



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Dannelsen af det pædagogiske blik i et livshistorisk perspektiv

Thomas Bille

phd og lektor
tbi@ucsj.dk

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

Lektorer ved UCSJ

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

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

Resume

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

Abstract

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

Nøgleord

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

Indledning

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

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

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

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

Projekt Rigtige pædagoger

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

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

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

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

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

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

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

Metodekritiske overvejelser

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

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

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

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

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

Fænomenologisk analyse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Indkredsning af fænomenet

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

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

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

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

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

Det eksistentielle drama

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

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

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

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

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

Studerende med vanskelige opvækstvilkår

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

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

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

Potentialet for transformation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspektiver på uddannelse

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

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

Konklusion

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

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

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

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

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

Litteratur

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

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