i undervisningen, som i en periode var gået tabt i den tidligere skolegang.

Andre fremhæver udsigten til selv at blive forældre som en central begivenhed, der fik dem til at revurdere deres forhold til sig selv og deres egen opdragelse. Nogle har måske mødt en kæreste eller ægtefælle, som har transformeret deres destruktive syn på sig selv og vakt en kraft i dem. Eller de "rammer på et tidspunkt bunden", som en studerende udtrykker det, og finder pludselig dér en styrke, som de måske ikke selv troede de havde og oplever derved at "overvinde sig selv" og bringe livet ind i en ny og mere positiv livsbane.

Billedet er komplekst, og hver beretning har sine særlige forløb af erfarede op- og nedture. Det interessante er imidlertid, at der sker en mærkbar transformation, når de studerende ser sig selv udefra med et ny-orienteret blik, som skaber en nyetableret samhørighed med sig selv og situationen. Inspireret af Merleau-Ponty kan det at se sig selv på ny skabe grundlag for at genopdage og genoptage et selvudviklingsprojekt, som er gået tabt.

Vores analyser viser, at det for mange studerendes vedkommende er muligt at finde en fornyet styrke, som måske har været overskygget af en svær fortid, når de enten står med ansvaret for en andens liv eller griber ansvaret for eget liv. Denne bevægelse synes at være den afgørende drivkraft, som får transformerende betydning for deres syn på sig selv og den foreløbige livsbane. De genfinder en vilje til at overvinde sig selv og de vanskeligste forhindringer og oplever at have rykket sig i en ny retning i livet på trods af de vanskelige opvækstbetingelser.

For nogle sker transformationen gennem en form for modidentifikation, dvs. som modreaktion på nære omsorgsgiveres destruktive prægning, som udtrykker

en vilje til at gøre noget andet ved andre, end det forældrene eller andre betydningsfulde personer har gjort ved dem. En studerende fortæller fx om, hvordan den manglende kærlighed fra forældrene satte sig som en grundstemning i hende som barn: ”jeg følte ikke, at der var nogen, der så mig, for den jeg var på nogen måde”, hvilket fik hende til at indse betydningen af den gode relation til sit eget barn: ”man skal kunne rumme de følelser, som han har ik’ også, for at kunne lære ham på den måde, at hver følelse er okay. Det har jeg arbejdet rigtig meget med, for det var anderledes i mit hjem”. For andre får det karakter af en form for spejling af ens eget selv, hvor man genkender den andens følelsesmæssige tilstand, fordi man selv har stået i en lignende situation: ”Jeg har haft ok let ved at spotte, hvis der er et barn med problemer, fordi jeg også selv har oplevet nogle ting... jeg er jo selv skilsmissebarn... så det vil helt sikkert være en fordel for mig at kende til det miljø, som børn kommer fra, og de følelser man har”.

Udviklingen af det pædagogiske blik: fra at blive overset til at blive seende

At se den anden kan altså ikke adskilles fra ens subjektive tilblivelse som menneske, altså den måde man er formet på som menneske, hvor særlige begivenheder og hændelsesforløb har haft betydning for konstitueringen af de menneskelige kvaliteter, som bæres med ind i fremtidige møder med den anden. Det interessante er, at det at blive overset i barndommen og have mærket indvirkningen af at stå i en eksistentiel sårbar situation, trækkes frem som en særlig ressource som kommende pædagog: som en åbning til at kunne fornemme barnets sårbarhed, fordi man genkalder sig sårbarheden fra betydningsfulde øjeblikke fra eget levede liv. Bevægelsen til at blive seende, i betydningen at se barnet for hvem det er, er således udtryk for et omfattende reversibelt identitetsarbejde, hvor væsentlige begivenheder i livshistorisk forstand lægger fundamentet til mellem menneskelige kvaliteter som kommende pædagog.

Denne bevægelse involverer også en fornyet opmærksomhed på egne følelsers betydning i relationen med den anden som har betydning i et fremtidigt sigte som professionel pædagog. I forhold til det ”professionspersonlige” (Winther, 2014) er kontakten til egen krop og følelser en vigtig forudsætning for at kunne skabe tilidsvækkende kontakt med andre og udøve pædagogisk lederskab.

Kombinationen af at kunne se sig selv udefra og mærke sig selv indefra er således betydningsfuld for at blive seende – også som kommende pædagog. Her kan der være grund til at fremhæve en distinktion mellem forskellige grader af at være seende. Nogle studerende viser en tendens til at se *ud fra* sig selv, hvilket kan være problematisk, da de risikerer at overføre en konflikt i eget selv til barnet, som et ureflekteret ekko af de behov, de som børn ikke selv fik dækket. Risikoen er, at de udvikler en overansvarlighed, som tilgodeser det indre forsømte barn i dem selv, uden at kunne distancere sig fra egne følelser i relationen til barnet og se barnet, for hvem det er (Lind, 1996). Andre studerende peger imid-

lertid på vigtigheden af at se *ud over* sig selv, og søger dermed at fastholde barneperspektivet og give barnet sin fulde og hele opmærksomhed: ”man lærer at se ind i vedkommende (...) at kunne sætte andre mennesker foran og sige lige nu er det sgu deres behov, der er de vigtigste (...) at tilsidesætte sig selv og give andre mennesker fuld opmærksomhed”.

Analysen peger således på, at studerendes motivation for at blive pædagog har afsæt i et større og vedholdende eksistentielt livsprojekt, som dybest set handler om at lære sig selv at kende, men også om at udvikle et narrativ, som har et transformativt potentiale. Det peger videre mod betydningen af den personlige udvikling i uddannelseskonteksten og det værdifulde i at understøtte bevidstgørelsen af eget livsgrundlag og egne potentialer, som ellers risikerer at forblive uforløste i arbejdslivet.

Perspektiver på uddannelse

Vores undersøgelse viser, at studerende ved indgangen til pædagoguddannelsen er dybt optaget af den personlige udviklingsproces, som ligger ud over den formaliserede læring på pædagoguddannelsen. Da mange af de studerende har haft negative oplevelser i opvækst og skolegang, forstærkes behovet for at understøtte den personlige udvikling ud over den formaliserede og curriculum fokuserede læring. Her må vi som undervisere blive bevidste om betydningen af at skabe et trygt læringsmiljø, som har grund i studerendes behov for at blive set, hørt og forstået. For at sikre motivation og studerendes aktive deltagelse i uddannelsens formaliserede studieaktiviteter må vi grundlæggende forstå det sted, hvorfra de studerende får øje på det pædagogiske og sig selv i det. Det kræver en tilgang, hvor vi som undervisere træder frem som nærværende og engagerede, og ser de studerende som ressourcestærke individer på trods af de vanskeligheder, de måtte overføre eller genopleve i mødet med den formaliserede uddannelseskontekst.

Det kræver imidlertid et uddannelsesmiljø, som giver mulighed for og plads til personlig udvikling. Vi har grund til at mene, at studerendes behov for at blive set må tages alvorligt. Som undervisere har vi gode erfaringer med at engagere os i de studerende uden for klasserummets formaliserede læringsmiljø i de mere hverdagslige møder og uformelle samværsformer, fx ved at hilse på gangen, at invitere med en åben dør til underviserens kontor og signalere, at vi grundlæggende interesserer os for dem som medmennesker. Denne interesse rækker ud over underviserens kerneopgave, men kan bidrage til at skabe fundamentet for at de studerende deltager aktivt og engageret i uddannelsens studieaktiviteter.

Konklusion

Ud fra ovenstående kan vi sige, at det at blive pædagog er indlejret i et større og uafsluttet livsprojekt, som måske særligt ved indgangen til pædagoguddannelsen er presserende og nærværende for de studerende. Centrale begivenheder

i de studerendes livshistorier synes at have en særlig eksistentiel betydning i de studerendes forsøg på at give mening til det projekt, det er at blive pædagog. Heri ligger en vigtig betydning af at arbejde med den personlige udvikling på pædagoguddannelsen.

Projekt Rigtige Pædagoger peger på, at det er muligt at skabe rammer for pædagogstuderendes personlig udvikling i form af studieopgaver, som har afsæt i de studerendes livshistorie. Dette fokus rækker ud over de formaliserede læringsmål på pædagoguddannelsen og muliggøre en mere gensidig forventningsafstemning, som ikke blot handler om, fra uddannelsens side at justere de studerendes forventning til studiet og deres forestillinger om, hvad en rigtig pædagog måtte være, men at facilitere læring på måder, som giver mening ud fra de studerendes personlige perspektiv og fremmer bevidstheden om egne ressourcer og potentialer i forhold til det fremtidige pædagogiske arbejde.

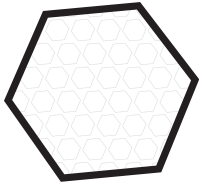
Projektet peger mod, at udviklingen af det pædagogiske blik må have afsæt i en bevidstgørelse af betydningen af egne subjektive kropsliggjorte erfaringer i de relationelle møder med brugergruppen, ud fra den forestilling, at det at have oplevet noget på egen krop, måske er den måske mest grundlæggende forudsætning for at forstå andres oplevelser og dermed kunne danne professionelle menneskelige relationer. I den forstand må det pædagogiske blik i høj grad forstås som en personlig refleksions- og erkendelsesproces som er integreret i den personlige udvikling.

Vi kan ikke vide, hvordan studerende med vanskelige opvækstvilkår fortsætter den personlige udviklingsproces senere i pædagoguddannelsen, herunder i praktikkerne. Der mangler således forskning i, hvordan arbejdet med den personlige udvikling i pædagoguddannelsen kan få betydning for udviklingen af et stærkt og sikkert pædagogisk lederskab i førstemøderne med den pædagogiske praksis i praktikkerne og som færdiguddannet professionel pædagog.

Litteratur

- Beck, H. (2013). Livsverdensmetode. I B. Schiermer (red.), *Fænomenologi - teorier og metoder* (s. 95-123). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bille, T., & Steinfeldt, V.O. (2013). Challenging fieldwork situations: A study of researcher's subjectivity. *Journal of Research Practice*, 9(1), 2.
- Bille, T. (2014). *Politielevers levede erfaringer i praktikken*. Roskilde Universitet: Ph.d-afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed-læring-deltagelse. *Nordiske udkast*, 29(2), s. 39-58.
- Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), s. 190-220.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological psychology*, 43(1), 3-12.

- Goodson, I. (2007). *Professionel viden. Professionelt liv. Studier af uddannelse i forandring*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Hansen, F.T. (2013). Dannelse forstået som taktfuldhed over for det sande og det gådefulde i tilværelsen. I *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, F.T. (2016). *At undres ved livets afslutning. Filosofiske samtaler om livet og døden i palliativt arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Husserl, E. (1954/1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy (oversat af D. Carr)*. Northwestern University Press.
- Lind, L. (1996). I kontakt med sig selv - tæt på andre - om selvudvikling i pædagogisk arbejde. I Bryderup, I., & Langager, S. (red.). *Følelseseksperter? – etik og engagement i Socialpædagogisk arbejde*. Socialpædagogisk Højskole: Socialpædagogiske tekster 6.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception (oversat af S. Colin)*. Routledge.
- Nielsen, B. (2013). Efterskrift. Frihed og vores forbundethed med verden. Fænomenologiens opgave og betydningen af John Mortensens projekt. I J. Mortensen, *Asubjektiv fænomenologi. Jan Patockas eksistentielle filosofi og fænomenologiens opgave i dag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Rendtorff, J.D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I: Fuglsang, L. & Olsen, P.B. *Videnskabsteori I Samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. S. 259-289.
- Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed: pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus Universitet: Ph. d.-afhandling ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Schmidt, C. (2007). *Fra pædagogstuderende til pædagog: livshistorien som potentiale til læring som subjektiv tilegnelse*. Roskilde Universitet: Ph. d.-afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2013). På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse? I Rothuizen, J.J., & Togsverd, L. (Eds.) (2013). *Hvordan uddannes pædagoger?: perspektiver fra et forskningsprojekt*. Videnscenter for Socialpædagogik og Socialt Arbejde, VIAUC.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Frydenlund.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Wertz, F. (1985). Method and findings in a phenomenological psychological study of a complex life-event: being criminally victimized. I Giorgi, A. (Ed.) (1985): *Phenomenology and psychological research*, s. 155-216.
- Winther, H. (2014). *Kroppens sprog i professionel praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid

Mari Pettersvold

Førsteammenuensis og phd ved Institut for pædagogik,
Høgskolen i Sørøst Norge
Mari.Pettersvold@usn.no

og

Solveig Østrem

Professor i pædagogik og phd, Høgskolen i Lillehammer
solveig.ostrem@hil.no

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resume

Handling og språk kan forstås som hverandres gjensidige forutsetninger for nye erkjennelser, og for profesjonsutøvelse. I denne artikkelen gjør vi et forsøk på å sammenligne den dyktige pedagogen med den dyktige håndverkeren, nærmere bestemt glassblåseren. Vi spør deretter hva som kjennetegner et fagspråk som både er tilstrekkelig presist og har praktisk relevans for pedagogens arbeid. Diskusjonen er basert på pedagogers fortellinger om barn som motsetter seg det som er planlagt, og om hvordan pedagogene håndterer situasjonene. Konteksten for studien er dagsaktuelle diskusjoner om profesjonalisering, akademisering og politisering av barnehagefeltet.

Abstract

Action and language can be seen as each other's reciprocal conditions for new knowledge, and for professional practice. In this article we try to compare the skilled pedagogue or preschool teacher with the skilled craftsman, more precisely the glassblower. Then we ask what characterizes a professional language that is both sufficiently precise and has practical relevance for preschool teachers' work. The discussion is based on preschool teachers' stories about children who oppose what is planned, and how the teachers handle the situations. The study may be seen in light of current discussions about professionalization of pedagogic work, academization and the politicization of the early childhood field.

Nøgleord

pedagogisk arbeid, fagspråk, praktisk kunnskap, diskursiv kunnskap, profesjonalitet

Innledning

En god pedagog er en som er i stand til å handle situasjonsbestemt, det vil si å forstå hva som er på spill og gjøre det riktige på riktig tidspunkt. I denne artikkelen sammenligner vi pedagogen med håndverkeren, nærmere bestemt med glassblåseren. Vi ønsker å undersøke og diskutere hvorvidt denne sammenligningen kan ha relevans. Det som kreves i glassblåserens arbeid, kan være en analogi til varsomheten og sensibiliteten som kreves av pedagogen for at ikke barnet skal bli krenket eller ydmyket. Vi understreker at dette er analogi som impliserer at barnet i likhet med glasset kan gå i stykker, men at barnet allikevel ikke er så skjørt som glass. Det empiriske materialet vi trekker veksler på, består av barnehagelæreres fortellinger om barn som motsetter seg det som er planlagt, og om hvordan pedagogene håndterer situasjonene.

Gert Biesta (2015, s. 20) anvender ordet virtuositet om lærerens kroppsliggjorte klokskap. Han understreker at slik klokskap kun kan utvikles gjennom å praktisere, som musikeren som øver og øver. I likhet med håndverkeren må barnehagelæreren øve til kunnskapen er internalisert i kroppen. Men for barnehagelæreren er språket mer sentralt enn for håndverkeren, blant annet fordi det pedagogiske arbeidet kontinuerlig må vurderes og begrunnes ut fra moralske standarder. I denne artikkelen diskuterer vi derfor hvordan evnen til å observere og handle omtentksomt og taktfullt ut fra det man sanser, kan foredles gjennom språket. Vi spør: kan den dyktige pedagogen sammenlignes med den dyktige håndverkeren? Og: hva kjennetegner et fagspråk som både er tilstrekkelig presist og har praktisk relevans for pedagogens arbeid?

Vi argumenterer for at fagspråket må være fundert på presise observasjoner, pedagogisk sensibilitet og solid håndverk. Kilden til kvalitet befinner seg både i handlingene og i begrunnelsene for dem. Denne dobbeltheten er avgjørende for hvilket språk som brukes i og om pedagogens profesjonsutøvelse. Vi bringer inn begrepene *intuitivt språk* og *analytisk språk* i et forsøk på å gi det praktiske og håndverksmessig større plass og komme nærmere en forståelse av hva fagspråk kan være.

Teoretiske perspektiver

Det er ganske alminnelig å tenke på pedagogisk faglighet som bestående av praktisk og diskursiv kunnskap. Den praktiske kunnskapen går ut på å kunne handle situasjonsbestemt, mens den diskursive går ut på å kunne resonnerer, argumentere og formidle sine erkjennelser og overveielser muntlig og skriftlig. Pedagogisk faglighet er slik sett ikke et spørsmål om enten praktisk eller diskursiv kunnskap. Det handler alltid om begge deler, selv om det på et analytisk nivå er relevant å holde dem fra hverandre. Det er særlig forholdet mellom praktisk og diskursiv kunnskap vi er opptatt av.¹

Perspektiver på pedagogens praktiske og håndverksmessige kunnskap

Ole Jacob Thomassen, som har forsket på sykepleieres profesjonsutøvelse, sammenligner profesjonsutøvelse i relasjonsorienterte profesjoner med håndverkerens arbeid. Han viser til Richard Sennett (2008), elev av Hannah Arendt, som

1 Vi anvender dette skillet, og ikke for eksempel begrepsparet aktør- og kommentatorkompetanse, som er brukt i en studie av nyutdannede profesjonsutøvere (Eik, 2014, s. 111) og etter hvert av flere andre. Det er fordi det er forholdet mellom de to formene for kunnskap som er sentralt, og ikke hvorvidt det er dominans av det ene eller det andre, slik vi kan se når begrepsparet aktør- og kommentatorkompetanse brukes (for eksempel Eik, 2015, s. 139). Begrepene brukes med henvisning til Jon Hellesnes (1984) og Anders Molander og Lars Inge Terum (2008). Hos Hellesnes handler kommentatorkompetanse om å ha og formidle kunnskap om et fag man ikke selv utøver, eller er i stand til å utøve. Molander og Terum (2008, s. 23-24) viser til Hellesnes når de skriver at de kan skrive om profesjonsutøvelse uten selv å være profesjonsutøvere. Kommentatorkompetanse er hos både Hellesnes og hos Molander og Terum knyttet til utsideblikket, mens aktørkompetanse er profesjonsutøvernes egen kompetanse, ikke bare en del av den. Det utelukker ikke å snakke om profesjonsutøveres kommentatorkompetanse, men krever en presisering.

i boka *The Craftsman* beskriver hvordan gammeldagse håndverk som glassblåsing, snekring, pottemakeri og fiolinbygging hviler på den felles forutsetning at håndverkerens ferdigheter i stor grad må tilegnes gjennom praksis og erfaring. «Selv om noen aspekter ved denne prosessen kan tilegnes 'teoretisk', er det først og fremst ved å utføre håndverket at pottemakeren utvikler sine kunnskaper og sin spesielle ekspertise», skriver Thomassen (2015, s. 74).

Jan Jaap Rothuizen påpeker en forskjell mellom håndverk og pedagogisk arbeid: «I modsætning til kunsthåndværkeren har pedagogen ikke sit materiale til rådighed», skriver Rothuizen (2015, s. 113). Mens det å beherske et håndverk handler om å kunne forme det materiale man har til rådighet, er ikke barnet ikke en «ting» man kan bestemme over (Rothuizen, 2015, s. 205). Sammen med Line Togsverd presiserer Rothuizen hva som skiller pedagogikk fra håndverk: Når et materiale er til rådighet, kan man beherske det: man kan gjøre hva man vil med det. Men kan man det med pedagogikkens «materiale»? De spør om det er ønskelig å kunne forme barnet slik vi gjerne vil ha det (Togsverd og Rothuizen, 2015, s. 248). Dette er viktige innvendinger. Allikevel vil vi spørre om ikke nettopp den etiske dimensjonen gjør det relevant å sammenligne pedagogen med glassblåseren. Thomassen påpeker at glassblåseren er avhengig av å være responsiv overfor det skjøre glasset (Thomassen, 2015, s. 75). Tilsvarende er responsiviteten overfor barnet og dets ukrenkelighet, en vesentlig dimensjon ved pedagogens arbeid.

Gjennom tidene har det vært forskjellige teorier om pedagogikk og praksis, inklusive ideer om det pedagogiske som håndverk. Martha Mottelson (2012) foretar en sortering der håndverk gjøres ensbetydende med «en teknologisk tenkning omkring det pedagogiske prosjekt». Hun kaller dette «en pragmatisk position, som beskæftiger sig med, på hvilken måde oppgaven kan løses mest effektivt». Det kan se ut til at Rothuizens kritikk av håndverksmetaforen brukt om pedagogikk retter seg mot en tilnærming til håndverk som ligner på Mottelsons. Vi vil derfor understreke av vi, med vektleggingen av responsiviteten, legger noe annet i håndverk. Der Mottelson synes å se håndverk som *techne* (jamfør Aristoteles), ligger vårt begrep om håndverk nærmere *fronesis* eller *praxis*, som er uløselig forbundet med evnen til å gjøre det gode.

Varsomheten og varheten som kreves for at ikke barnet skal bli krenket eller ydmyket, gjør det relevant å anvende Kjell S. Johannessens (1999) begrep *fortrolighetskunnskap*. Praktisk kunnskap og fortrolighetskunnskap fungerer som ryggmargsrefleks: den er innskrevet i kroppen og kommer til uttrykk som handlinger, ikke som ord, slik som påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Vi vil også vise til Max Van Manens (2015) begrep *pedagogisk takt*. Felles for begge er fortroligheten med å stå i situasjoner man på forhånd ikke kan forutse, og at man må handle uten å kjenne utfallet, hvilket fordrer at pedagogen handler klokt.

Perspektiver på pedagogens diskursive kunnskap

Spørsmålet om hvilket fagspråk pedagogen trenger, kan ikke løsrives fra de praktiske og håndverksmessige sidene ved pedagogens arbeid. Den diskursive

dimensjonen er tett sammenvevd med fortrolighetsdimensjonen. Dette innebærer at respekten for og responsiviteten i møte med barna legges som et premiss for hvilke ord og hvilket språk som anvendes i pedagogens faglighet. Rothuizen beskriver forbindelsen mellom det praktiske og det diskursive ved å vise til Aristoteles' begrep *den praktiske fornuft*: «At gjøre det rette i situasjonen er uttrykk for praktisk klogskab, praktisk viden, praktisk fornuft», skriver han. Et sentralt poeng er at «den praktiske fornuft omfatter både en viden man setter ord på – overvejelser over, hvad det rigtige at gjøre – og den klogskab der ligger i selve de handlinger, man udfører» (Rothuizen 2016, s. 202).

Fortrolighetsdimensjonen i den praktiske viten fordrer et språk som er egnet til å undersøke, forstå og formidle hva som var på spill i situasjonen. Dette språket kan være ganske ordinært, men samtidig et resonnerende språk. «Især når det handler om områder som politik, samfund og pædagogik er det ikke svært at indse, at viden ikke er noget der er frigjort fra hverdagsforståelser, viden tager derimod ofte afsæt i disse hverdagsforståelser», skriver Rothuizen (2016, s. 197). Poenget er at språket ikke kan tegne et bilde av verden fra et punkt utenfor og frigjort fra verden, men oppstår «midt i». Denne forbindelsen må altså reflekteres i pedagogens fagspråk dersom det skal ha relevans for pedagogens arbeid. Denne forståelsen av språk tilsvare Wittgensteins dagligspråkfilosofi (Ordinary Language Philosophy) der et sentralt poeng er at nyansene og strukturene ligger i hvordan i ordene faktisk brukes og vanskelig kan gripes i et mer teoretisk språk (Wittgenstein 1997, s. 80-81). Wittgensteins språkfilosofi ligger til grunn for tenkingen hos Sennett (2008) og hos Johannesen (1999).

Materiale og metode

Barnehagelæreres fortellinger om barn som uttrykker motstand mot å delta i det som er planlagt, er utdrag fra gruppeintervjuer med til sammen 32 barnehagelærere om å fremme demokrati i barnehagen. Intervjuene er gjennomført som del av et doktorgradsprosjekt (Pettersvold 2015). Informantene og barna de omtaler, er gitt fiktive navn.

I denne sammenhengen har vi valgt ut fortellinger fra noen av intervjuene, som kaster lys over artikkelens tema: handling og språk som hverandres gjensidige forutsetninger for nye erkjennelser. Utdrag vi har vurdert som særlig egnet for dette formålet, er der informantene selv sier at de vil komme med en fortelling, eller på andre måter viser at de er seg bevisst betydningen av at handlinger omtales språklig og resonneres over. Analysen av det empiriske materialet har tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming: Våre spørsmål omkring forholdet mellom handling og språk, og om hvorvidt glassblåseranalogien kan være egnet til å beskrive pedagogens arbeid, fikk betydning for hvordan vi i fortolket materialet. I møte med materialet, og med pedagogenes bestrebelse på å finne et språklig uttrykk for deres handlinger, ble nye spørsmål og nye innfallsvinkler til. I denne hermeneutiske prosessen ble det maktpåliggende å få frem nyansene i pedagogene-

nes fagspråk og finne ord og begreper som gjorde det mulig å skjelne mellom ulike former for språk. Etter å ha prøvd ut og diskutert flere mulige begrepspar, kom vi frem til at kategoriene intuitivt språk og analytisk språk var de som er mest dekkende for det vi mener å ha sett i materialet.

Fortellinger om barns motstand

Barnehage 1

Mette: Det er vel Solveig Østrem som har sagt det i mange år at man må også vite hva man skal medvirke til for at det skal bli en reell medvirkning. Da må vi være på tilbudssida. Et konkret eksempel inne fra vår avdeling: der var det en gutt som overhodet ikke ville male. For oss var det ikke noe stress at han måtte male, men vi ville at han skulle være i konteksten og i fellesskapet. Det var ikke ålreit om han fløy ut og inn. Så da kom det med å koble han på. Jeg tror det var fjerde gangen vi malte, så kom han bort til bordet. Var litt interessert og kobla seg på. Før det hadde han vært litt mer rebelsk. Forstyrret mer. Vi snakka om det mange ganger. Er det greit at han er i rommet uten å gjøre noe? Det var mye av kroppen som sa at det var greit. Han ble stående og observere, og kom med fingeren på malinga. Gikk litt rundt og mellom de andre, så litt på arkene og penslene. Fra den dagen begynte han å male. Men jeg har tenkt på det kaoset han skapte, og som vi måtte stå i. Han ramponerte hele settinga vår. Hva gjør vi? Skal vi resignere? Han er bare sånn. I stedet tenkte vi at det er noe han protesterer på. Så er det noe med å bruke tida, og å gjenta. La han kjenne på tingene. Åh, kaos! Men det var verdt det. Jeg kjente det etterpå da jeg så hva det genererte, at han faktisk syntes det var ålreit å sitte og male. Men det er et spenningsfelt, er det her greit eller er det ikke greit? Men jeg tenker at det må vi tørre å leve med.

Mia: Jeg hadde en liknende situasjon hos meg, med en gutt som var fem år. Han likte ikke å male eller tegne. Han opplevde at han ikke mestret det, hadde veldig store krav til seg selv, ville gjerne prestere. Så skulle vi male juleposer. For det var liksom sånn at alle skal male juleposer. Da begynte han å tulle. Han satte seg i sofaen. Så spør jeg om vi skal gå og prate litt. Så gikk vi ut. Han sa at han ikke ville fordi «Jeg får det ikke til, Mia. Jeg klarer ikke.» Nei! Så derfor ville han ikke. Så sa jeg: «Er det noe annet du kan gjøre på den juleposen, da?» «Hvis jeg kan få lov å tegne en bil, kan jeg gjøre det da? For det kan jeg, skjønner du. Så kan jeg bruke farger i stedet for å male. Da vil jeg også være med å lage juleposer!» Det er noe med å ta seg tid til å prate med barn. Jeg ante jo ikke at det var sånn han tenkte: «Julepose! Jeg kan ikke tegne bil på en julepose!» Selv om det var det han hadde lært seg å tegne. Jeg fikk en aha-opplevelse ved å snakke med ham.

Mette: Jeg tenker på det å være fleksibel og det å ha strukturer. Når vi definerer en aktivitet, er det innenfor et tidsrom. Da er vi litt travle. Det er liksom forarbeid og etterarbeid. Hvis det ikke er noe slingringsrom her, i forhold til å kunne plukke opp han som lå på sofaen og han som ikke ville male ... Det er noe med hele prosessen som hører til. Det har vi snakket om og prøver å praktisere.

Vi prøver å være fleksible. Vi har rammer og struktur. Men det må være tid til at de kan få koblet seg på. Vi må aldri bli så rigide at ikke vi har rom til å kunne flekse. Ellers mister vi kanskje det relasjonelle som er det barns medvirkning handler om.

Jeg får lyst til å hve meg på med en annen praksisfortelling. Det var en gang vi lekte bjørnen sover. Så fant vi ut at vi skulle kle oss ut med bjørneluer og komme og banke på. Alle var med bortsett fra en. Han var litt observerende og holdt seg i krokene. Det er jo ålreit, det er også en måte. Sånn er det. Så tok vi av oss luene og la dem på gulvet. Mange tok dem på seg og lekte at de var bjørner. Så satt jeg borte ved døra, så kom han og ville ut. Min første tanke var at nei, vi skal bli her. Men han ga seg ikke. Sto og dyttet på døra. Så jeg lukket opp døra. Jeg var litt tankefull og litt forutinntatt. Tenkte at nå skulle han stikke av. Men så kom vi til garderoben, så pekte han på hylla si. Så ble jeg nysgjerrig, heldigvis, for han peker og noe må det være. Fingeren går. Hva er det du prøver å fortelle meg? Så løftet jeg han opp, for han rekker ikke opp selv. Så griper han tak i lua si. Så setter han den på huet. Så trodde jeg han ville ut, for han liker det. Men nei, han gikk tilbake. Hva er dette for noe? Så springer han rundt i rommet og ville være bjørn sammen med de andre. Med sin lue! Den kunne jeg fort ha ødelagt!

Mia: Dette med å ta seg tid. Vi er så raske. Vi tar oss ikke tid til å se hva som ligger under.

Mette: Litt sånn: Jeg vet hvordan du pleier å være!

Mia: Du pleier å fly rundt!

Mette: Han protesterte på de bjørneluene, han ville ha sin egen. Du verden som han lekte. God lek. Men det var ikke riktig lue. Det er noe med de bitte små tingene. Nå var han tydelig. Noen er mer utydelige, mer forsiktige - da er det noe med å få fanget det.

Vi jobber mye med praksisfortellinger, de trenger ikke alltid være skriftlige, i alle settinger – også ute, der og da. De vokser, de fortellingene, det er som hun sier i boka si, Birkeland, at fortellingene vokser. Jeg tenkte når jeg var ny på studiet, tro hva det er? Men jeg tror det handler om det som skjer når vi deler erfaringer. Vi er blitt veldig bevisst det Hultman sier om subjektskaping. Et sted kan et barn bli sett sånn, og så går det samme barnet inn i et annet rom og er så utrolig engasjert i det som skjer.

Barnehage 2

Lise: Nå har vi brukt en del praksisfortellinger i forhold til danning, i forhold til voksenrollen. Skrevet ned dialoger. Det er den historien hvor Karl Henrik forsøker å si meg noe i samlinga. Den tenker jeg på mange ganger. Det var en samling hvor jeg følte at jeg begynte å miste grepet. Jeg jobba med 2-åringene. Hvis det ikke fenger der, så viser de jo det tydelig. Så jeg tenkte: hva gjør jeg nå? Jo, Bjørnen sover! Men så kom han mot meg, trampet i gulvet og sa: «Ikke den!» Slo meg i magen. Så kjente jeg at jeg ble helt varm, og så sa jeg: «Det bestemmer ikke du!» Han begynte å skrike og ble skikkelig lei seg, en annen begynte å skrike. Så tok

jeg han bestemt og satte ham på en krakk, sa at hvis du ikke vil være med, må du sitte her. Jeg kjente at alt ble helt feil. [...] Jeg kunne svart ham på en helt annen måte. Sagt at det er helt greit at du ikke vil være med, men hva vil du? Alle de andre vil leke Bjørnen sover, vi kan gjøre det du vil etterpå. Sånne historier har vi jobbet med. For å heve kunnskapen vår og bevisstheten vår.

Katrine: Vi har veldig behov for de historiene som er nesten litt vonde å fortelle. For det er de som gjør at vi endrer praksis. Du har den i magen, den er vond å fortelle. Line fortalte meg den – og seinere for 200 mennesker. Så hørte vi at hele salen trakk pusten, mange tenker nok at «det kunne jeg ha gjort også. Det hadde jeg kanskje ikke sagt høyt». Men det gjør noe med alle de samlingene Line har etter dette, og alle de møtene hun har med barna. I samlingene er vi mer lydhøre, de får si sin mening, samlingene blir mer spisset mot 2-åringer. Du tenker mer. Ved at de tør å hevde sin rett og sin stemme, så skjer det noe vesentlig. Det har vært viktig.

Analyse

Fortellingene har det til felles at de handler om barn som åpent uttrykker motstand mot å delta på de gitte premissene, og om pedagoger som i løpet av sekunder må avveie handlingsalternativene de råder over. De handler uten å vite med sikkerhet hvilket alternativ som er det rette, og uten å kjenne utfallet av valget.

Vi tolker informantene dithen at motstanden ikke primært betraktes som forstyrrende, men åpner noen muligheter. På samme måte som glassblåseren vet pedagogen at motstand er et premiss for arbeidet. Det kommer til uttrykk i handling og i språk. Det kan handle om å utvide fellesskapet ved å svare på barnas mer eller mindre eksplisitte krav om å delta på andre premisser. På den måten kan barna delta i fellesskapet slik de er, uten å bli definert som vanskelige eller avvikende, og uten tvang eller krenkende krav til tilpasning. Motstanden utgjør et vesentlig grunnlag for å være sammen på andre måter, og har slik sett en direkte forbindelse til å fremme demokrati.

De tre første fortellingene minner om det Togsverd og Rothuizen (2016) finner i prosjektet «Viden i spil» (VIS). De beskriver situasjoner som oppstår når et barn ikke kjenner, eller av ulike grunner ikke følger barnehagens rutiner og regler. Typisk for pedagogene er at de «lynhurtigt aflæser børnenes perspektiv, improviserer og giver det plads, samtidigt med at børnene bringes videre i det der tvinger og som de i grunden er i ferd med» (s. 128). Improvisasjonen går ut på at pedagogene «laver om, de bøjer og strækker eller afviger helt fra regler og rutiner, netop for at pædagogikken kan blive pædagogisk». (s. 128). Handlingene beskrives hverken som selvfølgelige eller mystiske, de er heller karakterisert av at man vil noe, at noe anses som viktig og tillegges pedagogisk verdi (Togsverd og Rothuizen, 2016).

Ut fra dette perspektivet er vi ved pedagogikkens kjerne når Mette, Mia og Lise forteller om barnet som ikke ville male, om han som tegnet bil på julepose, og om han som ville være med i bjørneleken med sin egen lue. Deres fortellinger

går ikke ut på å definere barn, men snarere på å gjøre barnets perspektiv gyldig samtidig som pedagogene vil at barn skal ta del i fellesskapet. Det er fremtredende at pedagogene lar verdien i å inngå i samspill med andre være styrende. Slik vi tolker deres overveielser, vil de unngå å bestemme over barnet, men de ønsker heller ikke å la barnet bestemme over seg selv. Begge deler ville på hver sin måte være å fraskrive seg ansvar og svikte barnet. Det de i stedet gjør, er «at føre barnet til sig selv, så det selv kan finde retning» (Rothuizen, 2015, s. 231). Motstanden barna viser, fordrer omtenkksomhet og generøsitet i form av at noe kan gjøres om, at unntak kan lages, og at rutiner kan brytes. Måten pedagogene møter motstanden på, kan sammenfattes gjennom begrepet pedagogisk takt. Pedagogisk takt er å vite hva man skal gjøre i den konkrete situasjonen, selv om man ikke kunne vite det på forhånd (Van Manen, 2015). Det er rimelig å anta at fortroligheten med slike situasjoner, har betydning for om pedagogene er i stand til å handle klokt.

Lises fortelling skiller seg fra de øvrige. Her handler pedagogen på en måte som hun i ettertid ser at gikk helt galt. Ved å snakke om hendelsen, forsterkes den, noe som også blir tydelig gjennom responsen fra kollegaen som deltar i intervjuet, men refleksjonene gjør den også til å leve med. Det gjør også pedagogen mer rustet til å unngå å gjøre det samme på nytt.

Fortellingene handler om avveiningene i situasjonen, men de brukes også for å reflektere over handlingene i ettertid. Uten et språk hadde ikke fortellingene eksistert som noe pedagogene i fellesskap kan diskutere. Språket i fortellingene er vevd tett sammen med situasjonene. Fortellingene fremstår som relativt detaljerte og ordrike, og har fortellingens struktur og kronologi: De beskriver hendelsesforløp der hvert enkelte element skaper troverdighet og nærhet til situasjonen. I det ordrike ligger også en form for langsomhet og dermed mulighet til å tenke seg om mens man snakker. Det kan se ut til at et lavt abstraksjonsnivå er nødvendig for å få frem hva som står på spill i den pedagogiske situasjonen. Det kan tenkes at de intuitive beskrivelsene, som ligger tett på situasjonene, må komme før og legges til grunn for et mer analytisk språk. Men det analytiske er også til stede; barnehagelærerne henter ressurser fra sitt faglige begrepsapparat og fra faglitteratur de kjenner godt, for å forstå situasjonene de er involvert i. Flere ganger i intervjuene vises det til faglige referanser som i noen grad utlegges og forklares. Det kan se ut som det er den gjensidige vekslingen mellom det intuitive og det analytiske språket som danner et fagspråk som er tilstrekkelig presist og relevant.

Hva kan håndverksmessig kunnskap og intuitivt og analytisk språk tilføre det pedagogiske arbeidet?

Barnehagelærerne forteller om hendelser og situasjoner som utfordrer dem som pedagoger, og om hvordan de observerer og forsøker å forstå barna i disse situasjonene. Måten de snakker på, står i kontrast til forestillingen om at systematisk observasjon betyr å betrakte og vurdere barna ut fra forhåndsdefinerte kriterier.

De er tvert imot opptatt av å unngå å definere barna ut fra gitte normer og kategorier. De beskriver sine bestrebelser for å utvikle sensibilitet for det unike barnet og den unike situasjonen.

Måten barnehagelærerne snakker om disse situasjonene på, skiller seg også fra det som ofte forbindes med fagspråk eller profesjonsspråk.

Liv Torunn Eiks doktorgradsarbeid, basert på intervjuer med og observasjon av nyutdannede barnehagelærere, har bidratt til økt oppmerksomhet mot fagspråk (Eik, 2014). Arbeidet har vært bevisstgjørende for både profesjonsutøvere og forskere. Vi ønsker å imidlertid å problematisere skillet som trekkes opp mellom fagspråk og hverdagsspråk. Eik (2014, s. 374) konkluderer med at barnehagelærere i løpet av det første året legger bort fagspråket, som de har til-egnet seg gjennom utdanningen, til fordel for hverdagsspråket, som dominerer i en barnehagekultur der ufaglærte assistenter er i flertall. Ut fra Eiks skille kan det vært det nærliggende å hevde at fortellingene vi har presentert her, er mer preget av hverdagsspråk enn av fagspråk. Det pedagogiske arbeidets karakter gjør at vi velger å anvende en annen inndeling. Slik vi tolker barnehagelærernes fortellinger, er det ikke faglig svakhet, men tvert imot faglig styrke, som gjør at de anvender et konkret språk med nærhet til situasjonen.

For å gripe mer av pedagogens faglighet og kompleksiteten i det pedagogens arbeid, lanserer vi begrepene *intuitivt språk* og *analytisk språk*. De intuitive beskrivelsene rommer ikke alt, men kan ses som er et nødvendig utgangspunkt og tolkningsgrunnlag for faglige refleksjoner på et mer abstrakt nivå. Vi vil argumentere for at den ene formen for språk ikke er mer faglig enn den andre. Både det intuitive og det analytiske språket inngår i fagspråket, og det er ikke et hierarkisk forhold mellom dem. Vi ser forholdet mellom de to formene for språk som gjensidig avhengig av hverandre, mer enn som motsetninger.

Det som gjør et språk faglig, er ifølge Rothuizen og Togsverd at det er egnet til resonnering over hva som gjør en situasjon pedagogisk og sette pedagogen i stand til å utøve, undersøke og utvikle praksis (2015). Det de legger i resonnering, innebærer å overveie og balansere ulike hensyn. Til dette formålet mener de at et praksisnært språk kan være vel så egnet som et språk med henvisning til teoretiske begreper. Vi argumenter for at pedagogens praktiske og diskursive kunnskap består av 1) håndverket 2) det intuitive fagspråket og 3) det analytiske fagspråket.

Sensitiv som glassblåseren

I et intervju sier Sennett at det er en tendens til at nyliberalistiske styringsformer, der målet er effektivisering og standardisering, marginaliserer den håndverksmessige siden ved alle former for arbeid (Henriksen, 2013, s. 20). Sennetts begrep om håndverkeren er knyttet til ideen om et menneske som brenner for å gjøre et godt arbeid, for arbeidets skyld. Han sier at en som har håndverksmessig kunnskap, er søkende, selvkorrigerende og nysgjerrig. En av intensjonene med *The Craftsman* er å vise at alle har innslag av håndverk i sitt arbeid uansett hva

man bedriver, og at det å se bort fra dette vil svekke arbeidets kvalitet (Henriksen, 2013, s. 20).

Kravet om følsomhet for det situasjonelle kjennetegner arbeid med mennesker så vel som håndverkerens arbeid. Det situasjonelle betyr at formelle oppskrifter, teoretiske anvisninger og instruksjoner, ikke vil være tilstrekkelig for å utføre et godt arbeid. For håndverkeren er det snarere tvert imot (Thomassen 2015, s. 74). Med henvisning til Thomassen skriver Jytte Hare og Jytte Mølgaard om pedagogen: «Hun skal naturligvis have sat sig grundigt ind i den teoretiske baggrund for sit fag, men det er først gennem arbejdet med børnene og pædagogikken i praksis, at det dybe kendskab til faget kan udvikles. Det skal nemlig innleires i kroppen, forankres i hjernen og sitte i hendene. Som alle håndverk skal» (Hare & Mølgaard, 2015). Thomassen understreker at det profesjonelle skjønnnet er vesentlig hos både håndverkerens og barnehagelæreren, nettopp på grunn av det som står på spill: Noe kan gå i stykker, både i håndverkerens møte med materialet og i barnehagelærerenes møte med barna. Den som har vært vitne til eller selv vært midt i en situasjon der varsomheten og varheten er avgjørende for at ikke barnet skal føle seg krenket eller ydmyket, vil sannsynligvis kunne kjenne seg igjen i analogien.

Det intuitive fagspråket – sammenvevd med situasjonen

I det intuitive språket ligger muligheten til å skape forbindelse mellom fortrolighetsdimensjonen og den diskursive dimensjonen. Uten det intuitive språket, som vever det språklige sammen med det levde livet, er det en risiko for at den diskursive kunnskap mister forbindelsen til det etiske – det som står på spill – og blir objektiviserende og manipulerende. I barnehagelærernes fortellinger om hvordan de møter barn som yter motstand, ser vi et potensial til å skape den nødvendige forbindelsen mellom det håndverksmessige og det analytiske fagspråket.

Med dette utgangspunktet blir det også nærliggende å spørre om Eiks materiale kan fortolkes på andre måter. Der Eik (2015, s. 140) konkluderer med at barnehagelærerne ikke anvendte fagspråket de tilegnet seg under studiet, men i stedet tok i bruk et hverdagsspråk, går det an å spørre: Er det snarere slik at de nyutdannede – i møtet med barna – på samme måte som de erfarne barnehagelærerne blir nødt til å finne en stemme for det intuitive fagspråket, for så å kunne utvikle et analytisk språk med tilstrekkelig presisjon og relevans? Er det rett og slett nødvendig å tone seg inn i en ny kulturell kontekst i et barnehageliv man som nyutdannet har lite erfaring med, for å kunne utvikle seg som fagperson? Eik (2015, s. 144) ser også verdien av det hun med henvisning til Vygotskij kaller umiddelbare erfaringer uttrykt i et hverdagsspråk, for å sette ord på det upåaktede (Ahrenkiel m. fl, 2012) og som grunnlag for et språk med faglige begreper. Som Eik (2015, s. 148) argumenterer vi for et variert fagspråk, eller profesjonspråk, men vi bruker andre betegnelser.

Det analytiske fagspråket – for å kunne løfte blikket

Det intuitive språket kan skape et grunnlag for å se hva som er på spill og hvilke eventuelle etiske dilemmaer som eksisterer i praksisfortellingene vi har presentert. Det analytiske fagspråket er mer kontekstuavhengig og abstrakt, det åpner for å undersøke praksis med noe mer distanse. Ved å ta i bruk det analytiske språket er det mulig å få mer dybdeinnsikt i egen praksis og snakke om den på mindre interne og kanskje mer kvalifiserte måter. Slik kan man løfte blikket. Men vårt poeng er at forbindelsen mellom det håndverksmessige og det analytiske fagspråket ikke blir til uten det intuitive fagspråket.

Profesjonen trenger et språk for å kunne stå til ansvar og fremlegge resonneringer. Skal språket fungere slik, kan det ikke bli for internt, men det kan heller ikke bli så abstrakt at det ikke kan anvendes på en meningsfylt måte. Fortellinger som springer ut av konkrete situasjoner, kan være helt nødvendige i den profesjonsinterne faglige dialogen. Men i den offentlige samtalen kan de i beste fall fungere som eksempler på mer generelle faglige innsikter, som pedagogen forventes å kunne sette ord på.

Oppsummert kan vi si at hensikten med det analytiske fagspråket er todelt: Dels skal det tjene til å utvikle og forbedre det pedagogiske arbeidet. Dels har det til hensikt å gjøre arbeidet transparent, det vil si at pedagogikken formidles og blir gjenstand for offentlig diskusjon blant de mange aktørene som interesserer seg for hva som foregår i en pedagogisk institusjon.

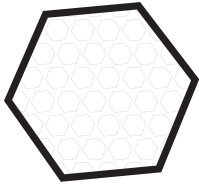
Sammenfatning

Vi har argumentert for at profesjonen er tjent med å ta håndverket tilbake, vel og merke med de forbehold vi har tatt. I forlengelsen av det har vi lansert skillet mellom intuitivt og analytisk fagspråk. Dette er et alternativ til skillet mellom hverdagspråk og fagspråk, og en presisering av hva som ligger i et såkalt praksisnært språk. Et fagspråk som er både intuitivt og analytisk kan sammen utgjøre et presist fagspråk, som er vesentlig for å unngå at kjernen i det pedagogiske arbeidet forvitrer eller utvikles på feil premisser, og i en nødvendig streben etter økt status og synlighet for profesjonen.

Litteratur

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionen til hverdags. Den upåagtede faglighed*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? I: Heilbronn, R. & Foreman-Peck, L. (red.) *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (s. 3-22). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Eik, L.T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjundersøkelse av førskolelærere videre kvalifisering det første året i yrket*. PhD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Eik, L.T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk. Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B.A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129-154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hare, J., & Mølgaard, J. (2015). Fremtidens dagtilbud er ikke for børn. Kronikk. *Politiken* 25. november 2015.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks idé. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 19(1), 1-7.
- Henriksen, C. (2013). Et slag for den stolte håndværker. *Asterisk*, nr. 68, s. 18-21.
- Johannessen, K. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Molander, A., & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mottelson, M. (2012). Pædagogik som teori, kunst, kald eller videnskab. I P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 38-57). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. PhD-avhandling. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Rothuizen, J.J. (2015). 50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik: et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas. I B.A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 109-128). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed*. PhD-afhandling. Århus: Aarhus Universitet.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Thomassen, O.J. (2015). Muligheter for profesjonell kritikk. I B.A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 63-81). Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B.A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2016). Pædagogisk ledelse, pædagogisk faglighed og etik. I: Gilbert, Marianne (red.), *Pædagogers Etik – i relationen, professionen og samfundet* (s. 122-135). København: BUPL.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax Forlag.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Den pædagogiske tidsrejse

– En kvalitativ undersøgelse af pædagogstuderendes
læringsudbytte i udlandspraktik

Mikkel Snorre Wilms Boysen

Ph.d. og Lektor ved University College Zealand
msb@ucsj.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resumé

På pædagoguddannelse udsendes studerende ofte i praktikforløb til lande med andre pædagogiske normer og værdier end de danske. Dette medfører tilsyneladende en udfordring for de studerende i den forstand, at de forventes at møde den fremmede kultur med et åbent blik og samtidig være loyale overfor danske værdier og etiske retningslinjer. I artiklen behandles dette dilemma med udgangspunkt i et kvalitativt studie af atten studerendes praktikophold i udlandet. Med reference til teorien om praksisfællesskaber og teorien om deltagerbaner diskuteres de studerendes læring med særligt fokus på forholdet mellem imitation og refleksion. Endvidere anlægges et kulturteoretisk perspektiv med henblik på at undersøge de studerendes balancering mellem kulturel relativisme og etnocentrisme. Afslutningsvist fremhæves de studerendes evne til at omsætte erfaringer fra udlandsoopholdet til relevante pædagogiske kompetencer trods de beskrevne dilemmaer og paradokser.

Abstract

Outgoing students in the field of social education in Denmark are often placed in internship in countries that are fundamentally different from Denmark, in terms of the dominating cultural and professional norms and values. From the students' perspective, this contrast apparently represents a dilemma, in the sense that they are expected to approach the foreign culture with an open mind while still being loyal to Danish values and ethical guidelines. In the paper, this dilemma is discussed with reference to a qualitative study of eighteen students' internship abroad. The investigation includes reference to the theory of communities of practice and the theory of 'trajectories of practice' suggested by Jean Lave and further developed by Klaus Nielsen. Furthermore, cultural theory is employed in order to explore the relationship between cultural relativism and ethnocentrism. Finally, the paper concludes, that the students are generally capable of transforming learning experiences gained abroad into relevant professional competences in spite of the paradoxes outlined.

Nøgleord

Uddannelse, Udlandspraktik, Læring, Praksisfællesskaber, Deltagerbaner, Kulturel relativisme

Paradokset

I dansk uddannelsestænkning vægtes udlandsophold højt. Dette er også tilfældet på pædagoguddannelsen (Brandenburg, 2014; Bjerre & Ladefoged, 2009; Styrelse for International Uddannelse 2009; Stæhr, Bruun & Kragh, 2012). Fra et dan-

nelsesperspektiv fremstår argumenterne for udlandsophold indlysende. De pædagogstuderende lærer noget om andre kulturer. De får et mere nuanceret blik på verden. De opnår en ny forståelse af deres egen kultur. De bliver mere selvstændige (Andreassen & Prins, 2011, s. 45; Ernlund, 2014; Stæhr, Bruun & Kragh, 2012) Men almen dannelse og personlig udvikling er i mindre grad end tidligere omdrejningspunktet for dansk uddannelsestænkningen. Snarere synes der i dag at være fokus på specifikke kompetencer, som kan anvendes på arbejdsmarkedet eller i videre uddannelsesforløb (Pedersen, 2014, s. 23-32; Tusk, 2015). Med baggrund i denne udvikling forekommer det i stigende grad relevant at spørge mere konkret til den læring, der pågår. For hvad er det egentlig de pædagogstuderende lærer, når de er i praktik i udlandet? Og hvordan kan de bruge denne læring professionelt?

Med dette fokus for øje viser det sig, at der bag de nævnte åbenlyse læringspotentialer gemmer sig en række problemer og paradokser. Først og fremmest skyldes dette, at de danske pædagoguddannelser sender mange studerende til lande, som i større eller mindre grad kan kategoriseres som 'udviklingslande', fx lande i Afrika og Asien (Stæhr, Bruun & Kragh, 2012, s. 5). Fra et kompetenceperspektiv kan man med god ret spørge til den bagvedliggende mening med at sende studerende ud til lande, hvor de pædagogiske værdier er så langt fra de danske. Hvorfor sendes studerende til lande, hvor børn bliver slået, hvor hygiejne er i bund og hvor personalet er uden uddannelse? Hvilke kompetencer forventer man, at de skal tilegne sig? De danske studerende skal jo gerne blive så dygtige pædagoger som overhovedet muligt. Hvorfor sendes de ikke primært til steder med en høj pædagogisk standart? Man ville vel næppe sende astronaut-studerende på studieophold i lande med tvivlsom rumteknologi eller lade lægestuderende studere kirurgi i lande, hvor man ikke kender til de mest basale kirurgiske teknikker. Så hvad er egentlig læringsværdien i denne type studieophold?

Tidsrejse-metaforen

Med udgangspunkt i en undersøgelse af læring under udlandspraktik (Arnfred & Boysen, 2016) vil der i nærværende artikel blive fremvist eksempler på, at studerende benytter en række specifikke refleksions-strategier til at skabe mening ud af mødet med den fremmede pædagogik og den fremmede kultur. Først og fremmest er det øjensynligt en væsentlig forestilling hos de studerende, at Danmark er 'foran' størstedelen af de lande, der anvendes til praktikforløb. Dette gælder i særlig grad for lande i Afrika og Asien og i nogen grad for lande i Sydeuropa og Østeuropa (se også Andreassen & Prins, 2011, s. 50). Således oplever de danske studerende, at de bliver sendt tilbage i tiden og møder en pædagogik, som fandtes en gang i Danmark, men som ikke findes længere. Denne forestilling er naturligvis behæftet med store problemer og kan let betragtes som et udtryk for et etnocentrisk og unuanceret verdenssyn (Stæhr, 2015). På den anden side skaber dette billede tilsyneladende en slags læringsramme for de studerende, hvori de

kan reflektere over dansk kultur og pædagogik i et historisk perspektiv. Læringsudbyttet bliver på denne måde etableret via forestillingen om, at praktikken kan ses som en slags pædagogisk tidsrejse, der kan fortælle en historie om, hvilke værdier vi har forladt i Danmark. På godt og på ondt.

I denne artikel er det ønsket, at følge de studerende på deres rejser tilbage i tiden og lytte til deres oplevelser og overvejelser. Under denne rundtur skal vi med Kicki til Litauen, Cecilie til Uganda, og med Ditte til Filippinerne. De tre cases repræsenterer tre forskellige typer læringsforløb i den forstand, at Kicki primært synes inspireret, Cecilie ambivalent og Ditte decideret afstandtagende i forhold til den fremmede kultur. Efterfølgende diskuteres deres oplevelser og refleksioner bl.a. med udgangspunkt i Wenger og Laves læringsteori om praksisfællesskaber og blikket rettes mod aktuelle og væsentlige læringsparadokser. Indledningsvist skitseres dog kort den metodiske og empiriske ramme omkring artiklens fokuspunkter.

Empiri og metodik

Nærværende artikel bygger hovedsageligt på en undersøgelse foretaget af Arnfred og undertegnede i perioden juni 2015 til og med juni 2016 (Arnfred & Boysen, 2016). Undersøgelsen var oprindeligt initieret og bestilt af Styrelsen for Videregående Uddannelser og havde til hensigt at besvare følgende spørgsmål: 1) Hvad motiverer pædagogstuderende til praktik i udlandet? 2) Hvad lærer de studerende under udlandspraktik i forhold til faglige kompetencemål, personligt og kulturelt? 3) Hvilke forhold fremmer/hæmmer læring under praktikken? 4) Er der særlige læringsformer som en udlandspraktik understøtter?

Med baggrund i dette forehavende blev der udformet et eksplorativt design med metodologisk afsæt i kvalitative tilgange såsom Grounded Theory (fx Charmaz, 2006). Pointen med dette udgangspunkt var at undersøge feltet induktivt og få øje på nye problemstillinger og tematikker. Dog rammesatte de præformulede spørgsmål dele af undersøgelsen i deduktiv retning, eksempelvis i forhold til de faglige kompetencemål, der implicerede et fokus på specifikke læringsaspekter. Undersøgelsen balancerede således kontinuerligt mellem induktive og deduktive perspektiver.

I undersøgelsen medvirkede atten studerende. Seks studerende blev interviewet to gange efter endt ophold. Tolv studerende blev interviewet både før og efter praktikperiode og måtte desuden på månedlig basis skrive logbog med udgangspunkt i en række prædefinerede spørgsmål. Der indgik deslige tre institutionsbesøg i undersøgelsen til henholdsvis Uganda, Litauen og Mauritius. De resterende praktiksteder var placeret i Norge, England, Filippinerne, Malaysia, Kina, Tanzania, Tyrkiet og Grækenland.

Logbøger og interview blev analyseret ud fra en fænomenologisk-hermeneutisk strategi med vægt på at undersøge og forstå interviewpersonernes perspektiv og verdensbillede (Bech, 2013; Brinkmann & Kvale, 2009; Schiermer, 2013). I

tråd med undersøgelsens eksplorative karakter opstod tematikker og problemfelter løbende undervejs. Disse problemstillinger blev kontinuerligt beskrevet, undersøgt og opsporet i iterative cirkler, hvilket er en velkendt metodik indenfor Grounded Theory (Glaser & Stauss, 1967, s. 45; Kelle, 2007). Undersøgelsens længerevarende karakter udgjorde her en væsentlig fordel, idet et sådant design muliggør løbende justeringer og nuanceringer af dataindsamling og analyse.

Med baggrund i analysen opstod en række tematikker, der er beskrevet og opsamlet i en ministeriel rapport (Arnfred & Boysen, 2016). I denne artikel er det hensigten at dykke ned i en af de problemstillinger, som fremstod mest væsentlig og dilemmafyldt i det empiriske materiale. Med andre ord, interview og logbøger peger på, at de studerende kæmper med at skabe mening ud af mødet med de fremmedartede kulture, hvor de pædagogiske strategier virker mindre åbenlyse. Herved ønskes i nærværende artikel at undersøge, diskutere og *få øje på* det pædagogiske potentiale i miljøer, hvor pædagogiske intentioner og rammer umiddelbart synes mindre synlige. God rejse.

Rejsen til Litauen: Tiden uden regler og teorier

Kicki har været i Litauen på et børnehjem i Kaunas. Hun fortæller om, hvordan fraværet af regler og eksplicite didaktiske rammer var en befrielse. Først og fremmest er der ifølge Kicki ikke de samme sikkerhedsforanstaltninger i Litauen som i de danske institutioner. Dernæst er der ikke de samme formelle forventninger til det teoretiske og organisatoriske grundlag for pædagogikken. Derfor er hverdagen ifølge Kicki mere fleksibel og spontan.



Billede fra Kickis logbog: På udflugt til botanisk have.

Ved siden af børnehjemmet ligger en botanisk have og en park, hvor vi gik hen og bare fodrede ænder og sådan. Hjemmefra tænkte jeg egentlig, at det skulle være revolutionerende aktiviteter, jeg kom med. Men faktisk, sådan nogle helt enkle ting som at tage i parken og fodre ænder gjorde børnene helt ekstatiske. I første praktik i Danmark havde jeg det lidt sådan, at det skulle være nogle vildt nye aktiviteter, jeg kom med. Men i Danmark var det faktisk også sådan, at børnene var glade for noget, som de havde prøvet før. Så det behøves ikke at være så voldsomt nyt, hvis man kan sige det sådan. Jeg lærte enormt meget af den der afslappethed i Litauen. Vi var mindst 20 år tilbage i tiden. Der var ikke de her pædagogiske begreber. Der var ikke læringsplaner. Der var høje krav skolemæssigt til de her børn. Men på alle andre måder var det faktisk meget afslappet. (Interview med Kickie, 2015)

Kickis tanker adresserer tilsyneladende en række af de pædagogiske tendenser, som pt er aktuelle i Danmark. For det første er der tale om, at Kicki retter et kritisk blik mod den generelle akademisering af den pædagogiske profession. Ligeledes stiller hun spørgsmål ved, om innovation og udvikling i det daglige egentlig er til gavn for børnene. For det tredje påpeger hun, at de regler, som danske pædagoger skal virke under, ultimativt kan virke hæmmende på pædagogisk praksis. På denne måde bliver Kickis historie en fortælling om nogle af de pædagogiske værdier og traditioner, som man, i Kickis optik, har forladt i Danmark. Værdier som hun beskriver med ord som spontanitet, uformelle strukturer, afslappethed og frihed.

Nu har Kicki jo ikke været på en rigtig tidsrejse. For Litauen er ikke en kopi af Danmark for 20, 30, eller 40 år siden. Men det synes oplagt, at hendes oplevelser gør hende i stand til at vurdere fordele og ulemper ved bestemte pædagogiske tiltag i et større perspektiv. Hendes horisont er blevet bredere. Der kan naturligvis sættes spørgsmålstegn ved værdien af denne læring i en dansk kontekst. For er det virkelig svaret på nutidens udfordringer at afmontere innovation, pædagogiske begreber og didaktiske refleksioner? Hvis udvikling anskues normativt og med baggrund i en evolutionistisk kulturopfattelse, er der ikke meget mening i at hente inspiration i fortiden (Stæhr, 2015, 152-154). Men til gengæld giver Kickis perspektiv god mening, hvis udviklingstendenser ikke opfattes deterministisk, men derimod som noget, der kan påvirkes, fravælges og tilvælges. Kicki understreger selv, at den litauiske kultur ikke blot kan overføres til Danmark. Men oplevelserne inspirerer hende tilsyneladende i forhold til udviklingen af hendes pædagogiske identitet og værdigrundlag.

Rejsen til Uganda: Tiden hvor man godt kan slå

Cecillie har været i praktik på et børnehjem i Uganda. Hun fortæller om en fremmedartet kultur, hvor børnene hjælper hinanden og tager del i fællesskabet. Hvor det kollektive er i centrum frem for det individuelle. Da hun bliver bedt om at fremvise et billede, som repræsenterer væsentlig læring for hende, viser hun et billede af børn i alle aldre samlet i en fælles leg. For hende symboliserer billedet, hvordan de store børn tager sig af de små. Og at fællesskabet er i centrum.



Billede fra Cecilies logbog: Børn samlet i fælles leg.

Men mødet med den ugandiske kultur rummer også en række udfordringer. For selvom det i dag er ulovligt at benytte fysisk afstraffelse i det offentlige rum, så er dette stadig et velkendt fænomen i Uganda. Dette påvirker Cecilie meget og i hendes bestræbelser på at forstå denne side af den ugandiske kultur, retter hun et kritisk blik mod både Uganda og Danmark.

Nu så vi jo desværre også fysiske afstraffelser, som de jo stadig bruger som pædagogisk redskab dernede. Og jeg er på ingen måde tilhænger af det. Jeg synes det er dybt forfærdeligt. Men det har alligevel sat nogle refleksioner i gang for mig i forhold til, hvordan vi afstraffer psykisk herhjemme i Danmark. Når vi indirekte signalerer til barnet: 'Du er ikke god nok. Nu skal du gå væk fra mig'. Hvilken følelse efterlader en sådan psykisk afstraffelse? Hvornår er konflikten afsluttet? Dette perspektiv har virkelig vendt sig. Jeg ville aldrig acceptere fysisk afstraffelse i Danmark. Men i Uganda oplevede jeg bare, at børnene fik et rap over nallerne, og så var de okay igen bagefter. Så vidste de, at konflikten var slut. I Danmark kan konflikten trække i langdrag. Så hvad er egentlig værst på den lange bane for barnet? (Interview med Cecilie, 2016)

Cecilies oplevelser med fysisk straf har tilsyneladende resulteret i et nuanceret og reflekteret syn på den ugandiske kultur og pædagogik. Hun kan endda udpege

enkelte fordele ved fysisk vold sammenlignet med psykisk afstraffelse. Cecillies læreproces kan betragtes fra flere synsvinkler. På den ene side kan det hævdes, at Cecilie simpelthen har ladet sig assimilere og socialisere ind i en anden kultur. På den anden side kan det hævdes, at Cecilie har opnået en mere nuanceret kulturforståelse. Hun er nu i stand til at se den danske kultur i et nyt lys. Hun er i stand til at anlægge nye perspektiver og have øje for kvaliteter i andres kulturer. Hun er blevet mere relativistisk i sin kulturopfattelse.

Rejsen til Filippinerne: Tiden før pædagogik blev opfundet

Ditte har været i Filippinerne. På et børnehjem for børn med nedsat funktions-evne. I perioden har hun desuden lavet projekter med gadebørn og gadekøkkener. Ditte har yderligere arbejdet med at rejse finansiering til forskellige projekter. På praktikstedet har hun dog oplevet et miljø, hvor pædagogisk viden og refleksion synes fraværende.

Man kan godt sammenligne miljøet på børnehjemmet med handicapsynet i Danmark for 50 år siden. De er ikke nået så langt hernede. Der er to stuer med tolv børn på hver stue. Og der er kun en enkelt husmor til de tolv børn. Og husmorens opgave er bare at give dem noget mad og rent tøj og hjælpe dem med noget hygiejne. Og så bliver der ikke gjort så meget mere faktisk. Hun passer dem, ligesom det var hendes egne børn. Og det er ikke på samme måde, som vi arbejder med børn hjemme i Danmark. Hernede leger forældre ikke med deres børn. De mangler virkelig ressourcer og viden hernede. (Interview med Ditte, 2016)



Billede fra Dittes logbog: Børnehjemmet i Filippinerne.

På billedet ses den stue, hvor børnene bor. Ifølge Ditte ligger børnene i tremmesengene det meste af dagen. Kvinden i forgrunden er den omtalte 'husmor', som er ansat til at passe børnene. Fra Dittes perspektiv er håndteringen af børnene problematisk. Fx gør det indtryk på Ditte, at personalet tvinger mad i de børn, som ikke vil spise. Det gør de ved at holde børnene for næsen, så de bliver nødt til at

synke. Denne metode afviser Ditte at benytte. Til gengæld benytter hun sådanne oplevelser til at kaste et historisk blik på dansk pædagogik:

Jeg har arbejdet med voksne udviklingshæmmede hjemme i Danmark. Og det er jeg rigtig glad for. Men mange af mine beboere på det danske bosted kunne godt have udviklet sig meget bedre, hvis de var blevet født nu i stedet for for 50 år siden. Så her på Filippinerne kan jeg med egne øjne se, hvorfor nogle udviklingshæmmede mennesker i Danmark fungerer så dårligt som de gør. Simpelthen fordi man ikke har haft den tilstrækkelige viden og de nødvendige ressourcer til at hjælpe dem med at udvikle sig. Børnene fra mit praktiksted i Filippinerne udvikler sig jo heller ikke. (Interview med Ditte, 2016)

Mødet med den fremmede kultur skaber således mulighed for at reflektere over, hvordan de ældre mennesker med nedsat funktionsevne i danske institutioner muligvis er blevet behandlet, dengang de var børn. Oplevelsen kan derfor potentielt bruges til at opnå en dybere forståelse for, hvilken indflydelse forskellige typer af pædagogikker og behandlinger har for menneskers liv og udvikling. Samtidig tilbyder den filippinske institution et handlerum, hvor Ditte kan afprøve danske pædagogiske metoder. Hun forsøger fx at lære en lille dreng at spise selv fremfor at made ham, hvilket er den almindelige praksis på stedet. Hun træner ham i at bruge skeen og føre den op til munden. Ifølge Ditte giver dette drenge både glæde, selvtillid og selvstændighed. Herved kan processen ses som en slags demonstration af de danske metoders overlegenhed. Denne type erfaring resonerer i høj grad andre af undersøgelsesdeltagernes refleksioner. Fx fortæller en ung mandlig studerende om, hvordan han har fået øjnene op for værdien i at 'anerkende' ved at opleve et pædagogisk miljø på Filippinerne, hvor anerkendelse tilsyneladende ikke var del af det pædagogiske repertoire.

Tidsrejsen og paradokset

Som demonstreret i ovenstående cases lader det til, at forestillingen om at Danmark indtager en global førerposition, er fremherskende. Denne tænkning er oplagt, men også problematisk. Den er oplagt, fordi de studerende naturligvis forsøger at forstå det fremmede ud fra det, de kender. Dette er en velkendt menneskelig mekanisme, som er teoretisk og empirisk velbeskrevet (e.g., Gadamar, 1960; Piaget, 1953). Således medbringer de studerende en række forestillinger om deres egen kultur og historie, som de bruger til at kategorisere og forstå den kultur, de møder. Derfor tolkes fysisk afstraffelse som en pædagogisk strategi, der i dansk sammenhæng hører fortiden til. Men billedet er ligeledes problematisk, fordi det implicerer et deterministisk, lineært og kulturrevolutionistisk verdenssyn, hvor Danmark opfattes som repræsentant for det mest veludviklede (Jensen, 2013, s. 22; Stæhr, 2015). Og i dette lys kan det være vanskeligt at se, hvad pointen egentlig er med at prøve at forstå den fremmede kultur.

Med baggrund i de beskrevne cases ses både eksempler på, at de studerende forsøger at forstå den fremmede kultur og eksempler på, at de studerende afskriver

den fremmede kultur som værdiløs. Kicki er meget positivt inspireret af Litauen og hendes oplevelser fører til et kritisk og nysgerrigt blik på konsekvensen af det akademiske og regeltunge læringsmiljø i Danmark. Cecilie forsøger at forstå den fysiske afstraffelse hun oplever, hvilket ultimativt fører til, at hun stiller spørgsmål ved vores måde at straffe børn psykisk i Danmark. Ditte synes ikke at være blevet direkte inspireret af den kultur, hun møder. Til gengæld er det tydeligt, at der er et stort læringspotentiale forbundet med at opleve den positive effekt af danske pædagogiske metodikker.

De danske studerende er placeret midt i et paradoks. På den ene side skal de studerende lære at møde den fremmede kultur med åbent sind og undgå en etnocentrisk tilgang til verden. På den anden side skal de danske studerende holde fast i og bygge videre på danske værdier og metodikker. Begge dele er en udfordring. Og at gøre begge dele samtidigt er virkelig vanskeligt. Mange studerende træner sig i at blive bedre til at være åbne. Louise, som har været i praktik i Grækenland, fortæller fx, hvordan hun i starten af opholdet fokuserede på mangler i den kultur, hun mødte. Men efterhånden lærte hun at se ressourcerne og være mere rummelig. Samtidig trænes mange studerende i at holde fast i danske værdier. Mia, der har været i Litauen, beskriver fx, hvordan det lykkedes hende at holde fast i en legende og venskabelig tilgang til børnene, selvom man på stedet opfattede denne adfærd som en smule uprofessionel.

Det beskrevne paradoks kan ligeledes genfindes i de indledende faser i de studerendes forløb. Således ses, hvordan mange af de studerende før udlandsopholdet har en todelt forventning og vision. På den ene side ønsker studerende ofte at komme afsted for at hjælpe og lære andre om de danske værdier. Samtidigt ønsker de selvsamme studerende at være åbne og lære af den fremmede kultur. Denne dobbelte tilgang giver god mening. Men den er naturligvis vanskelig at håndtere. For hvilke værdier er værd at tage med sig hjem? Og hvilke er ikke?

Kan man simultant kritisere og imitere?

Det beskrevne dilemma kalder på en forståelse af de læringsmekanismer, der finder sted under praktikophold. Martin Bayer beskriver i bogen 'praktikkens skjulte læreplan', hvorledes danske pædagogstuderende i de danske praktikinstitutioner langsomt lærer at blive som vejlederen (Bayer, 2001). Ud fra teorien om praksisfællesskaber demonstrerer han, hvorledes studerende bevæger sig fra de mere perifere cirkler i institutionen ind mod midten, hvor de i tiltagende grad lærer at agere som vejlederen og de øvrige kollegaer. Med andre ord, den studerende overtager gradvist de norm-givne handle-mønstre i institutionen.

Denne læreproces er selvsagt på mange måder positiv. De studerende er jo netop i praktik for at lære af deres vejleder. Men ønsket er jo også, at de skal forholde sig undersøgende og reflekteret til institutionens pædagogik. Og dette bliver i særlig grad væsentligt, når de danske studerende er i udlandspraktikker, hvor en del af den anvendte pædagogik er i modstrid med danske værdier og love.

Spørgsmålet er dog hvordan, og i hvilket omfang, det er muligt at forholde sig kritisk til en anden kultur samtidig med, at man lærer at agere i den. Med udgangspunkt i teorien om praksisfællesskaber kan der anlægges flere perspektiver på denne problematik. På den ene side kan teorien anskueliggøre, hvorledes læring kan være reproducerende og refleksionshæmmende. På den anden side kan nyere bidrag til teorien give bud på, hvorfor læring i praksisfællesskaber ofte resulterer i idiosynkratisk refleksion fremfor imitation. Spørgsmålet er centralt, fordi udlandspraktik-modellen tilsyneladende bygger på en forventning om, at de studerende evner at skabe sådanne hensigtsmæssige refleksioner. Forholdet mellem imitation og refleksion er dog ikke afklaret, hverken empirisk eller teoretisk, hvorfor det er omdrejningspunktet for diskussionen i det følgende afsnit.

Hvordan opstår refleksion og forandring i praksisfællesskaber

Teorien om praksisfællesskaber er oprindeligt udviklet af Wenger og Lave (1991) og indeholder som udgangspunkt en alternativ fortolkning af mesterlære og de processer, som finder sted mellem mestre og lærlinge i sociale fællesskaber. Med baggrund i undersøgelser af læreprocesser blandt skræddere i Vestafrika demonstrerer de, at lærlinge ofte lærer af andre lærlinge fremfor deres mester. De beskriver disse processer som novicers bevægelse fra en legitim perifer position til en central position i et arbejdsfællesskab. Det dualistiske forhold mellem mester og lærling er således, ifølge forfatterne, uegnet til at beskrive de komplekse netværk af interaktioner, som pågår. Yderligere peger de på, at mesterlære ikke fører til homogenitet, konservatisme, reproduktion og manglende refleksion. Derimod fremhæver de, at læring som den udfoldes i et praksisfællesskab er kompleks, refleksiv, produktiv, heterogen, og flerdimensional (Lave, 1999, s. 40-41).

På trods af Lave og Wengers optimistiske beskrivelser af praksisfællesskaber synes metaforen om periferi og centrum at indeholde et element af konservatisme, i den forstand at nytilkomne først er fuldgældige deltagere, når de har erhvervet specifikke normer og kompetencer (se fx Boysen, 2015, s. 147-149; Jespersen, 1999). Yderligere kan der argumenteres for, at mesterlære ofte er forbundet med en kropslig imitation, der efterlader minimal plads til forhandling og refleksion (Nielsen, 1999, s. 161, 214). Af sådanne årsager synes det derfor vigtigt at prøve at forstå balancen mellem produktion og reproduktion i et praksisfællesskab.

Klaus Nielsen adresserer i sin afhandling om læreprocesser på musikkonserveriet netop dette centrale tema. Med Nielsens formulering lyder spørgsmålet således: 'Vi er alle del af praksisfællesskaber, men hvorfor bliver vi ikke ens? Hvordan forklarer vi menneskelig forskellighed, samtidig med at vi bevarer et socialt perspektiv?'¹ (Oversat fra Nielsen, 1999, s. 40). I afhandlingen anvendes begrebet 'deltagerbaner' til at besvare dette spørgsmål. Begrebet blev oprindeligt udviklet

1 Originalcitater: 'We are all part of communities of practice, but why do we not become 'the same' so to speak. How do we maintain a social perspective and still address issues of human differences?' (Nielsen, 1999, s. 40).

af Lave (1996) og defineres af Nielsen som måden, hvorpå individet ændrer sin deltagelse i forskellige praksisfællesskaber over tid (1999, s. 56). Konceptet benyttes i hans analyser til at vise, hvordan eleverne på musikkonservatoriet ikke kun er del af et homogent miljø, men derimod tager del i mange forskellige typer af praksisfællesskaber. De studerende på konservatoriet følger således forskellige baner, hvilket resulterer i, at de er i stand til at udvikle sig som unikke musikere og mennesker. Med udgangspunkt i dette perspektiv konkluderer han, at eleverne på konservatoriet ikke bliver ens 'pga. deres personlige historie, de forskellige deltagerformer som de praktiserer, og måden hvorpå de kombinerer deltagelsen ved musikkonservatoriet med deltagelse i andre praksisfællesskaber'² (Oversat fra Nielsen, 1999, s. 97).

Det beskrevne perspektiv er relateret til generelle diskussioner vedr. rollefordelinger og interaktioner mellem lærling og mester. Det hævdes således blandt nogle læringsteoretikere, at en lærling, der alene følger en enkelt mester, vil reproducere værdier og kompetencer snarere end finde sit eget idiosynkratiske ståsted (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 70). Tilsvarende hævdes det, at en lærling, som møder flere mestre, er i stand til at kombinere inspiration og input fra forskellige på unikke måder (Dreyfus & Dreyfus 1999, s. 70; Jespersen, 1999). Endvidere påpeges det fra et konstruktivistisk læringsperspektiv, at efterligning ikke kan forstås som en transmission, men snarere en slags transformation, hvor den uerfarne konstruerer mening med udgangspunkt i interaktioner med de mere erfarne (Schön, 1987, s. 108, Nielsen, 1999, s. 154). Således kan der argumenteres for, at efterligning ikke nødvendigvis fører til reproduktion.

Tidsrejsen og deltagerbanerne

Teorien vedr. deltagerbaner tilbyder en mulig måde at forstå og beskrive de læringsmekanismer, som finder sted i udlandspraktik. For den enkelte studerende repræsenterer udlandsopholdet ét enkelt praksisfællesskab blandt mange. Den studerende tager del i mange andre praksisfællesskaber, bl.a. familien, sportsklubben, de øvrige praktikker i uddannelsesforløbet, livet på Campus, mm. Derfor overtager de studerende ikke direkte værdier og normer fra den kultur, de møder. Snarere sammenholder de på idiosynkratisk vis forskellige oplevelser fra forskellige fællesskaber. Den pædagogiske tidsrejse er én rejse blandt mange. Som musikerne på konservatoriet i Klaus Niensens undersøgelse kan de pædagogstuderendes læring beskrives som en række unikke rejser ind i og ud af forskellige fællesskaber. På denne måde er de ideelt set i stand til at være kritiske og vælge til og fra.

Fra dette perspektiv er det også muligt at argumentere for, at praktikophold i udviklingslande med tvivlsom pædagogisk standart er meningsfulde. Både Kicki,

2 Originalcitater: 'We do not all become 'the same' - due to the student's personal histories, the different modes of participation in communities of practice and the ways of combining the participation at the Academy of Music with modes of participation in other communities of practice (Nielsen, 1999, s. 97).

Cecilie og Ditte er således på forskellig vis i stand til at skabe mening ud af praktikforløbet. På denne måde repræsenterer alle disse forløb unikke læreprocesser, som er formet af de studerendes særlige oplevelser, tilgange og erfaringer. Fra et uddannelsesperspektiv bliver denne forklaring dog potentielt utilfredsstillende. For de danske studerende skal jo udvikle sig til dygtige pædagoger og ikke blot bevæge sig i vilkårlige retninger. Så hvorledes støttes de pædagogstuderende i at finde ud af, hvilke normer, værdier og metodikker, der bør efterstræbes? Og hvordan kan pædagoguddannelsen sikre, at de studerendes tidligere erfaringer og deltagerbaner vil gøre de studerende i stand til at udtrække hensigtsmæssig læring af praktikophold?

Pædagoguddannelsen og paradokset

Selvom pædagoguddannelsens opgave er at guide og hjælpe de studerende, synes det skitserede paradoks ligeledes at repræsentere en væsentlig udfordring for vejledere og undervisere på pædagoguddannelsen. Ambivalensen fremstår tydeligt i en undersøgelse af pædagogstuderendes udbytte af udlandsophold i den tredje verden udarbejdet af medarbejdere ved UCC (Stæhr, Bruun & Kragh, 2012, se også Andreassen & Prins, 2011). I rapporten diskuteres en række studerendes oplevelser i Ghana. I særlig grad fremhæves, at de studerende har svært ved at håndtere, at børnene bliver slået med spanskror på praktikinstitutionen. I rapporten fører dette til en kritik af de studerende på grund af deres manglende åbenhed og refleksionskompetence i forhold til at forstå denne pædagogiske metodik. Det hedder således:

I mødet med det anderledes kan studerende bringes til at reflektere over egen praksis. Dette kan desværre også have den følgevirkning, at egen praksis kommer til at fremstå som den rigtige, mest udviklede, den mest humane og den med det bedste børnesyn. De studerende i Ghana var på mange måder noget fastlåste i deres kulturelle opfattelser [...]. (Stæhr, Bruun & Kragh, 2012, s. 26)

I rapporten lægges der vægt på, at de studerende ikke bør pådutte den fremmede kultur egne normer og værdier. Snarere bør de studerende ifølge forfatterne trænes i at reflektere og ikke være dømmende. Kulturel fastlåshed bør så vidt muligt undgås (ibid., s. 27). Omvendt understreger forfatterne, at den åbne tilgang, der efterspørges, ikke må resultere i relativistiske kulturforståelser: 'Dette betyder omvendt ikke, at de studerende skal acceptere alt, med henvisning til en relativistisk kulturopfattelse, hvor alt accepteres i kulturens navn' (Stæhr, Bruun & Kragh, 2012, s. 26).

Man kan med god ret spørge, hvilken distinktion mellem kulturel relativisme og åbenhed forfatterne her efterlyser? I forhold til denne artikels empiriske afsæt, fremstår Cecilies case muligvis som eksemplarisk for en sådan balance. Cecilie bruger oplevelserne fra Uganda til at få øje på problemer i dansk pædagogik uden dog at tilslutte sig ugandiske værdier og normer. Stadig forekommer det

dog problematisk at kræve, at de danske studerende generelt ikke må forholde sig kritisk til vold og afstraffelse. I tråd med dette synes det problematisk at forlange, at de studerende skal kunne afgøre, hvilke pædagogiske handlinger, der kan accepteres som legitime, og hvilke, der ikke kan accepteres uden at måtte tage udgangspunkt i værdier formet af deres egen kultur og kulturelle opvækst. Der kan således argumenteres for, at en vis grad af etnocentrisme næppe kan undgås, hvis den studerende forventes at kunne forholde sig vurderende og ikke blot undersøgende i forhold til den fremmede pædagogik.

Et kulturteoretisk blik

Den normative forestilling om at legitim kulturforståelse kræver stor grad af åbenhed kan finde genklang i moderne kulturteori. Kultursociologen Iben Jensen opdeler kulturanalyse i to overordnede tilgange, som er beskrevet som henholdsvis 'beskrivende' og 'kompleks' (Jensen, 2013, s. 48). Med udgangspunkt i det beskrivende kulturbegreb forstås kultur essentialistisk og der lægges vægt på at indfange forskelle mellem kulturer. Med det komplekse kulturbegreb er der i højere grad fokus på at forstå kulturer som meningsfulde betydningssystemer og anskue kultur som noget man gør, snarere end som noget man er. Ifølge Jensen medfører et beskrivende kulturbegreb i højere grad stereotyper og generaliseringer, hvorimod det komplekse kulturbegreb giver mulighed for at forstå betydninger på kulturens egne præmisser og fremstille mennesker som unikke individuelt tænkende mennesker fremfor kulturens repræsentanter (ibid., s. 49-51).

Med den beskrevne kategorisering ønsker Jensen at fremme en bestemt type kulturel analyse kendetegnet af åbenhed og refleksion frem for entydige kategoriseringer (ibid.). Jensen understreger dog, i tråd med ovenstående forfattere, at åbenhed ikke må føre til bortkastelse af egne kulturelle værdier i relativismens navn (ibid., s. 13). Alligevel må den kulturelrelativistiske tilgang fastholdes som forskningsideal (ibid., s. 24). Med et citat fra kulturteoretikeren Øjvind Dahl antyder Jensen en mulig måde, hvormed kulturelrelativisme og personlig stillingtagen kan kombineres: 'Kulturelrelativisme er vigtig og rigtig som forskningsmetode, men kan ikke bruges som rettesnor for eget liv' (Dahl, 2013, s. 74, citeret i Jensen, 2013, s. 22). Fordelen ved denne anskuelse er, at det bliver muligt at give plads til både relativisme og fastholdelse af kulturelle værdier, simpelthen ved at oprette en distinktion mellem mennesket som forsker og mennesket som privat og politisk person. Denne opdeling kan dog potentielt vise sig vanskelig at håndtere i udlandspraktikkerne. Som beskrevet i de foregående afsnit, kan de danske pædagogstuderende betragtes som legitime deltagere i et praksisfællesskab. Det er således forventet, at de deltager og ikke blot observerer. Imitation og handling er væsentlige elementer i læreprocessen, og etiske spørgsmål kan derfor vanskeligt sættes i parentes eller alene udsættes til et refleksionsrum fjernt fra praksis.

Det beskrevne dilemma fremgår eksempelvis af den skitserede case med Ditte i Filippinerne. Ditte kan ikke blot indtage en forskende, passiv og observerende

position i forhold til tvangsfodringen af børnene på børnehjemmet. Ditte er med i den pædagogiske hverdag og må derfor følge rutiner eller evt. tilbyde et pædagogisk alternativ. Hun vælger det sidste. Derfor misser Ditte formentlig en chance for at opnå en dybere forståelse af de betydningssystemer, som hun møder. Til gengæld kan hendes handlen også betragtes som et forsøg på at gå i dialog med den lokale pædagogik, hvilket ligeledes kan tolkes som en mulig måde til at opnå kulturel forståelse (Jensen, 2013, s. 11). Men under alle omstændigheder synes det dog oplagt, at de danske pædagogstuderende er udfordret i forhold til at finde en vej, som både giver rum til et åbent blik på den fremmede kultur og samtidig rum til at holde fast i kulturelle værdier, som de selv repræsenterer.

Afrunding på tidsrejsen

Den kvalitative og fænomenologisk-hermeneutiske undersøgelse af læring i udlandspraktik peger på, at de studerende på forskellig måde evner at skabe mening ud af mødet med den fremmede kultur og den fremmede pædagogik. I denne proces tager de studerende i første omgang udgangspunkt i deres egen kultur, når den fremmede pædagogik analyseres og begribes. Således ses udlandsopholdet af de studerende ofte som en slags tidsrejse, som giver dem mulighed for at få et indblik i pædagogiske metodikker, som i dansk sammenhæng kan betragtes som historiske. Denne strategi er naturligvis etnocentrisk i sit udgangspunkt og derfor behæftet med problemer. Forestillingen om, at andre kulturer kan sidestilles med gammeldags dansk pædagogik, kan oplagt kritiseres for at være både unuanceret og kulturrevolutionistisk. Men undersøgelsen peger på, at de studerendes læringsstrategi ikke blot kan bortkastes som uhensigtsmæssig. Dette skyldes først og fremmest, at de studerende er i stand til at omsætte erfaringer og oplevelser fra udlandsopholdet til læring, som giver mening indenfor rammerne af den danske pædagogiske profession. Endvidere synes hoveddelen af de deltagende studerende at være i stand til gradvist at nuancere synet på den fremmede pædagogiske kultur, som de møder. Afslutningsvist tyder undersøgelsen på, at udlandspraktikken repræsenterer et særligt læringsrum, hvor en relativistisk og undersøgende tilgang er udfordret af en praksisorienteret handletvang, der kræver etisk dømmekraft og involvering. Det er ikke artiklens pointe, at fremhæve etnocentrisme som et ideal eller et mål i sig selv. Langtfra. Men undersøgelsen indikerer, at en vis grad af etnocentrisme er et vilkår, når de danske studerende skal agere i praksis og balancere mellem relativisme og fastholdelse af egne værdier.

I artiklens indledning blev en udvikling skitseret, ifølge hvilken diskursen på pædagoguddannelsen har bevæget sig fra dannelse hen mod uddannelse. Traditionelt set har pædagoguddannelsen været baseret på den antagelse, at pædagogisk professionalisme inkluderer involvering, motivation og personlige kompetencer, som vanskeligt kan reduceres til eksplicitte og entydige egenskaber (EVA, 2002, s. 48; Rothuizen, 2013, s. 132; Kamp, 2015). Endvidere har pædagoguddannelsen været under indflydelse af det reformpædagogiske tankegods, hvori dannelse i

bred forstand vægtes højt, og hvor menneskets frie og antiautoritære udfoldelse og udforskning af verden betragtes som den mest efterstræbelsesværdige vej til læring og udvikling (Gøssel, 1981; Jank & Meyer, 2006, s. 174; Tuft, 2009, s. 43). Udenlandspraktikkerne har på flere områder passet ind i dette billede. For det første resulterer udlandsophold ofte i personlig udvikling grundet de mange udfordringer, de studerende møder. For det andet er de studerende i udlandspraktik ofte drevet af et personligt motiv, eller 'kald' om man vil, i forhold til at hjælpe mennesker med hjælp behov. For det tredje kan ophold til fjerne destinationer, især udviklingslande, give anledning til en reflekteret og antiautoritær kulturkritik af egne traditioner og værdier. Sådanne rationaler og tematikker fremstår dog mindre overbevisende i lyset af en uddannelses-diskurs, hvor der er fokus på specifikke kompetencer, som potentielt skal komme professionens aftagerfelt til gode. Med andre ord, hvad hjælper det, at den studerende er en kulturelrelativistisk næstekærlig kosmopolit, hvis selvsamme studerende ikke besidder de relevante kompetencer til at varetage pædagogiske opgaver i praksisfeltet?

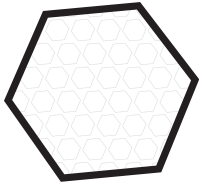
Med udgangspunkt i ovenstående problematik kan man med god ret spørge om, hvorvidt pædagoguddannelsen burde nedtone omfanget af praktikophold i udviklingslande. Det skitserede studie peger dog ikke på, at denne strategi ville være eftertragtelig. Derimod indikerer undersøgelsen, at de studerende lærer meget af mødet med den fremmede kultur og den fremmede pædagogik. De studerende anvender forskellige strategier til at få mening ud af forløbet. Og læringsoutputtet forekommer at være væsentlig og relevant i forhold til en dannelses- såvel som en uddannelses-diskurs. Således fremstår de identificerede læreprocesser ikke blot som personlighedsudviklende i bred forstand, men også som professionsrettet i forhold til at varetage børn og borgeres interesser professionelt og reflektivt. Men de studerende er fanget i et paradoks, som synes vanskeligt at håndtere. De studerende forventes at være loyale overfor skandinaviske værdier og samtidig åbne for omverden. Og dette paradoks spiller tilsyneladende en betydelig rolle for de læreprocesser som de studerende gennemgår, og for den læring som de studerende opnår.

Litteratur

- Andreassen, K. & Prins, K. (2011). "Det var vildt hårdt, men jeg vil til en hver tid gøre det igen", om pædagogstuderende i praktik i den tredje verden. *Social Kritik*, 127, 44-53.
- Arnfred, F. & Boysen, M.S.W. (2016). *Af rapportering af undersøgelsesprojekt – Læring under praktik*. København: Styrelsen for videregående uddannelser.
- Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bech, H. (2013). Livsverdensmetode. I: Schiermer, B. (Red.), *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 95-123). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, B. & Ladefoged, A.M. (2009). *Flere studerende på studie- og praktikophold i udlandet – strategi for øget udgående mobilitet på erhvervsakademisk professionsbacheloruddannelser*. Danmark: Undervisningsministeriet.

- Boysen, M.S.W. (2015). *The relationship between Creativity and Expertise*. PhD Afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Brandenburg, U. et al (2014). *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. (2nd udgave.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker – Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1999). Mesterlære og eksperter læring. I: Nielsen & Kvale (Red.), *Læring som social praksis*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Ernlund, M.S. (2014). *Mødet med det fremmede - En kvalitativ undersøgelse af professionsbachelorstuderendes motivationer og erfaringer ifm. international mobilitet. Ph.d.-afhandling*. Odense: Syddansk Universitet.
- Evalueringsinstituttet (2002): *Undervisning I pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. Lokaliseret den 24. september 2016 på: <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/udgivelser-videregaaende>
- Gadamer, H. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gøssel, A. (1981). Rytmik, I: Jørgensen, I. B. & Kristensen, S.M. (Red.), *Bogen om Gøssel: Astrid Gøssel, en bevægelsesform, en pædagogik, en arbejdsmetode* (s. 13-18). København: Gyldendal. (Udgivet første gang 1930)
- Jank, W. & Meyer, H., (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse* (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jespersen, E. (1999). Idrættens kropslige mesterlære. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kamp, M. (2015). Kaldet står i skyggen af kundskaber. *Forskning Børn&Unge*, 27, 8-11.
- Kelle, U. (2007): The Development of Categories: Different approaches in grounded theory. I A. Bryant & K. Charmaz (Ed.): *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 191-213). Los Angeles: SAGE Publications.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.): *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (1999). *Musical Apprenticeship: Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Danmark: Institut for Psykologi, Aarhus University.
- Pedersen, O.K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I: Illeris, K. (Red.), *Læring i konkurrencestaten* (s. 13-34). Danmark: Samfundslitteratur.
- Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in Children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rothuizen, J.J. (2013). Det Tavse Pædagogikfag, I: Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (Red.), *Hvordan uddannes pædagoger - perspektiver fra et forskningsprojekt*. Aarhus: Videnscenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC.
- Schiermer, B. (2013). "Til tingene selv" – om hermeneutisk fænomenologi. I: Schiermer, B. (Red.), *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 15-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Styrelsen for International Uddannelse. (2009). *Studie- og praktikophold i udlandet: undersøgelser af studerendes udbytte og anbefalinger til en styrket indsats på området*. Lokaliseret d. 8. august 2016 på http://ufm.dk/publikationer/2009/filer-2009/studie-og-praktikophold-i-udlandet.pdf?set_language=da&cl=da

- Stæhr, M. (2015). Kultur som misforstået forståelseskategori. I: Knudsen, A. & Jacobsen, C. (Red.). *De første år i skolen – efter reformen*. Danmark: Billesø & Baltzer.
- Stæhr, M., Bruun, A., & Kragh, E. (2012). *Pædagoguddannelsen: Kvalificering af udlandspraktik i den 3. verden*. Rapport, Danske Professionshøjskoler.
- Tuft, K. (2009). Socialpædagogik, I: Mors, N. & Mørch, S.I. (Red.). *Pædagog i en Mangfoldig Verden – Profession, Viden og Forskning*. Aarhus: Academica.
- Tuft, K. (2015, 21. februar). *Pædagoguddannelsen*. Lokaliseret den 15. december 2016 på: <http://www.leksikon.org/print.php?n=5218>



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Det pædagogiske på facebook

– kritik, anvendelse og affekt

Jan Thorhauge Frederiksen

Lektor, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet

janjaf@hum.ku.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resume

Hvilke forståelser af pædagogik cirkulerer i facebook-diskussioner af pædagogiske forhold som opdragelse, børnehave, skole og familieliv? Hvordan formuleres de, og hvordan spiller de med på forståelsen af hvad pædagogik og pædagoger er og kan?

Med udgangspunkt i et kvalitativt materiale fra et antal facebook-grupper, der har pædagogik, pædagoger og pædagogiske forhold som omdrejningspunkt, analyserer jeg de pædagogiske forestillinger om pædagogisk videns karakter, de pædagogiske professioners kompetencer. Et centralt fund er at pædagogik stort set aldrig diskuteres neutralt. Pædagogik og pædagogiske forhold dukker op enten i form af værdimæssigt nødvendige opgaver, der skal løses; situationer, der kalder på forargelse eller vrede; eller politisk/administrative indgreb i det pædagogiske arbejde der kalder på kritik eller begejstring. Tilsvarende virker de argumentationsformer og vidensformer, der henvises til i disse facebook-diskussioner, som socialt lukkende for pædagogprofessionen.

Abstract

Within debates on Facebook concerning social education, childrearing, kindergarten, schools and family, certain interpretations of social education circulate. This paper explores how such interpretations manifest, and how they affect ideas of social educators and their work. Analyzing a corpus of texts extracted from several social education-related Facebook groups, I illuminate implicit interpretations of social educational knowledge, work and professionalism. One important finding is that social education is never discussed as a neutral endeavor. Social education-related topics are spoken of as valuable task of necessity, as situations and observations that may elicit indignation or anger, or as political and administrative interventions that may elicit critique or praise. Similarly, the arguments and concepts of knowledge which the Facebook debates refer to, function as devices of social closure in relation to the social educator profession.

Nøgleord

Pædagogik, pædagoger, profession, normativitet, facebook, facebookgruppe

Indledning

I forskning om pædagogers faglighed er der enighed om, at pædagogisk faglighed omformes af politisk styring. Der er en modsætning mellem pædagogernes forestilling om det pædagogiske arbejde og dets formål, og de forestillinger, der kan udlæses af den politiske styring. Denne modsætning kan være en kamp, hvor én faglighed bortraderes eller overses (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer, &

Warring, 2012), eller et samspil, hvor nye faglighedsforståelser indoptages i de eksisterende, og ordner disse på nye måder (Plum, 2014). Atter andre undersøgelser vil give pædagoger en stemme, hvor deres modvilje mod politiske styrings-tiltag kan artikuleres (Willig, 2009). I dét lys er det interessant at undersøge, hvordan pædagogik diskuteres og forstås mere generelt. Ingen, der fulgte lærer-lockouten, kan være i tvivl om, at pædagogisk arbejde kalder på engagement og stærke følelser. Denne artikel er et forsøg på at udforske diskussioner af pædagogik, for at efterspore hvilke forestillinger, forventninger og vidensforståelser, der er på spil, når det pædagogiske diskuteres af pædagoger. Artiklen er et pilotstudie og er derfor primært deskriptiv i sin analyse af offentlige diskussioners implicite pædagogikforståelser. Det vil sige, at jeg primært prøver at beskrive et udvalg af sådanne diskussioner, og de forståelser af pædagogik, der kan iagttages i dem. Derfor skal artiklen læses som et forarbejde til en analyse, der kan udtale sig mere generelt om offentlige diskussioner og forståelser af pædagogik.

Pædagoger, pædagogstuderende og tilløbende

Konkret har jeg indsamlet offentlige opdateringer fra tre facebook-grupper, der alle omhandler pædagogik og pædagoger. Materialet omfatter 10.105 gruppe-opdateringer, 185.006 kommentarer, samt antal og art af likes på både kommentarer og statusopdateringer, og endvidere oplysninger om de deltagende personer/profiler. En stor del af opdateringerne, som analyseres er forfattet af pædagoger, eller pædagogstuderende, men langt fra alle.¹ Derfor gør artiklen ikke entydigt krav på, at dens påstande uden videre lader sig generalisere til pædagoger som gruppe.

Pædagogprofessionen som velfærdsprofession

At materialet ikke kun er fra pædagoger, udtynder som sagt anknytningen til pædagogfaglighed. Men materialet siger dog noget om den komplekse offentlighed, hvori pædagogisk faglighed formuleres. Jeg vil her kort begrunde at det indsamlede materiale, der omfatter mange andre individer end pædagoger, alligevel kan bruges til at diskutere pædagoger som profession.² Der er nemlig visse egenskaber ved pædagog-professionen, som gør, at jeg ikke mener professionel repræsentativitet er afgørende. Pædagoger er en velfærdsprofession (Brante, 2014). Velfærdsprofessionerne besidder kun delvist de egenskaber, som kendetegner

1 Grupperne ændrer sig over tid. Der er 23.866 profiler aktive i mit materiale. For mere end halvdelen af profilerne mangler jeg oplysninger om enten køn, alder, uddannelser, ansættelsesforhold osv.; enten fordi disse forhold er anonymiseret, eller fordi de bare ikke er oplyst. Derfor er det vanskeligt at sige noget sikkert om hvad der karakteriserer gruppen. Men det, der er oplyst viser en overvægt af kvinder (76%), en aldersspredning fra 18 til 78, stor spredning i anciennitet, og mange forskellige kommuner, institutionstyper og ansættelsesforhold. 62% er pædagoger, 27% pædagogstuderende, og de resterende 11% rummer medhjælpere, og meget andet.

2 Det er således ikke min intention, at de omtalte professionsteorier skal finde *analytisk* anvendelse, men alene begrunde at der kan tales om pædagogprofessionen, på trods af en ikke-repræsentativ stikprøve.

klassiske professioner (Molander & Terum, 2008): autonomi, monopol på arbejdet, samt det at behandle enkelttilfælde ud fra en teoretisk entydig vidensbase. Endvidere er arbejdet medierende, dvs. det bl.a. består i at omsætte politiske mål i handling, hvilket indhegner pædagogernes autonomi (MacDonald, 1995). Dette forhold til staten forhandles i offentlighed, og derfor er der mange andre stemmer, der blandes op med pædagogprofessionens stemme. Hvem der omtales som professioner er altid et spørgsmål om en aktuel status quo i en langvarig historisk og social kamp om at opnå status *som* profession (Carlhed, 2011; Saks, 2012). Om pædagog-professionen lige nu har en sådan karakter, og om dens stemme uproblematisk kan isoleres fra medhjælpere, ledere, bureaukrater, kommuner, politikere, forældreorganisationer forekommer mig derfor at være et delvist vilkårligt snit. Den rodede og kun delvist professionelle gruppering, der taler i de facebookgrupper jeg har indhentet data fra, er måske ikke så meget mere vilkårlig?

Med disse betragtninger in mente, er artiklens forskningsspørgsmål dette: Hvad karakteriserer den implicite forståelse af pædagogik og pædagogisk arbejde, der kommer til udtryk i facebook-diskussioner mellem pædagoger?

Digital sociologi

Jeg vil kort diskutere de udfordringer som empirisk materiale indsamlet fra facebook giver. At arbejde med facebook-data er en afart af digital dataanalyse, der placerer sig som én blandt flere måder at praktisere digital sociologi på.³ Hvor noget forskning i facebook er interesseret i det digitale som *genstand* er det digitale for mig alene et aspekt ved den praksis, jeg tilgår pædagogiske synspunkter gennem. Dermed ikke sagt, at facebook som kilde ikke influerer på de pædagogiske synspunkters karakter; ligesom en indsamling af fx dagbogsnoter ville være influeret af den privathed, som dagbøger er omgærdet med, er facebook-opdateringer også en genre, der udspiller sig i en særlig offentlighed. Der er tre aspekter af disse særegenheder, jeg vil diskutere her: Offentlighed og genre manifesterer sig i (1) facebook-materialets kvalitative karakteristika, og (2) den sociale praksis det er at skrive opdateringer på facebook. (3) Endelig stiller facebookmateriale særlige etiske udfordringer.

Facebook som kvalitativt materiale

Materialet er et korpus af tekster, der kommenterer på hinanden i en ret fast struktur, og derudover er forbundet til en gruppe individer. Det har karakter af dialog. Jeg retter derfor et etnografisk inspireret analytisk blik på materialet som opdateringer og svar: Hvad siges, hvordan argumenteres der, hvordan svares

3 Med digital dataanalyse betoner jeg at de data, der analyseres er digitale (Lupton, 2014). Dette betegnes også til tider digitale antropologi eller etnografi. Da jeg reelt bare udtrækker materiale fra facebook, uden at interagere, eller bede om de deltagendes egne fortolkninger, mener jeg dog at digital dataanalyse er den korrekt betegnelse her.

der, m.v. (Atkinson & Hammersley, 2007; Delamont, 2002). Denne struktur har facebook fastlagt.⁴ nogen laver en opdatering, som andre derefter kommenterer på. Materialet er derfor ordnet som en masse små ”samtaler” med ét klart afsæt. Der sker så hyppigt det, at samtalen fragmenteres undervejs, i flere parallelle, og delvist overlappende, samtaler. Men man kan kun kommentere en opdatering ad gangen, og man kan kun svare på en kommentar. Samtalerne får derfor det man i informationsvidenskab betegner som en *træstruktur* – en række successive forgreninger fra ét udgangspunkt. Min analyse tager derfor udgangspunkt i træets ”rod”, dvs. den opdatering, der igangsætter samtalen.

Facebook har som *medie* den egenskab, at der kan ske meget på en gang, både i den enkelte opdaterings-kommentartråd, i den pågældende gruppe, og i den enkelte facebookbrugers *stream*. Det betyder, at interaktion på facebook opleves mere kompleks end den orden, som opdatering-og-kommentar-formen fastholder interaktionen i. Man kan fx ofte se brugere, der kommenterer i flere under-diskussionstråde til samme opdatering, men også samtidig til andre opdateringer. Sommetider kan der gå dagevis mellem svar, sommetider få sekunder. Trådene vokser sig derfor uoverskuelige for deltagerne. De samme spørgsmål og svar gentages, og der opstår lokale enigheder i én under-diskussion, som ikke påvirker samtalen andetsteds. I min analyse følger jeg dog i facebook's fastlagte orden og ignorerer denne komplekse tidsstruktur. Jeg analyserer således samtaler, der er afsluttede, og fastholdt på skrift i en orden, der kun delvist afspejler den måde, samtalerne forløb på. Jeg har mere overblik, end det samtaledeltagerne havde, men betinget af facebook's formning af samtalen. Jeg kan se opdateringer, og kommentarer, knyttet til individuelle profiler. Dette materiale kodes herefter med førnævnte etnografiske opmærksomhed: Hvilke varianter af opdateringer forekommer? Hvad kendetegner dem? Hvordan adskiller de sig? Hvordan kommenteres disse opdateringer? Hvilke normer hævder de? Hvilken forståelse af pædagogik forudsættes? (Saldaña, 2013; Spradley, 1979).

Facebook-gruppen som social praksis

Personer der fravælger facebook, har selvsagt ikke en stemme i materialet. Jeg har dog kun mulighed for i meget bred forstand at forholde mig til hvilken demografisk spredning, der er tilstede i mit materiale. Jeg kan ved optælling konstatere visse ting (jf. note 1), men der er også mange profiler, om hvem jeg intet ved.

Deltagelse – dvs social praksis – kommer i mit materiale jf. diskussionen ovenfor, til udtryk ved at man opdaterer, kommenterer, eller liker. At like eller kommentere er altid en reaktion på en opdatering: Opdateringer er det, der sætter alt det andet i gang. De fleste opdateringer opererer med en forestilling om et fællesskab, og mange af opdateringerne har en *emotionel* karakter. Materialet vidner

4 I det følgende forudsættes det, at læseren er nogenlunde bekendt med facebook's grundlæggende måder at virke på, og den terminologi, der har etableret sig på facebook om opdateringer og diskussioner.

gennemgående om et livligt og aktivt diskuterende fællesskab, og for at forstå det behøver man begreber, der fokuserer på fællesskaber, og ikke alene på individer.

Den teoretiske inspiration til at forstå sådanne fællesskaber henter jeg i Pierre Bourdieus studier af sproglige interaktioner (Bourdieu, 1991), hvor han beskriver samtale som et sprogligt marked: Ytringer kan have forskellig værdi; de lyttende efterspørger ytringer, der har en særlig form, mens de talende afkoder efterspørgslen og tilbyder ytringer, der i kraft af den talendes kulturelle herkomst i varierende grad korresponderer med efterspørgslen. Omvendt afspejler efterspørgslen sociale og kulturelle dominansrelationer i det omgivende samfund. Jeg låner denne forestilling om et sprogligt marked, hvor ytringerne værdsættes eller efterspørges af fællesskabet. I mit tilfælde er dette sproglige marked forankret i grupper på facebook, der fungerer som *forestillede fællesskaber*; der konstrueres en forestilling om det man her er fælles om, uagtet at dette fællesskab kun delvist har rod i en egentlig interaktion med de andre gruppemedlemmer, og (her) sjældent i ansigt til ansigt interaktion (Anderson, 2016). Facebook-gruppernes samtaler er hyppigt følelseladede; der skrives ofte vredt, rørt, skuffet, provokeret, m.m. Gruppen reagerer i den forstand med *affekt*.⁵ Der fældes samtidig dom over de spørgsmål, der rejses i gruppen – ved protester, sympati, begejstring – og selvfølgelig likes. Den sociale praksis, som udspiller sig i disse facebookgrupper, forstår jeg altså som et forestillet pædagogisk fællesskab, hvor man agerer på et sprogligt marked ved at sanktionere eller fordømme de ytringer, der bringes ind i fællesskabet via opdateringer; denne sanktionering sker ved at like, eller kommentere.

Facebookmateriale og etik

Materialet er alt sammen offentligt tilgængeligt. Der er derfor ikke umiddelbart grund til at diskutere hverken fortrolighed eller samtykke. Men der er alligevel en klar fare for, at jeg fremstiller de deltagende individer på måder, de ikke umiddelbart kan genkende, og måske oplever som objektiverende (Delamont & Atkinson, 1995). Mine etiske overvejelser kompliceres yderligere af det forhold, at medlemmer af grupperne overtræder deres tavshedspligt, idet der beskrives situationer, som uproblematisk kan føres tilbage til bestemte institutioner. Jeg har derfor valgt at anonymisere facebook-grupperne, og at udelade opdateringer eller kommentarer, der umiddelbart kan føres tilbage til institutioner. Og endelig skelner jeg ikke mellem de tre facebookgrupper, men omtaler dem som ét fællesskab og marked.

Analysestrategiske valg

Jeg bruger det kvalitative analyseprogram NVIVO 10 til udtrækning af materialet. Jeg har adgang via en facebookprofil, der er medlem af de tre grupper, som jeg

⁵ Jeg bruger her termen affekt i dens psykologiske betydning, som samlebegreb for følelser, stemninger og emotioner, og ikke i den filosofisk inspirerede betydning.

har trukket materiale fra. Jeg har ikke deltaget i diskussioner i gruppen, men læst med, og på baggrund af disse opstillet en kategorisering. Jeg har efterfølgende kodet samtlige opdateringer (men ikke kommentarer) efter denne kategorisering. Den videre analyse er sket ved at foretage tekst- eller kategori-baserede søgninger i materialet, og herefter kode søgeresultaterne (Saldaña, 2013). Der er ikke foretaget automatisk kodning. Denne fremgangsmåde tager således ikke udgangspunkt i teoriens kategorier, men er induktiv; opdelingerne hentes fra materialet selv, og oparbejdes gennem etnografiske læsninger af materialet (Delamont, 2002; Spradley, 1979). At jeg forstår grupperne som forestillede sproglige markeder, betyder at jeg forstår affekt som en måde det pædagogiske marked sanktionerer ytringer på, og heraf udlæser jeg værdisætning, efterspørgsel, skelnen og vurdering af de forskellige kategorier. Jeg skelner derfor heller ikke mellem individer, men ser alene på hvilke måder der kaldes på et forestillet (fagligt) fællesskab, og hvilke enigheds-tendenser ovennævnte sanktioneringspraktikker rummer.

Opdateringerne

Som sagt tager jeg udgangspunkt i facebookopdateringerne – samtale-”træets” rod, der rummer den ytring, som efterfølgende vurderes, sanktioneres eller for-dømmes i kommentarer mv. Opdateringerne er opdelt i to hovedkategorier: 1. *Spørgsmåls-opdateringer*, og 2. *Vurderende opdateringer*, der yderligere underopdeles i hhv. 7 og 3 underkategorier. Dertil kommer kommentarerne som en tredje hovedkategori. I de følgende overskrifter for de analyserede opdateringskategorier har jeg tydeliggjort relationerne mellem opdateringskategorierne ved at nummerere dem.

1. Spørgsmåls-opdateringer

Spørgsmåls-opdateringerne i facebookgrupperne beder om svar på noget, som regel ret specifikt. De er én type af diskussions-igangsættende ytring, og når jeg analyserer dette aspekt af gruppernes sproglige marked, betjener jeg mig af 3 analytiske greb, der indfanger efterspørgsel, imødekommelse og anerkendelse af spørgsmålene:

- a. Hvad efterspørges?
- b. Reageres der på spørgsmålet, med svar, likes, etc.?
- c. Hvilken karakter har svar og diskussioner?

Spørgsmålsopdateringerne opdeler jeg jf. punkt a i 7 underkategorier; der er dog især 2 kategorier, som er kendetegnende grupperne som fællesskab, og det er dem, jeg udfolder og giver eksempler på nedenfor.⁶

⁶ Jeg har udeladt 5 kategorier af spørgende opdatering her: Pædagoguddannelse (1.3), der omhandler opgaver etc., Arbejdsvilkår og ansættelse (1.4), der omhandler en lang række fagpolitiske/rettigheds-

I min analyse nedenfor ser jeg derefter på de to sidste analysegreb: Er reaktionerne primært besvarende, eller indgår de i diskussioner med spørgsmålet? Anerkendes spørgsmålet som pædagogisk? I denne sammenhæng ser jeg ikke på diskussionernes forløb, men på, om de handler om at kvalificere svarene på spørgsmålet, eller udfordrer spørgsmålets berettigelse, og ikke mindst hvilke affekter der viser sig i diskussionen.

1.1 Opdateringer, der efterspørger teori

Disse opdateringer efterspørger teori, i betydningen teori, der *foreskriver* eller *begrunder* et eller andet. Der er tale om en normativ og instrumentel efterspørgsel på, teori om hvordan et eller andet pædagogisk mål opnås, eller teori der giver belæg for særlige interventioner. Disse opdateringer er blandt de allerhyppigst forekommende i gruppen. Nedenfor ses eksempler på ytringer:

jeg mindes jeg har hørt en teori om at børn lærte bedst når de var trygge i institutionen og vidste hvad der skulle foregå af aktiviteter.... men jeg kan hverken finde noget i mine bøger eller på nettet :-(nogle der kan hjælpe?? [180]

Kære kollegaer.

Jeg har en pige på min stue (4,5 år) som vælger at klappe i som en østers til samling og hun bliver spurgt om noget (også de gange hun selv markerer at hun vil sige noget). Hun taler altid og svarer på spørgsmål på nær til samlingen.

Er der nogle af jer som har erfaring med dette? Gode råd? Teori? hun er så gammel at hun snart burde kunne sige noget højt til en samling i trygge og vante rammer.

På forhånd tak:)[7583]

Søger litteratur om hvordan man som pædagog agerer når en kollega, som er uddannet pædagog, omsorgssvigter. [1046]

Jeg søger efter noget teori der understøtter min konklusion, at tillid er er vejen til at opnå en relation til den omsorgssvigtede. [2371]

Ytringerne i denne opdateringskategori efterspørger løsninger eller begrundelser, der anviser eller bekræfter pædagogiske handlinger i forhold til et givent problem

mæssige spørgsmål; Tilbud om køb og salg af forskellig art (1.5), oftest bøger, men også kurser; og opslag, der gør opmærksom på Stillingsopslag (1.6); og Andre spørgsmål (1.7) der rummer alt andet. Alle disse kategorier peger for så vidt på, at gruppen fungerer som et fagligt fællesskab, medlemmerne nærer tillidsfulde forventninger til.

eller mål. Hvor en teori andetsteds kunne være en beskrivelse (fx at et sprog er en struktur, eller at køn er en konstruktion), er de teorier der efterspørges her altså primært foreskrivende, og hævder implicitte normalitetsantagelser (fx at en 4½-årig bør kunne tale til samling). Reaktionen på teori-forespørgslerne er anerkendelse og sanktionering; disse opdateringer får mange svar, likes ofte, der kommenteres at ”*jeg følger lige med her*” [180-7]. Diskussionerne, der følger af disse opdateringer, rummer bud på svar, på hvilke svar der er bedst, og på hvor man kan læse mere. I én gruppe cirkulerer ligefrem en liste over teorier, der matcher bestemte hyppigt forekommende problemer.⁷ Der er få uenigheder, og den pædagogiske relevans eller normerne anfægtes ikke. Der er til gengæld til tider kritik af, om disse spørgsmål er udtryk for faglig uselvstændighed, hvilket jeg vender tilbage til nedenfor.

Ytringer og diskussioner i denne opdateringskategori underforstår således et fagligt fællesskab, hvor problemer og teori-løsninger er det faglige indhold: den pædagogiske viden består i at kende disse og kunne matche teori til problem. Denne underforståelse bekræftes af måden opdateringerne modtages på.

1.2 Opdateringer, der efterspørger aktiviteter

Disse opdateringer rummer ytringer, der efterspørger *aktiviteter*, dvs. værktøjer, eller planer, der muliggør at man arbejder med en særlig målgruppe, eller realiserer et særligt pædagogisk mål. Grupperne skelner ikke mellem aktiviteter og værktøjer. Begge dele kan sikre, at man styrker eller fokuserer på særlige forhold, evt. afdække et kompetenceniveau. Nedenfor ses fem eksempler:

Hej :) har I forslag til vandaktiviteter med vuggestuebørn hvor følesansen er i fokus? [...]

Tak :) [2765]

er der nogen som kender nogle gode lege til tosprogede to-årige med sprogvanskeligheder? [354]

Jeg efterlyser nogle gode undervisningsaktiviteter til USU i skolen. Det kan være i alle fag, kom med alle de erfaringer og aktiviteter i har :) [...]

Jeg har valgt at lave en aktivitet imellem to børn med autisme som har svært ved at være sammen/lege sammen mit mål er at skabe relation og

7 Der forekommer enkelte spørgsmål der beder om forklaringer på teoretiske begreber (fx Inklusion, Didaktik) eller beder om en teoretisk modposition (”Hvem har sagt noget der er uenig med Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling” [1231]). Men disse spørgsmål er alle knyttet til pædagoguddannelses-opgaver.

samarbejde ... Jeg har tænkt at bruge smtte-modellen og teori omkring relationsdannelse ... Er dog lidt på bar bund hvilken aktivitet det skal være ?Tak :) [6428]

Jeg har hørt om et skema man bruger for voksne med nedsat funktion. man spørger ud fra ind til borgerens syn på sig selv, borgeren skal vurdere sig selv ud fra et spørgsmål omkring f.eks gang funktion [...] og så kan jeg bagefter gennemgå samme skema og så kan man sammenligne og ud fra det se hvor realistisk syn på sig selv borgeren har og hvor en indsats kan gøres. Nogle der kender skemaet? [2104]

Det er ikke altid klart, hvad målet skal være med den efterspurgte aktivitet. Der efterspørges for eksempel noget ”godt” – og alligevel fremstår aktiviteterne målrettede. Der reageres på aktivitetsefterspørgslerne med mange likes, og med konkrete kommentarer der angiver aktivitetsforslag. Men at målene ikke ekspliciteres er bemærkelsesværdigt; spørgerne tager det for givent, hvad det pædagogiske mål er i understøttende undervisning, eller i arbejdet med vuggestuebørns følesans (jf. eksemplerne ovenfor). Denne spørgsmålskategori giver ikke anledning til uenighed – den anerkendes og sanktioneres entydigt. Der søges en løsning på en konkret opgave, og det hjælper gruppen med. Dette ses også i den måde fællesskabet adresseres helt generelt, hvor gruppen tiltales kollektivt (”Kære kolleger”, ”Godmorgen Alle sammen”, ”I”, ”Jer”), med hyppige smileys, der takkes for svar, og svar på spørgsmålsopdateringerne likes ofte af spørgeren.

At ytringerne trods de fraværende mål modtages med mange anerkendende svar, peger på, at de underliggende mål også er selvfølgelige for gruppens medlemmer. Dette svarer til teoriforståelsen ovenfor; aktiviteterne er instrumenter, præcis som teorien er instrumentel og normativ.

Analysen af spørgsmålsopdateringerne i disse pædagogiske fællesskaber afslører således en fælles forståelse af pædagogisk arbejde som et arbejde, hvor man kan formulere problemer, der kan løses med teori, og omsættes i aktiviteter, der passer til målgruppen og underforståede pædagogiske mål. Disse spørgsmål kalder sjældent på affekt i gruppen – men det gælder ikke den anden hovedkategori af opdateringer, de vurderende.

2. Vurderende opdateringer

Denne kategori betegner opdateringer, der kalder på en vurdering af et link eller en situation. Situationerne kan være pædagogiske arbejdssammenhænge, observationer af forældre på indkøb, institutioner på tur, m.m. Links er ofte fra dagspressen, Folkeskolen.dk, eller BUPL. Indholdet er ofte artikler om politiske tiltag, eller beslutninger, konkrete sager eller hændelsesforløb vedr. pædagogisk arbejde; videoer fra en pædagogisk situation; pressemeddelelser fra faglige organisationer;

blog-posts fra forskellige kilder. Af medier dominerer Politiken, MetroExpress, BT, Ekstrabladet og lokalaviser. Det er kendetegnende hvad der ikke linkes til. Indholdet er dansksproget, med youtube som eneste undtagelse; der linkes sjældent til UC'er, forskning eller kommuner; der linkes til få fagtidsskrifter. Dét billede ændrer sig i kommentarerne: Her er links til faglige tekster, og der henvises til kommuner, eller faglige lokalforeninger i forbindelse med ansættelses- og arbejdsspørgsmål. Også UC'er dukker pletvis op, oftest vedr. pædagoguddannelsen. Faglige organisationer, kommuner, UC'er og fagtidsskrifter inddrages som kilder til faktuelle svar, men ikke som inspiration til diskussion i grupperne.

De ytringer, opdateringerne rummer er ikke så forskellige: Så godt som alle links, der deles i grupperne ledsages af vurdering, eller en opfordring til at vurdere.

Mine analysegreb i forhold til dette aspekt af det sproglige marked svarer til den anvendt på de spørgende opdateringer. Jeg ser i de næste afsnit først på, hvad det er for en vurdering, opdateringen indeholder. Dette lader sig opdele i tre kategorier: dem der efterspørger en holdning, og dem der direkte kalder på fællesskabets forargelse hhv. begejstring.⁸ Herefter ser jeg igen på, hvordan der reageres på de vurderende opdateringer, og hvilke diskussioner og affekter de afstedkommer.

2.1 Hvad mener I om-opdateringer

Langt de fleste af disse holdningsopdateringer har en klar subtekst; den dom, og diskussion, der fremkaldes af opdateringen er ret forudsigelig. Nedenfor følger to eksempler:

Hvad mener i om det her?? (link til artikel om dukkesalg til pædofile)
[859]

Godmorgen allesammen. Jeg har noget jeg gerne vil drøfte med jer. Er der nogen af jer som har oplevet noget lignende. Der bliver ikke sat nogen aktiviteter i gang i en børnehave [...] hvad har i at sige om det?[3803]

Eksemplerne starter en diskussion om pædofili som behandlings- og/eller fængselskrævende og en diskussion om udbrændte pædagoger og ledelsesansvar. Der er i begge opdateringer en let afkodelig normativitet, og reaktionerne sanktionerer disse med en del likes, og mange kommentarer. Relevansen af ytringerne, som denne kategori rummer anerkendes også generelt. De omtalte meget forgrenede diskussionstræer opstår hyppigt efter vurderende opdateringer, og det sker også her. Diskussionerne bliver ophedede, præget af affekt, og både de oprindelige

8 Jeg ser i denne artikel ikke på hvilke værdier, der implicit hævdes i disse domme, men mere på at der dømmes normativt, og hvordan dette foregår. At værdierne ofte er implicite er dog en væsentlig pointe i sig selv, og et af denne artikels fund.

eksempler og senere kommentarer kritiseres. Ytringerne indeholdt i disse opdateringer kalder således på implicite normer, der anerkendes som pædagogiske af gruppen – men som ikke umiddelbart ekspliciteres, præcis som aktivitetsmålene ovenfor.

2.2 Hvor er det forkert-opdateringer og hvor er det dejligt-opdateringer

Andre opdateringer rummer ytringer, der eksplicit kalder på deltagelse i en negativ dom: forargelse, bekymring, utilfredshed eller en vrede over det, der linkes til – eller en positiv: glæde, begejstring og stolthed. Nedenfor følger eksempler først negative, dernæst positive domme:

[...] Hold da op et angreb han kommer med mod pædagoger og vuggestuerne. <link til Politiken-artikel >[529]

Nej nej og atter nej får sgu rent ud sagt virkelig ondt i maven over det her klip. Da jeg arbejdede i børnehaver lavede jeg nogle noter over mine observationer af hvert enkelt barn i gennem alle vores daglige aktiviteter og i deres frie leg, hvor er barnet godt med og hvad skal der arbejdes på. Jeg tog dem sku rent ud sagt ikke til side og krydsforhørte dem i et rum, som havde de gjort en forbrydelse og tvære deres usikkerhed ud i deres ansigt [...] <video fra tv2 med sprogtæstning af barn>[5376]

Jeg er bekymret både som forældre og kommende pædagog. <link til artikel om besparelse> [43]

Den her video gjorde ondt at se! <link til video om børn der skal vælge mellem brun og hvid dukke>[4003]

Åh hvis bare nogle forældre vidste, hvor meget det styrker og hvor meget deres barn lærer når de BARE leger ☺ <link til video med legende børn>[12]

Lige et søndags smil - måske stof til eftertanke <link til billedserie fra naturlegeplads>[946]

Supergodt link hvor man kan finde alt muligt [...] til pædagogiske aktiviteter og/eller læringsforløb. <link>[1172]

Blandt de negativt vurderende opdateringer optræder der hyppigt politiske udmeldinger, om fx besparelser eller styringstiltag, mens der blandt de positive oftest

er enkelt episoder/aneddoter. Der reageres på ytringerne i disse opdateringer med anerkendelse, i form af likes og, for de negative dommes vedkommende, med mange kommentarer og heftig, affektiv diskussion. De positive modtager likes, og kommentarer der primært bare består af smileys. Diskussion og affekt i disse kategorier forstår jeg som opretholdelse af et pædagogisk normfællesskab: de positive domme udpeger noget værdifuldt, der fremkalder glæde og ikke uenighed; de negative drager normative grænser om det pædagogiske, og kalder derfor på uenighed og affekter som vrede og forargelse. Det normative indhold underforstås,⁹ dvs. opdateringerne rummer sjældent en argumentation for hvad det er, der bør forarge eller begejstre. Der lægges et eksempel og en dom frem, og så efterspørges der bekræftelse, dvs. sanktionering i gruppernes sproglige marked, og derved vedligeholdes en implicit forståelse af det pædagogiske fællesskab.

3. Kommentarerne

Der er næsten 20 gange flere kommentarer end opdateringer i materialet, så min analyse af dem er mere overfladisk. Jeg har læst kommentarer igennem for en række opdateringer, i forlængelse af min forståelse af facebookgruppen som et sprogligt marked. Kommentarer er især et sted at sanktionere eller fordømme ytringer, og her ses også mange af de samme forhold, som allerede er nævnt. Jeg analyserer derfor her, hvordan kommentarer bidrager til diskussionsforløb.

Der udspiller sig således ofte dramatiske uenigheder, typisk foranlediget af en negativ dom, eller en af de mere åbne opdateringer. Disse diskussionstråde kan være ganske vanskelige at følge; de to første eksempler på negative vurderingsopdateringer ovenfor har hhv. 456 og 114 kommentarer, fordelt på mange undertråde. Der kan være ren enighed, som i disse to kommentarer til opdateringen om børn der testes:

Det er vejen tilbage til den sorte skole. Et stort tilbageskridt
Puha .[5376-1-2]

Men der forekommer også klar uenighed som her ifht. opdateringen om vuggestuepædagogerne:

Er tilbøjelig til at give manden en smule ret..
Tror på at vi er rigtig mange fantastisk engagerede pædagoger som gør det bedste vi kan, ud fra de forudsætninger og den viden vi har på området, men for mange er pædagogik en syns'ning, som fører til en, i mine

9 Eventuelt ekspliciteres normen bag dommen i kommentarerne, men det er i sig selv bemærkelsesværdigt at en forarget opdatering først senere i diskussionen når frem til at begrunde sin forargelse.

øjne, husmorpædagogik, som tager udgangspunkt i vores egen opdragelse, værdier, normer og holdninger” frem for en faglige pædagogisk vide der bliver bundet op på forskning [52-23]

Uenighederne forløber forskelligt: hvis parterne begge er online kan der ske hurtige udvekslinger, der fører til et kompromis, eksplosiv vrede, eller til at én part trækker sig. Men diskussionerne fragmenteres også: de spreder sig ud over små under-tråde, og afsluttes ikke. At disse diskussioner alligevel fortsætter, og tilsyneladende ikke opleves som problematiske kan forstås sådan, at de ikke kun handler om afklaring, men om at bekræfte og manifestere et mere eller mindre homogent pædagogisk holdningsfællesskab, og altså vedligeholde normative grænser.

De teori- og aktivitets-efterspørgende opdateringer giver mindre diskussion og uenighed. Materialet viser, at svarene i hvert fald genkendes som forsøg på at levere det efterspurgte. Men til tider hævdes fællesskabets faglige normer om fx selvstændighed, som i dette eksempel:

Jeg ser mange studerende her [i gruppen], der beder om hjælp generelt. Og så er der nogle, der beder om hjælp til afgørende prøver ol. Og hér springer kæden af for mig: Er det ikke netop hér, at man SELV skal vise, hvad man har lært, med og uden ”handicaps”? [2659-6]

Her kritiseres unge, studerende, eller nyuddannede for ikke at gøre sig deres egne erfaringer, eller gøre en arbejdsindsats af en art. Disse kommentarer peger på, at fællesskaberne både rummer en anciennitetsdimension, en forestilling om vidensakkumulation, og en prakticistisk dannelsesforestilling for den gode pædagogs vej til professionalitet.

Ytringerne kalder altså på et pædagogisk fællesskab, der implicerer idéer, erfaringer og viden, man kan trække på, men ikke uafhængigt af pædagogisk praksis.

Det pædagogiske fællesskab

Mit spørgsmål var, hvad der karakteriserer den implicite forståelse af pædagogik og pædagogisk arbejde i facebook-diskussioner mellem pædagoger?

Analysen viser et fællesskab, der diskuterer pædagogiske forhold på en normativ, instrumentel og indforstået måde: Der rejses sjældent neutrale pædagogiske spørgsmål; der er oftest en underliggende normativitet. Dette kommer i spørgsmålsopdateringerne til udtryk som instrumentalitet, hvor teori og aktivitet skal tjene et formål, og skelne mellem pædagogisk rigtigt og forkert. Det viser sig i de

vurderende opdateringer som norm-bekræftende domme over pædagogiske forhold. Materialet rummer få egentlige argumentationsrækker. Det, man kunne kalde grundlagsdiskussioner for pædagogisk arbejde, af typen ”Hvad er den gode pædagogiske relation”, ”Hvad er formålet med arbejdet”, osv. er fraværende. Der er tale om at bekræfte og legitimere allerede eksisterende normer.

Det burde måske ikke overraske, at analysen af dette materiale viser pædagogiske praktikere der altovervejende ser pædagogik som et normativt forehavende. Men normativitet og instrumentalitet er for det første ikke den eneste måde at forstå pædagogik på; for det andet hviler sådanne udsagn på værdier eller en forestilling om, hvorfor en praksis er rigtig, og en anden forkert; og endelig etablerer normative udsagn et værdifællesskab, hvor manglende tilslutning til normerne kan være ekskluderende. Den forståelse af pædagogik, der kendetegner facebook-diskussionerne, forudsætter at der er noget, der er pædagogisk rigtigt og forkert. Pædagogik handler her om at gøre det rette, eller det bedste. Men hvad er det da, der gør noget rigtigt hhv. forkert? Dette er der faktisk meget lidt i materialet, der diskuterer. Hovedsageligt er de værdier eller mål, der kan begrunde, at en pædagogisk praksis er at foretrække, udtalte. I andre tilfælde kritiseres det, hvis en praksis ikke er baseret på viden eller på forskning – men heller ikke her tages det op, hvad forskning borger for. Blandt de negative domme rammes besparelser og politiske udmeldinger ofte, men heller ikke her ekspliciteres det, hvilke pædagogiske værdier og kvaliteter der rammes. Dét fører til det lidt paradoksale forhold, at mens pædagogik her forstås som noget entydigt normativt, er normerne implicite og diskuteres ikke. Formålet med at gøre det ene frem for det andet, bliver således ikke diskuteret, selv om det hyppigt diskuteres hvad man bør gøre. Det kommer især til udtryk i de stærke negative domme. Disse domme fremkalder stor deltagelse, på trods af de uoverskuelige diskussioner de fremsættes i. Det, der således efterspørges og værdsættes, er ytringer, der reproducerer fællesskabet som pædagogisk, som professionelt og som bærer af praksis-omsættelig teori. Et normativt fællesskab, med andre ord.

Materialets diskussioner etablerer og vedligeholder således en forståelse af det pædagogiske arbejde som teori- og metode-båret, og dermed en forestilling om en vidensbase – men altså en instrumentel teori- og vidensforståelse.

Dette er en art *social lukning*, hvor pædagoger skærmer sig af mod udefra kommende faglighed, og derved vedligeholder professionel status: en fælles forståelse af god pædagogik vedligeholdes, og dermed en bestemt forestilling om det gode pædagogiske arbejde. Det kan i nogen grad ligne et forsvar af en fælles faglighedsforståelse. At fællesskabet også sanktionerer i forhold til forestillinger om anciennitet, professionel dannelse og vidensakkumulation peger også i retning af social lukning (Murphy, 1988). Man kan altså i den måde, som disse diskussioner udspilles på, se produktionen af en særlig pædagogikforståelse, der altså bidrager til at reproducere pædagogiprofessionen som professionel.

Denne produktion og reproduktion af det pædagogiske kan være medvirkende til at sætte grænser for hvordan pædagogers autonomi ses og anerkendes; og kan

potentielt begrænse pædagogernes mulige professionalisering. Det er nemlig tvivlsomt om det normative fællesskab, der oparbejdes og vedligeholdes her, reelt er særligt stærkt socialt lukket. Forestillingerne om teorier som belæg for hvad der er god praksis, og de tilsvarende kritikker af det, der ikke lever op til de implicitte normer om god pædagogik peger ikke i retning af faglig autonomi. Der er nemlig tale om de samme krav til faglighed, som er politisk styrende for tiden, og som kommer til udtryk i forestillinger som evidensbaseret, best practice etc. Kvaliteten i det pædagogiske arbejde er nemlig *både* i disse politikker, og i facebookgruppernes implicitte faglighedsforståelse, afhængig af mål og legitimering, der kommer til professionen udefra. Det sproglige marked, som kommer til syne i disse facebookgrupper, henter legitimitet i kriterier, der afspejler udvendig politisk kontrol med det pædagogiske arbejde. En kontrol, der har som pædagogiske kvalitetskriterier, at det pædagogiske rummer evidens- eller forskningsbaseret viden og teori, der omsættes i praksis gennem aktiviteter og metoder, for at opfylde specifikke mål, der ikke diskuteres eller ekspliciteres blandt praktikerne. Videre studier, inspireret af dette pilotstudie, kunne derfor undersøge det pædagogiske indhold og praksisnormer i diskussionerne her, og deres forhold til pædagogers professionaliseringsbestrebelse.

Litteratur

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Anderson, B. (2016). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Revised). Verso.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2007). *Ethnography* (3rd ed.). Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken*. Liber.
- Carlhed, C. (2011). Professioner i sociala fält – att använda fältbegreppet i professionsforskning, (september), 1-21.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives* (Vol. 1). Routledge.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Fighting familiarity: essays on education and ethnography*. Hampton Press, Incorporated.
- Lupton, D. (2014). *Digital sociology*. Routledge.
- MacDonald, K.M. (1995). *The sociology of the professions*. London: Sage.
- Molander, A., & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier - en introduktion. In *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Murphy, R. (1988). *Social Closure*. Oxford: Clarendon.
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder*. Dafolo.
- Saks, M. (2012, June). Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*. <http://doi.org/10.7577/pp.v2i1.151>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Spradley, J.P. (1979). *Participant Observation*. Wadsworth.
- Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse*. Hans Reitzels forlag.

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse publicerer forskningsbaserede artikler, som tematiserer, udforsker og nuancerer forståelser af pædagogers profession, arbejdsfelter og uddannelse. Tidsskriftet bidrager til, at pædagogik som videnskabelig disciplin samt andre videnskabelige discipliner gør sig gældende i undersøgelse, udforskning og udvikling af pædagogik som praksis, disciplin og profession. Tidsskriftet vil derigennem skabe orienteringsmuligheder samt kvalificere faglig udvikling og demokratiske drøftelser i og om feltet.

Tidsskriftets artikler er fagfællebedømte og omhandler pædagogik og pædagogiske spørgsmål i mange variationer. I artiklerne tematiseres såvel grundlæggende, almene pædagogiske forhold, udfordringer og problematikker, der historisk og aktuelt hører til pædagogikken, som forhold, der relaterer sig til pædagogers profession, praksis og uddannelse, der trænger til at blive belyst, forstået og behandlet.

Forskning i pædagogers profession og uddannelse sigter efter at fremme levende og kritiske undersøgelser og dialoger om pædagogik, pædagogisk arbejde og uddannelse af pædagoger. Tidsskriftet repræsenterer dermed en tradition, hvor man anser pædagogik og pædagogisk arbejde som et anliggende af stor betydning for samfundet. Tidsskriftet henvender sig til forskere, undervisere og studerende ved de pædagogiske uddannelser på professionshøjskoler og universiteter samt til aftagere og pædagogiske praktikere.

Retningslinjer til forfattere findes her:

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU/about/submissions#authorGuidelines>

Indholdsfortegnelse

Artikler: Tema sektion

Velkommen til det første nummer af <i>Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse</i>	1
Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen	7
<i>Kurt Bendix-Olsen</i>	
Sproglige kategoriseringer af småbørn	21
<i>Lars Holm</i>	
Pædagogiske bestræbelser og ambivalenser i overgangen mellem børnehave og skole	39
<i>Kira Saaby Christensen og Lone Johansen</i>	
Dannelsen af det pædagogiske blik i et livshistorisk perspektiv	55
<i>Thomas Bille, Andreas Nielsen, Brian Overgård Jørgensen og Dennis Astrup Holand</i>	
Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid	69
<i>Mari Pettersvold og Solveig Østrem</i>	
Den pædagogiske tidsrejse	83
<i>Mikkel Snorre Wilms Boysen</i>	
Det pædagogiske på facebook	101
<i>Jan Thorhauge Frederiksen</i>	