



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Kommende pædagogers mestringer af pædagogfaglig identitet

Martin Petersen,

Lektor på UCSyd, Pædagoguddannelsen i Esbjerg.
mpet@ucsyd.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

I seks fokusgruppeinterviews er det blevet undersøgt, hvordan kommende pædagoger mestrer trusler imod pædagogfaglig identitet. Gennem en analyse af materialet fremstår to mønstre for mestring: Et robust mønster, hvor fordringen på identitet går på personlig udvikling og bidrag til pædagogisk indsats. Og et skrøbeligt mønster, hvor en udefra pånødet fordring på kernefaglighed placerer den kommende pædagog i en krydsild af identitetstrusler med besværlige mestringer til følge.

Abstract

Six focus group interviews have been done to investigate, how social educators-to-be cope with threats to their professional identity. The finding is, that there are two patterns of coping: A robust pattern, where the claim to identity is about personal development and contributions to social educational endeavors. And a fragile pattern, where a claim to professional core competences imposed from the outside places the social educator to be in a crossfire of identity threats with troublesome copings as a result.

Nøgleord

Professionsidentitet, identitetstrussel, diskrepansteori

Keywords

Professional identity; identity threat; discrepancy theory

... altså hvis man nu sidder til en 40-års fødselsdag så kan det være svært lige at forklare sidemakkeren hvad alt det der egentlig er – så på den måde der synes jeg – ikke – jeg synes, vi har sådan en fagidentitetskrise ud i den almene forståelse af, hvad pædagogik også er.

Ærinde og problemstilling

En almindelig replik til bacheloreksamen i pædagoguddannelsen, når det meddeles, at eksamen er bestået, er *Tillykke nu er du pædagog*. Ved den efterfølgende rituelle fejring er det også det, der fejres: En opnået identitet. Professionel identitet kan derfor ses som pædagoguddannelsens kerneydelse.

- Men hvad er det så, man er, når man er pædagog? Og hvordan forklarer man det til andre, så andre forstår det? Når jeg uddanner kommende pædagoger, oplever jeg ofte, at de studerende udtrykker, at de har svært ved at forklare andre, hvad de er ved at uddanne sig til. Og ikke nok med, at de har svært ved det: Det går dem på, at de har svært ved det.

Der er to ender, der skal nå sammen her: Den ene ende er, at forklaringen, om hvad de uddanner sig til, skal være god. Den anden ende er, at andre både skal forstå og godtage forklaringen. Det hjælper ikke, at en forklaring er god, hvis den falder til jorden hos publikum. Så kan der opstå en pinefuld forlegenhed. Mit indtryk er, at risikoen for den slags forlegenhed er en byrde, som ofte afholder studerende fra at forsøge sig med forklaringer over for andre. Dette gælder langt fra alle studerende; men tilstrækkeligt mange til, at det bør tages alvorligt.

Når jeg snakker med kolleger, oplever jeg, at de ser og anerkender problemet – ikke mindst i forbindelse med dele af uddannelsen, hvor vores studerende skal mødes med studerende fra andre professionsuddannelser i tværprofessionelle forløb, og vise dem, hvad pædagogfaget kan og er.

Det har ikke skortet på vilje hos mine kolleger og mig i forhold til afhjælpning af problemet. Problemet har som nævnt to sider:

- 1) En god forklaring,
- 2) som bliver forstået og godtaget af andre.

Mine kolleger og jeg har i høj grad adresseret den første del af problemet, nemlig:

- 1) Den gode forklaring. Her har vi forsøgt os med klassisk professionsteori, som optræder i de fleste grundbøger og normative teorier som f.eks. Togsverd & Rothuizen (2013), Wackerhausen (2004), Kjær (2012) og Bayer (2017) om, hvad en pædagog burde være og burde kunne.

Her er det efterhånden blevet mere og mere tydeligt for mig, at vi mangler at adressere den anden del af problemet

- 2) som bliver forstået og godtaget af andre. Der er også en forbindelse imellem 1) forklaringens indhold – og om det bliver 2) forstået og godtaget, og det bør i den forbindelse derfor adresseres.

Det er mit indtryk, at både mere og mindre gode løsninger på problemet er almindelige hos studerende. Derfor bliver det oplagt at lede mere systematisk hos de studerende efter forskelle på de mere og de mindre vellykkede mestringer af problemet. Afsøgningen af disse forskelle er formålet med dette studie.

Studiet er et kvalitativt eksplorativt studie, med udgangspunkt i seks fokusgruppeinterview med kommende pædagoger. Denne artikel bygger på data fra disse interviews.

Formuleret i teoretiske termer, som vil blive forklaret senere, er studiets problemstilling denne: *Hvilke fordringer på faglig identitet gør kommende pædagoger? Hvordan kan disse fordringer blive truet? Hvad gør kommende pædagoger for at mestre truslerne og det, at truslerne kan forekomme? Er disse mestringer robuste eller sårbare?*

Teori og analyseramme:

Hvad betyder identitetsfordring, hvad er en identitetstrussel, og hvordan kan identitetstrusler principielt mestres?

I det følgende gør jeg rede for den teoretiske analyseramme, som fortæller, hvad det betyder at fordring identitet, hvad det vil sige, at en identitet er sårbar eller truet, og hvordan sådanne trusler principielt kan mestres. Denne redegørelse danner baggrund for at forstå den definition af faglig identitet, som jeg kort forklarer efter redegørelsen.

Dernæst gør jeg rede for den metodiske og analytiske udmøntning af analyserammen, og hvordan den munder ud i en empirisk identifikation af fem temaer, der danner overskrift for de fem efterfølgende afsnit, som konklusionen er baseret på.

Identitetsfordringens 3 led

Med udgangspunkt i barbadiske læreres vanskeligheder ved at blive anerkendt som professionelle i andres øjne, undersøgte Tull (2013) deres professionelle identiteter ved hjælp af fokusgruppeinterviews. Eftersom både Tulls metode og hans problemstilling lignede min, har jeg brugt ham som kilde til inspiration.

Efter en gennemgang af den internationale litteratur om definitioner på professionel identitet, nåede Tull (2013) frem til, at disse definitioner ikke hjalp ham med hans formål. Hans formål nødvendiggjorde at se ordet *professionel* som et slags varemærke, de barbadiske lærere kunne brande sig selv med. I forlængelse af dette blev Tulls (2013, s. 72) udgangspunkt, at professionel identitet kan ses som et aspekt ved selvbilledet, og at gældende viden om selvbilleder derfor kan

bruges frugtbart til at forstå professionel identitet. Denne viden hentede Tull hos Chrysochoou (2003), der beskrev identitet som en cyklisk proces, der består af tre led:

1. Selv-viden/selv-attribution. Dvs. en forklaring på hvem selvet er: Dette er mig
2. At fordre accept af selv-viden: Forklaringen bliver gjort gældende
3. Anerkendelse: Forklaringen bliver forstået og godtaget som gyldig

Chrysochoou (2003) gjorde med inspiration fra Harré (1997) rede for, hvordan denne proces både kan forstås diskursteoretisk og interaktionistisk: I den diskursteoretiske forståelse viser de tre led en positioneringsproces: 1) selvførelse/identitetskonklusion 2) positionering/fremføring af identitetskonklusion og 3) selvførelse/identitetskonklusionen tildeles eller tildeles ikke sandhedsstatus. Sådan skildrede den diskursteoretisk orienterede narrative terapeut White (2008, s. 191) f.eks. processen omkring det, han kaldte *identitetsfordringer*.

I den interaktionistisk/Mead'ske forståelse er de tre led en forhandling af identitet: 1) mig'et, det refleksive selv, 2) jeg'et, som handler socialt og 3) (ikke)anerkendelse fra den Anden.

Første led er en indholdsbestemmelse, et billede. Det kan i princippet være en selvførelse, der er en hel selvbiografi; det kan være en simpel stereotyp; indholdet i en selvafsløring, eller en selvførelse. En del af indholdet kan være tilskrivning af agens, ansvar, personlighedstræk, evner, værdier, tilbøjeligheder, loyalitet, gruppetilhør osv., ja faktisk alt, hvad der kan tænkes at blive brugt til at beskrive en person.

Andet led er, når indholdet gøres gældende. Det kan gøres deklamatorisk som en påberåbelse eller underforstået, så det ikke bliver pinligt. Det kan gøres på egne vegne, når man sender mere eller mindre tydelige signaler om sig selv, eller det kan gøres på andres vegne, når fordringer om andres identitet gøres mere eller mindre direkte. Forskningen om stereotypetrusler viser f.eks., at alene det at nævne over for en kvinde, som skal løse matematiske opgaver, at hun er en kvinde, aktiverer et underforstået *du er* i forhold til en stereotypisk forestilling om, at kvinder ikke kan matematik (Inzlicht, Tullet, Legault, & Kang, 2011).

Tredje led inddrager publikummet for fordringen: Bliver fordringen anerkendt eller udfordret? Publikum kan være en offentlighed, en referencegruppe eller en eller flere faktiske personer, man er i levende indre eller ydre dialog med. Hvis fordringen gøres på andres vegne som et *du er*, bliver det publikum, som gør fordringen; hvorved den, på vis vegne fordringen gøres, bliver den, som anerkender fordringen eller ej.

Figur 1 er en sammenfatning af det ovenstående fraset sidste række, som forklares senere i afsnittet om identitetstrussel:

Figur 1.

| Terminologier/ De tre led | 1. led | 2. led | 3. led |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Termer fra første afsnit i artikel. | 1) En god forklaring... - Selvbillede | (at forklare) | 2)...som bliver forstået og godtaget af andre. |
| Fordre-termer | Fordringen/indhold | At fordre – handling – at gøre fordring | Udfordring eller anerkendelse |
| Gælde-termer | Selv-viden eller selvattribution | At gøre gældende | (U)gyldighed |
| Engelske termer | A(n identity) claim | To (make a) claim | (Mis)Recognition |
| Eksempler | Selvfortællinger – stereotyper | Påberåbe – påtage sig – underforstå | Bekræfte, bakke op, benægte, afvise |
| Mead | Mig | Jeg | Anden |
| White (2008) | Identitetskonklusion | Fremføre fortolkning | Publikum - sandhedsstatus |
| Diskursteori Harré (1997) | Indhold af position Selv 2 | Positionering Selv 1 | Opnået position Selv 3 |
| Higgins (1987) | Selvrepræsentations-tilstand | Eksposering | Publikum Måske identitetstrussel |

En del af mit ærinde var at kigge på pædagogstuderendes problemer med - i forhold til deres identitet som kommende pædagoger - at komme med 1) En god forklaring, 2) som bliver forstået og godtaget af andre. Den ovenstående forståelse af identitet som processuel og forhandlet i tre led ligger godt i tråd med det ærinde.

En anden del af ærindet var imidlertid også at kigge på problemerne med identitetsfordringer. Dertil vil et begreb om identitetstrussel være brugbart. Det træffer sig så heldigt, at der allerede findes et helt forskningsparadigme om identitetstrusler, som lægger sig i direkte forlængelse af ovenstående forståelse af identitet. Mere om det i det følgende:

Identitetstrussel

Higgins' (1987) formulerer, i et paradigmeskabende og stadig meget citerede artikel, ud fra en Mead'sk forståelse af identitet, diskrepansteorien som en måde at beskrive og klassificere identitetstrusler. De Han kaldte det, der i foregående afsnit blev beskrevet som første led i identitetsprocessen, for *selvrepræsentations-tilstande*¹, jf. nederste linje i Figur 1.

En identitetstrussel er ifølge Higgins en eksposering af to *selvrepræsentations-tilstande*, der er uoverensstemmelse (diskrepans) imellem. Eksposeringen består i, at to forklaringer af en persons identitet (1. led) som er i uoverensstem-

1 I mange senere artikler inden for paradigmet bruges den mere mundrette term *self-guides* i stedet.

melse med hinanden, gøres gældende (fordres) på én gang over for det samme publikum.

I princippet kan der i forhold til en given person være uendeligt mange forklaringer på, hvem vedkommende er. Men i forhold til et givent publikum kan de potentielt mulige forklaringer ifølge Higgins (1987) opdeles i seks kategorier:

De seks kategorier er en krydsklassifikation af to kolonner og tre rækker som vist i Figur 2: De to kolonner viser, at forklaringer/fordringer/identitetskonklusioner enten kan tilskrives selvet eller tilskrives publikum. De tre rækker viser at forklaringerne kan opdeles i tre domæner: Det faktiske, det ideale og burde-domænet. Det giver seks celler, som i kort form benævnes indre faktisk, indre ideal, indre pligt, ydre faktisk, ydre ideal og ydre pligt. Disse seks celler er forskellige måder at klassificere 1. led i identitetens cykliske proces på, jf. figur 1.

Figur 2.

| | Forklaringer tilskrevet selvet | Forklaringer tilskrevet publikum dvs. betydningsfulde andre |
|---------------------|---|---|
| Det faktiske domæne | Som jeg tror, jeg faktisk er. Kort form: Indre faktisk | Som jeg tror, andre tror, jeg er. Kort form: Ydre faktisk |
| Det ideale domæne | Som jeg håber at være. Kort form: Indre ideal | Som jeg tror, andre håber, jeg er. Kort form: Ydre ideal |
| Burde domænet | Hvad jeg frygter ikke at leve op til. Kort form: Indre pligt | Hvad jeg tror, vil skuffe andre, jeg ikke er. Kort form: Ydre pligt |

Et eksempel kan illustrere: Hvis det f.eks. er en fordring i en international konvention, at der bør arbejdes med inklusion, kan det blive til en identitetsfordring for en skolepædagog på flere måder: Fordringen kan tilskrives et publikum, som kunne være forældre til et handikappet barn, der - mere eller mindre direkte - gør gældende, at ejerskab til inklusionsopgaven er pædagogens pligt i forhold til deres barn. Eller det kan være en ydre ideal fordring, der gøres gældende af f.eks. en begejstret underviser på et kursus i inklusion. I det omfang de førnævnte er betydningsfulde Andre for skolepædagogen, vil fordringerne være identitetstrussler, hvis der er uoverensstemmelser (diskrepanser) imellem deres fordringer og de idealer og/eller pligter, hun tilskriver sig selv. Den identitetstrussel vil kunne forsvinde, hvis hun internaliserer fordringerne og gør dem til sine egne. Så vil der være overensstemmelse imellem egne og publikums idealer og pligter.

En ny identitetstrussel vil så kunne være, hvis det bliver gjort gældende, at pædagogen ikke lever op til pligterne eller idealerne. Det kan være en stemme i pædagogens indre dialog, som gør den manglende efterlevelse gældende, eller det kan opfattes, at publikum finder, at hun ikke lever op til ideal/pligter.

I mange situationer vil det være svært i praksis at afgøre, om det er en ydre stemme eller en indre stemme, som gør noget gældende: F.eks. var der flere af

respondenterne i interviewmaterialet, som følte sig belastet af, at en stereotyp og negativ opfattelse af dem *ligesom lå i luften*.

Stereotypetrusler kan ses som et særtilfælde inden for Higgins' mere generelle teori om identitetstrusler. I eksperimenter, hvor man forsker i stereotypetrusler, formulerer forsøgsleder ofte stereotypen implicit, så forsøgspersonerne reelt har svært ved at skelne imellem, om fordringen på en stereotypisk identitet kommer fra en indre eller en ydre stemme (Inzlicht et al 2014).

Før at opsummere, så er en identitetstrussel en uoverensstemmelse (diskrepans) imellem to af de seks felter i figur 2, som bliver eksponeret ved, at begge forklaringer/fordringer bliver gjort gældende/fordret på én gang så de derved udfordrer hinanden overfor et givent publikum. Sårbarheder i identiteten er uoverensstemmelser imellem forklaringer/fordringer, der potentielt kan gøres gældende og derved eksponeres på én gang (Higgins 1987).

Eksponering af forskellige diskrepanser imellem selv-tilstands-repræsentationer giver anledning til forskellige dertil svarende negative følelser bl.a. skuffelse, skam og skyld (Higgins, 1987). Derfor bliver udtryk for selvbevidste følelser, når de kan identificeres, også en vigtig del af analysen.

Før definition af professionel identitet og metodeafsnit kigges der på, hvordan identitetstrusler kan mestres:

Syv mulige mestringer af identitet

Dooner (2014) brugte diskrepansteori, da hun forskede i skolelæreres mestring af sårbarheder og trusler imod deres identitet. Lærerne i hendes studie mestrede sårbarheden ved at undgå at eksponere deres undervisning overfor hinanden og alene spejle deres identitet i eleverne som publikum.

Inspireret af Dooner oplistes syv måder, man principielt kan mestre identitet i på forhold til mulig diskrepans:

1. Fordre identitet hvor der ikke er diskrepans
2. Ændre fordring til noget, der er tættere på det, der støttes. Det kan være enhver af de seks selvrepræsentationstilstande man ændrer, det kan f.eks. være egne idealer, som sænkes til noget, der er realistisk. Ændring af publikums fordring kræver, at man opfatter, at man har haft held til at overbevise nogen
3. At søge bekræftelse hos et velvilligt publikum
4. At gøre fordring på at vide bedre end et publikum med truende identitetsfordringer
5. Sammenligne sig selv med andre, der gør det ringere eller lige så ringe
6. At trække sig ved helt at afvise et truende publikum
7. At trække sig helt og droppe identiteten

Hvad er professionel identitet?

Herved er den teoretiske bane kridtet tilstrækkeligt op til, at Tulls (2013) definition af professionel identitet kan blive forståelig:

Professionel identitet er et individs faglige selvforståelse og faglige selvagtelse, som den opbygges af fordringer på identitet, selv-viden (Selv attributioner), anerkendelser og følelser, individet har i forhold til sin forståelse af termen "professionel" (Tull, 2013, s. 70).

En styrke ved definitionen er, at den igennem Tulls arbejde har vist sin egnethed til at analysere fokusgruppeinterviews om professionel identitet.

I forhold til Tulls definition skiftes termen *professionel* ud med termen *pædagog*, fordi sidstnævnte term - og grammatiske afledninger heraf - forekommer ti gange så ofte som termen *professionel* og grammatiske afledninger deraf i det empiriske materiale. Af de samme grunde bruges termen *faglig* og termen *professionel* synonymt i artiklen.

Idet definitionen på professionel identitet fokuserer på identiteten forstået som en slags varemærke, man brander sig med, må fokus være på den empiriske brug og funktion af disse ord frem for på teoretiske a priori forståelser af dem.

Herved blev begreberne defineret. Det blev de af to grunde, hvoraf den første var at gøre problemstillingen forståelig:

Hvilke fordringer på faglig identitet gør kommende pædagoger? Hvordan kan disse fordringer blive truet? Hvad gør kommende pædagoger for at mestre truslerne og at disse trusler kan forekomme? Er disse mestringer robuste eller sårbare?

Den anden grund var behovet for begreber, som kan udmøntes metodisk og analytisk. Hvordan, denne udmøntning skete, bliver forklaret efter redegørelse for først dataindsamling og derefter etik og troværdighed:

Dataindsamling

Men, ja, jeg synes sgu også, det er noget vi snakker om bredt – altså (ja det gør vi) (helt sikkert) nogle faglige diskussioner – snakker vi nogle gange om sådan nogle ting, som vi har snakket om her – jeg synes da, det er vigtigt (megen bekræftende mumlen fra flere kanter)

Lige efter sommerferien 2017 lavede jeg tre fokusgruppeinterviews på lidt under en time hver med fire til seks studerende, som lige var startet på pædagoguddannelsen. Før samme sommerferie lavede jeg tre tilsvarende interviews på lidt over en time med studerende, som enten lige var blevet færdige eller næsten var færdige. Grunden, til at jeg valgte tre grupper i henholdsvis starten og slutningen af studiet, var at jeg dengang havde en forventning om, at man - på grund af de mellemliggende 3½ år på studiet - ville kunne konstatere nogle systematiske forskelle imellem de nyligt startede og de næsten afsluttede. De systematiske forskelle, jeg kunne finde imellem disse to grupper, viste sig at gå på processen i interviewene

og mængden af, hvad der blev sagt, men ikke på måderne, hvorpå de mestrede deres identitet.

Respondenterne blev rekrutteret ved, at jeg personligt henvendte mig til små grupper af studerende, som jeg vidste var i målgruppen. Jeg fortalte mundtligt om interviewet, formålet, varigheden, reglerne, frivillighed, anonymitet og de mulige følelsesmæssige belastninger. Endeligt uddelte jeg en flyer og samtykkeerklæringer. Det indebar mange henvendelser og mange afvisninger, som blev modtaget venligt og med fuld forståelse i overensstemmelse med princippet om frivillighed (Macdougall & Fudge, 2001).

Ved starten af hvert fokusgruppeinterview var respondenterne, jf. det foregående, forberedte på hvad de skulle snakke om. Det blev mundtligt gentaget, at de skulle snakke om situationer, hvor de oplevede, at det kunne være udfordrende at forklare, hvem de var som pædagoger, eller hvorfor de ville starte på studiet.

For de studerende, der lige var blevet færdige, viste dette oplæg sig at være nok som katalysator for ivrig og engageret samtale, der efterfølgende kunne kodes som diskrepanser, mestringer, publikum og følelser. Talen i grupperne handlede for det meste om flere ting på én gang. Hvis talen var på en identitetstrussel – f.eks. [pædagoger] *sidder [bare] og drikker kaffe* hvor det underforstås at det ikke er stort andet end kaffedrikning, pædagoger laver, lå der også en implicit fordring på identitet. Denne fordring kan i dette tilfælde sammenfattes i udtrykket *ikke bare*, som forekom mange gange i materialet.

Diskrepansteorien siger, at identitetstrusler er, når man skal fordre en identitet overfor folk, der ikke uden videre anerkender fordringen, eller som har andre fordringer. Deraf kan man også som i eksemplet udlede, at der vil være identitetsfordringer på spil, hver gang talen er på trusler. Disse fordringer, der på den måde var genstand for trusler eller udtryk for mestringer, var analyseenheder i den efterfølgende analyse.

Processen imellem respondenterne fik eksponeret sårbarheder i - og fordringer på - respondenternes faglige identitet på flere måder: Dels var respondenterne mødt op forberedte på at fortælle om udfordringer med at forklare, hvad en pædagog er. Dels hørte de om andre interview personers erfaringer med deres udfordringer, og endelig skulle de gøre gældende, hvilke identiteter de havde haft succes med at fordre i andre kontekster over for det aktuelle publikum, som både bestod af peers og af en underviser på pædagoguddannelsen². Der var således mange Andre/publikummer at spejle sig i og derved mange muligheder for eksponering af diskrepanser, som derved blev til trusler. Der var således gode og gentagelige betingelser for forekomster og observation af det, der skulle undersøges: Identitetstrusler og mestringer af disse. I stedet for fokusgruppeinterview, kunne

2 Derved havde jeg en dobbeltrolle som både interviewer og som en del af "forsøgsopstillingen", der kunne tilskrives potentielt identitetstruende fordringer af respondenterne. I forhold til rationale for opstillingen – at eksponere identitetstrusler - var dette faktisk en fordel.

man benævne hele arrangementet som en social eksperimentel forsøgsopstilling, hvor udkast til identiteter kunne afprøves i en fælles læreproces.

Etik og troværdighed

– og så er jeg egentlig ligeglad, hvad andre synes – om – mig og min profession (ja) – og alligevel ikke – for jeg bliver jo også ramt – jeg bliver jo ramt (man er aldrig ligeglad)

Der er nogle indlysende etiske problemer forbundet med forsætligt som her at udsætte mennesker for den stress, identitetstrusler udgør. Inzlicht et al (2014) finder dog, at såvel negative korttids- som langtidsvirkninger af identitetstrusler forsvinder eller afhjælpes, hvis de rammesættes som udfordringer i stedet for som trusler. Alle interviews – helt fra rekruttering til indledning og afvikling – var af samme grund rammesatte som udfordring.

Yderligere fire ting kan være med til at retfærdiggøre den forsætlige udsættelse for identitetstrusler: Den første ting, er at truslerne alligevel var der. Den anden ting er studiets formål, som er at skaffe viden, der kan danne basis for at mestre truslerne. Den tredje ting er, at processen i stort omfang fungerede som en slags selvhjælpsgrupper eller laboratorier, hvor man kunne lave identitetsmæssige prøvehandlinger i forhold til udfordringerne med identitet. I forlængelse af de to sidstnævnte ting vil respondenterne få tilsendt denne her artikel. Den fjerde ting er, at det i overensstemmelse med Tolich (2009) fra starten blev gjort klart, at det ikke kunne garanteres, at andre deltagere ikke ville sige ting, som måske ville være følelsesmæssigt belastende at høre.

Et andet problem med det etiske kommer af, at jeg har været alene om hele studiet: Derved har det ikke været muligt at sørge for, at det var en anden end interviewer, som indhentede samtykke og debriefede, hvilket det, jf. Tolich (2009), helst bør være. Blandt andet af den grund, men især også fordi de studerende udtrykte, at de havde bedre ting at bruge deres tid til, blev der ikke debriefet.

En sidste etisk indvending, der måske kunne komme er, at studiet fortolker andre mennesker, som er forsvarsløse mod tolkningerne. Dette ville være et problem, hvis studiet fortolkede hvem respondenterne virkelig var og deres sande motiver. Det gør det ikke. Genstanden for fortolkning er prøvehandlinger i en søge- læreproces omkring faglig identitet. Respondenternes rolle har været at stille sig til rådighed for en proces, hvor sådanne prøvehandlinger blev lavet.

Det er således ikke respondenterne som personer, der tolkes og vurderes, men alene deres prøvehandlinger i fokusgruppeinterviewets kontekst.

At de var forberedte på at skulle lave den slags prøvehandlinger vil måske betyde at de har lavet prøvehandlingerne mere velovervejet og kvalificeret, end de ellers ville have gjort. Men som det fremgik af interviewmaterialet, var det prøvehandlinger, de alligevel lavede i andre sammenhænge end den, jeg havde foranlediget for dem.

Erkendeinteressen her i studiet går på at sammenligne mere vellykkede prøvehandlinger med mindre vellykkede. Forberedelsen af respondenterne kunne måske have betydet, at antallet og kvaliteten af succesfulde prøvehandlinger var større, end de ville have været uden forberedelsen. Men det er irrelevant for studiets problemstilling.

Det, at jeg var alene om studiet, gør, at reliabiliteten kan diskuteres. Det har ikke været muligt at sikre intersubjektivitet ved at have flere til at bekræfte og udfordre kodninger, analyser og fortolkninger af materialet, hvilket er én af de ting, der anbefales for at sikre reliabilitet (Chioncel, Veen, Wildemeersch, & Jarvis, 2003). At indhente respondenternes reaktioner på mine teoretiske tolkninger af deres udsagn ville i princippet tilsvarende have været en fordel. Men i praksis var dette ikke muligt: Analysen af interviews foregik længe efter, at de havde fundet sted: Derfor ville det være svært at få dem til at stille op: De ville have svært ved at huske hvad, de mente. Endeligt skulle respondenterne indføres i teorien, før de ville være i stand til at vurdere fortolkningerne. I praksis ville jeg skulle lægge beslag på en arbejdsdag af deres tid, hvilket jeg ikke ville kunne kræve.

Over for dette må det siges, at dette studie alene gør fordring på at være eksplorativt, og at samtlige de øvrige anbefalinger hos Chioncel et. al. (2003) er blevet fulgt: Intersubjektivitet er sikret ved, at jeg har fulgt et regime, som jeg har beskrevet i en protokol for dataindsamling og en for analyse, hvilket sikrer, at andre kan gentage, kontrollere, korrigere og kritisere (Chioncel et. al. 2003). De øvrige validitets- og reliabilitetsproblemer, der ifølge Chioncel et. al. (2003) kan opstå, er alle sammen nogen, der ikke er et problem i dette studie: Respondenterne var klart i stand til at forholde sig til emnet. Det de snakkede om, var næsten udelukkende det, som ifølge teorien var relevant at snakke om. De modsagde og udfordrede hinanden, så gruppetænkning spillede ikke nogen vigtig rolle³. Interviewguide var kort og enkel, så der var ingen problemer med at komme omkring det, de havde at tale om, og de udtrykte til slut, at de ikke havde mere at tilføje. Materialet er optaget på lydfiler.

Analyse og identifikation af fem temaer

Jeg var selv personligt skoletræt, men dette her – det er jo noget helt andet – det er virkeligt fedt. – Det kunne være fedt, hvis det var sådan på HF - Samfundsfag på HF kunne være fedt, hvis det blev gjort på den måde – Jeg glæder mig hver dag

Genstanden for analysen er som tidligere nævnt prøvehandlinger i form af fordringer på identitet og derved også alt det, der hører med til cyklussen omkring identitet. Interviews blev skrevet ind i en skabelon med seks kolonner. I den første

3 Undtagen i én af grupperne – hvor gruppetænkning spillede en interessant rolle, som i sig selv genererede vigtige data.

kolonne var der minuttal, så det var nemt at genfinde det relevante sted i lydfilen. I tredje kolonne blev der nedskrevet, hvad der ordret blev sagt. I fjerde kolonne var der koder for selvrepræsentationstilstande. I eksemplet i figur 3, som er starten af minut nummer 31, blev selvrepræsentationstilstandene kodet til at være indre ideal (I-I) og indre faktisk (F-I). Jeg vurderede her, at der var overensstemmelse imellem de to selvrepræsentationstilstande. Derfor blev det i kolonne 6 kodet som en mestring (MSTR), jf. den første af de syv mulige mestringer af identitet oplyst tidligere i artiklen. Hvis vurderingen havde været, at der havde været uoverensstemmelse, ville der have været kodet for diskrepans (DISK).

Hvis det havde fremgået, at der havde været et publikum ud over fokusgruppen selv, ville der i kolonne 4 have været en kode for, hvem det publikum i givet fald havde været. Let identificerbare følelser ville have været i kolonne 6. Derved ville analyseenhed – en fordret identitet over for et publikum med diskrepans eller mestring, herunder måske følelser – have været identificeret. Der var som ventet udsagn, der slet ikke eller vanskeligt lod sig klassificere som mestringer eller diskrepanser, men det var forbløffende få. Langt de fleste udsagn var ukomplicerede at kode. Så langt var analysen deduktiv og teoribaseret.

Figur 3

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------|-----------|---|------------------------------|--|--|
| Minut | Tema-kode | Ordret | Selv-rep-Tilstand + Publikum | Stikord til temakode | Mestringer Diskrepanser Følelser |
| 31 | T-Fa-i | <p><i>...og det menneske er man ligesom ekspert i</i></p> <p><i>Det er sådan en superkraft af empatisk følelse – næsten – næsten at (ja) – at forstå hvorfor folk, de gør som de gør – jeg har skrevet sådan en sætning ned her ud for det, du sagde ”men jeg arbejder med mennesker” eller med at mennesker skal havde <i>det godt (mm) sådan rent over – paraplymæssigt – overskriften at –</i></i></p> | <p>I-I</p> <p>F-I</p> | <p>Forstå hvorfor folk gør som de gør.</p> <p>Mennesker skal have det godt.</p> <p>Trivsel</p> | MSTR |

Næste trin i analysen var en induktiv analyse, hvor jeg i kolonne 5 skrev stikord til, hvad der fremgik ordret i kolonne 3. Efter at have skrevet stikordene til det første interview, kopierede jeg disse stikord og samlede dem i et dokument for

sig. Der lavede jeg en første grovsortering af stikordene under overskrifter, som umiddelbart fik ordene til at matche bedst muligt ud fra Lincoln og Gubas (1985) ideal om at tilstræbe at få kategorierne til at være mest muligt internt homogene og eksternt heterogene. Figur 4 viser resultatet af den proces for to af de 15 kategorier, i forhold første interview.

Figur 4

| Første kategorikode. | Stikord til temakode. |
|----------------------|---|
| Vigtigt | Vores arbejde er vigtigt og bør tages alvorligt. – Vi føler os forpligtede af at modtage skatteborgernes penge. Vi er forskellige men bidrager og bør alle bidrage til samfundet og højere formål selvoverskridende på hver sin måde. Vi skal blive i relationer tålmodigt og rummeligt. |
| Spild | Uddannelsen er spild af tid Nogle ufaglærte kan være dygtige. Personligt valg at blive dygtig ved at få viden. Har og bør have noget at have det i ved uenighed. Vi kommer med personlige erfaringer og ny teori. Det værdsætter de fleste praksisser Teori bruges ikke Teoridiversitet Teori er unødvendig Teori er nødvendig men er forskellig. Andre end pædagoger gør det godt Kræver ikke uddannelse Dette kræver uddannelse Vi kan langt bedre end frivillige Det er noget man står i lære til Det er en akademisk uddannelse. Burde ikke have megen teori på uddannelsen |

Kategorien *Spild* omfatter både stikord, der siger at uddannelsen er spild, og at uddannelsen ikke er spild. Det kom af, at stikord med direkte modstridende meninger i sagens natur ville være tilforordnet den samme analyseenhed, når den var kodet som en diskrepans.

De to overskrifter *Vigtigt* og *Spild* samt de 13 andre blev ordnet hierarkisk i seks hovedoverskrifter, hvor de 15 overskrifter kunne komme ind som under-overskrifter. Disse fem overskrifter blev til kategorikoder, som blev brugt i analysen af interview nr. to, og sat ind i kolonne 2. Eksemplet i figur 3 viser en kategorikode, T-Fa-i, forkortelse for tema-fag-indhold. Her viste det sig, at disse kategorikoder ikke kunne passes helt godt ind. Dette førte til en gentagelse af hele den førnævnte proces med interview nr. to. Derved fremkom der i stedet fem hierarkisk

overordnede kategorier med tilhørende underkategorier, som også lod sig anvende på interview nr. et.

Disse kategorier lod sig modstandsløst anvende på interview nr. tre. Derved havde jeg opbygget noget, der var tæt nok på en kodningsmanual, når jeg var alene om at kode (Weber, 1990), til at jeg kunne anvende den konsekvent på de resterende interviews. Der var derved opbygget et regime for kodningen, som i overensstemmelse med Chioncel et. al. (2003) kunne sikre intersubjektivitet ved, at andre kan gentage, kontrollere, korrigere og kritisere.

På de tre sidste interviews blev regimet gennemført ved at kode direkte fra lydfil og ved kun at nedskrive udvalgte citater ordret i kolonne 3 – jf. figur 3.

De fem hierarkisk overordnede kategorier blev undersøgt hver for sig igen for hele materialet. Hvad blev der sagt? Hvad var diskrepanserne? Hvad var mestringerne? Hvem var publikum? Hvad var følelserne? Resultaterne af disse undersøgelser fremgår af de fem følgende afsnit, der har navnene på de overordnede kategorier som deres overskrifter. I disse afsnit vil det også fremgå, hvilke mestringer som var sårbare og hvilke, der var mere robuste.

Status

Men jeg har indtrykket af, at der er mange, der synes, når man så snakker om det, at det ikke er et fag, som er skide interessant.

I dette afsnit er der en samlet karakteristik af de analyseenheder, som havnede i den overordnede kategori, der fik navnet *status*, fordi alle fordringerne her handlede om pædagogers sociale værdi eller mangel på samme⁴. Det samlede indtryk er, at fordringerne på status kunne være robuste, når de havde form af at være rigt facetterede selvfortællinger. Det udfoldes, hvorfor andre måder at mestre denne fordring på end den førnævnte var mere sårbare.

Hvad og hvor meget er man værd i andres øjne? Når man skal fordre en status, handler det om en balance imellem at fordre nok til, at man er interessant, og ikke at fordre så meget, at man risikerer at tabe ansigt.

Det gik igen i hele materialet, at respondenterne var meget generet af, at mange anså dem for at være *bare*: Nogen der *bare* drikker kaffe og snakker, nogen der *bare* sidder i en sandkasse, nogen der *bare* kigger. Nogen der *bare* gør sådan noget, alle andre gør, *bare* hygge. De fordringer, som blev truet her, var ekkoer af

4 Her er det interessant at Krag (2010) i sin doktorafhandling om ære, har en treledet proces, der næsten kan kalkeres over på den, der er brugt i forhold til identitetsfordringer i denne her artikel: Her er fordringen i første led: Dette er ærefuldt. I næste led går fordringen på selv at være ærefuld i overensstemmelse med første led. Tredje led er helt det samme som her – mis- eller anerkendelse. Derved bliver tredelingen kompatibel med Bourdieus begrebsapparat, eftersom første led her bliver identisk med Bourdieus kapitalbegreb (Kragh, 2010)

alle disse *bare* i form af talrige variationer over temaet *ikke bare*. *Ikke bare* hygge, *ikke bare* ludo og så videre.

Det, respondenterne her gjorde fordring på, uden selv at udtrykke det på den måde, var det, White (2008) kalder en tyk fortælling om sig selv. Dvs. en identitetsfordring som en rig fortælling med mange facetter i modsætning til tynde fortællinger, som er summariske og/eller stereotype forklaringer om egen identitet. Blandt medstuderende og familiemedlemmer inden for pædagogfaget, faglærte såvel som ufaglærte var der ører, der ville lytte til de tykke fortællinger. Her blev fordringen på en tyk, dvs. en rig identitet, anerkendt. At have fortalt tykke fortællinger til nogen, der ville lytte, blev genfortalt med stolthed i fokusgrupperne.

Men hvad så med dem, der ikke ville lytte? Over for dem havde nogle oplevet mestring ved at præsentere den i sig selv tynde fortælling, at de var socialpædagoger. Så var der straks mere interesse og flere fortalte, at så var der jo ingen, der tænkte *bleer, børn og kaffe*.

Netop den mestring blev til en identitetstrussel for de andre, som ikke på den måde kunne trække *socialpædagogkortet*: Ikke-socialpædagogerne blev efterladt på perronen og havde så meget desto mindre forsvar imod den stereotypetrussel, som er det særtilfælde af en diskrepans, hvor man i de andres øjne ser en tynd og negativ identitet.

Stereotypetrusler truer med at udslette tykkere og mere positive selvbilleder, der spejles i egne og mere venlige publikummers øjne (Inzlicht et al, 2011).

Ifølge Inzlicht et al, (2011) er der solid evidens for at stereotypetrusler, som her f.eks. kunne være *kaffedrikker*, sænker selvkontrol og præstation, også i kontekster hvor stereotypetruslen ikke er aktuel, fordi der ruges over forsmædelser. Denne rugen kunne findes flere steder i datamaterialet.

Inzlicht et al (2011) præsenterer forskning, der viser, at vellykket mestring af stereotypetrusler består i fokus på gruppens helte og fokus på ligheder imellem stigmatiserede og ikke-stigmatiserede. Begge dele var der rige eksempler på i datamaterialet, som rummede mange fortællinger om møder med folk, der lavede fantastisk pædagogisk arbejde, som tydeligvis gav stolthed. Fortællinger om andre faggrupperes problemer blev tilsvarende fortalt med glæde.

Mislykket mestring er ifølge samme forskning ønsket om at vise ting, som afkræfter stereotypen. Dette var der også eksempler på i datamaterialet i form af historier om praktikinsitutioner, hvor man havde forbudt kaffedrikning netop med henvisning til, at det ikke skal hedde sig.

Jeg er ikke alle pædagoger:

...så på den måde så tager man jo også det med, man sådan bruger – og ved der fungerer – og så bliver man jo også – også sin egen – pædagog (ja) ja

I dette afsnit er der en samlet karakteristik af de analyseenheder, som havnede i den overordnede kategori, der fik navnet *Jeg er ikke alle pædagoger*, fordi alle fordringerne her handlede om, hvordan respondenterne på forskellige måder fordrede at være eller ikke at være som andre pædagoger. Det samlede indtryk er, at disse identitetsfordringer var robuste, når fordringen var at tilhøre gruppen af mennesker, der er levende engageret i pædagogisk arbejde, som kun delvist overlapper med uddannede pædagoger; og når man fordrede at have eller - være ved at udvikle - sit eget personlige bidrag til feltet. Det udfoldes, hvorfor andre fordringer inden for kategorien end de to førnævnte, var mere sårbare.

De dårlige pædagoger og de dårlige institutioner, som næsten alle havde erfaringer med, og alle havde hørt om, fyldte meget i samtlige fokusgrupper. De dårlige institutioner gav anledning til store identitetsmæssige anfægtelser. Det var tydeligt for dem, at dårlige pædagoger og institutioner modsagde den fordring, at man kunne noget af værdi alene i kraft af, at man snart stod med et eksamensbevis.

Et par af fokusgrupperne var ude i en fælles søge-læreproces, som havde et forløb, der startede med den fordring, at de nye pædagoger med den nye uddannelse - i modsætning til dem med den gamle uddannelse - var bedre, mere innovative og kunne udfordre feltet. I begge grupper gav den fordring i starten en del begejstring. I den ene gruppe gik de dog fra fordringen, fordi de kom i tanke om en masse gamle pædagoger, de anså for at være gode.

I en anden gruppe blev de skræmte ved udsigten til, at de selv kunne gå hen og blive som de gamle pædagoger, når livlinen til den faglige inspiration på uddannelsen blev skåret over. Det sendte gruppen på en tur i en emotionel roller coaster, hvor der blev vekslet imellem frygt og håb i forhold til, hvor gode eller dårlige pædagoger de selv kunne ende med at blive i praksis. De endte med at bygge deres håb på, at de nok havnede på en institution, hvor man fagligt kunne inspirere hinanden. Den gruppe brugte meget ordet *inspiration*. Igennem processen med hinanden endte de med at ændre deres fordringer på individuelt at kunne noget særligt i kraft af deres nye uddannelse til, at de kunne bidrage med inspiration i institutioner, hvor de selv fik inspiration.

Fire af de fem resterende fokusgrupper fik identitetsmæssigt fred med, at der var dårlige institutioner og pædagoger. For to af disse gruppers vedkommende skete det igennem læreprocessen i gruppen.

De havde alle mødt situationer, som de gerne ville lære at mestre bedre. De havde ikke forventning om at pædagoguddannelsen ville lære dem alt⁵, men de regnede med at blive klogere på ting, de havde spurgt sig selv om. Derved blev en forventet fremtidig identitetsfordring som uddannet en samklang af de følgende tre fordringer: For det første at man kunne noget, som havde betydning i feltet.

5 De, der udtrykte forventninger til pædagoguddannelsen, var i sagens natur ikke dem, som lige var færdige.

For det andet at det, man kunne, ikke var det samme som alle andre i feltet. For det tredje at uddannelsen havde spillet en rolle i at udvikle det, man kunne. Den treklang var en fordring, som kunne være i overensstemmelse med, at der var dårlige pædagoger eller dårlige institutioner.

Nogle var slet ikke anfægtede af den grund, at de ikke gjorde den fordring, at de skulle være gode til pædagogisk arbejde alene af den grund, at de havde taget pædagoguddannelsen. Både deres indre og ydre ideal var at være under udvikling og det anså de sig selv som anerkendt for at være allerede. De, der fordrerede på den måde, virkede som om de var helt immune over for stereotypetruerne.

Fag

hvis ikke de kan finde ud af fysik – så går vi ud og laver en – en aktivitet med det i stedet for – eller – vi finder sådan lidt nogle – nogle smutveje – rundt om – eller en anden måde at gribe det an på – fra en anden vinkel – men det er ikke sådan noget vi lige – lige sætter en finger på – at (det) (lige præcis) det er sådan

I dette afsnit er der en samlet karakteristik af de analyseenheder, som havnede i den overordnede kategori, der fik navnet *fag*, fordi alle fordringerne her handlede om indholdsbestemmelser af, hvad de kunne som pædagoger. Det samlede indtryk er, at fordringerne på indhold kunne være robuste, når de havde form af konkrete fortællinger om, hvad de havde udrettet. Det udfoldes, hvorfor andre måder at mestre denne fordring på end den førnævnte, var mere sårbare.

Fag må have et indhold. Det skortede ikke med bud på hvad pædagoger kunne gøre fordring på at kunne. Der var bud nok til, at de kunne fylde hele artiklen. I Whites (2008) forstand var de fleste af dem tynde fortællinger, benævnt summarisk som *gængse ting*; at *relatere til relation og kommunikation. Anerkendelse. Faglighed. Koble teori og praksis. Have begreber. Tålmodig. Indlevelsesevne. Rummelig. Vi kan passe på os selv så vi ikke går ned. Er klar over hvordan jeg arbejder i forhold til kolleger. Begrunder. Pædagoger forstår hinanden indbyrdes*. Og der var mange flere. Disse fordringer på fagets vegne gav ikke i sig selv anledning til trusler, undtagen for de, som sagde, at de fandt teori kedelig, og at de havde svært ved at forklare andre, hvorfor de på uddannelsen skulle bruge så lang tid på at lære teori. Det var svært, hvis ikke de kunne gøre det, de havde lært, mere tykt og konkret end i de førnævnte summariske benævnelser. Skulle man virkelig bruge tre og et halvt år på det? Det havde de det ikke godt med at skulle forklare. Her gjorde man uddannelsen ansvarlig for ikke at synliggøre læringen nok og for utilstrækkeligt at klæde på til at koble teori og praksis. Lige præcis det mestringsforsøg var i sagens natur ikke tilgængeligt for de studerende, der lige var startet.

De, som kunne fortælle om ting, de selv havde lært under uddannelsen, havde ikke det problem. Men de, der havde det problem, krævede her af uddannelsen, at den skulle fortælle dem, hvad de havde lært.

Nogle konkretiserede det lidt mere som at have fokus på børnene og give nærvær og tryghed frem for at snakke privat hen over hovedet på børnene. Andre ting blev også nævnt bl.a: *Men nu har jeg jo lært om handleplaner, indsatsplaner og sådan noget. Så kan jeg forklare folk hvad er det jeg gør – jeg hjælper det menneske til at kunne klare sig selv - jeg hjælper det menneske med at søge noget uddannelse – så det er meget nemmere at forklare meget specifikt.*

Der kom også meget konkrete eksempler: En forklarede, at hendes position som pædagog, der ikke skulle lave afgørelser om at trække i kontanthjælp, gjorde, at det var hende og ikke socialrådgiveren, som borgeren ville betroe den virkelige grund til en udeblivelse fra aktivering. En anden anførte, at netop fordi, det var godt nok at spille ludo, og man ikke havde travlt med at børnene skulle lære noget, så havde man mulighed for en relation, som lærerne ikke kunne have. Dvs. svagheden ved ikke at kunne pege på noget bestemt blev vendt til en styrke, som var muligheden for at opbygge mere autentiske relationer på et ikke instrumentelt grundlag.

En fortalte, at pædagogen ofte havde unikke muligheder for umiddelbart at følge samtaler op med en fælles aktivitet, som omsatte snakken til handling.

Der kom konkrete historier om konkrete mestringer: Det kunne være en historie om en flok børn, som forstyrrede og larmede til en familiefest, hvor en deltager i festen havde opfordret respondenten til at løse problemet med henvisning til, at han jo snart var pædagog. Han havde så sammenkaldt børnene og brugt klasserumsstyring til at få børnene til roligt at rydde op. Historien blev fortalt med stor detaljeringsgrad. En anden historie var at berolige et familiemedlem med, at hendes barn var normalt.

Fordringerne på at have udrettet konkrete ting blev ytret med stille stolthed. Disse små fortællinger om ting, man havde udrettet, var robuste fordringer.

Kerne

I dette afsnit er der en samlet karakteristik af de analyseenheder, som havnede i den overordnede kategori, der fik navnet *kerne*, fordi alle fordringerne her handlede om eksistensen af en pædagogisk kernefaglighed eller mangel på samme. Det samlede indtryk er, at fordringer på kernefaglighed ikke var robuste.

Nørregård-Nielsen (2006) viste, at der i lovttekster hos politikere og i offentligheden er en forventning til pædagoger om at beherske en kernefaglighed. og at disse forventninger ikke kan indløses. Der er således en sårbarhed: Der er mange publikummer som, hvis man spejler sig i dem, vil vise et ydre burde, der siger, at pædagoger burde kunne noget, alle pædagoger kan, og som andre ikke kan. Dette ydre burde ligger underforstået i den ydre faktiske stereotype, som netop er det negative vrangbillede af det ydre burde: At pædagoger som gruppe ingenting kan, som andre ikke også kan. Og *burde* lader forstå, at det er for dårligt.

Respondenterne oplevede det som ydre fordringer:

altså – lærerne er nødt til at vide – vide hvad kan vi bruge de her pædagoger til? (ja) så – så de ved hvornår de kan – kan bede om hjælp – ved de det?

Her var der en ydre pligt, som respondenterne opfattede, lærerne pålagde pædagogerne: Gør fordring på at have en forståelig kernefaglighed og fortæl os, hvad den er. Der lå her en diskrepans og en identitetstrussel, som mestredes ved også at gøre den fordring til en indre pligt. Respondenten forsøgte sig med det bud, at pædagogens

...opgave i skoledelen er at – at kunne støtte op om – først og fremmest om lærerens – øh undervisning – hvis det er i en to-lærertime, jeg er der som – for at kunne inkludere – øh individer i et fællesskab og arbejde med trivsel – i det sociale fællesskab.

Respondenten sagde, at han fik sit job som nyuddannet skolepædagog på netop den fordring. De, der ansætter pædagoger, er et vigtigt publikum. Og den fordring faldt i god jord her.

Samme respondent kom også med mange konkrete eksempler på, hvad han personligt havde udrettet, som nok også under jobsamtalen har været med til at give troværdighed til den mere generaliserede fordring endda på hele fagets vegne.

Alle fordringerne på, hvad man selv har udrettet, kan man fordre på egne vegne eller gavmildt fordre på fagets vegne. Man kan også fordre dem på egne vegne som noget, man bidrager til faget med.

min bedste ven han læser også til pædagog – og han er latterligt dygtig ude i praksis, han har det hele her – i sine varme hænder – og jeg er en bognørd, men vi er stadigvæk – hvis alt går vel – pædagoger om en uge – vi har stadigvæk fulgt uddannelsen og været her mere eller mindre lige meget, men det er altså to vidt forskellige resultater, der kommer UD, fordi vi har forskellige retninger, og det tillader jo det her fag.

Respondenten var stolt af at være dygtig som bognørd og var samtidig stolt af at være ven og fagfælle med en, som i stedet havde det i sine varme hænder. Hun udtrykte, at de to i deres forskellighed anerkendte hinanden som bidragsydere til det fælles anliggende, som faget er.

Publikum

I dette afsnit er der en samlet karakteristik af de analyseenheder, som havnede i den overordnede kategori, der fik navnet *publikum*, fordi fordringerne her handlede om respondenternes forhold til det publikum, der gjorde fordringerne, eller som respondenterne gjorde fordringerne overfor. Det samlede indtryk er, at forholdet til publikum var ambivalent, men dog godt, når publikum lagde ører til de tykke identitetsfordringer; eller hvis publikum var fagpersoner, der lukkede dem ind i fagfællesskabet eller var glade børn og borgere.

Alle i de færdiguddannede grupper kunne stolt fortælle om at blive lukket ind i det pædagogiske fællesskab:

- Som deltager i de pædagogiske drøftelser
- Som den, der nu var den voksne, og havde ansvaret
- Fra ikke at have lov til at have meninger i praktikken til at have lov
- At blive inddraget i faglig snak med teori
- Anerkendelsen fra en beundret leder

Flere – også blandt de, der lige var startet på uddannelsen - nævnte børnene eller borgerne som et vigtigt publikum, som kunne spejle en positiv identitet tilbage til dem.

Forholdet til offentligheden gav overvejelser frem og tilbage i flere grupper: Skal vi anerkende offentligheden som betydningsfuldt publikum eller ej?

I en af grupperne var der mange og voldsomme følelser forbundet med disse overvejelser, og der blev vrænget og ironiseret med ord som at *nedværdige sig* og *lavt niveau*. Det blev efterfulgt af, at *man bliver jo ramt*, fordi man *aldrig er ligeglad*. Denne ene fokusgruppe havde en stærk atmosfære af indbyrdes følelsesmæssig støtte og indholdsmæssig opbakning til alt, hvad der blev sagt. Derved blev det gruppen som helhed, der svingede imellem de forskellige måder at forholde sig til offentligheden på. Fokusgruppen havde et mere lidenskabeligt forhold til publikum, herunder hinanden, og en større søgen efter enighed sammenlignet med de andre grupper.

De andre grupper havde processer, der var præget af, at forskellige medlemmer lejlighedsvist ytrede hver sine måder at forholde sig mere eller mindre afvisende til offentlighedens vurderinger på. I alle grupperne landede processen på, at man måtte *vælge sine kampe*. Man meldte sig ind, når der var et publikum til tykke fortællinger, og man meldte sig ud, når man syntes, man mærkede stereotyperne ligge i luften.

Konklusion – Det robuste og det skrøbelige mønster

Mit ærinde var at afsøge forskelle på mere og mindre vellykkede måder at finde forklaringer på egen pædagogfaglig identitet, der ikke alene var gode, men som også blev forstået og godtaget af andre.

Materialet peger på to mønstre i mestringen af den pædagogfaglige identitet: Et robust mønster og et skrøbeligt. Nogle grupper og individer vekslede imellem det ene og det andet mønster.

Det robuste mønster fokuserede på egen udvikling og egne konkrete bidrag til faget, som kunne blive tykke fortællinger. At fagets udøvere var forskellige og inkluderede folk uden titel af pædagog blev bemærket, uden at det virkede som identitetstrussel, men mere som en pudsighed. Et par bemærkede, at selve fraværet af en kerne muliggjorde autentiske og ikke-instrumentelle relationer til elever

eller borgere. Dårlige udøvere af faget blev beklaget på vegne af børn og borgere, men ikke som en trussel rettet mod faget.

Her handlede fordringerne om, hvad de selv lavede og var optagede af i faget. De nye studerende forventede at uddannelsen ville inspirere dem, og de færdigt-uddannede oplevede, at uddannelsen havde inspireret dem.

Nogle måtte erkende, at de som færdigt-uddannede ikke var sikre på, om de kunne klare sig uden studiets inspiration og frygtede derfor ikke-inspirerende arbejde.

Det skrøbelige mønster var præget af tynde klicheagtige fortællinger om faget, som blev truet af den manglende kernefaglighed. Det gav megen smerte ved stereotyperne, som førte til en vekslen imellem ironiserende afstandtagen til publikum og en følelse af at være ramt af tanker, som ligger i luften hos publikum. Dårlige pædagoger, institutioner og medstuderende var store trusler imod identiteten. Der var forsøg på at hævde egen status som nye og bedre uddannede på bekostning af de gamle pædagoger. Den tynde skrøbelige identitetsfordring på kernefaglighed, var pånødet udefra af andre fag og offentligheden.

Løse ender

En skrøbelig identitet ser ud til at være en tung byrde at bære for indehaveren. Skrøbelige identiteter kan være kilder til stress. Skrøbelige identiteter vil kunne belaste relationer til samarbejdspartnere såvel inden for som uden for faget.

Dette har vigtige etiske implikationer for hvordan både faget og studiet bør præsentere sig selv. Disse implikationer vil næppe begrænse sig til pædagogfaget.

Der er således mange vigtige løse ender at samle op efter dette pilotstudie: Det gælder i forhold til fagpolitiske debatter, i forhold til studiepædagogiske overvejelser, og i forhold til videre forskning: Kan man sige noget mere generelt om hvad professioners identitetsfordringer har af konsekvenser for professioners udøvere og deres samarbejdsrelationer? Hvordan kan man fremme og kultivere mere robuste identitetsfordringer? Kan mere robuste professionelle identitetsfordringer spille en rolle i løsninger på vanskeligheder i tværprofessionelt arbejde? Hvad betyder den professionelle identitetsfordring for kvaliteten af det professionelle arbejde?

Det ligger uden for denne artikels rammer at samle disse tråde op. Artiklen peger dog på nogle metodiske og analytiske greb, der kan bruges til at samle nogle af trådene op.

Litteratur

- Bayer, M. (2017). *Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Chioncel, N., Veen, R. V., Wildemeersch, D., & Jarvis, P. (2003). The validity and reliability of focus groups as a research method in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), s. 495-517. (findes også på <http://kortlink.dk/researchgate/xqfw>)
- Chrysoschoou, X. (2003). Studying identity in social psychology. *Journal of Language and Politics*, s. 225-241. (findes også på <http://kortlink.dk/panteion/xqfy>)

- Dooner, A.-M. (2014). *Caring teacher-student relationships and the influence of teachers' identities: a grounded theory approach*. Winnipeg: Faculty of Education, University of Manitoba. (findes også på <http://kortlink.dk/umanitoba/xqfz>)
- Harré, R. (1997). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. Sage.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, s. 319-340. (findes også på <http://kortlink.dk/semanticscholar/xqg2>)
- Inzlicht, M., Tullet, A. M., Legault, L., & Kang, S. K. (December 2011). Lingering Effects: Stereotype Threat Hurts More than You Think. *Social Issues and Policy Review*. Vol 5(1), s. 227-256. (findes også på <http://michaelinzlicht.com/s/lingering-effects.pdf>)
- Kjær, B. (2012). De reflekterende metodikere - om pædagogers individualiserede tavshed og kollektive italesættelse. I L. Svinth, & C. Ringsmose, *Læring og udvikling i daginstitutioner* (s. 52-77). Dansk psykologisk Forlag.
- Kragh, L. (2010). *Kampen om anerkendelse, spillet om ære*. . Kbh: Doktorafhandling. Institut for Psykologi, Københavns Universitet.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Macdougall, C., & Fudge, E. (2001). Planning and Recruiting the Sample for Focus Groups and in-Depth Interviews. *Qualitative Health Research*, s. 117-126. (findes også på <http://kortlink.dk/psu/xqg5>)
- Nørregaard-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen – Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2013). På sporet af det pædagogiske. I J. J. Rothuizen, & L. Togsverd, *Hvordan uddannes pædagoger? - Perspektiver fra et forskningsprojekt* (s. 9-30). Århus: Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde. (findes også på <http://kortlink.dk/ucviden/xqg7>)
- Tolich, M. (2009). The Principle of Caveat Emptor: Confidentiality and informed Consent as Endemic Ethical Dilemmas in Focus Group Research. *Journal of Bioethical Inquiry*, s. 99-108. (findes også på <https://link.springer.com/article/10.1007/s11673-008-9124-3>)
- Tull, A. D. (2013). *A Qualitative Study of Barbadian Teachers' Professional identity*. Sheffield: Doctoral Dissertation, School of Education, University of Sheffield. (findes også på: <https://core.ac.uk/download/pdf/77023558.pdf>)
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I N. B. Hansen, & J. Gleerup, *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (s. 13-31). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park CA: Sage. (findes også på: <http://kortlink.dk/asuscomm/xqga>)
- White, M. (2008). *Kort over narrative landskaber*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.