



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab

Line Togsverd

docent og forskningsleder UC Syd, ltog@ucsyd.dk

Jan Jaap Rothuizen

docent og forskningsleder VIA, jjr@via.dk

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134276

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

Denne artikel undersøger pædagogers faglige fællesskab som et fænomen, der har betydning for udøvelsen af god pædagogik. Med afsæt i almenpædagogikken påstår vi, at der er pædagogiske grunde til at kultivere det pædagogfaglige fællesskab, fordi det er her, man kan støtte hinanden i at drage ansvar for den pædagogiske kvalitet. I det pædagogfagligt fællesskab bringes viden i spil, og handlinger og forståelser kvalificeres i mødet med andre forståelser, der åbner for flere nuancer, perspektiver og handlemuligheder i den pædagogiske praksis. I artiklen genbesøger vi empiri og forskningsmæssige erfaringer fra tidligere projekter, hvor vi – i samarbejde med pædagoger - har været optagede af at forstå og begrebssætte, hvad det vil sige at noget er pædagogisk, altså *har* en pædagogisk kvalitet og beskaffenhed. En genkommende pointe i dette arbejde har været, at det ikke kun er en særlig faglighed, der hører til det pædagogiske. Det er også et pædagogfagligt fællesskab, der kan tage vare på, at pædagogikken undersøges, udøves og udvikles på måder, hvor man støtter hinanden i at finde vej, men også i at holde fagligheden åben, så den kan forme sig i mødet med de altid konkrete og enestående situationer, man er midt i. Artiklen undersøger det pædagogfaglige fællesskab, dets karakter og betydning, med henblik på at udlægge, hvordan det kan forstås, begrundes og praktiseres.

Nøgleord

Intersubjektivitet, hermeneutik, almenpædagogik, kvalitetsudvikling, praksis-fællesskab

Abstract

The community of professional practitioners in educational practice

In previous research projects practitioners emphasized the significance of their communities of practitioners for the quality of pedagogical practice. In our current research we examine systematically how this experience of the importance of the community of practitioners can be understood and whether there are theoretical justifications for it. With our stand in general pedagogy (allgemeine Pädagogik) we argue, that the practices of upbringing, education and social pedagogy as such are oriented towards strong values. The translation of those general values in specific situations involves the combination of an analytical understanding of the situation and relevant interpretation of the values at stake. This process can be qualified in a community of professional practitioners. So, an epistemological position that is not unfamiliar in the theory of professions and the distinct stand of pedagogical practice as a value-related practice legitimize the role of the community of practitioners and encourages practitioners to cultivate it.

Keywords

Intersubjectivity, hermeneutics, quality-improvement, community of practitioners

Indledning

Kvalitet og -kvalitetsudvikling står højt på den velfærdspolitiske dagsorden i disse år, og det sætter sit præg på det pædagogiske felt. Der skal dokumenteres systematisk, evalueres og vidensbaseres og de pædagogiske institutioner stå til regnskab for, om de nu når de mål, som enten de selv eller det politiske niveau sætter for kvalitet. Den styring man indfører ved at sætte mål, metoder og evalueringer på fast form har imidlertid en pris. Forskningsmæssigt er det efterhånden velbelyst, at foruddefinerede kvalitetsmål, dokumentationssystemer og forskningsbaserede metoder skal oversættes og fortolkes og omarbejdes for at give faglig mening i en konkret pædagogisk praksis (Buus, 2018; Hansen & Pedersen, 2018; Harbo, 2019). For når evalueringer og kvalitetsarbejde handler om at få viden om, hvorvidt man har nået foruddefinerede mål, risikerer man at overse store og betydningsfulde aspekter af den pædagogiske faglighed, kvalitet og praksis.

Denne artikel formulerer en tilgang til pædagogisk kvalitetsarbejde, der tager afsæt i en forståelse af pædagogik som en situeret og værdiorienteret praksis, der udøves i relation til menneskers hverdagsliv. I pædagogisk praksis er opgaver og mål sjældent entydige. Vi kan sjældent med sikkerhed sige, at bestemte metoder vil virke, og derfor kan pædagoger se forskelligt på, hvad der er relevant at gøre i praksis. Det er ikke en fejl ved praksis, som må udryddes gennem eksempelvis forskning og viden, men en åbenhed man må gå ind i, hvis man skal arbejde med den faglige kvalitet. Vi argumenterer for, at fagligheden ligger *i praksis*, i et pædagogisk sagsforhold, men også i et pædagogfagligt fællesskab, hvor man støtter hinanden i at finde vej, og samtidig holde fagligheden åben, sådan at man kan tage ansvar for, at praksis kan forme sig i mødet med de altid konkrete og enestående situationer, man er midt i. I en tid med massive politiske styringsambitioner, er der måske mere end nogensinde brug for en stærk og fleksibel faglig styring. Artiklen undersøger og udlægger det pædagogfaglige fællesskab, som fænomen og faglig ressource. Ærindet er at udvikle begreber og forståelser, der kan konceptualisere det pædagogfaglige fællesskab og begrunde dets betydning for det pædagogiske kvalitetsarbejde, hvor den pædagogiske sag understøttes, belyses, diskuteres og bevæges på et *pædagogisk* grundlag. Den forståelse vi arbejder os frem til, udgør et ontologisk, epistemologisk, professionsteoretisk og fagligt begrundet ståsted, som legitimerer og begrunder, at pædagoger *selv* – i pædagogfaglige fællesskaber – kan kvalitetsudvikle og styre pædagogisk arbejde.

Artiklens greb og opbygning

Artiklen tager afsæt i almenpædagogikken og den åndsvidenskabelige tradition for at forstå og konceptualisere pædagogik som en teleologisk praksis med egne begrundelser, grundlagsproblematikker, begreber og spørgsmål (Biesta, 2015c). Ved at kultivere pædagogiske begreber og begrundelser er det muligt at forstå,

beskrive og begribe pædagogikken og dens egenart, ligesom de kvalificerer diskussionen og udvikling af pædagogisk praksis.

Det forskningsmæssige grundlag for artiklen er en kombination af et arbejde med såkaldte fortællerum med pædagoger og ledere i 5 daginstitutioner i projektet 'Viden i spil i daginstitutioner' (Togsverd et al, 2017); af feltarbejde og interviews med 12 pædagoger, 12 pædagogiske ledere og 12 pædagogstuderende (Rothuizen et al., 2019) og af et teoretisk arbejde. Pædagogisk forskning og begrebsliggørelse er i vores tilgang hverken en neutral og objektiv registrering af virkeligheden, eller en normativ spekulation over, hvordan den bør være. Det almenpædagogiske perspektiv angiver måder at forstå og spørge, og retninger at se i, mens vores forskellige undersøgelser af konkret pædagogisk praksis, kvalificerer, nuancerer og bevæger såvel forskningsspørgsmål som teoretiske begreber. Vi arbejder med afsæt i en hermeneutisk tilgang, hvor vi gennem feltundersøgelser og teoretiske undersøgelser bevæger os fra forforståelser til anderledes forståelser i en fremadskridende undersøgelse og argumentation. Vi knytter dermed an til den åndsvidenskabelige pædagogiks bestræbelse på at være *hermeneutisk-pragmatisk* og til at fremme en *opdragelsevirkelighedens hermeneutik* (Bollnow, 1989; Klafki, 1998). Gert Biesta har på engelsk betegnet det som en "*interested Wissenschaft of human action and, more specifically, of educative action*" (Biesta, 2015b, p. 672) og vi har andetsteds udlagt det som en handlingsvidenskabelig tilgang (Rothuizen, 2019). Artiklen har således karakter af en *undersøgelse* og et *argument*, hvor fund fra den pædagogiske praksis og begrebsafklaring står i en vekselvirkning, der kan bidrage til nye, anderledes og mere specifikke forståelser, der igen kan bidrage til, at praktikere udvikler deres handlingsrepertoire.

Vi indleder artiklen med at genbesøge erfaringer fra to forskningsprojekter, der bragte os på sporet af det pædagogfaglige fællesskab som betydningsfuldt for en løbende undersøgelse og kvalificering af pædagogisk praksis – erfaringer som læseren måske vil kunne genkende og supplere. At undersøge pædagogisk praksis er i sig selv en videnskabelig aktivitet, argumenterer vi for, så derfor retter vi fokus på spørgsmålet om hvad viden er og kan være i relation til pædagogisk praksis. Det gør vi ved at lave en erkendelsesteoretisk undersøgelse af pædagogikkens vidensgrundlag, som vi med afsæt i Bernstein, udlægger som en position hinsides objektivisme og relativisme. Vi forstår nu den pædagogiske viden, der bliver til i det pædagogfaglige fællesskab, som intersubjektiv – den opstår og har sin særlige kvalitet i, at der anlægges forskellige perspektiver på praksis, hvorigennem der kan opstå nye forståelser eller nuancer, som åbner for nye handlinger. Vi finder belæg for, at netop denne tilgang til kvalitetsudvikling er betydningsfuld for pædagogisk praksis gennem et besøg i den Durkheimske professionsteori, der knytter professioner til den særlige opgave det er, at bevare og udvikle samfundets normative grundlag – altså centrale samfundsmæssige værdier. En Aristotelisk forståelse af professioners telos bringer os endnu tættere på betydningen af det pædagogfaglige fællesskab, for i det perspektiv er omsætning af værdimæssige orienteringer i konkrete situationer afhængigt af både en afkla-

ring af værdimæssige spørgsmål og af adækvate perspektiveringer, netop fordi der ikke gives sikker viden og entydige svar. Herefter udfolder vi – med støtte i almenpædagogikken, at der er gode grunde til at mene, at pædagogik netop er en profession hvor dette gør sig gældende. Vi redegør dermed for, at den pædagogiske praksis må holde sig åben og levende overfor den pædagogiske sag, og at det pædagogfaglige fællesskab kan og må bidrage til det. Ydermere angiver vi hvilke kvaliteter som er væsentlige i og for det pædagogfaglige fællesskab.

Forskningsmæssige erfaringer

Vi har gennem vores forskning stiftet bekendtskab med pædagogfaglige fællesskaber i mange sammenhænge og har her – af hensyn til artiklens omfang – valgt at give indblik i fællesskabet og dets betydning for det faglige kvalitetsarbejde gennem to konkrete og meget forskellige eksempler. I undersøgelsen ”Viden i spil i daginstitutioner” (Togsverd et al., 2017) fra 2016-17 samarbejdede vi med fem forskellige daginstitutioner om at bringe pædagogernes viden om det pædagogiske i spil i *fortællerum*. Vi oplevede store forskelle mellem de fem institutioner. Et sted holdt man i forvejen stuemøder hver fjortende dag. Her havde man rig erfaring med at tage fat, der hvor noget trængte sig på i praksis og udveksle fortællinger om, hvordan man var stødt på det og kunne omgås det. Lederen redegjorde for den praksis med følgende ord:

”De andre løber stærkt nu, hvor vi holder møde, men det gør vi jo så næste fredag. Og vi gør det gerne, for vi ved, hvor betydningsfuldt det er for os. Hvordan skulle vi ellers kunne arbejde fagligt?” (s. 27)

Et andet sted havde man prioriteret at bruge de sparsomme ressourcer sammen med børnene. Her var det nyt at arbejde med fortællinger, men lederen fik hul på isen ved selv at fortælle om en episode, som han ikke var særlig stolt af. Vi mødtes med to grupper medarbejdere ca. en halv time hver uge, lige på det tidspunkt hvor der alligevel var noget overlap pga. vagtskifte. Én af medarbejderne fortæller, at han til at begynde med var skeptisk, men oplevede at ”Der var pludselig plads til at reflektere over ting, man havde gjort, og det voksede videre over i, hvordan man kunne gøre næste gang” (s 1). Han fortæller også:

”Det gør så, at en ny frustration har meldt sig, for projekt VIS handler om de bløde værdier, om at italesætte dem og registrere dem, og bruge dem som pendant til den tal-baserede verden. Disse bløde værdier er dyrebare, men flygtige, og hvis man ikke er vedholdende eller har en dagligdag, hvor der er rum og tid til at arbejde med sin praksis og fortællingerne om den, så glider den ud mellem dine fingre, som en god slimklat i hænderne. I det øjeblik du stopper med at bevæge hænder og fingre, så falder det hele til jorden.” (s. 3)

I en anden undersøgelse fra 2018-19 undersøgte vi pædagoguddannelsens praktik, som vi gennemførte sammen med kolleger fra Københavns Professionshøjskole (Rothuizen et al., 2019). Undersøgelsen gjaldt praktikkens bidrag til dannelse af

professionsidentitet, og sideløbende med feltarbejde i 12 praktikforløb, arbejdede vi med en afklaring af, hvad man kunne lægge i begrebet ”professionsidentitet”. Det viste sig at et af de forhold, der er væsentlige for de studerendes muligheder for udvikling af professionsidentitet er

”Deltagelse i et fagligt fællesskab, hvori pædagoger arbejder med at finde svar på konkrete pædagogiske udfordringer og problemer, der indebærer, at de forhandler mellem sociale, faglige og personlige dimensioner af professionsudøvelsen” (s. 24)

I projektets mange interviewsamtaler kunne vi se, at både studerende og vejledere betragter et pædagogfagligt fællesskab, hvor man er sammen om at finde pædagogiske veje, som noget der i høj grad kan bidrage til at pædagogikken udøves fagligt og kompetent af medarbejdere (og praktikanter). Måske ikke så overraskende træder dette særligt tydeligt frem for de studerende, der *ikke* oplever et pædagogfagligt fællesskab. En studerende giver et eksempel, da hun i et interview fortæller om at være på en praktikinstitution, hvor man ikke taler om og overvejer praksis.

”Og der syntes jeg bare, at det... Der er det sgu vigtigt som pædagog, at man hele tiden stiller spørgsmålstegn til sig selv. Hvorfor er det jeg siger, som jeg gør? [...] Hvorfor er jeg pædagog? [...] det der bare var vigtigt for mig, det er, når man som pædagog kan forklare hvorfor og at man kan tale med hinanden om det. Så fortæl mig, hav en ordentlig forklaring, eller: prøv lige at gå ind og læs det her, fordi det kan være, at du kan blive lidt inspireret af det her. Der er ikke noget forkert i det, du gør, men det kunne være du skulle tænke anderledes i forhold til...” (Togsverd 2018, s.33)

De pædagoger, vejledere og studerende vi har samarbejdet med i vores undersøgelser, omtaler gennemgående et pædagogfagligt fællesskab, hvor man åbent og undersøgende forholder sig til pædagogisk praksis, til ”det der sker”, som en stor ressource. Det er faglige fællesskaber, der er karakteriseret af, at deltagerne er interesserede i sagen, i at gøre det gode og det, som er pædagogisk betydningsfuldt. Men også af, at de ved, at de ikke ved alt; at deres eget perspektiv er begrænset og at livet i den pædagogiske praksis ikke kan modelleres efter en fast skabelon, som man kan kende på forhånd. Pædagogerne fremhæver således det pædagogfaglige fællesskab som det sted, hvor man støtter hinanden i at få forskellige perspektiver på den pædagogiske virkelighed, i at forstå det, der sker på forskellige måder, i at orientere sig, få viden og finde retning.

I det følgende vil vi mere systematisk undersøge, hvordan denne erfaring af fællesskabets betydning for udøvelsen af faglighed kan forstås og begrundes. Vi begynder vores undersøgelse i erkendelsesteorien, der beskæftiger sig med viden og vidensformer. Er der erkendelsesteoretisk belæg for at forstå det pædagogfaglige fællesskab som det sted, hvor viden kan blive til og få gyldighed?

Det pædagogfaglige fællesskab placerer sig hinsides en skelnen mellem objektivisme og relativisme

Vores samfund og kultur er i vid udstrækning præget af erkendelsesteoretiske grundpositioner, der har betydning for, hvordan vi forstår relationerne mellem viden, professionsudøvelse og praksis. Bernstein påpeger og problematiserer (Bernstein, 1983), at vi i reglen skelner mellem to former for viden: objektiv og relativistisk viden. Den objektive viden er den viden, der er systematisk erhvervet gennem specifikke metoder, som sikrer, at enhver der bruger metoden vil kunne komme frem til det samme. Den er både systematisk produceret og anvendelig og rummer et kundskabsideal, som vi kan se repræsenteret i aktuelle efterlysninger af en evidensbaseret praksis eller anvendelsesorienteret forskning, som pædagoger kan følge. Det pædagogfaglige fællesskab indebærer i denne forståelse, at deltagerne må opgive subjektive meninger, fornemmelser og erfaringsviden for i stedet at følge metoden og tale med én stemme. I modsætning hertil står det Bernstein kalder relativisme, hvor argumenters gyldighed baseres på holdninger, erfaringer og oplevelser, og derfor er knyttet til det eller de menneske(r), der bærer dem.

Regner man kun med disse to erkendelsesformer, objektivisme og relativisme, så vil de også markere en distinktion mellem professionel faglighed og den velmente amatørisme. Vores iagttagelser af pædagogfaglige fællesskaber tyder dog på, at de hverken er karakteriseret af objektivisme eller af relativisme. Fællesskaber kan selvfølgelig stivne og blive rum for bekræftelser af relative og fasttømrede "sandheder" om børnene, om brugerne, om forældrene, om forvaltningen eller om teori. Men de pædagogfaglige fællesskaber, vi har iagttaget, er kendetegnet af, at der bringes *forskellige* perspektiver og typer af viden i spil, og at man i fællesskab forsøger at kvalificere den viden. Man åbner sig for, at man kan se forskelligt på situationer og på, hvad der vil være det gode at gøre, og går ind i en fælles undersøgelse af sagen. Et eksempel kommer fra Viden i spil-projektet, hvor pædagogen Sofie læser en praksisfortælling om lille Ida i vuggestuen:

Det er formiddag i vuggestuen. Vi har samlet alle børnene rundt om det store bord. Ida har fødselsdag i dag. Hun fylder 2 år. Idas mor er kommet med pandekager og frugt til os, og vi synger fødselsdagssang. Det er rigtig hyggeligt.

Efter at vi har spist og sunget for Ida, skal vi ud på tur. Men Ida bliver ked af det, da hendes mor skal gå igen. Idas mor går med os ud i garderoben. Hun hjælper med at give Ida overtøj på, så hun er klar til at komme med på tur. Vi har to klapvogne med, da der er et stykke vej at gå derhen. Ida bliver sat op i den ene klapvogn. Hun bliver meget ked af det og vred, da hendes mor går. Hun skriger højt og siger, at hun ikke vil med på tur. Jeg forsøger at berolige hende og fortæller hende, at jeg godt kan forstå, at hun bliver ked af det, men at mor jo kommer igen og henter hende. Jeg siger til hende, at vi nu skal op på en sjov legeplads og lege. Men det er ikke muligt at nå ind til hende. Hun skriger på hele turen op til legepladsen. Jeg prøver at trøste hende mens vi går, lægger en hånd på hende, snakker med hende og synger for hende, men lige meget hjælper det. (Togsverd, Jørgensen, & Rothuizen, 2017)

Fortællingen slutter med, at Ida endelig finder ro, da Sofie får hende til at interessere sig for at lave sandkager. Men da Sofie har læst sin fortælling er der stille lidt. Ingen siger noget. Sofie bryder stilheden ved at sige, at hun tænker at situationen var hektisk:

”Det var hektisk for Ida at skulle på tur så hurtigt efter mor er gået. Sådan plejer det ikke at være. Når mor har været der og siger at nu skal hun hjem, plejer Ida jo at skulle med.”

Herefter følger denne samtale:

”Hun har meget brug for at tingene er som de plejer at være,” siger en anden pædagog.

”Nja...” Sofie tøver ”det blev i hvert fald for meget... Men jeg synes heller ikke bare, jeg kunne blive hjemme sammen med hende. De andre børn var jo i tøjet og min kollega var klar. De havde glædet sig.”

Der er stille igen, så siger en kollega:

”Ja... nogle gange har vi måske lidt for travlt med at holde os til planerne. Hvad ville der i grunden være sket ved, at du og Ida var kommet lidt senere. Og at nogle af børnene havde ventet på legepladsen sammen med jer, indtil Ida var klar? (Togsverd m. fl, 2016, afsnit BM, s. 17)

Fortællingen og den efterfølgende samtale er ét af mange eksempler i vores materiale på, at pædagogerne i det faglige fællesskab ikke leder efter metoden, den objektive sandhed eller perspektivet. De deler deres eftertænkning omkring en situation og er interesserede i ”flere perspektiver”, der vurderes og lægges sammen. Som man kan se, forstår de ikke umiddelbart situationen på samme måde, men situationen er heller ikke entydig. Det, at dele perspektiver er i sig selv en måde at undersøge på, og det man kommer frem til, er ikke en objektiv sandhed, der lukker af for at det også kan være eller gøres anderledes, men et eller flere perspektiver, der angiver, at det måske kunne være meningsfuldt at afprøve bestemte typer handlinger og tilgange. Som da en af pædagogerne i samtalen peger på, at *”nogle gange har vi måske lidt for travlt med at holde os til planerne”* – et perspektiv, der åbner op for, at der kan handles på andre måder, og for, at ansvaret for at undgå situationer som den i fortællingen, er fælles.

Man kan karakterisere den form for viden, som pædagogerne skaber sammen som intersubjektiv. Intersubjektiviteten rummer både objektivitet – i dette tilfælde viden om små børns tilknytning og udvikling – og en værdiorientering og erfaringsviden, som ofte afvises som relativistiske synsninger, og den forvalter og forvandler dem begge. I den intersubjektive kommunikation forstås, fortolkes og lægges der et grundlag for fornyelse. Repertoiret udvides og både den enkelte og det pædagogfaglige fællesskab får flere strenge at spille på. Det pædagogfaglige fællesskab, hvor forskellige perspektiver – måske ligefrem uenigheder – bringes i spil i undersøgelsen af, hvordan man allerede har forstået og handlet, bliver dermed en betydelig ressource, der kan få betydning for kvaliteten af den pædagogiske praksis. Som vi ser det, er intersubjektiviteten, hvori man bevæger sig fra én forståelse til en anden, netop dét som Bernstein udpeger som det, der ligger ”beyond objectivism and relativism”: En nuanceret og avanceret tilgang til,

hvordan man kan vide og dermed udøve og udvikle praksis. Bernstein refererer i udstrakt grad til Aristoteles' praksisbegreb og til hans begreber om praktisk viden og dømmekraft, og forfølger hvordan bl.a. Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas og Hanna Arendt har fornyet den Aristoteliske tradition ved at knytte praksis til tradition, historie, sprog og pluralitet, som fænomener der udvikles og forvandles igennem intersubjektive fællesskaber. I Bernsteins fodspor er vi nu interesseret i at finde ud af, om pædagogik kan siges at være en tradition eller en sag; noget intersubjektivitet bæres af, næres af og bidrager til. I modsat fald er der ikke noget særligt at være sammen om, og samtalen forbliver uforpligtende.

Det faglige fællesskab i professionsteorien

Pædagerne i vores undersøgelser sætter stor pris på samtalen, det intersubjektive, og de oplever at den faglige samtale har betydning for den faglige kvalitet i deres praksis. I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan man kan forstå og begrunde, at intersubjektivitet og det pædagogfaglige fællesskab har betydning for, at man kan udøve sit fag på en professionel og kvalificeret måde.

I professionsteorien beskæftiger man sig bl.a. med kriterier for professionalitet (fx Carr, 2000). Et af de traditionelle kriterier er, at en professionsudøver har adgang til en viden om det felt, hun beskæftiger sig med; en viden som professionsudøveren bl.a. gennem sin uddannelse har adgang til. Lægen skal kende til anatomi og medicinsk teori, sagføreren til jura. Der er med andre ord en fælles vidensbase, som eksisterer uafhængigt af den enkelte professionsudøver. Det er en viden som ikke umiddelbart er til forhandling, og på den måde ligner den objektiv viden. Dernæst er et karakteristisk træk ved en profession også, at professionsudøveren skal kunne lave holdbare slutninger *fra* den faglige viden, der anses for gyldig, *til* de konkrete situationer han eller hun kommer i. Lægen skal have sit kliniske blik, og både anklager, dommer og advokaten gør deres bedste for at vurdere, hvilke paragraffer der skal anvendes i forhold til påståede ulovlige handlinger, og hvilken straf disse handlinger så evt. skal udløse. En retssag er, set med disse øjne, frem til selve domfældelsen, en form for intersubjektiv forhandling mellem forskellige perspektiver, der forbinder relevant viden og videnskilder, den konkrete situation og en fælles interesse i en retfærdig dom. Her er det den fælles interesse i retfærdighed, der er sagen.

I professionsteori beskriver man ofte det professionelle skøn og dømmekraften, som det, der forbinder den faglige viden og den konkrete situation (Grimen & Molander, 2010). Dernæst taler man om etik, for én ting er, at den professionelle har en viden om sit felt, noget andet er, at vedkommende gerne skal bruge den viden i overensstemmelse med de værdier, som også knytter sig til professionen. Samtidig med at professionerne løser konkrete opgaver, må de ifølge Durkheim også vedligeholde og udvikle de relevante dele af det normative grundlag – de værdier – som samfundet bygger på og som de som profession har ansvaret for. Det kræver, at professionsudøvelsen organiseres efter andre principper end markeds-

logik eller bureaukrati, og at man som professionsudøver er dedikeret, og handler i overensstemmelse med de værdier, man er ansat til at tage vare på: ”*There must be a group about us to call it to mind all the time and, as often happens, when we are tempted to turn a deaf ear.*” (Durkheim, 1992, p. 12). For Durkheim er det en central opgave for professionerne at opretholde selvjustits og herigennem tage ansvar for at holde værdierne i hævd. Behandler man sine klienter på en måde, der understøtter social retfærdighed? Lever man op til sit ansvar? Er det fortsat sagen, der er omdrejningspunktet? Derfor kan vi også i dag se, at fx lægeforeningen, og også nyere professionsgrupper som pædagoger, har samlet sig om etiske principper (BUPL, 2010; Lægeforeningen, 2018; Socialpædagogerne, 2015).

Professionsteorien opererer altså *både* med et fagligt skøn, der er knyttet til en personlig kompetence og myndighed, og med etiske værdier, som rummer en fælles faglig forpligtelse. Som fænomen i pædagogers professionsudøvelse, rækker det velfungerende pædagogfaglige fællesskab imidlertid videre end til en fælles forpligtelse på ind imellem at besøge et etisk kodeks. De faglige fællesskaber, vi har iagttaget, er aktive i *hverdagen*, i relation til *den levede praksis*. De fungerer som et interpersonelt rum, der på én gang anerkender den enkelte pædagogs kompetencer, og angiver, at de rutinemæssigt må bringes i spil i et undersøgende rum, hvor kompetencer, viden, skøn og handlinger perspektiveres, afprøves, videreudvikles og spredes. Det er som om den værdirelaterede vurdering, hvori viden bringes i spil uden at alene at kunne afgøre udfaldet, fylder mere i pædagogisk arbejde end Durkheim kunne forestille sig.

Durkheim argumenterede i begyndelsen af 1900-tallet for, at der, i et samfund karakteriseret af arbejdsdeling, er brug for professioner som et supplement til bureaukratiet og markedet. Der er, mente han, en særlig opgave i at vedligeholde og fremme værdier og goder, der udgør samfundets moralske base. En anden professionstænk, Morten Dige, går længere tilbage og knytter hjælpeprofessioner til en Aristotelisk forestilling om den etiske praksis. Den etiske praksis er, i denne forståelse, en livspraksis, der bidrager til realisering af det gode og vellykkede liv (eudaimoni). I artiklen ”Professionernes etiske kerne” gør han gældende ”*at visse fag og ydelser, først og fremmest de klassiske hjælpeprofessioner, er etiske i deres kerne ved at have som formål at værne om og fremme etiske grundværdier.*” (Dige, 2014, p. 4). Han skriver videre: ”*En etisk profession henter således sin raison d’être i den opgave at værne om og fremme bestemte forudsætninger for eller elementer i et godt liv for mennesker.*” (s. 7). Med forestillingen om eudaimoni kan man således spørge, hvilke værdier, der hører til det gode liv og til menneskelig blomstring. Dige anfører her, at det i dag kunne handle om værdier som sundhed, retfærdighed, dannelse, trivsel m.v., og at sådanne værdier derfor indgår i hjælpeprofessioners kerneydelser.

For professionsudøverne – og for den der skal uddanne dem eller vurdere deres praksis – bliver spørgsmålet om, hvad man præcis skal lægge i sådanne værdier uundgåeligt. Værdier som dannelse, trivsel, retfærdighed, omsorg og god pædagogik er ”*essentielt omstridte*” ifølge (Dige 2014, p. 13), og han peger på, at de derfor

kalder på filosofiske undersøgelser og refleksioner hos de fagprofessionelle selv. Man må undersøge og overveje, hvad trivsel er, hvad omsorg er, retfærdighed og god pædagogik, og hvordan det viser sig og kan realiseres i de menneskeliv, man har ansvar for at støtte.

Med Durkheim og Dige kan vi altså argumentere for, at den professionelle opgave er etisk. Den handler om at gøre det gode og dét, der bedst muligt indfrier de værdier, som knytter sig til *sagen*, i konkrete handlinger. I dét perspektiv kan professionsudøveren hverken undvære eller nøjes med etiske kodekser ved siden af den faglige viden, men må supplere dem med filosofiske undersøgelser og refleksioner (se også Biesta 2022). Skal man være i stand til at omsætte abstrakte og essentielt omstridte værdier til konkrete situationer, kan man have glæde af at få vendt udfordringerne med kolleger i et pædagogfagligt fællesskab, hvor man kan møde andre perspektiver på, hvordan de faglige værdier bedst indfries. Før vi forfølger dette spor, må vi dog undersøge nærmere, hvordan *pædagogik* faktisk kan siges at være en sådan etisk profession, og hvad fagets kerneværdier i så fald er.

Pædagogikkens værdiorientering

I almenpædagogikken er det en udbredt pointe, at pædagogik netop er en værdiorienteret – og derfor også etisk – menneskelig praksis (Benner, 2005); at pædagogik er et kulturfag (fx Løvlie, 2003) og har et telos, et formål (Biesta, 2015a, 2016). Det betyder at pædagogik i såvel teori og praksis orienterer sig mod *det gode* og *det rigtige*, mod *god pædagogik* – uden at dette gode entydigt kan defineres eller iagttages. Og dog diskuteres og formuleres der i almenpædagogikken perspektiver på, hvad der kendetegner den pædagogiske sag, og hvilke spørgsmål og værdier, pædagogik beskæftiger sig med. Vender vi os mod almenpædagogikken kan vi altså kvalificere vores forståelse af, hvad det er for en moralsk base – for værdier – det pædagogfaglige fællesskab må beskæftige sig med og forholde sig undersøgende til, når de skal leve op til deres professionsansvar.

For at forstå pædagogikkens moralske base, de faglige værdier, har vi, i forlængelse af den almenpædagogiske tradition, argumenteret for en forståelse af pædagogik som et projekt (Rothuizen, 2015, 2019; Rothuizen et al., 2013, pt. III; Rothuizen & Togsverd, 2020), der opstår ved overgangen fra det traditionelle til det moderne samfund. Selve overgangen er en langvarig proces, som fortsat er aktuel. I denne proces ændrer forholdet mellem individ og samfund sig afgørende. Man får – i filosofien, men gradvist også i praksis – den indsigt, at opdragelse ikke længere skal handle om at opdrage barnet i et bestemt billede, dvs. til at være en bestemt deltager i et bestemt fællesskab, til at kende og blive på sin fastlagte plads. Barnet skal opdrages til at have muligheder og til at kunne overskride sig selv og den verden, det er vokset op i (se også Mollenhauer, 1983). I den pædagogiske teori formuleres det pædagogiske projekt i perioden fra 1693, hvor John Locke publicerer sine ”Tanker om opdragelse” (Locke, 2016); over 1672, hvor Rousseau

publicerer ”Emile, eller om opdragelsen” (Rousseau, 1997); frem til 1790-erne, hvor Kant holder sine forelæsninger om pædagogik (Kant, 2000); og til 1845, hvor Marx og Engels’ Feuerbatcheser udkommer (Marx, 1978). Netop med reference til overgangen fra det feudale til det moderne samfund, og helt i tråd med vores forståelse af pædagogikken som et projekt, formulerer den almenpædagogiske teoretiker Dietrich Benner, dét, han kalder pædagogikkens to ”konstitutive principper”: *barnets formbarhed* (Bildsamkeit) og *opfordringen til selvvirksomhed* (Benner, 2005).

Emancipation og participation

Lægger man de to principper sammen, forstår man, at pædagogikken tager afsæt i en forestilling om, at barnet kan og skal formes og opdrages til at kunne stå på egne ben og træffe sine egne valg. Det medfører, at to værdier bliver grundlæggende for den pædagogiske sag. På den ene side er det fortsat vigtigt, at barnet har deltagelsesmuligheder og kan indgå i fællesskabet. Det er gennem deltagelse man udvikler sig, og det er ved at være deltager, man kan bidrage til ændring af livsvilkår. Denne del af pædagogikken er især tematiseret i socialpædagogikken, som den kom frem i Tyskland i sidste halvdel af 1800-tallet, båret, med forskellige vinklinger, af Adolph Diesterweg, Karl Mager og Paul Natorp (se Reyer, 1999). Men det er ikke nok at være deltager, man må også have sin egen stemme. Derfor rummer det pædagogiske projekt også en anden og stærk værdi: frigørelse og selvstændighed, temaer der især træder frem i reformpædagogikken. De – af socialpædagogikken betonedede fællesskaber -, og den af reformpædagogikken betonedede – frigørelse og selvstændighed, peger begge mod et ideal om *frie mennesker i fri forening*.

De to værdier er fortsat grundlag for pædagogisk tænkning og praksis (Togsverd & Aabro, 2021) og vi kan genfinde dem i mange begrebspar, som de, der beskæftiger sig med pædagogik, er bekendt med: autonomi og tilpasning, selvstændighed og inklusion, individ og fællesskab, personlig integritet og social integrering, personlig udvikling og social ansvarlighed. Vi bruger i denne artikel betegnelserne emancipation og participation, vel vidende, at det er abstrakte begreber, som man nok ikke umiddelbart vil bruge i sin pædagogiske hverdag. Det er netop derfor, vi bruger dem. De abstrakte værdier skal altid oversættes og appliceres konkret, og der *er* i pædagogikken en afstand mellem begreb og handling. Pædagogens opgave er at udfylde rummet mellem teori og praksis og udøve værdierne konkret og gennem sine handlinger (se fx Herbart, 1986; Løvlie, 2015).

Værdierne i det pædagogiske projekt – dét at understøtte emancipation og participation – kalder således på pædagogens dømme- og handlekraft, som må udøves hinsides objektivisme og relativisme i form af en forståelse af, hvad der vil være pædagogisk betydningsfuldt i situationen. Dømmekraften er *fagligt* og *etisk* forpligtigende. Den handler om at træffe et valg, der er i overensstemmelse med værdierne. Det er ikke en enkel sag, og den kompliceres ved, at værdierne

har et særegent indbyrdes forhold. De er forudsætning for hinanden: vi kan ikke forestille os dynamiske fællesskaber uden selvstændige individer, ligesom vi ikke kan forestille os, at mennesker udvikler sig og dannes, hvis de aldrig har været del af et fællesskab. Men samtidig med, at de to værdier er forudsætninger for hinanden, trækker de også i hver sin retning: skal mennesket gå egne veje eller skal det holde sammen med dem, det har et tilhørsforhold til? Skal vi åbne op for at én, der ikke er ligesom os andre også kan være med, fordi han sikkert kan bidrage med noget nyt, eller skal vi lukke os om os selv og bevare status quo? Modernitetens løfte og udfordring er jo netop, at forholdet mellem individ og fællesskab er ustabil, og det er dén ustabilitet, der både indebærer en risiko for, at den enkelte oplever sig truet på sin eksistens og giver mulighed for, at man alene eller sammen kan overskride det, man er rundet af.

Pædagogikkens projekt bliver altså at opdrage mennesker til *selv* at kunne navigere i dette ustabile forhold, som er modernitetens forestilling om det gode liv. Et projekt, som nødvendigvis må udøves i en pædagogisk relation, der er tilsvarende ustabil, og handler om afvejninger, afprøvninger og balancer. Selvom der i den pædagogiske relation er den rollefordeling, at pædagogen har det faglige ansvar, kan man ikke simpelt tænke sig pædagogen, som den, der altid fører og går forrest. Går pædagogen altid foran og viser vejen, vil barnet eller den unge ikke få erfaringer med den ustabilitet, som er hans eller hendes voksenlivsvilkår. Derfor står opfordringen til selvvirksomhed centralt i både pædagogisk teori og praksis: De fleste pædagoger vil mene, at det er betydningsfuldt, at barnet, den unge eller sårbare selv kommer på banen og finder sine egne veje. Men ikke for enhver pris, for barnet, den unge eller sårbare mangler netop både evner, færdigheder, viden og livserfaring til at kunne klare sig selv. Den norske pædagogisk filosof Lars Løvlie har formuleret det paradoksale i det pædagogiske forhold med disse ord: ”Pædagogikkens paradoks er, at *autonomi – barnets frihed og selvstændighed* – på én og samme tid kommer fra barnet og må bringes frem gennem andres handlinger.” (Løvlie, 2007, p. 16, vores oversættelse).

Pædagogisk takt opøves i faglige fællesskaber

Pædagogikkens værdiorientering og egenart (paradokset og de konstitutive principper) indikerer kraftigt at pædagogik *hverken* kan være anvendt teori – objektivisme – *eller* baseret på, hvad pædagogen nu selv måtte synes og mene – relativisme. Der ligger en *værdimæssig forpligtigelse* i pædagogik – en forpligtigelse, der kræver et situationsbaseret oversættelses- og balanceringsarbejde, som altid vil være behæftet med usikkerhed. Det betyder ikke, at teori er ubrugelig eller at personlige tilgange må undværes. Slet ikke. Lars Løvlie gør opmærksom på at teori-praksisforholdet, som også her, ofte antydes med en bindestreg. Han tematiserer hvordan bindestregen både er ”*bånd og brud, afgrund og bro*” (Løvlie, 2015, p. 8, vores oversættelse) og redegør for, at det kræver *pædagogisk takt* at

være i dette ustabile forhold (se også Friesen & et. Al., 2022; Manen, 2022; Rothuizen, 2021).

For di pædagogik har en etisk kerne og handler om at konkretisere og balancere værdier, skal der vurderes, træffes valg og tages ansvar. Pædagogisk takt og dømmekraft, dét at kunne vurdere og handle klogt og pædagogisk velbegrunder i altid foranderlige situationer, er ikke mystiske egenskaber ved den enkelte pædagog, men en praktisk klogskab og viden, der næres af erfaring, af studier og erfaringer med at bringe sig selv i spil i praksis. Man giver gennem sit virke aktivt et svar på spørgsmålet *”hvordan vil jeg være pædagog”* (se Togsverd & Rothuizen, 2021). Pædagogik er imidlertid ikke alene et personligt anliggende, og det hverken kan eller skal begrundes personligt (Bayer, 2017). Pædagogen er som udøver og deltager i det pædagogiske projekt, en del af en *sag* – en kulturel og værdimæssig praksis og tænkning – der er større end hende selv. Der er et fag og et sagsforhold, som forpligter. Pædagogens faglige udvikling slutter derfor ikke ved uddannelsens afslutning. Ganske som modernitetens projekt er pædagogikkens projekt uafsluttet, for selvom vi kender værdierne og er enige om, at de har betydning, har vi ingen opskrifter på, hvordan de præcist skal forstås, hvordan de konkret formidles, eller hvornår vi er i mål. Det pædagogiske projekt vil derfor altid være til diskussion, ikke blot i teorien, men også i praksis, hvor der altid vil være forskellige perspektiver på, hvordan man kan indfri og balancere værdierne i konkrete situationer på måder, der er pædagogisk taktfulde.

Pædagogikken er altså et åbent projekt, som fordrer, at man som udøver forholder sig til, om man er på rette vej. I det følgende skal vi samle op på, hvordan det pædagogfaglige fællesskab har betydning for dette arbejde med den pædagogiske kvalitet.

Hvad beskæftiger det faglige fællesskab sig med?

I det pædagogfaglige fællesskab beskæftiger man sig først og fremmest med hverdagspædagogikken, med at udforske, forstå og udfordre forståelser og handlinger for at holde sig på sporet af den fælles sag – god pædagogik. Det pædagogfaglige fællesskab er i den forstand ”bånd og brud, afgrund og bro” – det konkretiserer, undersøger og udvikler den fælles pædagogiske sag.

Den norske professionsteoretiker Harald Grimen har udarbejdet et velbegrunder forslag til en betegnelse for, hvad man kunne kalde den form viden som udvikles i bindestreger mellem teori og praksis. Han benævner den som ”praktiske synteser” (Grimen, 2008). Han skriver, *”at professioners kundskabsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmenterede, og at de forskellige elementer er integreret som praktiske, ikke teoretiske synteser.”* (Grimen 2008, p. 72, vores oversættelse). Det heterogene i kundskabsgrundlag består i, at det er *”et amalgam af teoretiske indsigter fra forskellige fagområder og praktiske færdigheder og fortrolighed med konkrete situationer”* (Grimen 2008, p. 84, vores oversættelse). Når man står i en praktisk sammenhæng, trækker man på det hele:

”Ting hænger sammen fordi de er nødvendige for at gennemføre bestemte opgaver, ikke nødvendigvis fordi deres sammenhæng er godt teoretisk begrundet. Det er den praktiske opgaves karakter som bestemmer hvilke kundskabslementer der er relevante at knytte sammen i en professions kundskabsgrundlag.» (p. 84, vores oversættelse).

Grimens redegørelse for professionskundskab dækker vores forskningsmæssige erfaringer med de pædagogfaglige fællesskaber, vi stødte på i vores undersøgelser. Den ligger også i forlængelse af vores gennemgang af de forhold, der peger på, at der er brug for at prioritere at kultivere faglige fællesskaber i pædagogisk arbejde: For det første, at vi hverken kan nøjes med objektiv viden eller relativisme fordi professioner, der har en indbygget værdimæssig og etisk dimension, forudsætter, at professionsudøveren tager ansvar for sagen og for sine valg af faglige handlinger. Og for det andet, at pædagogikkens karakter af en sag – et projekt med en indbygget værdimæssig grundlagsproblematik – medfører, at pædagogen på én gang må identificere sig med projektet og finde sin egen stemme i projektet. En stemme, der nuanceres og udvikles i relation til andre faglige stemmer for derigennem at holde pædagogikken levende, åben og på sporet af sagen: god pædagogik.

Afrunding

I vores undersøgelser kan vi se, at det velfungerende pædagogfaglige fællesskab på en og samme tid er en aflastning og en ressource, som har betydning for, hvordan pædagoger kan udøve og tage ansvar for den pædagogiske sag. Det er en central del af fagligheden at finde måder at balancere og konkretisere fagets værdier og at bringe pædagogfællesskabets samlede viden og perspektiver i spil. Praktiske synteser udvikles og holdes åbne og fleksible overfor sagen. Denne åbenhed er ikke blevet mindre vigtig i en tid, hvor de eksternt formulerede forventninger til pædagogikken er mange og vedvarende må balanceres med fagets værdier og det enkelte menneskes behov. Det pædagogfaglige fællesskab er derfor helt centralt for den faglige styring af det pædagogiske arbejde, så det ikke stivner og bliver ude af stand til at forme sig efter de altid unikke mennesker og situationer, det beskæftiger sig med. Det pædagogfaglige fællesskab er dermed en forudsætning for et egentligt pædagogisk kvalitetsarbejde og vil man pædagogisk kvalitet, må man prioritere det og give det plads. Også på et politisk niveau.

Litteratur

- Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. korrigiert). Juventa.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond objectivism and relativism. Science, hermeneutics and practice*. University of Pennsylvania Press.
- Biesta, G. (2015a). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, 11-22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>

- Biesta, G. (2015b). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665-679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2015c). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, 14(2), 194-210. <https://doi.org/10.1177/1478210315613900>
- Biesta, G. (2022). "Teaching is not a moral profession. An ethical teacher is not a good teacher" Transcript of Provocation by Professor Gert Biesta. The General Teaching Council for Scotland. <https://www.gtc.org.uk/wp-content/uploads/2022/03/teaching-is-not-a-moral-profession-provocation-gert-biesta.pdf> (set 15-8-2022)
- Bollnow, O. F. (1989). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik*. In *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (pp. 53-70). Peter Lang Publishing.
- BUPL. (2010). *Etisk grundlag for pædagoger*. https://bupl.dk/sites/default/files/2022-05/etisk-raad-etik_plakat2020_web-05_0.pdf (set 15-8-2023)
- Buus, A.M. (2018). *Viden der virker. En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode*. Ph.d.-afhandling Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
- Dige, M. (2014). Professionernes etiske kerne. *Etikk I Praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 8(2), 4-22. <https://doi.org/10.5324/eip.v8i2.1857>
- Durkheim, E. (1992). *Professional ethics and civic morals*. Routledge Sociology Classics.
- Friesen, N., & et. al. (2022). *Tact and the Pedagogical Relation: Introductory Readings* (N. Friesen, Ed.). Peter Lang.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In L.I. Molander, Anders; Terum (Ed.), *Profesjonsstudier* (pp. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. In A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 179-196). Universitetsforlaget.
- Hansen, N.F., & Pedersen, P.M. (2018). Professionalismens spændingsfelt. Om principledet professionalismisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 2(1).
- Harbo, L.J. (2019). *Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer*. <https://aauforlag.dk/shop/phd-udgivelse/phd-by-lotte-junker-harbo.aspx> (set 15-8-2022)
- Herbart, J.F. (1986). Die erste Vorlesung über Pädagogik: Pädagogischer Takt und das Theorie – Praxis – Problem. In D. Benner (Ed.), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik, texte ausgewählt und herausgegeben von Dietrich Benner*. kLett-Cotta.
- Kant, I. (2000). *Om Pædagogik*. Forlaget Klim.
- Klafki, W. (1998). Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation. *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft Und Schule an Der Wende Zum 21.~Jahrhundert – Neun Vorträge*, 17-34. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html> (set 15-8-2022)
- Lægeforeningen. (2018). *Lægeforeningens etiske principper*. https://www.laeger.dk/sites/default/files/laegeforeningens_etiske_principper.pdf (set 15-8-2022)
- Locke, J. (2016). *Tanker om opdragelse*. Klim.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4(1-2).
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education ? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9-24.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse , formbarhet og takt. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 1(1), 1-11.
- Marx, K. (1978). Thesen über Feuerbach. In *Werke, Bd. 3* (pp. 5-7).
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Juventa.

- Reyer, J. (1999). "Gemeinschaft" als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 45(6), 903-921. <https://doi.org/0.25656/01:5983>
- Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. DPU. <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen> (set 15-8-2022)
- Rothuizen, J.J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J.J. (2021). Mellem viden og handling. In H.H. Hjermitsev, B.M. Rasmussen, & L. Togsverd (Eds.), *God og dårlig pædagoguddannelse. 18 skarpe tekster om landets største vidergående uddannelse* (pp. 71-82). Forlaget DPP.
- Rothuizen, J.J., & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B., & Falkenberg, H. (2019). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapporter fra et forskningsprojekt*. VIA UC & KP. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19495.70560>
- Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Bøje, J.D., Hansen, S.J., Hjort, K., & Sørensen, M.M. (2013). *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt* (J.J. Rothuizen & L. Togsverd, Eds.). VIAUC. https://ucviden.via.dk/admin/files/97969989/20130411_Hvordan_uddannes_pdagoger_hele_bogen.pdf (set 15-8-2022)
- Rousseau, J.J. (1997). *Émile, eller om opdragelsen*. Borgens forlag.
- Socialpædagogerne. (2015). *Etisk værdigrundlag for socialpædagoger*. https://sl.dk/media/1631/etisk_vaerdigrundlag_2015_revideret.pdf (set 15-8-2022)
- Togsverd, L. (2018). *Interview med I*, gennemført i forbindelse med HUP2. Internt forskningsdokument
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed -fortællinger i nyere dansk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1. <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/paedagogers-faglighed-fortaelinger-i-nyere-dansk-forskning/>
- Togsverd, L., Jørgensen, H.H., & Rothuizen, J.J. (2017). *Viden om god pædagogik i spil. Kultivering af hverdagslivets pædagogik gennem fortællinger*. <https://www.ucviden.dk/da/publications/viden-om-god-p%C3%A6dagogik-i-spil-kultivering-af-hverdagslivets-p%C3%A6dag> (set 15-8-2022)
- Togsverd, L., Jørgensen, H.H., Rothuizen, J.J., & Weise, S. (2016). På tur med vuggestuen. I: *Samlede fortællinger fra VIS projektet*. Internt forskningsdokument.
- Togsverd, L., Jørgensen, H.H., Rothuizen, J.J., & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. DPP. kortlink.dk/ucviden/qedb
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2021). Hvordan vil du være pædagog? Et fagpersonligt dannelses-spørgsmål, som kalder på kvalificere(n)de faglige fællesskaber. *Nordic Studies in Education*, 41(4).
- van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Akademisk Forlag.