

# FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE

---

*Hvad uddannes pædagoger til  
– og hvordan?*



## **Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse 2019:1**

### *Ansvarlig redaktør*

Jan Jaap Rothuizen, [jjr@via.dk](mailto:jjr@via.dk)

### *I redaktionen*

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

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

Lene S.K. Schmidt, ph.d., docent ved Absalon UC (redaktør)

Thomas Bille, ph.d., lektor ved Absalon UC (redaktør)

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

### *Udgiver*

Pædagoguddannelsens Ledernetværk

### *Grafisk produktion*

WERKs Grafiske Hus a|s, Aarhus

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse udkommer to gange årligt.

Tidsskriftet er et online open access tidsskrift der publicerer fagfællebedømte artikler

ISSN: 2446-2810

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

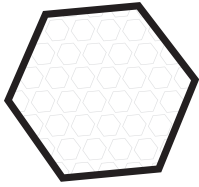
Bestilling af print-on-demand: <http://www.werkshop.dk/> under FPPU

Mailadresse: [FPPU@via.dk](mailto:FPPU@via.dk)

### *Forsidebilledet: Underfuld*

Anders Hjuler, performance kunstner

[www.andershjuler.dk](http://www.andershjuler.dk), [www.andershjulers.dk](http://www.andershjulers.dk)



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

Redaktionelt

# Hvad uddannes pædagoger til – og hvordan?

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

FPPU | vol. 3 | no. 1 | 2019

issn 2446-2810

Med temaet for dette nummer sætter FPPU fokus på aktuel forskning i uddannelse af pædagoger. Pædagoguddannelsen er landets største professionsuddannelse, den har en lang historie og den profession den uddanner til, løser helt centrale velfærdsudfordringer og –opgaver i vores samfund. Hvordan gør den det? Hvorfor gør den det på dén måde? Og kunne det gøres anderledes? Kan vi tage for givet, at vi ved hvordan uddannelsen skal foregå, og hvad der skal komme ud af den? Forskningen stiller ikke bare spørgsmål om uddannelsens effektivitet, men også om hvad den er godt for, og om hvad den *skal* være godt for. Det er vigtigt, netop fordi pædagogprofessionen er så central en profession i vores samfund. Men også fordi de kommende pædagoger beskæftiger sig med opdragelse, omsorg, udvikling og myndiggørelse af samfundsborgere til en fremtid, som vi ikke kender, men som vi i et demokratisk samfund må diskutere, hvordan vi sammen skaber.

Forskningen kan ikke give endelige svar i form af nødvendige og entydige opskrifter på, hvad pædagoger skal uddannes til, og hvordan det skal foregå. Pædagogik, og det gælder både i pædagoguddannelsen og i det pædagogiske arbejde, er et polyfont projekt. Et projekt som rummer mange stemmer, som hver især hævder at sige noget væsentligt. Stemmerne er forskellige: nogle fokuserer på effektivitet, læring og kvalifikationer; andre er kritiske og afdækker hvad uddannelse og pædagogik upågtet *også* gør; og atter andre lægger vægt på dannelse, dømmekraft, selvstændighed og forpligtende fællesskaber. Ligesom der er diskussion om pædagogik og pædagogisk arbejde, er der også brug for diskussioner om hvad pædagoger uddannes til, og hvordan de uddannes.

I nyere tid, i dette årtusind, har pædagoguddannelsen været underlagt reformer i tre omgange. Først med en professionsbachelorbekendtgørelse, der gjorde det klart at pædagoguddannelsen ikke kun retter sig mod pædagogisk arbejde, men også mod videre uddannelse på universiteter. Der er foregået en akademisering af uddannelsen. Men hvordan? Og er det sket på bekostning af en rettet mod udøvelse af faget, eller er der etableret et frugtbart samspil mellem praksis og academia? 2007-bekendtgørelsen og -loven samlede fag i kompetenceområder, nedtonede de æstetiske fag, og konstruerede pædagogik som et centralt fag, som alle andre fag skulle forholde sig til, og som derfor også skulle indgå i alle fag. Med den indtil videre seneste reform fra 2013 blev uddannelsen tilrettelagt i relativt korte moduler på 10 ECTS, der afsluttes med prøver, og skal opfylde et mylder af mål. De æstetiske fag nedtones endnu mere, faget pædagogik bliver usynligt, og de studerendes personlige udvikling fjernes fra bekendtgørelsen, efter det har stået der siden den første bekendtgørelse fra 1953 (Tuft 2015). Samtidig er pædagogers efter- og videreuddannelse blevet et noget spredt felt, hvor kommuner og regioner i stigende grad laver deres egne kurser, mens både professionshøjskoler, universiteter og private aktører på markedslignende vilkår tilbyder efter- og videreuddannelsesforløb eller forskellige former for certificering. Det er ikke for meget at sige, at historisk skiftende relationer i uddannelsen og i velfærdsstaten har betydning for form og indhold, og at der – afhængigt af hvor i feltet man står

– gives forskellige svar på spørgsmålet om, hvad pædagoger skal uddannes til og hvordan.

Dette temanummer rummer – udover en enkelt artikel uden for tema - fem artikler, som er skrevet af bidragsydere, der ser på pædagogers uddannelse ud fra forskellige ”udkigsposter” og med forskellige teoretiske referencer. I artiklerne tages både historiske og aktuelle spørgsmål om uddannelsen op, og det er redaktionens forventning, at de kan bidrage til diskussioner om, hvad pædagoger uddannes til, hvordan uddannelsen skal foregå og hvorfor. Sådanne diskussioner føres på uddannelsessteder, især når der er en oplevelse af, at uddannelsen ikke fungerer optimalt. De foregår også i ministerier, i kommunerne, i faglige organisationer og på et politisk niveau. Vi håber med dette nummer at give et indblik i, at der foregår mere forskning i uddannelsen end man måske umiddelbart ville tro, og at forskning kan bidrage med velfunderede og interessante perspektiver.

I temanummerets første artikel *Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik* diskuterer Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd, hvordan pædagoguddannelsens praksis medieres af tre forhold: kultur, styring og faglighed. Det er forhold, som de argumenterer for over tid bl.a. igennem en række reformprocesser har været forskelligt balanceret og konfigureret. I artiklen belyser Rothuizen og Togsverd, på hvilke måder aktuelle styringslogikker, og deres særlige måder at problematisere faglighed på, udfordrer pædagoguddannelsens historie såvel som det uddannelsen uddanner til. Rothuizen og Togsverd problematiserer, at pædagogik som disciplin i uddannelsespraksis er blevet svækket i den sidste del af det 20. århundrede. Artiklen peger på, at der i aktuelle styringsbestræbelser for uddannelsen er brug for plads til en større vægt af den faglig mediering af uddannelsen. Forfatterne argumenterer for, at uddannelsen er og bør være en del af det, som de benævner det pædagogiske projekt, nemlig at danne frie borgere i et samfund af forpligtende fællesskaber. Hvis der i styringsbestræbelser for uddannelsen ikke gives større plads til den faglige mediering, finder Rothuizen og Togsverd, at dette projekt kan risikere at blive trængt i baggrunden.

Jan T. Frederiksen og Nadia Fender bidrager til temanummeret med artiklen: *25 års brok – i krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer*. Forfatterne har fokus på, hvordan pædagogstuderende vurderer deres undervisning, og på hvilke måder deres kritik eller utilfredshed kan forstås som andet end individuel brok. Dette belyses set både fra professionsforskningen, kritisk læringsteori og historisk uddannelsessociologi, hvorfra Fenger og Frederiksen diskuterer og analyserer brok som fænomen. De belyser, hvorledes brok kan ses som et udtryk for den aktuelle sociale status, der omgiver pædagoguddannelsen og -professionen, og de kampe om professionalisering som knytter sig dertil. Fænomenet brok forstås således som noget, der er strukturelt forbundet med manglende anerkendelse af professionen, og ikke blot afspejler den enkelte studerendes oplevelser alene. Den manglende anerkendelse af professionen manifesterer sig således i de studerendes studierefleksioner

og -praksis på uddannelsen. Forfatterne argumenterer for at forstå brok som en uundgåelig del af de pædagogstuderendes læreproces, men også som noget der peger på en institutionel udfordring for uddannelsens institutioner, såfremt de skal bidrage til anerkendelsen af professionen.

I de næste to artikler er professionsidentitet et nøgleord. De har forskellige genstandsfelter og forskellige teoretiske referencer, men begge artikler slutter med en opmærksomhed for betydningen af den personlige og eksistentielle dimension i uddannelsen, på studerendes egen udvikling og bidrag til faget.

Hvad er det, man er, når man er pædagog? Og hvordan forklarer man det til andre, så andre forstår det? I *Kommende pædagogers mestring af pædagogfaglig identitet* beretter Martin Petersen, med udgangspunkt i seks fokusgruppeinterviews, om de strategier kommende pædagoger bruger når de skal hævde deres professionsidentitet. Petersen redegør for undersøgelsens design og gennemførelse, og peger i sin konklusion på, forskellen mellem robuste og skrøbelige faglige identiteter. Derved lægger artiklen bl.a. op til overvejelser om hvordan uddannelsen tilrettelægges med henblik på mestring af fagidentitetstrusler.

Kristian Fahnøe Munksgaard, Christina Haandbæk Schmidt og Thomas Skovgaard spørger i *Professionsidentitet i bevægelse*, hvordan pædagoger kan begribe og udvikle deres professionsidentitet under påvirkning af praksisfællesskaber, hvor bevægelse har et særligt fokus. Artiklen bygger på et forskningsreview af den viden, der findes om udvikling af pædagogers professionsidentitet gennem bevægelse og på en interviewundersøgelse. Af reviewet fremgår, at praksisfællesskaber har stor betydning for udviklingen af pædagogers professionsidentitet, hvilket bekræftes af interviewundersøgelsen. Til sidst spørges om rammebetingelserne for tilvejebringelse af praksisfællesskaber er til stede i uddannelsen - og svaret på det spørgsmål giver yderligere stof til eftertanke.

I artiklen *Det dubbla kompetenskravet: En studie av lärarstudenters utveckling av kompetenser inom en ny lärarutbildning* af Emilia Berglund, Karin Lager, Jennifer Lundqvist og Jan Gustafson Nyckel skal vi til Sverige. Artiklen undersøger og diskuterer betydningen af uddannelsesmæssige reformer, som indebærer at en socialpædagogisk omsorgstradition lægges sammen med en skolerettet uddannelsestradition, ved at fokusere på de lærerstuderendes udvikling af kompetencer. Artiklen viser, hvordan de studerende håndterer det, de oplever som et dobbelt kompetencekrav, ved grundlæggende at orientere sig på tre forskellige, men komplementære måder, som forfatterne kalder Återskaper, Medskaber eller Nyskaber. Artiklen tematiserer således en udvikling i Sverige, som delvist også kendes i Danmark, nemlig at fritidspædagogers selvforståelse og faglige identitet bliver sat under pres af strukturændringer, der ændrer fritidshjemmet til at være en skolefritidsordning med skolelederen som overordnet ansvarlig for både skolens undervisningsdel og fritidsdel. Set fra et dansk perspektiv bidrager artiklen derfor med perspektiver til diskussionerne om, hvad pædagogers faglighed i skole- og fritidsområdet kan bestå i.

## Artikel uden for tema

Den sidste artikel vi bringer i dette nummer af tidsskriftet er uden for tema. Vibeke Schrøder har i artiklen *Digitale teknologiers kulturkraft i daginstitutionen* undersøgt hvordan teknologier indgår som en aktiv kulturel aktør i den kulturelle produktion og reproduktion i daginstitutionen. I det forskningsprojekt, der ligger til grund for artiklen, har forskere og pædagoger sammen undersøgt digitale teknologiers bidrag til børns læring i daginstitutionen. Artiklen viser, at når børn og pædagoger deltager i den samme aktivitet med digitale teknologier, er der en tendens til, at pædagogernes kultur og tolkning af teknologierne dominerer aktiviteten. Pædagogerne har en faglighed, der forstår værdierne i børnefællesskaberne, men deres teknologiforståelse er overvejende instrumentel. Forfatteren argumenterer for, at dette skygger for en aktiv teknologiforståelse og for professionelle analyser af teknologiernes kulturkraft – både i relation til hverdagslivet i institutionen og i relation til de samfundsmæssige kampe i barnefeltet om vægtningen mellem børns leg og en læringsdagsorden. Undersøgelsen åbner dermed for forståelse af et felt, hvor der kæmpes om, hvilke kulturelle værdier de digitale teknologier kan stabilisere sig i samspil med – i daginstitutionen og i daginstitutionen som en samfundsmæssig institution.

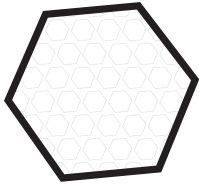
*Redaktionen*

## Reference:

Tuft, K (2015): Pædagoguddannelsen. I: *Leksikon for det 21. århundrede*. Set d. 25-4-2019 på <https://www.leksikon.org/art.php?n=5218>







FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik

**Jan Jaap Rothuizen,**

lektor og phd, VIA UC  
jjr@via.dk

**Line Togsverd,**

lektor og phd, VIA UC  
lto@via.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resume

Pædagoguddannelsen har i de sidste 20 år gennemgået en række reformprocesser, som gennemgribende har forandret vilkårene for uddannelsespraksis. Artiklen viser og argumenterer for, at uddannelsespraksis medieres af tre forhold: kultur, styring og faglighed, som over tid har været forskelligt balanceret og konfigureret. Hvor pædagoguddannelsen historisk har været kendetegnet af en stærk tilknytning til civilsamfundet og en kulturelt medieret forståelse af pædagogik, bliver en statslig styring det medie, der kommer til at dominere i kølvandet på Bologna-processens konkrete realisering i Danmark. Artiklen problematiserer hvordan aktuelle styringslogikker, og deres særlige måder at problematisere faglighed på, strider mod såvel pædagoguddannelsens historie og det pædagogiske projekt, den uddanner til og er en del af: at danne frie borgere i et samfund af forpligtende fællesskaber. En væsentlig pointe i artiklen er imidlertid, at der også historisk har været en vis uopmærksomhed på hvordan dette pædagogiske projekt kan kvalificeres gennem pædagogikken som en faglig disciplin. I den sidste del af det 20. århundrede har den faglige mediering af uddannelsespraksis stået svagt. Det er særlig problematisk i forbindelse med pædagoguddannelsen, fordi uddannelsen netop skal ruste de studerende til at beskæftige sig med pædagogiske spørgsmål. For artiklens forfattere er den aktuelle styringsmæssige dominans en anledning til at spørge, om der er muligheder for at ændre balancen, således at den faglige mediering får større vægt i uddannelsespraksis. Artiklen indeholder således også en appel til uddannelsens aktører om at besinde sig på, hvordan pædagogikken som faglig disciplin kan få betydning som en stærk og kvalificerende stemme i det, vi i artiklen betegner og udfolder som, det pædagogiske projekt.

## Abstract

During the last 20 years the Danish education for pedagogues has been subject to a number of reform processes, changing not only the education in itself but also the governance of it. The education was developed in close relation to civil society and therefore pedagogy was mainly a culturally mediated phenomenon, but with the Bologna-processes these relations have been undermined and replaced by a central governance. The article points to how current governing practices are in opposition to the history of the education as well as the pedagogical project the education is aiming for and must be seen as an essential part of: the education of free citizens in a democratic society. Educational questions of how this should be understood and practiced are central to the education of pedagogues, but they are, the article argue, object to processes of unattentiveness (Knudsen 2011) in the current governing relations. Unattentiveness to pedagogy as a discipline that has the potential to support such knowledges and practices is not new to the education. The article aims to provide an analysis of the current governing regime thus inviting educators and managers in the education to rediscover pedagogy as a

discipline that can shed light on educational questions and create new possibilities for agency.

### **Nøgleord**

Pædagoguddannelse, reformprocesser, Bolognaprocessen, pædagogisk faglighed, pædagogik som disciplin?

### **Keywords**

The education for pedagogue, reformprocesses, The Bologna process, pedagogy as a discipline.

---

### **Artiklens ærinde:**

Denne artikel er skrevet med udgangspunkt i en bekymring for pædagoguddannelsen, der, efter en reformperiode på 15 år, ser ud til at stå overfor store pædagogiske udfordringer. Forskellige aktører og evalueringer peger på, at uddannelsen tilsyneladende ikke fungerer tilfredsstillende (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a, 2018b; Skjødt, 2016), og i kølvandet på særligt EVA's evaluering af studentertilfredshed laves der nationale og lokale handleplaner, der sigter mod at styrke uddannelsens kvalitet og faglighed (Følgegruppen for Pædagoguddannelsen, 2018). Karakteristisk for såvel evalueringer som handleplaner er imidlertid, at problemer i uddannelsen forholdsvis entydigt fortolkes som symptom på et styringsproblem, der må løses gennem mere styring. Dermed tages der ikke højde for den kompleksitet, der kendetegner en professionsbacheloruddannelse med rødder, der går langt tilbage, og som må ses som central i det, vi i artiklen forstår som det uafsluttede og uafsluttede pædagogiske og demokratiske projekt, som, med Kants ord, handler om kultivere friheden, der hvor der er tvang (Kant, 2000, s. 35).

Artiklens ærinde er at analysere ændringer og forskydninger i forholdet mellem uddannelsens styring, uddannelsens kultur og uddannelsens pædagogiske faglighed igennem de sidste 20 år. Vi viser disse forskydninger ved først at udvælge konkrete begivenheder i nogle af de reformer af pædagoguddannelsen, som har været gennemført siden årtusindskiftet. Vi konstaterer at der, både i Bologna-processen og i den konkrete udformning af reformer af pædagoguddannelsen i Danmark, er en særlig styringsmæssig dynamik i spil, som tendentielt skaber uopmærksomhed på en væsentlig dimension af pædagogik og uddannelse. Nemlig på pædagogiske spørgsmål, spørgsmål om hvilke værdier og formål, der skal præge uddannelsen, og hvilke pædagoger, vi som samfund og pædagoguddannere, ønsker at uddanne. Som vi belyser i artiklen, er det imidlertid ikke alene Bolognaprocessens konkrete udformning og styringsrationaler, der skaber en sådan uopmærksomhed. Gennem en rekonstruktion af træk ved pædagogud-

---

dannelsens historie viser vi, at der også i seminariernes selvforståelse og historie ligger en tendens til uopmærksomhed på pædagogik, som noget man også gennem en *disciplin* eller et *fag* beskæftiger sig med. Vi argumenterer for at pædagoguddannelsens uddannelsespraksis i den sidste del af det 20 og i begyndelsen af det 21. århundrede er kulturelt medieret, således at pædagogik i høj grad blev forstået som et spørgsmål om at blive indført i en kultur, hvori værdiformidling og den studerendes personlige udvikling har været det helt centrale anliggende (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002). Analysen af hvordan denne uddannelsespraksis forandres i det 21 århundrede til primært at blive medieret af en statslig styring, er afsæt for, at vi i sidste del af artiklen peger på et mulighedsrum. En mulighed for, at uddannelsens aktører kan erobre et rum, hvori det er muligt at styrke den faglige mediering af uddannelsespraksis, således at uddannelsen fortsat kan udgøre en stærk og kvalificerende stemme i det, vi i artiklen betegner og udfolder som det pædagogiske projekt.

## Artiklens forskningsmæssige grundlag og analytiske fokus

Artiklens metodiske afsæt er inspireret af en kombination af den filosofiske hermeneutik (Gadamer, 2004) og af Michel Foucaults tilgang til analyse af samtidens ontologi (Foucault, 1997a). Begge tilgange tager afsæt i, at det er et grundvilkår, at vi mennesker er kastet ind i en verden, med viden og sandhedsrelationer, med traditioner og normer, som vi må tilegne os for at kunne begå os i den. Mens Gadamer vægter traditionens kontinuitet, har både Gadamer og Foucault den grundtanke, at den, der bevæger sig i verden, kan støde sig på den og blive udfordret af den, i en sådan grad, at man må arbejde sig frem til en kritik og anderledes forståelse, der derefter kan bidrage til forandring og fornyelse. Vi har bl.a. valgt dette afsæt, fordi det i vores optik er knyttet tæt til det pædagogiske projekt som pædagoguddannelsen på én og samme tid uddanner til og er en del af. Vi kan ikke undslå os de sandheds- og magtsrelationer, som konstituerer vores liv og samtid, og som vi på en og samme tid er subjekter i og objekter for (Foucault, Fornet-Betancourt, Becker, & Gomez-Müller, 1988). Men vi kan og skal overveje, hvad det er for subjektiviteter, vi ønsker at forme og danne i relation til pædagoguddannelsen, og hvilke uddannelsesmæssige valg og praksisser, der understøtter det. Kontinuiteten i traditionen er netop denne sag – ”Sache” med Gadamers ord - der handler om selvopdragelse, som for både Foucault og Gadamer er grundlæggende (Foucault, 2005, s. 46; Gadamer, 2000), og som er pædagogikkens sag (Rothuizen, 2015). Med dette metodiske afsæt trækker vi på en forståelse af pædagogik som fag, som videnskab og som forskningsdisciplin, der vedkender sig, at den selv er en stemme i debatten om, hvad man skal forstå ved god pædagogik, her en god pædagoguddannelse. Som mangeårige forskere og aktører i pædagoguddannelsen bedriver vi interesseret forskning. Artiklen og dens analyser er således skrevet fra et specifikt perspektiv, nemlig med en interesse for, at pædagoguddannelsen tager vare på det, vi i artiklen kalder det pædagogiske projekt. Det er et projekt,

som vi med denne artikel og vores øvrige virke som forskere og pædagoguddannere selv tager del i at bringe på dagsordenen. Vi praktiserer på den baggrund en handlingsvidenskab (Rothuizen, under udgivelse), der søger at bidrage til, at aktørerne i pædagoguddannelsens fortsatte udvikling får et rigere grundlag for at afsøge handlemuligheder.

Det forskningsmæssige grundlag for artiklen er analyser af udvalgte nationale og transnationale styringsdokumenter og evalueringsrapporter, samt et indgående kendskab til pædagoguddannelsen, til uddannelsesstyring, uddannelsespraksis og uddannelsens faglighed, som for en stor del er oparbejdet og dokumenteret i tidligere forskningsprojekter (Rothuizen, 2015; Rothuizen m.fl., 2013; Togsverd & Rothuizen, 2014). Materialet er omfattende og kan kun behandles summarisk her, så væsentlige pointer og dynamikker træder frem. Konkret har vi udvalgt fire nedslag, som til at begynde med har bragt os på sporet af, og som nu bruges til at vise, vores gennemgående analytiske pointer: Hvordan forskydninger i hvordan uddannelsespraksis medieres af hhv. kultur, styring og faglighed spiller ind på, hvordan pædagoguddannelsen forstås, praktiseres og problematiseres. Problematiserings termen låner vi fra Bacchi og Foucault, der begge afsøger *hvordan specifikke* fænomener i en diskursiv praksis udpeges som problematiske, og dermed som noget der kræver svar i form af viden-styring (Bacchi, 2009, 2012; Bacchi & Bonham, 2014). Et andet centralt greb i vores analyse er et blik for *uopmærksomhed* og *uopmærksomhedsskabende processer*. Vi låner begrebet hos sociologen Morten Knudsen (Knudsen, 2011), der gennem sin forskning har interesseret sig for reformprocesser og disses realisering. Knudsen viser, at reformarbejde og realiseringsprocesser ikke kan forstås som pæne, rationelle og lineære processer, informeret af viden og forskning. Det er snarere sådan, at organisationer, reformer og implementeringsprocesser fungerer ved, at der aktivt produceres uopmærksomhed på viden og på perspektiver, der ellers risikerer at forstyrre eller forsinke reformarbejde og implementeringsprocesser. Uopmærksomhedsskærpsel har altså, vil vi påstå, en særlig retning. Den rummer en specifik konfiguration af magt, viden og sandhed, som ikke på konspiratorisk vis kan tilskrives enkeltaktører eller dokumenter. Som vi vil vise, er der snarere tale om, at en samtidighed af handlingskræfter virker sammen. Et analytisk blik for uopmærksomhedsskabende processer giver os mulighed for at pege på, ikke blot hvad det er for viden-sandhedskonstruktioner og problematiseringer, der driver bevægelser og forandringer i pædagoguddannelsen, men også at få blik for, hvad, der i disse processer, aktivt skabes uopmærksomhed omkring.

## **Pædagoguddannelsen og det pædagogiske projekt**

Pædagoguddannelsen har en historie på mere end 100 år (Tuft, 2015), men rødderne går længere tilbage. Et væsentligt udgangspunkt for vores analyser er, at vi ser pædagoguddannelsen som en specifik, omend ikke entydig, aktualisering af det, vi kalder det pædagogiske projekt. Pædagogikken kan i moderniteten

betragtes som et projekt, som har et gennemgående spørgsmål som omdrejningspunkt. Nemlig spørgsmålet om hvordan man opdrager til frihed, myndighed og til ansvarlighed, eller som Kant formulerer det pædagogiske problem: ”hvordan kultiverer jeg friheden, der hvor der er tvang” (Kant, 2000, s. 35). Over tid har der været forskellige praktiske og teoretiske svar på spørgsmålet, ligesom der har været forskellige måder at tematisere det på. Men spørgsmålet er gennemgående (Jørgensen, Rothuizen, & Togsverd, 2019, Kapitel 7; Rothuizen, 2015; Rothuizen & Togsverd, 2015).

Det pædagogiske projekt, og spørgsmålet om opdragelse til frihed, myndighed og ansvarlighed, opstår da de feudale samfund opløses og forholdet mellem individ og fællesskab bliver ustabil. Hvor opdragelse hidtil har været et spørgsmål om at socialisere barnet ind i et eksisterende samfund og fællesskab, bliver opdragelsesopgaven nu dobbelt kompliceret. Opdragelsen skal for det første sigte på at skabe frihed og selvstændighed, og mod en evne til at indgå i, udvikle og danne fællesskaber. For det andet skal der opdrages til, at barnet kan realisere muligheder, som opdrageren ikke kender. Pædagogik bliver til et kompliceret og antinomisk (Oettingen, 2006) projekt, der går ud på, at man på en og samme tid indfører den anden i det, der er, og giver plads til, at det kan overskrides. Vi bruger betegnelsen projekt frem for opgave, fordi pædagogik i denne forståelse er en praksis, hvori man ikke kan ”styre”, det man arbejder med. Det er et ”work in progress” (Kant, 2000, s. 22 ff), dvs. et uafslutteligt projekt, som hele tiden skal finde sin konkrete og til stadighed uperfekte form. Spørgsmålene om opdragelsens hvordan og hvorfor bliver grundtemaet for pædagogik som disciplin, og der er fra begyndelsen flere bud på, hvordan det kan gøres. Med et narrativt begreb kan vi sige, at projektet er polyfont (Bakhtin, 2001); der er mange perspektiver, filosofier og teorier, der har bud på hvad ”god opdragelse” eller ”god pædagogik” er. Pædagoguddannelsen er som uddannelse selv en del af det polyfone antinomiske projekt, og den er, som uddanner af pædagoger, også en vigtig spiller i videregivelsen af projektet.

Det pædagogiske projekts grundtema spejler et grundtema i det samtidige *politiske* projekt. Nemlig udviklingen af det liberale demokrati, der også omhandler et dynamisk forhold mellem fællesskab og individ, som forsøges garanteret gennem en statsdannelse, der på én gang tager vare på fællesskabet og på den individuelle frihed. Det nye land, Amerika, fik sin første forfatning i 1788, der begynder med ordene ”We, the people” og indleder et storstilet forsøg på at kombinere frihed og fællesskab. I det gamle Europa indtræffer den franske revolution i 1786, med menneskeretserklæringen i 1789 og en ny grundlov i 1791. De centrale ord her er ”Liberté, égalité, fraternité”, frihed, lighed og broderskab. Historien viser, at der ikke er nogen ligetil opgave at sikre både den individuelle frihed og et fællesskab, der kan værne om dén frihed. Grundtemaet er da også gennemgående i pædagoguddannelsen, hvor ikke så få studieordninger i tidens løb har sat fokus på temaet individ og fællesskab. Sammenhængen mellem det pædagogiske og det politiske projekt vender vi senere tilbage til.

## **Pædagoguddannelsen i det 20 århundrede: Personlig udvikling, social ansvarlighed, faglig dygtighed**

Det pædagogiske projekt er historisk set i høj grad knyttet til civilsamfundet, der hvor børn bliver opdraget. En del af projektet, nemlig opgaven med at sørge for at større børn og unge skal tilegne sig kvalifikationer, sådan at de kan overskride det bestående, blev forholdsvis hurtigt lagt over i skolen.

Men opdragelse af mindre børn og den del af pædagogikken, der ikke knyttede sig til skolen foregik helt overvejende i civilsamfundet indtil langt op i det 20 århundrede (Tuft 2014, 2015). Her oprettede børnehavespionerer, som Hedevig Bagger og børneforsorgspionerer som Ludvig Beck, institutioner, der overtog en del af opdragelsesarbejdet og samtidig signalerede, at opgaven ikke længere kunne ligge i civilsamfundet alene. Efterhånden gik staten ind i opgaven, fordi den fortsatte samfundsmæssige udvikling kaldte på indsatser, der kunne vedligeholde og styrke sammenhængskraften i samfundet. Kendetegnende for det 20 århundredes pædagoguddannelse er således, at den er tæt knyttet til civilsamfundet, og at opgaven er, at uddanne pædagoger, der på en gang kan opdrage til selvstændighed og medvirke til at bevare og udvikle samfundets sammenhængskraft. At opdrage til selvstændighed indebærer, at den anden altid er medspiller i den pædagogiske proces, således at der er tale om både opdragelse og selvopdragelse. Et gennemgående tema i pædagoguddannelsens tidlige år er derfor at balancere social integration (fællesskab) og det unikke menneskes selvdannelse. Når de uddannede medarbejdere skal arbejde med det, må de være rustet til det gennem en faglighed, men også ved, at de har udviklet en sans for social ansvarlighed, og ved at de kan tage ansvar for samspillet med deres brugere. Uddannelsen er derfor helt fra begyndelsen organiseret under et tredelt formål: den studerendes personlige udvikling, social ansvarlighed og faglig dygtighed (Lunn, Kjeldsen, Juul, Thomsen, & Haugaard, 2005; Tuft, 2015). Med uddannelsens engagement i det pædagogiske projekt og med det tredelte formål in mente kan det ikke overraske, at der udviklede sig stærke pædagogiske kulturer på de lokale seminarier.

At pædagoguddannelsen i høj grad var knyttet til kulturelle værdier, forbundet med spørgsmål om forholdet mellem individ og fællesskab, kan man forvise sig om i rapporteringen fra den undersøgelse af uddannelsen, der blev sat i gang efter 1992 reformen (Weber, Johansen, & Voksenuddannelsesgruppen, 1995). I 1992 bliver tre forskellige uddannelser – børnehavepædagoguddannelsen, fritidspædagoguddannelsen og socialpædagoguddannelsen - slået sammen til én generalistuddannelse. Præmissen for den reform er, at det pædagogiske arbejde ikke kun er knyttet til specifikke overleverede initiativer fra civilsamfundet, men også på en almen pædagogisk faglighed. Evalueringen peger imidlertid på, at denne almene pædagogiske faglighed primært er kulturelt overleveret. En ledelsesrepræsentant på et af de undersøgte seminarier siger:

*”En læseplan kan ikke bevare en tradition. Praksis er så mangfoldig, at alene en kultur kan bevare traditionen. Det er måden. Det er dét, der foregår. Det er det særlige ved pædagoguddannelsen. Kulturen er det bærende. En kollega supplerer: Det er gennem lærernes overbårne værdiformidling, det fungerer” (Weber, Johansen, & Voksenuddannelsesgruppen, 1995, s. 62)*

Martin Bayers undersøgelse af praktikken fra 2001 viser også, at praktikuddannelsen i høj grad er en kultureringsproces (Bayer, 2001), eller med Karin Kildedals ord: en uaftalt mesterlære (Kildedal, 2001).

## **Første nedslag: Den kulturbårne pædagogik kommer i modvind**

I 2002 udgav det forholdsvis nyoprettede Danmarks Evalueringsinstitut en evaluering af faget pædagogik på hhv. læreruddannelsen og pædagoguddannelsen. Her finder EVA:

*”at de studerende ikke opfatter pædagogik som en teoretisk videnskab, men som et personligt arbejde med at opnå handlesikkerhed i praksis” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002, s. 53).*

I rapporten værdsættes det, der betegnes som dannelsesaspektet, men EVA gør opmærksom på, at det ikke alene kan udgøre et fagligt grundlag. Rapporten problematiserer altså, at pædagogik i pædagoguddannelsen forstås og praktiseres på en uklar teoretisk baggrund. Blandt anbefalingerne er derfor oprettelsen af en pædagogiklærerforening, der:

*”skal give pædagogikunderviserne mulighed for at diskutere og udvikle faget i fællesskab på et nationalt niveau.” (op. cit. s. 90)*

Foreningen oprettes og er virksom indtil 2013, året før der indføres en ny uddannelsesbekendtgørelse der ikke opererer med ”faget pædagogik”. På trods af at der i årene fra 2007 til 2013 var en gældende bekendtgørelse, hvori pædagogik er uddannelsens centrale fag, der indgår i og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer (BEK nr 220, 2007 Bilag 1), blev der aldrig tale om, at man i sektoren i fællesskab udviklede faget pædagogik som uddannelsens centrale fag. Vores hypotese er, at det skyldes en samtidighed af flere forhold: De lokale kulturer og faglige selvforståelser på de daværende seminarier var stærke, og med det forståelsen af pædagogik og pædagoguddannelse, som en praksis, der især knyttede sig til læreres og praktiksteders værdiformidling og til den studerendes selvopdragelse: til arbejdet med personlige normer, værdier og disses betydning for professionsudøvelsen. Der var til gengæld hverken på seminarierne eller på de øvrige højere læreanstalter i Danmark en stærk tradition for at dyrke pædagogik som et (akademisk) fag eller en disciplin, som man kunne arbejde



systematisk med (Nordenbo, Hirsjärvi, Heidar Frímannsson, Lovlie, & Safstrom, 1997; Rothuizen, under udgivelse.). Mens man var engageret i det, vi før har kaldt det pædagogiske projekt på et praktisk plan, blev det ikke synderligt understøttet eller dyrket som en faglig disciplin. Man var imidlertid ikke i tilstrækkelig grad opmærksom på, at de lokale kulturer i dén grad var under pres af transnationale uddannelsespolitiske bevægelser, og at pædagogikundervisningen derfor måtte forankres i noget andet – en faglig disciplin - hvis den skulle bevare sin betydning i uddannelsen. Opsamlende kan man sige, at der, i den sidste del af det 20 århundrede, var en særlig kultur (med lokale variationer) på seminarierne, der var forankret i en tradition omkring uddannelsens tredelte formål og det pædagogiske projekt på et praktisk plan. Malet med den store pensel kan man sige, at den kulturelle mediering af uddannelsespraksis dominerer. Dermed bliver der, med Knudsens begreber, produceret uopmærksomhed på behovet for en udvikling og kvalificering af faget pædagogik. Denne uopmærksomhedsskabelse vil vise sig at være uheldig. Den medvirker nemlig til, at den eksterne styring som intensiveres i begyndelsen af det 21. århundrede, ikke bliver mødt af egentligt fagligt modspil, men snarere af en kulturelt medieret modvilje.

## **Andet nedslag: Bolognaerklæringen – mod standardisering og sammenlignelighed**

EVA's evaluering af faget pædagogik først i det 21. århundrede blev sat i gang i kølvandet på Bologna-aftalen (European Ministers of Education, 1999), som blev indgået af 29 europæiske undervisnings- og uddannelsesministre i 1999. Den danske Bologna-proces udgør vores næste nedslagspunkt. Kernen i Bologna-aftalen er en ambition om at arbejde for at åbent uddannelsesrum for de højere uddannelser i Europa. En sådan "fri bevægelighed i de højere uddannelser" forudsætter, at uddannelserne kan sammenlignes, og derfor blev der sat mange kræfter ind på at finde og definere "en fælles valuta" for alle uddannelser. Blandt Bolognaprocessens resultater er de mest centrale netop, at der er defineret en sådan fælles valuta: I dag forstår og definerer vi uddannelse i termer af læringsudbytte defineret på tre dimensioner (viden, færdigheder og kompetencer); i fire niveauer (erhvervsakademineiveau, bachelorniveau, kandidatniveau og ph.d. niveau), som er beskrevet i den såkaldte kvalifikationsramme for videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018b); ligesom vi er kommet til at forstå og definere uddannelse i ECTS-point. Men i Bolognaprocessens tidlige begyndelse, leder man i ministeriet efter den fælles valuta et andet sted, nemlig i en forestilling om at uddannelse kan defineres og beskrives gennem et begreb om "kernefaglighed" (Iversen, 2002; Undervisningsministeriet, 2000). Det er i det lys, "faget pædagogik", blev interessant at undersøge i lærer- og pædagoguddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002). I Bologna-processen viste "kernefaglighed" sig imidlertid at være en blindgyde, og derfor kastede man sig i første omgang over kompetencebegrebet. Men også i forhold til det begreb løb man ind i problemer. For hvad

er kompetencer, og hvordan kan de sammenlignes og måles? Til at begynde med, er der i Bologna-processens centrale dokumenter, groft sagt, to forståelser i spil. Den ene er, at uddannelser skal bidrage til, at mennesker bliver mere afklarede omkring, hvad det vil sige at leve et godt liv som borger. Den anden indebærer, at uddannelse først og fremmest skal bidrage til virksomheder og nationalstatens performativitet (Crick, 2008; Hogan, 2003). Mens den første forståelse vægter en etisk dimension, vægter den anden en økonomisk dimension, men forskellen mellem de to positioner bliver i nogen grad sløret af, at politiske dokumenter skal fremstå som entydige. Læg dertil, at der i forskellige lande er forskellige forståelser af begreberne kompetence og viden, som skal forenes i fælles dokumenter. Resultatet er, sådan som både Crick og Winterton et al. påpeger i deres studier, at:

*Final texts of the EU are better read as a collage or a text with multiple 'tracked changes' from different editors, representing substantial trade-offs and compromises, rather than as a particular political statement, and this is particularly true with a subject such as the development of indicators of competences for education and training" (Crick, 2008, s. 317).*

og:

*"There is such confusion and debate concerning the concept of 'competence' that it is impossible to identify or impute a coherent theory or to arrive at a definition capable of accommodating and reconciling all the different ways that the term is used." (Winterton, Delamare-LeDeist, & Stringfellow, 2006)*

I et klima, hvor der arbejdes et hav af arbejdsgrupper med dokumenter, der hele tiden bearbejdes, justeres og ændres, sker der det, at den etiske dimension af kvalifikationer og kompetencer nedtones (Guillén, Fontrodona, Rodríguez-sedano, & Fontrodona, 2007). Det indebærer, at et rigt kompetencebegreb bliver indsnævret og reelt erstattet af et tilsyneladende neutralt overbegreb om læringsudbytte. Kompetence bliver sammen med viden og færdigheder et underbegreb, der knyttes til aftagerbehov og kvalificering til arbejdsmarkedet. Uddannelse bliver dermed i højere grad gjort til en vare, der kan efterspørges og sættes i produktion. Pædagogik transformeres til læringsudbytte, og læringsudbytte knyttes til integration på arbejdsmarkedet (Korsgaard f. 1942, Kristensen f. 1955, & Sigaard Jensen, 2017; Masschelein & Simons, 2008; Simons & Masschelein, 2006). Fra et styringsmæssigt og politisk perspektiv er fordelene, at produktion af varen læringsudbytte kan styres, og at produktet kan udmønte sig i arbejdskraftens frie bevægelighed, som er et grundlæggende princip i EU. Det kræver blot transparens, dvs. en bestemt måde at organisere produktionen på, som i første omgang kommer udefra – gennem bl.a. akkreditering - men som man gennem økonomiske og organisatoriske reformer efterhånden bygger ind i uddannelsesinstitutionerne, i vores tilfælde i professionshøjskolerne. Dermed udgrænses også de stemmer og positioner, der før kunne udgøre buffer mellem den politiske styring og uddannel-

sens praksis. I den danske pædagoguddannelse ser vi således at bufferne i form af seminariernes bestyrelser og rektorforsamlingen opløses.

Begyndende med CVU reformen i 2000, efterfulgt af professionsbachelorreformen i 2001, en ny lov om pædagoguddannelse samt en ny bekendtgørelse i 2006, Loven om professionshøjskoler fra 2007, samt endnu en ny Uddannelsesbekendtgørelse for pædagoguddannelsen i 2014, gennemføres en række reformer, der skal bidrage til at pædagoguddannelsen tilpasses Bologna-processen. Reformarbejdet foregår i en hast og i et omfang, der gør, at de, der har fagligt forstand på uddannelsen bliver travlt optaget af at få det bedste ud af de nye rammevilkår, som de skal tilpasse sig til, samtidig med at de skal få en uddannelseshverdag til at hænge sammen. I den proces ser vi en gradvis overgang og forskydning. Fra at pædagoguddannelsen forstås som en uddannelse, der beskrives med ord som fag, dannelse og personlig udvikling, transformeres den i de centrale styringsdokumenter til en uddannelse, der beskrives med begreber som kompetencemål, vidensmål, og færdighedsmål. Samtidig bevæger en lang række nye og aktive verber sig ind i bekendtgørelserne for professionsbacheloruddannelserne til lærer, sygeplejerske, socialrådgiver og pædagog (Larsen, 2013). Pædagoger beskrives nu som nogle, der identificerer, analyserer, vurderer, evaluerer, dokumenterer, og anvender metoder (Rothuizen, 2015, s. 59). Altså med ord og begreber, der, som Larsen påpeger, signalerer en vægtning af en objektiverende problemidentifikations- og løsningstilgang til professionsudøvelsen.

Opsamlende kan man sige, at der i den overordnede Bologna-proces blev produceret uopmærksomhed på det forhold, at man gik fra et rigt og overordnet kompetencebegreb, der rummede dimensioner omkring personlig udvikling (etik) og social ansvarlighed (at leve et godt liv som borger), til et læringsudbyttebegreb, der varegjorde læring og uddannelse. Uopmærksomhedsskabelsen prægede tilsvarende den danske proces, hvor omfanget, hastigheden og de mange forskydninger undervejs betød, at uddannelsens aktører næppe havde overskud til at bemærke, hvad der egentlig skete, og hvordan det ville få betydning. Uddannelseskulturen marginaliseres, og den ikke så udviklede faglige pædagogiske disciplin gør ikke modstand af betydning. Styring og et teknisk instrumentelt perspektiv på pædagogers faglighed kommer derved til at dominere over kultur og faglighed.

### **Tredje nedslag: Uopmærksomhedsskabelse frem mod 2014 bekendtgørelsen**

I 2012 laver Rambøll en evaluering af uddannelsen fra 2007. Evalueringen sigter på at undersøge, om målene med 2007-uddannelsen om højere kvalitet og større faglighed er opnået. Mens to tidligere evalueringer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002, 2003) har angivet, at der er problematikker omkring forholdet mellem viden og dannelse, og mellem kvalifikationer og kompetencer, som trænger til afklaring, så lægger Rambøll-evalueringen op til, at problemer kan løses ved at skruer på forholdet mellem praktisk og teoretisk faglighed og gennem en styrkelse

af teori-praksisforholdet (Rothuizen et al 2003, Rothuizen 2015). Evalueringen går ikke indholdsmæssigt ind i spørgsmålet om faglighed. Den indleder med at konstatere, at faglighed er et elastisk og alsidigt begreb, og fortsætter med at spørge interessenterne om de synes den er øget. I en statistik gør man op om det faglige niveau i uddannelsen er styrket eller svækket. Her måles på tre dimensioner: den teoretiske del af uddannelsen, den praktiske del af uddannelsen og koblingen mellem teori og praksis i uddannelsen. Her viser det sig med al tydelighed, at Rambøll-evalueringen opererer med en forståelse af faglighed, hvor forholdet mellem teori og praksis forstås som et anvendelsesforhold. Det som i 2002-evalueringen bliver kaldt dannelsesaspektet af uddannelsen er forsvundet ud af synsfeltet, og dermed også besindelsen på forholdet mellem dannelse og viden. En sådan besindelse er relevant, når pædagogik forstås om et projekt, og når vi har at gøre med en disciplin, der har en sag, et telos, et sigte (se også: Biesta, 2015, 2016). I en sådan forståelse er hovedtemaet ikke anvendelse, men udvikling af praktisk viden i Aristotelisk forstand, det vi andetsteds kalder for retningsgivende viden (Jørgensen m.fl., 2019; Togsverd, Jørgensen, Rothuizen, & Weise, 2017)

Med Rambøll rapporten i hånden, med anbefalinger fra en af ministeriets nedsat følgegruppe (Mommsen, 2012), og med en skitse af uddannelsens opbygning i moduler, nedsættes nu en projektgruppe, der skal organisere udarbejdelse af kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål. Den nedsætter en række arbejdsgrupper bestående af relevante forskere og repræsentanter fra uddannelsen, som skal lave udkast til beskrivelse af uddannelsens hovedelementer i form af de tre slags mål. Den ene af denne artikels forfattere deltager i en sådan arbejdsgruppe. Da arbejdsgrupperne mødes i august 2013, ligger der en "Vejledning og master for kompetencemål i pædagoguddannelsen" (FIVU, 2013). Vejledningen er interessant at opholde sig ved, fordi den etablerer nogle afgørende præmisser for arbejdet frem mod den uddannelse, vi kender i dag. Her sker nemlig endnu en glidning af kompetencebegrebet. Fra at det i begyndelsen bl.a. handler om "dispositioner til selvstændig håndtering af de krav en pædagog møder i udfoldelse af sin profession", bliver kompetencebegrebet i dokumentets afgørende passage til noget, der kan og skal beskrives som viden, færdigheder og refleksioner, der tilsammen giver "handlekompetence". Med de formuleringer underbygger man endda det kompetencebegreb, der anvendes i den Europæiske kvalifikationsramme, da "forstå og reflektere over teorier, metode og praksis" her er indeholdt i "viden" på professionsbachelorniveau. Uddannelse handler nu i dokumentets (og dermed også ministeriets) forståelse om at opnå kompetence-, videns- og færdighedsmål, og viden forstås i denne sammenhæng relativt snævert som noget, der tilføres professionen "fra det nyeste og bedst evidensinformerede reservoir af viden" (FIVU, 2013). Arbejdsgrupperne får nu til opgave at lave udkast til kompetencemål samt videns- og færdighedsmål til forskellige dele af uddannelsen. Som medlem af en af arbejdsgrupperne, oplever vi, at processen skal gå meget stærkt; der er hverken tid til eller mulighed for at problematisere eller diskutere præmis-

serne for arbejdsgrupperne, ej heller til at grupperne udveksler og koordinerer deres arbejde indbyrdes.

De forskellige arbejdsgruppers bud på videns-, færdigheds- og kompetencemål sendes efter en første bearbejdning og samling i ministeriet til høring i november 2013, og i denne høringsfase, reagerer denne artikels forfattere. Den ene problematiserer bl.a., at den personlige udvikling er skrevet ud af uddannelsens formålsparagraf (Den nationale arbejdsgruppe vedr. kompetenceområdet social- og specialpædagogik, 2013; se også Tuft & Breinholt, 2013). Den anden problematiserer den måde, den studerende relativt entydigt subjektiveres som én, der identificerer og løser sociale og læringsmæssige problemer (Togsverd, 2013). Vi anfører, at udkastet bærer præg af en instrumentel tænkning, hvor pædagogen er én, der bemestrer sin praksis, og hvor det ikke er til at få øje på, at pædagogik også - og måske først og fremmest - er en praksis, der udfolder sig i et hverdagsliv, i relation til menneskers liv og valg, og at det derfor er en praksis fuld af modsætninger, spændinger og værdier. Vi anfører, at pædagogik er relationsarbejde, der implicerer valg, og derfor også værdier og normer, som altid kunne være anderledes, og som kan diskuteres. Derfor peger vi også på, at det er væsentligt for de kommende pædagoger, at de, der eksempelvis vælger dagtilbudsspecialiseringen, kan forholde sig til leg og til børneperspektiver, og at de har indblik i, hvordan pædagogik historisk har været forstået og praktiseret på mangfoldige måder (Togsverd 2013).

Det sidste høringssvar blev hørt og flere af de perspektiver, vi efterspørger, finder vej i de endelige formuleringer. Flere steder i kompetencemålene kom der eksempelvis til at stå børneperspektiver. Selvom vi fortsat mener, at det er et væsentligt perspektiv, og at det derfor var en væsentlig tilføjelse, så er det – set fra vores perspektiv - også en relativt tilfældig tilføjelse. Det står der, fordi netop dét blev fremhævet. Der er til gengæld så meget andet, der ikke er medtænkt. 2014-bekendtgørelsens tilblivelsesproces er således på den ene side stærkt præget af et styringsrationale, der skal gøre uddannelse til en modulariseret og transparent vare, der kan leveres i videns- og færdighedsportioner, som relaterer sig til opgaver, ikke primært til fag. På den anden side præges den af en vis tilfældighed og overlæsethed, som resulterer i et indholdsmæssigt kludetæppe. Høringssvarenes centrale, men også noget mere vanskelige - og for reformprocessen forstyrrende - pointer: at pædagogik som profession og som fag ikke er eller må være et instrumentelt anliggende, blev ikke for alvor taget til efterretning i den endelige udformning af uddannelsens videns og færdighedsmål. Det var således ikke en kvalificeret faglig og offentlig diskussion, der formede bekendtgørelsen, men en blanding af en særligt styringsrationale, rester af en tidligere uddannelseskultur og meget konkrete og specifikke faglige input.

Resultatet er en bekendtgørelse med et virvar af kompetencemål, videns- og færdighedsmål, der fremstår som et rod og et mylder, som er svært gennemsku-

elige, og som ikke giver en egentlig pædagogisk retning<sup>1</sup>. I praksis betyder det, at undervisere og studerende har været overladt til det komplicerede og store arbejde at forhandle og realisere en fortolkning af målene, for man kan ikke nå dem alle. I tilblivelsen af bekendtgørelsen er kimen lagt til, at der også i den konkrete realisering produceres uopmærksomhed omkring uddannelsestænkning, dvs. en sammenhængende tænkning om curriculum (uddannelsen hvad), didaktik (uddannelsens hvordan) og pædagogik (uddannelsens hvortil). Netop kombinationen af et styringsrationale og en rodet proces omkring implementering af det rationale fører til så meget turbulens, at det for uddannelsens aktører er svært at identificere orienteringspunkter og pædagogisk retning. Og med denne uopmærksomhedsskabelse, er der stor risiko for, at uddannelsen bliver til en teknisk leverance, som ikke bliver tøjlet af en uddannelsestænkning, der støtter samspillet mellem de studerendes gradvis større fortrolighed med pædagogik som fag og disciplin, og deres evne til at begå sig i og bidrage til det pædagogiske arbejde. Med den historie uddannelsen har, bliver der to oplagte positioner for uddannelsens aktører, om de så er ledere eller undervisere. De kan blive tekniske leverandører, der får arbejdet gjort, eller de kan søge en niche, hvor man kan dyrke den kultur, der gik tabt, ved at agere som selvberørende praktikist. En tredje position, hvor uddannelsespraksis i meget højere grad medieres gennem en besindelse på pædagogikken som disciplin, er sværere at opnå<sup>2</sup>.

## Fjerde nedslag: Pædagoguddannelsen på vej mod 2020

Vi er nu fremme ved vores samtid, ved nogle af de positioner og aktører, der aktuelt problematiserer pædagoguddannelsen og dens faglighed og kommer med anbefalinger hertil.

Vi tager udgangspunkt i en rapport, der udpeger 3 udfordringer og opstiller en handleplan med 9 punkter, som man i efteråret og vinter 2018 på de forskellige professionshøjskoler har travlt med at finde måder at indfri på. Rapporten kom i foråret 2018 og blev udgivet af Følgegruppen for pædagoguddannelsen, som består af medlemmer på chef- og direktørniveau fra professionshøjskolerne, en direktør fra Uddannelses- og Forskningsministeriet samt kontorchefen for Styrelsen for Forskning og Uddannelse. Følgegruppen blev nedsat i efteråret 17, med det formål ”at ministeriet og professionshøjskolerne sammen kan identificere problemer og løsninger tidligere end i dag og på den måde understøtte pædagogud-

- 
- 1 Undervisere og andre med indgående kendskab til det pædagogiske felt har været hurtige til at tilpasse sig til denne virkelighed ved at bidrage til en række lærebøger, der netop tager afsæt i de enkelte mål. Vi ser altså her at uddannelsens aktører aktivt bidrager til en –om end noget broget- varegørelse af uddannelsen og til yderligere uopmærksomhed på uddannelsens grundfaglighed som noget andet end disse mål.
  - 2 I dette afsnit refererer vi implicit til Ivar Goodson, der i sine analyser peger på tre professionsforståelser. Han kommer således frem til tre kategorier: professionalisme som selvberørende praktikisme, professionalisme som teknisk leverance, og principledet professionalisme, der har en lighed med vores forståelse af uddannelsespraksis der kan medieres kulturelt, styringsmæssigt og fagligt (Goodson, 2000)

dannelsens kvalitet og de studerendes samlede læringsudbytte” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018a). Baggrunden for handleplanen er en studenterevaluering og en række anbefalinger fra EVA i januar 2018, der sammen med professionshøjskolernes egne tilfredshedsundersøgelser, Udvalget for Kvalitet og Relevans rapport for de videregående uddannelser og Rigsrevisionens undersøgelse af bl.a. pædagoguddannelsen peger på det, der formuleres som ”udfordringer med studieintensitet” (Følgegruppen for Pædagoguddannelsen, 2018, s. 1). Det ligger i Følgegruppens opdrag at reagere, når pædagoguddannelsens kvalitet og niveau problematiseres. Men Følgegruppens svar på problematiseringerne er bemærkelsesværdige. Med hvad vi læser som en ukritisk skelen til EVA’s evaluering (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a), dens præmisser og kausale slutninger (Nilsson, Bjerre, & Reimer, 2018), og uden skelen til forskning i forholdet mellem professionsuddannelsesstuderende og deres uddannelse (Lunde-Frederiksen, 2011), fremdrages 3 udfordringer:

- Manglende studiekompetencer
- Studieintensitet
- Studiet lever sjældnere op til de studerendes forventninger

På baggrund heraf opstilles 9 punkter i en handlingsplan. En del af forslagene er givetvis tænkt som tiltag, der kan stilladsere de studerendes uddannelsesforløb. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at der, i den pressemeddelelse Uddannelses- og forskningsministeriet udsender i anledning af at handleplanens udgives, sker en kortslutning mellem mål og midler. Først angives, at man vil ”løfte kvaliteten og studiekulturen på uddannelsen.” Herefter citeres minister Tommy Ahlers ”Det er vigtigt, at de studerende får en fagligt stærk uddannelse”. Efter at målene er angivet, går man direkte til midlerne: ”der er brug for at have mere hånd i hanke med de studerende på pædagoguddannelsen, hvis der skal ske et løft af kvaliteten.”(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018c) .

I den kontekst kan 7 af de 9 punkter komme til at fremstå som disciplinerings- og læringsoptimeringstiltag, fx mere krævende prøver, tidligere udprøvning og udvikling af ensartede sektorkrav om udvikling af de studerendes studiekompetence. Svaret på den manglende studieintensitet er klarere forventninger, krav og kontrol. Tanken synes at være, at det er ydre styring og disciplin, der får studerende til at studere. Og når de ikke studerer, så må skruen strammes.

Mange af tiltagene – bl.a. en implementering af længere sammenhængende forløb i uddannelsens fælles forløb – skal implementeres meget hurtigt (august 2018). Formålet er kontinuitet og fordybelse, men der står intet om, hvad den fordybelse og kontinuitet skal handle om. Der er, som vi læser det, i det hele taget et fravær af egentlige indholdsmæssige, sagsmæssige eller substantielle tiltag eller diskussioner i Følgegruppens rapport. Ingen diskussioner eller overvejelser over, hvad pædagoguddannelsen i grunden skal gøre godt for, hvem eller hvad den skal tjene og hvordan. Ingen overvejelser om uddannelseskultur. Og ingen overvejelser

over om nogle af de problemer, som den angiveligt er svar på, kunne forstås og adresseres som andet eller mere end disciplineringsproblemer og læringsoptimeringsudfordringer.

Rapporten og handleplanen får stor betydning. Der er stort set ingen buffere tilbage mellem policy og uddannelsespraksis. Uddannelsesledere bliver dermed positioneret som nogle, der skal organisere sig ud af problemet. Problemet og dets løsninger er defineret, så nu skal der udarbejdes lokale handleplaner, og det er let at iagttage, hvordan der presses nedad i systemet, sådan at ikke bare lederne, men også undervisere positioneres og positionerer sig selv, som nogle der skal levere og implementere. Pædagogiske spørgsmål om hvordan man kan udvikle en uddannelsestænkning, der omfatter curriculum, didaktik og pædagogik under den nuværende bekendtgørelse, er helt udeladte. Ligesom kriterierne for vurdering af mulige tiltag – pædagogiske spørgsmål om hvad pædagoguddannelsen skal være – er fraværende. På alle niveauer. I praksis betyder anbefalingerne, at uddannelseslederne får travlt med at lave handleplaner og iværksætte initiativer, der udviser ansvarlighed og handlekraft, men som også positionerer de studerende, som nogle med en læringspligt, de ikke selv kan administrere. I Foucaultske termer er der tale om en governmentalitet, hvori de studerende subjektiveres gennem et magts/sandhedsregime, der afkræver dem en selverkendelse. Det står i modsætning til en pædagogisk tilnærming, der ikke handler om selverkendelse men om at tage vare på sig selv (Foucault, 1983, 2005, s. 46).

Den styringsmæssige mediering af uddannelsespraksis kulminerer, når den bliver opfattet som et vilkår, som ikke kan eller bør problematiseres, analyseres eller diskuteres. Altså når problematiseringer af uddannelsen ikke bliver analyseret eller diskuteret, og når der ikke spørges, om udfordringer muligvis kan sættes i forbindelse med uhensigtsmæssigheder i den styring af uddannelsen, der foregår, men når det i stedet tages for givet, at de må løses gennem intensiveret styring. Følgegruppens handleplan står, som vi ser det, nærmest i et modsætningsforhold til det pædagogiske projekt som et friheds- og fællesskabsprojekt, som ligger i pædagoguddannelsens historie. Samtidsontologien kan altså sammenfattes med de to ord: læringspligt og varegørelse. Det er, set ud fra et pædagogisk fagligt synspunkt, en radikal reduktion af det pædagogiske projekt. Men det er med Gadamer's ord også en "Anstoss" (Gadamer, 1999, s. 272) dvs. noget man snubler over, som samtidigt kan repræsentere et nyt afsæt.

## **Afrunding og perspektivering: et mulighedsrum?**

I det foregående har vi argumenteret for, at pædagoguddannelsen på flere måder indgår i det pædagogiske projekt, der handler om at ruste en ny generation til selvstændigt at finde og realisere endnu ukendte muligheder, óg til at agere ansvarligt i forhold til de livssammenhænge, som de bevæger sig i. Uddannelsen skal selv praktisere en pædagogik, der bidrager til realisering af projektet, samtidig med at den skal bidrage til at de studerende er med til at fremme det i deres pro-



fessionspraksis. At pædagoger skal understøtte det pædagogiske projekt fremgår forholdsvis direkte af formålsparagrafferne for de pædagogiske institutioner og hjælpeindsatser, hvor pædagoger er beskæftiget. Hvad enten det gælder Serviceloven, Lov om dagtilbud eller Folkeskoleloven, så rummer deres formålsparagraffer netop det pædagogiske projekt: ambitionen om at udvikle og støtte selvstændighed og myndighed i et forpligtende demokratisk fællesskab (se også Tuft, 2014). Denne pædagogiske faglighed skal oparbejdes i uddannelsen, såvel teoretisk som praktisk, og de studerende skal ikke mindst kunne identificere og forholde sig til de antinomier, som det pædagogiske projekt er født med og konstant støder på.

I det 20. århundredes pædagoguddannelse var personlig udvikling, social ansvarlighed og faglig dygtighed ligestillede mål, som tilsammen skulle ruste de studerende til at udøve pædagogik. I slutningen af det 20. århundrede opstod der stærke uddannelseskulturer på seminarierne, der formidlede væsentlige pædagogiske værdier og livsformer. Disciplinen pædagogik, et mere systematisk arbejde med og problematisering af det pædagogiske projekts forskellige stemmer, et mere systematisk arbejde med at understøtte de studerendes muligheder for at tilegne sig en faglig forankret evne til at udøve, undersøge og udvikle og til at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis, blev samlet set forsømt. Vi angiver i vores analyse, at en kulturelt medieret uddannelsespraksis historisk har domineret over både en styringsmæssigt og en fagligt medieret uddannelsespraksis, og at dette dominansforhold er med til at producere uopmærksomhed på betydningen af et systematisk arbejde med pædagogik som disciplin og fag.

Vi konstaterer, at der i det 21 århundrede er både internationale og nationale styringstiltag, som gradvist underminerer pædagoguddannelsens uddannelseskultur. Reformerne gennemføres i og gennem processer, der er præget af forskydninger, uro, hastværk og uigennemskuelighed. Selvom resultaterne af reformprocesserne præsenteres som transparente og inddragende, er det for uddannelsens aktører mere som om de skal orientere sig gennem en matteret rude. Det bliver i de sammensatte sammenhænge vanskeligt at have blik for uddannelsen som et pædagogisk projekt, og for hvordan man kan udvikle og praktisere en uddannelsestænkning, der ruster studerende til at videreføre dette projekt i deres professionspraksis. Fraværet af en tradition for at dyrke pædagogik som disciplin og fag gør det ikke nemmere.

Artiklens sidste nedslag viser hvordan dominansen af den styringsmæssige mediering af uddannelsespraksis kulminerer, når feltets aktører betragter den som et vilkår, der ikke kan eller skal problematiseres, analyseres eller diskuteres. Når uddannelsespraksis primært medieres gennem styring, forstærkes uopmærksomheden på betydningen af systematisk arbejde med pædagogik som disciplin og fag. Det kan dog også være den dråbe, der får bægeret til at flyde over, eller den *Anstoss*, der gør, at ens hidtidige forståelse af og bevægelse i uddannelsespraksis bliver tvivlsom, og man må søge et nyt afsæt. Foucault angiver at kritik, der kommer frem i en sådan vendepunktssituation, kommer ud af et ønske om ikke ”at blive styret på denne måde, i navn af disse principper, med det og det sigte, og

*gennem den slags procedurer, ikke på den måde, ikke med det sigte, ikke af dem”* (Foucault, 1997b). Foucault kalder på etisk selvomsorg i sådanne situationer, på at man tager vare på det, man betragter som det gode og væsentlige. Han vender dermed selv tilbage til det pædagogiske projekt, og især til den dimension, som vi kan kalde selvopdragelsen (Foucault, 2005, s. 46). I sine sene arbejder, knytter Foucault en sådan selvforvandling til Kants skrift ”Hvad er oplysning” (Kant, 1987), hvori Kant definerer oplysning som udgangen af den selvforskyldte umyndighed. For Foucault implicerer det, at mennesket kun kan slippe ud af umyndigheden gennem en forandring, som han selv må frembringe i sig selv. (Foucault, 1997c, s. 306, 314 f). Og det er igen et helt centralt element i det pædagogiske projekt. Vores *Anstoss* kan altså gøre os opmærksomme på det pædagogiske projekt igen, og på vigtigheden af at forstå, fortolke og forny det. Måske kunne man begynde med at øve fagligheden i forhold til at få installeret en egentlig uddannelses-tænknings, der kan møde og gå i dialog med forskellige styringstiltag.

Vores snublen over den sidste *Anstoss*, får os til at tro at det er muligt at mobilisere og opøve en pædagogisk faglighed, der kan bidrage til en *faglig* mediering af uddannelsespraksis, på en måde, der kan afbalancere en styringsmæssig mediering, og gå i spænd med en uddannelsespraksis, som også medieres kulturelt. Man kan selvfølgelig spørge, om en sådan ambition er udtryk for ønsketænknings, eller om vi har mere at have det i? Afslutningsvist vil vi derfor orientere os i vores samtid for at lede efter indicier på, at der er ved at åbne sig mulighedsrum, hvor vi atter må dyrke et disciplinært forhold til modernitetens tema, forholdet mellem individ og fællesskab. Og dermed til de to forbundne projekter, det politiske og det pædagogiske.

Omstillingen af pædagogiske indsatser, fra primært at sigte mod social integration i civilsamfundet til at sigte mod integration på arbejdsmarkedet, foregik i store træk i perioden efter Berlinmurens fald. Med Berlinmurens fald kommer en tid, som var præget af en stærk tiltro til, at ”vestens samfundsorden” ikke bare var andre samfundsordener overlegen, men også historiens endeligt (Fukuyama, 2009). Det var som om det liberale demokrati var indfriet, og vores samfundsmodel blot skulle smørres og holdes på ret kurs gennem styring med fokus på effektivisering. Fremkomsten af de populistiske bevægelser i det 21. århundrede var ikke en del af planen, men er nok et udtryk for, at systemet alligevel ikke er perfekt. Det sikrer ikke i sig selv den sammenhængskraft, der skal være i et komplekst moderne samfund. Aktuelt ser det næsten ud som om valget står mellem populistiske og neoliberale systemadministratorer (nødvendighedens politik), der begge har kimen til autoritære styreformere i sig. Begge kommer på kant med modernitetens politiske projekt, der handler om en statsdannelse, som på en gang tager vare på fællesskabet og på den individuelle frihed. Flere og flere snubler over den *Anstoss* (fx Hansen, 2017; Jensen, 2018; Luce, 2017; Møller, 2018, Lykkeberg 2019). Derfor åbner der sig et mulighedsrum for en fornyet diskussion af og stillingtagen til forholdet mellem styring og det politiske projekt. Vi har, kan man sige, gode grunde til at indtage det rum, der åbner sig for en nyorientering.

Set i det lys, er vores kritik af aktuelle styringslogikker og deres måder at problematisere pædagogers faglighed på, et led i en mere omfattende besindelse på forholdet mellem det modernes projekt, styring og hverdagskultur. Besindelse på og arbejde med opdyrkning, udvikling og fornyelse af pædagogisk faglighed er fortsat det pædagogiske projekts uundværlige supplement til det politiske projekt: det moderne menneskes frihed, der hvor der er tvang, og forpligtende fællesskaber.

Mulighedsrummet bliver som vi ser det, et reelt rum, når vi atter vender tilbage til de pædagogiske spørgsmål: Spørgsmål om *god pædagogik*. Hvad enten det spørgsmål så stilles i relation til pædagoguddannelsen, eller eksempelvis i relation til daginstitutionsområdet, hvor der skal findes nye balancer mellem styring, kultur og faglighed med den styrkede pædagogiske læreplan. Det indebærer at vi må besinde os på den demokratiske, men også pædagogisk faglige samtale om, hvad *god pædagogik* er, og at vi i pædagoguddannelsen spørger og diskuterer, hvordan vi ruste vores studerende til at beskæftige sig med spørgsmålet om god pædagogik. Teoretisk, men også praktisk. Hvordan ruste vi dem til at udvikle deres kompas, deres sans for god pædagogik og deres retningsgivende viden? Ikke sådan at de bliver ens, men sådan at de kan orientere sig i et antinomisk og polyfont projekt.

For os at se er der ingen vej udenom, at vi tager pædagogikken som faglig disciplin frem igen. At vi besinder os på den, dyrker den, drager omsorg for den og bruger den, når vi udvikler uddannelsen. En faglig mediering af uddannelsespraksis kommer næppe til at dominere over den styringsmæssige og den kulturelle, men den kan styrkes så meget, at den kan komme i dialog med styringen og befrugte kulturen.

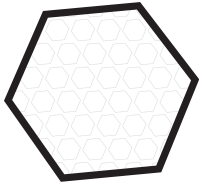
## Litteratur

- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Adelaide: Pearson.
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 02(01), 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Bacchi, C., & Bonham, J. (2014, april 30). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies*. Hentet fra <http://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/article/view/4298>
- Bakhtin, M. (2001). *Karneval og latterkultur*. København: Det lille forlag.
- Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan: praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- BEK nr 220. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2007). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25288>
- Biesta, G. (2015). 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. (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>
- Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311–318. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.311>

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2002). *Undervisning i pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. Copenhagen.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Pædagoguddannelsen*. Copenhagen.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018a). *Det første år på pædagoguddannelsen. Analyse af årgang 16*. Kbh.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018b). Pædagoguddannelsen er stadig ikke i mål.
- Den nationale arbejdsgruppe vedr. kompetenceområdet social- og specialpædagogik. (2013). *Høringssvar vedr. kompetencemål til pædagoguddannelsen*.
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Retrieved June. Hentet fra <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- FIVU. (2013). *Bilag 2: Vejledning og master for kompetencemål i pædagoguddannelsen*.
- Følgegruppen for Pædagoguddannelsen. (2018). *Handleplan på kort sigt til en styrket pædagoguddannelse i Danmark*. Hentet fra <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/paedagoguddannelsen-far-et-fagligt-loft>
- Foucault, M. (1983). Afterword. The subject and power. I H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics* (2.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1997a). What is critique? I S. Lotringer & L. Hochroth (Red.), *The politics of truth* (s. 382–398). New York: Semiotext(e).
- Foucault, M. (1997b). What is critique. I S. Lotringer (Red.), *The politics of truth* (s. 382–398). New York: Semiotext(e).
- Foucault, M. (1997c). What is enlightenment. I P. Rabinov (Red.), *Ethics. Subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954-1984, vol. 1* (s. 303–320). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981-1982*. (F. Gros, Red.). New York: Picador.
- Foucault, M., Fernet-Betancourt, R., Becker, H., & Gomez-Müller, A. (1988). Selvomsorgens etik som frihedspraksis : en samtale om magt, frihed, etik og subjektivitet. *Undr, Nr. 55 = v(4)*, 25–36.
- Fukuyama, F. (2009). *Historiens afslutning og det sidste menneske* (2. udg.). Kbh.: Information.
- Gadamer, H.-G. (1999). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. I *Gesammelte Werke 1, Hermeneutik I*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Heidelberg: Kupferberg Verlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: System Academic.
- Goodson, I. (2000). The principled professional. *Prospects*, XXX(2). Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02754064>
- Guillén, M., Fontrodona, J., Rodríguez-sedano, A., & Fontrodona, J. (2007). The Great Forgotten Issue : Vindicating Ethics in the European Qualifications Framework ( EQF ). *Journal of business ethics*, 74(4), 409–423.
- Hansen, M. H. (2017). *En gentænkning af demokratiet : demokrati som blandet forfatning*. Kbh.: Gyldendal.
- Hogan, P. (2003). Teaching and learning as a way of life. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 207–223.
- Iversen, J. (2002). Kernefaglighed. *Uddannelse*, (3). Hentet fra <http://udd.uvm.dk/200203/udd200203-06.htm?menuid=4515>
- Jensen, C. (2018). *Kælder mennesker : om populisme og besværet med at være menneske*. Kbh.: Politiken.
- Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling. At forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kant, I. (1987). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? *Slagmark*, (9).
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Kildedal, K. (2001). Den uaftalte mesterlære Mesterlæren i døgninstitutionel praksis. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, (8).

- Knudsen, M. (2011). Forms of Inattentiveness: The Production of Blindness in the Development of a Technology for the Observation of Quality in Health Services. *Organization Studies*, 32(7), 963–989. <https://doi.org/10.1177/0170840611410827>
- Korsgaard f. 1942, O., Kristensen f. 1955, J. E., & Siggaard Jensen, H. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for professionsstudier*, (16), 52–61.
- Luce, E. (2017). *The retreat of western liberalism*. London: Little, Brown.
- Lunde-Frederiksen, L. (2011). At komme ind i professionen -som studerende og nyuddannet. I K. M. Hedegaard & Ki. Krogh-Jespersen (Red.), *Professionsdidaktik: Grundlag for undervisning i professionsrettet uddannelse* (s. 111–138). Aarhus: Klim.
- Lunn, I., Kjeldsen, M., Juul, I., Thomsen, M., & Haugaard, K. (2005). *Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag*. Aarhus: Klim.
- Lykkeberg, R. (2019). *Vesten mod Vesten - fortællinger om det politiske opbrud fra efterkrigstiden til Brexit og Trump*. Informations Forlag.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational theory*, 58(4), 391–415. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x/full>
- Møller, P. S. (2018). *De fire isbjerge : om verdens største udfordringer*. Kbh.: Gyldendal.
- Mommsen, M. (red). (2012). *En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Hentet fra <http://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/en-styrket-paedagoguddannelse.pdf>
- Nilsson, A. V., Bjerre, J., & Reimer, D. (2018). Da læreruddannelsen blev offer for strategisk evidens. *Asterisk nr. 85*, 4–7. Hentet fra <http://arts.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/85/Asterisk85-s4-7.pdf>
- Nordenbo, S. E., Hirsjärvi, S., Heidar Frímannsson, G., Lovlie, L., & Safstrom, C.-A. (1997). Forty Years of the Philosophy of Education in the Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 365–396. <https://doi.org/10.1080/0031383970410313>
- Oettingen, A. von. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Århus: Klim.
- Rothuizen, J. J. (under udgivelse). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i pædagogisk filosofi*, 7(1).
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus University, DPU. Hentet fra <https://viauc.academia.edu/jan-jaaprothuizen>
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. S. Hensum, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Oslo.
- 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, Red.). Aarhus: VIAUC. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411\\_Hvordan\\_uddannes\\_p\\_dagoger\\_hele\\_bogen.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf)
- Simons, M., & Masschelein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417–430. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00202.x>
- Skjødt, M. (2016). Pædagogstuderende: “jeg gider ikke bruge 20 timer om ugen på et studie, når det er lort.” *Politiken*.
- Togsverd, L. (2013). Kommentar til Udkast til kompetencemål for pædagoguddannelsen. Hørings-svar sendt pr. mail 15-11-2013.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. Aarhus: DPP. Hentet fra [kortlink.dk/ucviden/qedb](http://kortlink.dk/ucviden/qedb)
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2014). *Unattentiveness at play in an educational reform process*. Aarhus.

- Tuft, K. (2014). Pædagogisk praksis og ren forvirring. I L. Tangaard, T. A. Rømer, & S. Brinkmann (Red.), *Uren Pædagogik 2*. Aarhus: Klim.
- Tuft, K. (2015). Pædagoguddannelsen. I *leksikon for det 21. årh.* (21.-2.-2015. udg.). fundet 26-06-2018. Hentet fra <https://www.leksikon.org/art.php?n=5218>
- Tuft, K., & Breinholt, C. (2013). *Høringssvar til udkast til bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. ikke publiceret.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018a). Følgegruppen for pædagoguddannelsen. Hentet 6. november 2018, fra <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/folgegruppen-for-paedagoguddannelsen-2017>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018b). Kvalifikationsrammer for videregående uddannelser. Hentet 6. november 2018, fra <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018c). Pædagoguddannelsen får et fagligt løft (8-6-18). Hentet 6. november 2018, fra <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/paedagoguddannelsen-far-et-fagligt-loft>
- Undervisningsministeriet. (2000). *Uddannelses Redegørelse 2000*. Copenhagen.
- Weber, K., Johansen, E., & Voksenuddannelsesgruppen, R. U. E. (1995). *De næste skridt : om uddannelsestænkning, organisation og undervisning i pædagoguddannelsen 1993-95*. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Winterton, J., Delamare-LeDeist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg. Hentet fra <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3048>



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# 25 års brok – i krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer

**Jan Thorhauge Frederiksen,**

ph.d, Lektor i Pædagogik ved Københavns Universitet  
szf777@hum.ku.dk

**Nadia Fenger,**

cand.mag i Pædagogik, Inklusionsmedarbejder i Københavns Kommune.  
fengernadia@gmail.com

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resumé

Hvordan vurderer studerende på pædagoguddannelserne deres undervisning – og hvordan skal man fortolke deres eventuelle kritik eller utilfredshed?

I en lang række evalueringer, undersøgelser og forskningsprojekter der beskæftiger sig med professionsuddannelserne i Danmark, kan man finde visse gentagne kritikpunkter fra de studerende. De er især utilfredse med uddannelsens tilrettelægning og med deres medstuderendes engagement.

I denne artikel vil vi prøve at anlægge en teoretisk ramme for at forstå sådanne kritikker i lyset af professionsforskningen, kritisk læringsteori og historisk uddannelsessociologi. Vores påstand er, at de studerendes kritik skal forstås som et udtryk for de særlige læringsprocesser man gennemlever som studerende på en professionsuddannelse og som et aspekt af det, man kan kalde semi-professionsproblematikken; den særlige begrænsede professionelle status og anerkendelse, der bliver velfærdsprofessioner til del i den danske velfærdsstat. Denne artikel vil også vise, hvordan manglende anerkendelse af professionen manifesterer sig i de studerendes studierefleksioner og -praksis på pædagoguddannelsen. At forsøge at forstå *brok* i lyset af disse læsninger er, mener vi, et vigtigt bidrag til den aktuelle debat om pædagoguddannelsen og de pædagogstuderende, fordi brok ikke bare er udtryk for den enkelte studerendes oplevelser, men også har med profession og uddannelse som strukturelle fænomener at gøre.

## Abstract

25 years of complaining – social educator training in the intersection between student expectations and institutional framing

How do social educator students evaluate their training, and how should we interpret their dissatisfaction or critique?

In several evaluations, studies and research concerned with professional training, we find certain complaints repeating. These concern the organization of the training, and the level of commitment from other students. This paper proposes a theoretical framework for interpreting these complaints, in the light of theories of professionalization, critical learning theory, and historical educational sociology. We argue that the complaints must be understood as both an aspect of the kind of learning one must encounter in such a training program, and as an aspect of what one might call the problem of semi-professions, the limited professional status and recognition welfare professions obtain in the Danish welfare state. The paper also shows how limited professional recognition also manifests in the student's reflections and study practices. To understand complaints with such theoretical tools is, we suggest, an important contribution to current debates about social educator training, since such understanding emphasizes structural aspects related to professions and education as part of complaining.



## Nøgleord

Pædagoguddannelse, semi-profession, kritik, status, studerende

## Keywords

Social educator training, semi-professions, critique, status, students

---

## Brok og dens konkrete indhold

Denne artikel vil bidrage til forståelsen af pædagogstuderendes oplevelse af deres uddannelse. Ved at fokusere på nogle utilfredsheds punkter blandt studerende der gentager sig i mange forskellige undersøgelser af uddannelsen, vil vi gerne vise, at en sådan utilfredshed med undervisningen kan være udtryk for meget forskelligt – i dette tilfælde især pædagogprofessionens status og anerkendelse i samfundet generelt. At utilfredshed kan skyldes sådanne strukturelle forhold, der ligger udenfor hvad uddannelsesinstitutionen har indflydelse på, er vigtigt, fordi der er tale om vilkår for den socialisering til pædagogprofessionen, som de studerende gennemgår på uddannelsen.

Vi samler de studerendes utilfredshed under betegnelsen ”brok”, som vi låner fra Kirsten Weber. Ordet brok kan lyde voldsomt, men det bruges af os (og af Weber) med den intention at pege på, at sådan utilfredshed ikke bare er *udtryk* for frustration, men også en *kilde* til frustration – fordi de studerendes oplevelse af undervisningen ofte kalder på en eller anden form for respons fra undervisere og planlæggere. Som underviser kan man føle sig ganske afmægtig overfor hvad der opleves som brok, og derfor kan man være fristet til at reagere på den som udtryk for at de studerende er umodne, eller ikke påtager sig et studenterdemokratisk ansvar. Set fra de studerendes side kan en sådan respons virke som om institutionen ikke tager kritikken alvorligt, og at de studerende i en vis forstand fratages en stemme og umyndiggøres. Derfor ”brok” – det er et ord, der fint indfanger at fænomenet er frustrerende for alle involverede parter.

Vi sammenstiller empirisk materiale om studerendes brok over eget studie fra kilder spredt over et langt tidsrum: Danmarks evalueringsinstituts evaluering af pædagoguddannelsen i 2003 (Evalueringsinstitut, 2003), interviews fra et udviklingsprojekt fra tre professionsuddannelser i 2011<sup>1</sup>, og interviews fra et speciale om pædagogstuderendes professionalisering (Fenger, 2017). Endvidere er Kirsten

---

1 Dette udviklingsprojekt – ”Læringskulturer og Deltagerperspektiver” - var et samarbejde mellem RUC og UC Sjælland, der skulle kortlægge deltagerperspektiver blandt studerende på professionsuddannelserne, og der gennemførtes i alt 12 gruppeinterviews interviews med 1. og 5. semesters-studerende på 3 professionsuddannelser. Link til projektbeskrivelsen findes i litteraturlisten (UC Sjælland 2010) Projektet blev afbrudt før sin afslutning, og er ikke afrapporteret samlet. En af artiklens forfattere, Jan Thorhauge Frederiksen, var koordinator på en del af projektet, og forespørgsler vedr. projektet kan rettes til ham.

Webers artikel (Weber 2001) i sig selv en analyse af netop den type studerende-kritik, som vi beskæftiger os med i denne artikel.

Dette noget forskelligartede empiriske materiale sammenstilles, fordi det alt sammen stammer fra interviews med pædagogstuderende, der adspurgt om deres oplevelse af uddannelsen kritiserer de samme konkrete forhold ved pædagoguddannelsen. Disse kritikpunkter kan opsummeres som følger:

- Utilfredshed med hvordan uddannelsen er tilrettelagt
- Bekymring for om uddannelsen tages alvorligt af institutionerne
- Oplevelser med studerende der ikke er kvalificerede til at arbejde som pædagoger, men alligevel gennemfører og består uddannelsen.

De studerendes kritik retter sig mod det faglige *niveau*, og denne kritik gentages næsten enslydende over 25 år. Vores ærinde her er at prøve at forstå denne oplevelse af uddannelsen som en egenskab ved *pædagoguddannelsen*, og *pædagogprofessionen*. En egenskab der tilsyneladende har været stabil siden Kirsten Webers analyser af 1993-reformen af pædagoguddannelsen, altså i 25 år på tværs af reformer, fag, institutioner og mange andre forandringer i det pædagogiske felt.

## Tre eksempler på brok

I det følgende vil vi vise, at disse kritikpunkter af uddannelsens faglige niveau-sikring, og de medstuderendes niveau, kan findes uforandret over lang tid i pædagoguddannelsen. Disse punkter optræder ofte sammenvævet, og forklares på mange forskellige måder, men der er en grundlæggende stabilitet. Vi henter de tre brok-eksempler i rapporter og interviews fra 2003, 2011 og 2017, og vil nedenunder indlede med at præsentere disse. Materialet er analyseret deduktivt med udgangspunkt i de tre ovennævnte temaer, som oprindeligt stammer fra Fenger (2017). Materialet rummer selvsagt mange andre slags udsagn, også mange der udtrykker glæde ved uddannelsen. Men i modsætning til de tre temaer vi her analyserer som brok, optræder denne tilfredshed ikke i temaer, der er stabile over tid, sådan som brokken er det. Derfor er disse temaer heller ikke som sådan repræsentative for de studerendes oplevelse af undervisningen – de er derimod en tilbagevendende form, under hvilken studerendes utilfredshed formuleres, og som vi derfor mener kalder på mere indgående analyse.

Efter empirien præsenterer vi tre forskellige teoretiske læsninger inspireret af hhv. kritisk læringsteori, historisk uddannelsessociologi og professionsforskning. Disse læsninger kombinerer vi, og foreslår på den baggrund en ny fortolkning af disse brok-lignende fænomener i pædagoguddannelsen.

### Eksempel 1: Evalueringen 2003

I forbindelse med professionsbachelor-bekendtgørelsen i 2001 blev Pædagoguddannelsen evalueret af Danmarks Evalueringsinstitut, og vi henter materialet i dette eksempel herfra. Under punktet ”Undervisningen” i anbefalingerne fra

denne evaluering formuleres det som en anbefaling, at undervisningstilrettelæggelsen må tage hensyn til ”en meget inhomogen [sic] studentergruppe” (EVA 2003:20). De fund i evalueringen, som dette begrundes i, er at ”*studerende klager over at der ikke stilles tilstrækkelige, eller tilstrækkelig klare, krav*”(ibid.). Andetsteds fremhæves det også, at det er de studerende, der er de hårdeste kritikere af niveau og af deres medstuderendes indsats (op.cit. p.53). I evalueringsrapporten kommer dette til udtryk i en række empiriske eksempler på studenterudsagn om de medstuderende:

- ”Der er bare alt for mange, der ikke burde gå her, og det er en skraldespandsuddannelse. Jeg kan ikke forstå hvorfor man skal have så mange chancer”
- ”Ja seminariet er enormt vagt mht. at acceptere folk. Vi har fem i vores klasse som ikke har lavet projekt 4 endnu, selvom vi har haft ferie i en måned og været i praktik i seks måneder siden da. Selvom de ikke består opgaverne og ikke bruger muligheden for at lave opgaven om, får de altså lov at gå videre med praktik og andre fag.”
- ”Der skal virkelig meget til før man ikke består”
- ”Standarden har været alt for lav. Mange pjækker og er ligeglade”
- ”Ja, det er rigtigt at alle kan blive pædagoger” (EVA 2003: 49, 53, 55)

Hvad angår undervisningens sikring af de kommende pædagogers faglige niveau, nævner de studerende desuden manglende ressourcer, manglende sammenhæng, spildtid, og ukoordineret undervisning samt afløst undervisning (op.cit. 71-79).

Evalueringen tager således de studerendes udsagn om niveau og medstuderende som pålidelige indikatorer for, hvordan uddannelsen opleves, og at der følger et niveau-problem.

### **Eksempel 2: Deltagerperspektiver på undervisning 2011**

Som del af et udviklingsprojekt ved daværende UC Sjælland i 2011 blev en række pædagogstuderende interviewet om deres oplevelse af pædagoguddannelsen. Nedenfor har vi gengivet brok-citater fra disse interviews, to fra et interview med 4 nystartede studerende og et fra et interview med 3 studerende over halvvejs gennem uddannelsen.

I det følgende citat peger de studerende på oplevelsen af slet ikke at have en uddannelseshverdag med et skema, eller medstuderende.

*Interviewer: Kan I prøve at beskrive hvordan Jeres hverdag er på pædagoguddannelsen?*

*Informant 1: Den er der slet ikke! (latter)*

*Informant 2: Næh... Den er derhjemme – ej, vi har utrolig få timer og der er ikke særlig meget hverdag på pædagoguddannelsen ...*

*Informant 1: Da jeg søgte ind..., forventede jeg det at gå på seminariet var, at få en klasse og komme til at få undervisning sammen med 20 andre mennesker... Og det har vi jo ikke... (Interviewer: Nej?) Og jeg synes det er pinligt. Eller jeg synes det er latterligt... Det indfrie i hvert fald overhovedet ikke mine forventninger” (Nystartere-interview 1: 110-117).*

At pædagoguddannelsen adskiller sig fra de studerendes forventninger, genfinder vi hos de studerende der er længere fremme på uddannelsen. Den kombineres her med en bekymring for, om uddannelsen giver de studerende de nødvendige kvalifikationer.

*”Interviewer: Hvordan har uddannelsen været i forhold til hvad I forventede før I startede?”*

*Informant 5: Altså, umiddelbart så tænker jeg, at med de krav der bliver stillet i dag, [...] hvor alt skal dokumenteres, så er uddannelsen mangelfuld... Jeg synes i det hele taget bare, [...], at vi går alt for lidt i skole. Jeg har da haft tænkt meget på, hvad det er for nogen pædagoger, der kommer ud i sidste ende af det her.*

*Informant 6: Jamen, jeg vil bare sige det der med tiden: der regnede jeg med, at jeg skulle studere meget mere, altså være her meget mere og jeg synes at jeg bliver meget mere overladt til mig selv. [...] Vi får jo lov til... Jeg vil ikke sige sejle vores egen sø, det gør vi ikke, men vi svæver sådan ude [...] det er jeg faktisk rigtig skuffet over, [...] jeg kan godt undre mig over, at man på skolen faktisk ikke har større krav til hvad er det for nogen pædagoger, man sender ud herfra” (Femte semester-interview 2: 571-600).*

Også i disse interviews hører vi om medstuderende, der ikke tager uddannelsen alvorligt og ikke opfører sig som informanterne synes en studerende bør.

*”Informant 3: Altså, jeg vil da sige, jeg da håbet lidt på, at når nu man kom på en vidergående uddannelse, i nogle tilfælde, at folk var lidt mere voksne oven i deres hoveder, i forhold til, når vi sidder i klasserne og der er nogen på bagerste række, der bliver ved med at sidde og snakke. [...]*

*Informant 4: Vi lærer fuldstændig det, vi selv har lyst til, simpelthen. Men andre er sådan set også ligeglade med selve undervisningen*

*Informant 2: Ja, de er ligeglade med det hele og lærerne er ligeglade med det*

*Informant 3: Ja også når de har hund og børn med... (Latter)*

*Informant 1: Ja, det var noget nyt i dag: Der var en, der havde en hund med i skole, det synes jeg godt nok, det var lidt grænseoverskridende” (Nystartere-interview 1: 322-330).*

De studerende i interviewene her fortæller os, at de oplever en uddannelse, der ikke kræver meget af dem, og ikke gør meget for dem – og de ældre studerende knytter dette til en bekymring for hvad arbejdet mon vil kræve af dem senere. Udtalelserne her ligger i forlængelse af hvad vi fandt i 2003-evalueringen.

### **Eksempel 3: Blokade på UCC**

Interviewene i dette eksempel er udarbejdet som del af et kandidatspeciale i pædagogik ved Københavns Universitet (Fenger, 2017). Det er interviews med

pædagogstuderende fra Campus Carlsberg i foråret 2017, og de er alle gennemført mens en blokade af ledelsesgangen på UCC fandt sted<sup>2</sup>.

Som i forrige eksempel, er der er klar oplevelse af, at de studerende ikke kan beskrive en helt almindelig dag på deres studie, fordi den overskygges af fortællinger om aflyst undervisning, uengagerede og pressede undervisere samt uambitiøse og uegnede medstuderende.

*”Der er nok ikke nogle helt almindelige dage, altså i går havde vi aflyst undervisning og så fik vi en sms om, at den var kommet tilbage på skemaet og så fik vi en sms om, at den var blevet aflyst og så fik vi en sms igen om, at den ikke var aflyst. Så vi skulle møde kl. 2 i går. Så jeg gik hele formiddagen og bare fik sms’er [...]. Den slags dage har vi sådan lidt mange af” (informant A).*

*”[...] Man ved sådan set aldrig rigtig hvornår man skal møde derude, altså det har båret meget præg af, at søndag så er der ændringer til mandag, altså det er også en del af det blokaden går ud på, det sejler lidt [...]. Jeg skal til eksamen på onsdag eller på torsdag, jeg ved ikke hvad tid og jeg ved ikke hvilken en af dagene, altså det er om en uge ik” (informant B).*

Herudover nævnes det også hyppigt, at underviserne ikke signalerer, at uddannelsen stiller krav og kræver en indsats fra de studerende - og at det for de studerende virker som om, at institutionen forhindrer underviserne i at levere en tilfredsstillende undervisning:

*”[...] Så kommer vi ind og lærerne kommer faktisk for det meste sådan 5-10 minutter for sent, det er faktisk sådan – det gør de faktisk rimelig ofte” (informant C).*

*”Informant D: Der bliver jo heller ikke rigtig stillet nogle krav til os. Vi får jo ikke noget fravær hvis vi ikke kommer, der bliver jo ligesom bare sat op, at hver 6. uge så har vi modulopgaven. Den skal du aflevere, den skal du bestå. Der skal rigtig meget til før, at man ikke består, der skal du næsten ikke aflevere noget.*

*Interviewer: Så det er ikke sådan, at man går og er nervøs?*

*Informant D: Nej nej overhovedet ikke, det er ret nemt. Det er jo tit det der med, at man skal skrive en opgave og så skal du lave en fremlæggelse, og så længe man gør det så består man næsten. Så kan det godt være, at man har lavet en dårlig opgave, men man består bare, der er meget få der dumper” (informant D).*

*”Vi har også tit været ude for [...] hvis vi er i skole til klokken 2 f.eks. ”nå men jeg går her klokken 12 fordi jeg er blevet dobbeltbooket, så jeg skal til en anden undervisning” og så får vi kastet sådan en opgave i hovedet, hvor det giver ikke rigtig nogen mening, men det skal vi bare lave, [...] så det bliver sådan lidt useriøst nogle gange (griner)” (informant B).*

---

2 På baggrund af flere hundrede klager fra studerende, forløb blokaden hen over de sidste to uger af marts i 2017, hvor de studerende, efter egne udsagn, gav ledelsen det røde kort. Med til blokaden horte 11 krav som alle omhandlede forbedringer af pædagoguddannelsens struktur, planlægning og indhold –og disse begivenheder prægede også interviewene. Det er værd at bemærke at de 11 krav havde en stor lighed med den type brok vi analyserer i denne artikel.

De andre studerende på uddannelsen er dog også en kilde til frustration for de interviewede pædagogstuderende i 2017, og ofte af de samme årsager som i de foregående eksempler:

*"[...] Der er bare rigtig mange der får mange gode karakterer. [...] Jeg ved godt, at det kun er pædagog og det er ikke jurastudiet, men [...] lidt mere seriøst altså [...]. Jeg har det sådan, der er mange der slacker på det og lader være med at læse overhovedet. Så fordi man er i en studiegruppe, så bliver man båret op og [jeg kender] nogen som bare røg joints hver dag, og så fordi vi skrev opgaven, så kom de med og det er bare ærgerligt at se, at der er så mange der bliver pædagoger som faktisk- som bare "naah argh ja" (informant E).*

Alle disse fortællinger er medvirkende til at fastholde de studerende og uddannelsen i en position med manglende institutionel anerkendelse og respekt. Pædagoguddannelsen på Campus Carlsberg opleves som en uddannelse, der ikke fordrer en nogen nævneværdig indsats. De studerendes fortællinger vidner desuden om, at de er bevidste om, at deres uddannelse har en lav status. Beskrivelser af undervisere der ofte kommer for sent, mangelfuld planlægning af undervisning, praktik og eksaminer får også bibragt de studerende et indtryk af at være uvigtige for uddannelsesinstitutionen.

Sideløbende skildrer interviewene også, at de studerende efterspørger anerkendelse. Oftest gennem akademisering af uddannelsen og gennem forestillinger om sikker viden, eller evidens. Disse forestillinger er dog ofte ambivalente.

*"Jamen jeg tror bare, at jeg har behov for at meget af det arbejde vi udfører - at der er en eller anden argumentation og begrundelse bag, fordi det synes jeg er et problem i det her fag. Generelt er vi rigtig dårlige til at argumentere, for det er jo ikke den blå luft vi bare griber ud af [...] Danmark er jo ligesom et af de førende lande for pædagogisk forskning så lad os dog bruge den" (informant C).*

*"Dengang så var det jo bare at passe børn, der var der jo ikke så meget. Nu skal vi jo skrive trivselsskemaer og vi skal lave læreplaner og [...] som pædagog skal [vi] se de her signaler – hvis han er sådan her, jamen så er han måske ved at udvikle noget ADHD eller noget andet, autisme eller... Altså vi skal kunne se mange ting ik' og vi skal lave alle de her læreplaner og skrive de her trivselsskemaer, og vi skal bare have en masse viden bag det, før at vi kan de her ting. Det er bare lidt mere at være pædagog nu end der var for, ja altså 20, 30, 40 år siden. Der er bare mere der skal til" (Informant B).*

*"Jamen altså, det kommer jo til at være noget helt andet når jeg kommer ud, fordi at man er i gang med og lave en ny sociallov, som [...] gør at vi skal spare lidt flere penge og lidt færre hænder og lidt flere redskaber og lidt flere øhm øh sådan nogle måleark [...]. Der kommer bare så mange af de her redskaber og de vil hele tiden have, at vi bruger dem [...] fordi det skal hele tiden måles og det skal hele tiden dokumenteres, så staten hele tiden kan se, om de bruger deres penge rigtig eller om de får nok ud af deres penge, og man hele tiden får proppet de her redskaber over hovedet og sagt "du skal bare bruge det her forandringskompass" (Informant E).*

De studerende taler på den ene side ud fra evidenslignende tankegange om pålidelig viden og metoder, forøgede krav om skriftlighed, læreplaner, mm. Dette anta-

ges at øge anerkendelsen af det pædagogiske arbejde. De studerende konstruerer en fortælling om en pædagoguddannelse, der kræver en stor viden og teoretisk kunnen. En fortælling der således søger at definere og styrke professionen.

Men på den anden side peger disse citater også på, hvordan de forøgede skriftlige krav og evidensbaserede metoder kommer til at styre og kontrollere det pædagogiske arbejde, og at dette indvirker negativt på professionen, og tilmed fratager den status og autonomi. Særligt det sidste citat er et eksempel på, hvordan standardisering og centralisering også bevirker, at de professionelle mister deres ansvar og professionelle autoritet, og handler for at realisere ikke-pædagog-faglige målsætninger, in casu økonomiske.

Endelig er det svært for de studerende at genkende, at uddannelsen skulle give dem øget pålidelig viden m.v.:

*"Anerkend nu at pædagogerne bliver bedre og bedre uddannet! ... Det kan man så diskutere efter UCC, efter de rapporter der er kommet derfra nu, fra studerende osv. [...] det er bare et selvstudie efterhånden" (informant D).*

Brokken over de studerende og det faglige niveau kan vi altså finde i alle tre eksempler. Men denne ambivalente fortælling om evidenslignende vidensformer og metoder, og deres betydning for status og for professionalismen finder vi kun i dette sidste eksempel.

## Hvordan skal man forstå brokken?

I det følgende vil vi prøve at forstå denne vedvarende, og derfor bemærkelsesværdige brok, ved hjælp af tre teoretiske analyser af forholdet mellem subjektiv professionsocialisering, og de rammer denne socialisering foregår under. De tre teoretiske bidrag fra professionsforskningen, kritisk læringsteori og historisk uddannelsessociologi forstår i grove træk brok som fænomen således:

1. Kirsten Weber: Brok-fænomenet er udtryk for læringsfrustrationer, når studerende og uddannelse tilpasser sig til hinanden.
2. Francine Muel-Dreyfus: Brok-fænomenet er udtryk for en specifik social modsætning mellem de studerende, forventningerne til institutionen og uddannelsens manglende evne til at opfylde disse forventninger.
3. Magali Sarfatti-Larson: Brok-fænomenet er udtryk for en efterspørgsel af professionel legitimitet, som reaktion på at denne legitimitet opleves truet.

Vi sammensætter disse tre teoretiske vinkler så Muel-Dreyfus' overordnede professionsocialiserings-analyse formuleres konkret som et velfærdsprofessionsspecifikt statusproblem jævnfør Sarfatti-Larson, der kommer til udtryk som subjektiv ambivalens, som Weber beskriver det. Vi mener således, at Webers analyse behøver en professionssociologisk korrektion, som de to andre teorier kan tilføje.

### **Brok, kritik og paradokser**

I artiklen Brok, brok, brok (Weber 2001) diskuterer Kirsten Weber studerendes utilfredshed med lærere, undervisning, planlægning med mere som en dimension i læreprocesser. Hendes eksempler er hentet fra en række interviews med studerende på pædagoguddannelsen, og hendes diskussion har det formål at afklare et tilsyneladende paradoks: De studerende er tilsyneladende utilfredse med mangt og meget, og der er ikke umiddelbart noget konstruktivt perspektiv at finde i meget af kritikken. Det paradoksale består i, at kritikken *"korrigerer [...] dysfunktioner i systemet, udvikler det [og] holder demokratiske processer på sporet"* (Weber 2001:172). Det er fx den korrektion der kan ske, når et forløb evalueres, og underviseren handler på de studerendes kritik. Denne korrektion kræver dog, at de studerendes kritik lader sig behandle vha. studenterdemokratiske fora, og det viser sig svært, da de studerendes kritikpunkter i Webers interviews er indbyrdes uforenelige. De studerendes adgang til at få indflydelse på deres uddannelse undermineres derfor af, at deres kritik er paradoksal, og derfor fremstår som brok, der er vanskelig at håndtere for undervisere og institution.

Webers analyse er inspireret af kritisk-pædagogiske og -psykologiske teorier som Lorenzer, Ziehe og Negt, og betoner erfaring som en komponent i læring. Man må se læring *"som en dobbeltproces hvor [de studerende] tilegner sig uddannelsens kultur og faglighed, i samme bevægelse som uddannelsen tilegner sig dem"* (Weber 2001:176). Weber lægger således op til at forstå de studerendes kritik i et perspektiv, hvor den på den ene side er udtryk for en frustration med at tilegne sig det, som uddannelsen sigter mod at de studerende skal tilegne sig, samtidig med at uddannelsen også tilpasser sig de konkrete studerende den rummer. Og alt dette indrammes af en bevægelse i retning af en profession, som den studerende i uddannelsen gør sig erfaringer med, og derfor også eksperimenterer med. *"Læreprocessen er altså en dobbelthed af udfoldelse og tilpasning, hvor nye erfaringer og kompetencer udvikles i nærkamp med nye fordringer, regler og normer, ofte på bekostning af gamle [...] Hvordan skulle det dog gå stille af?"* (Weber 2001:177).

Webers pointe er således, at den paradoksale kritik spejler strukturelle paradokser i de studerendes hverdagsliv. Paradokserne er udtryk for en modsætning mellem visioner og ønsketænkning for professionen, og for den studerendes tilegnelse af professionelle idealer, og den modsætningsfulde relation der er mellem disse idealer, og de faktiske vilkår som både professionelt arbejde og uddannelse udspiller sig under (Weber 2001:189). De studerendes brok er både udtryk for deres forsøg på at håndtere disse modsætninger, og de krav uddannelsen, og professionen, stiller til dem.

Weber forstår dog også de studerendes brok som et lokalt, individuelt fænomen – et lokalt møde mellem de studerendes livshistorie og uddannelsens krav og normer. Det kan så undre, at vi i citaterne ovenfor kan finde en enslydende kritik gennem mange år, og dét giver anledning til at spørge, om der kunne være strukturelle og institutionelle forklaringer.



Weber overser, at pædagoguddannelsen befolkes af et ret specifikt udsnit af de uddannelsessøgende: Børn af forældre med ingen eller kort uddannelse, og relativt lav indkomst (Frederiksen, 2010; Thomsen, Dencker, & Pedersen, 2013). Den brok, der i følge Weber er et produkt af sammenstødet mellem livshistorie og uddannelse, har altså også en social og historisk specificitet. Det er bestemte mennesker, med til en vis grad homogene biografier, der mødes på pædagoguddannelsen. Derfor er den brok, der opstår, når sådanne delvist homogene biografier møder pædagoguddannelsen også udtryk for uddannelsens sociale position og rekruttering. Det er ikke bare pædagogstuderende, der gentager brokken over 25 år – det er børn af arbejderklassen og den lavere middelklasse, der kæmper for at tilpasse sig til en videregående uddannelse.

### **Velfærdsprofessionelles tillid til uddannelsessystemet**

Den franske sociolog og historiker Francine Muel-Dreyfus har undersøgt hvordan en sådan forholdsvis homogen studentergruppe fører til tilsvarende homogene professionsidentiteter og -forståelser. Hun analyserer folkeskolelærer og socialarbejders historisk forskellige tilblivelse i Frankrig ved hhv. 1900-tallets begyndelse og 1968 (Muel-Dreyfus, 1983; Petersen, 2001). I begge tilfælde er der tale om en "dobbelt opfindelse" (Muel-Dreyfus, 1983, p. 7), hvor både professionen og den subjektive identitet som professionel skal opfindes. Lærerne fik gennem deres profession adgang til en status og en position, hvor deres autoritet er garanteret af staten. Lærerne var dengang primært rekrutteret fra småhandlende og håndværkerfamilier (Muel-Dreyfus, 1983, p. 24 f.), og læreruddannelsen var en social mobilitetsmulighed, som skabte en distance til den befolkning, som lærerne kom til at omgås i deres erhverv.

Et tilbagevendende tema i de 499 lærer-biografier, som Muel-Dreyfus analyserer, er isolation og tab, pga. afstanden mellem det kulturelle og symbolske hierarki, lærerne skal repræsentere og forsvare, og deres opvækst og forældrenes livsform. Denne konflikt løses ifølge Muel-Dreyfus gennem en fuldstændig omfavelse og loyalitet mod institutionen og uddannelsessystemet. Anderledes er det for socialarbejderne ("*Éducateur spécialisé*"). Socialarbejderuddannelsen havde indtil 1965 primært uddannet kvinder af arbejderklassebaggrund, men i takt med uddannelsessystemets udvidelse i 1960'erne, bevæger en gruppe studerende fra middelklassen sig ind på socialarbejderuddannelsen. Disse studerende har bedre uddannede forældre end de hidtidige socialarbejder-studerende, men har ikke haft succes på universiteterne, og er derfor skiftet. Dette skift, fortæller de Muel-Dreyfus, opleves af deres familie som manglende ambitioner og forspildte chancer (Muel-Dreyfus, 1983, p. 169 f.). Den subjektive oplevelse af statustab nødvendiggør en symbolsk genopfindelse af professionen, og af professionsidentiteten for den nye gruppe af studerende på socialarbejderuddannelsen. I og med de oplever sig svigtet af uddannelsessystemet – der ikke var den mulighed for social mobilitet som socialarbejderne håbede på – indtager de en institutions*skeptisk* holdning, hvor de

modsat folkeskolelærerne ser sig som kritikere, der forsvare det sociale systems klienter mod stat og system (Muel-Dreyfus, 1983, p. 200 ff.). Elizabeth Hultqvist har vist noget ganske tilsvarende i sin analyse af forandringerne i socionom-professionen i Sverige i 1980'erne (Hultqvist, 1988).

Muel-Dreyfus' analyser er relevante for at forstå de pædagogstuderendes brok som fænomen, fordi hendes påstand er, at de studerendes sociale vej til uddannelserne har stor betydning for, hvad de forventer af uddannelsen, og hvordan de tilpasser sig uddannelsen og professionen. Med hendes perspektiv kan vi anskue kritikken af undervisningen som et udtryk for hvilken tillid til pædagoguddannelsens sociale værdi, de studerende på uddannelsen har. Med andre ord, når vi over 25 år finder udtryk for omtrent samme beklagelser over uddannelsens niveau, og de useriøse studerende, er det udtryk for, at der i hele denne periode har været et misforhold mellem de forhåbninger de studerende har til uddannelsen, og det, den konkret kan gøre for dem. Når de studerende i alle tre eksempler i denne artikel udtrykker tvivl om hvorvidt institutionen lærer dem nok, svarer det til Muel-Dreyfus' analyse af socialarbejderne, der føler sig svigtet af uddannelsessystemet, og derfor nærer mistillid til det. Men på hvilken måde svigter pædagoguddannelsen da sine studerendes tillid?

### **Semi-professioner og professionel anerkendelse**

For at kunne sige noget mere specifikt om denne mistillid, må vi se de konkrete forhold, de studerende fremhæver i de tre eksempler, i et professionsperspektiv. Vi vil derfor inddrage Magali Sarfatti-Larsons professionsteori (Sarfatti-Larson 1977). Sarfatti-Larson forstår professioner som et *marked* - og status opnår professioner ved at etablere et monopol på disse. Ligesom andre knappe varer bliver pædagogfagligheden mere værdifuld, hvis der ikke er andre fagpersoner, der kan levere en tilsvarende faglighed. Sarfatti-Larson hævder, at denne situation kan skabes gennem en kunstig knaphed på den efterspurgte faglige ressource (Sarfatti Larson, 1977, p. xvii). Hvor social mobilitet for individet sker ved at erhverve sig fx økonomiske ressourcer, er Sarfatti-Larsons pointe, at social mobilitet er mulig for en profession ved at erobre status (Sarfatti Larson, 1977, p. 158). Dette kan fx ske gennem at ekskludere andre fra arbejdsområdet eller professionen. Professionsuddannelser er en måde at skabe en sådan legitim eksklusion af andre fagligheder, da de leverer professionens vidensbase, monopol på særlige arbejdsopgaver m.m. (Brante, 2014; Etzioni, 1969; Molander & Terum, 2008). Professionsuddannelsen skal bibringe sine studerende en viden, som sikrer, at de professionelle løser deres opgaver bedst muligt – men altså cf. Sarfatti-Larson også sikrer, at arbejdsfeltet ekskluderer andre, der ikke besidder denne viden(uddannelse). Selvom Sarfatti-Larsons arbejde tager afsæt i bl.a. lægeprofessionen, er hendes analyse også anvendelig på pædagogprofessionen. Men for professioner som pædagogerne – de, der afhængigt af teoretisk ståsted betegnes omsorgs-, relations-, semi- eller velfærdsprofessioner – gælder det dog, at den viden uddan-

nelsen formidler kun sjældent kan fungere ekskluderende (Etzioni, 1969). Det er således særligt vanskeligt for pædagoguddannelsen at legitimere den eksklusion, som skal til for at understøtte professionens status.

## **En samlet læsning af brok som fænomen**

Inspireret af Sarfatti-Larson og Muel-Dreyfus forstår vi den tvivl til både institutionen og deres medstuderende, som de pædagogstuderende fortæller om, som udtryk for professionens status og professionaliseringskamp. De studerende i eksemplerne frygter, med professionsforskningens termer, at uddannelsen ikke er tilstrækkeligt ekskluderende. Den leverer ikke tilstrækkelig viden, og sikrer ikke kvalificerede pædagoger. I Sarfatti-Larsons termer er det et problem, at de svage studerende slipper igennem, fordi det viser at pædagogprofessionen ikke er socialt lukket, har et svagt monopol. Det kan betyde, at det sociale mobilitetsprojekt ikke lykkes.

Muel-Dreyfus' analyser af misforholdet mellem de studerendes forventninger til uddannelsens sociale funktion og deres oplevelse af uddannelsen, peger også på manglende status og anerkendelse.

De vanskeligheder, de studerende oplever med subjektivt at få uddannelsens løfter, og dens virkelighed til at stemme overens skaber tvivl om uddannelsens – og professionens status. Når det er et problem, at de studerende oplever at lærerne ikke kommer til tiden, at andre studerende har hunde og børn med til undervisning, og at andre studerende slipper igennem uden at blive udfordret, er det fordi, at det implicit modsiger den professionalisme, som pædagoguddannelsen lover sine studerende. Den gensidige tilpasning mellem studerende og uddannelse, som Weber fremhævede, bliver vanskelig, men ikke på grund af de studerendes læreproces. Vanskelighederne skyldes, at uddannelsen ikke honorerer de studerendes forventninger cf. Muel-Dreyfus, og derfor ikke fremstår som et troværdigt professionaliseringsprojekt, der kan føre til social opstigning.

## **Brok som udtryk for professionaliseringskamp**

Modsætning mellem professionaliseringsprojektet og uddannelsens hverdag kommer særlig tydeligt til udtryk i den ambivalente holdning til de evidensliggende vidensformer i det tredje eksempel, fordi den professionelle status her vindes gennem et brud med pædagogernes autonomi, når viden og værktøjer stammer fra statslige/politiske aktører, og ikke professionen selv.

Modsætningen opleves særlig stærkt af de studerende, de studerende refererer hvordan professionshøjskolerne omtaler uddannelsen og professionen som særlig stærkt vidensbåret. De beskriver at institutionerne påberåber sig en særlig høj viden, og forskningsrelation, som den daglige oplevede undervisningspraksis afkræfter.

Når politik, fagforeninger og uddannelsessteder bidrager til en fortælling om den højnede faglighed i form af at sikre bestemte vidensformer – og der samtidig sker en bevægelse mod større organisationer, stordrift og standardiserede forløb og rammer i uddannelse – så spændes modsætningen mellem tiltro til uddannelsen, ambitioner for professionen og hverdagen som pædagogstuderende til bristepunktet. Brokken forstærkes eller intensiveres af på den ene side et evidens- og vidensfokus fra professionshøjskolernes side, og på den anden side en uddannelsstilrettelæggelse, der svigter disse løfter.

De studerendes brok, over alle 25 år, er således udtryk for *både* en subjektiv frustration, der stammer fra læringsoplevelsen, men også fra den modsætning, der er mellem forestillingen om pædagogen som professionel, og den professionelle, den pædagog, man faktisk kan se, at uddannelsen tillader én at blive, med den status der følger med. Således rammer brokken en udfordring for pædagoguddannelse og -profession med stor præcision, og at den brok har været ved i 25 år, bør mane til eftertanke: Er pædagogers professionalisme mon blevet styrket eller svækket af reformer i de 25 år? Hvilken relation er der mellem pædagogernes professionsstatus og uddannelsens forandring i denne periode?

Denne artikel tilbyder en mulig læsning af brok som et vedvarende strukturelt fænomen, der optræder hos pædagogstuderende. Vores læsning forstår brok som et udtryk for pædagoguddannelsens, og pædagogprofessionens, aktuelle sociale status, og professionaliseringskamp. Det er selvfølgelig også muligt at se brok som udtryk for de studerendes vrangvillighed, eller alternativt som kundeutilfredshed der snarest må imødekommes. Vi vil med denne læsning opfordre til en mellemposition, hvor brok-fænomenet ses både som en uundgåelig del af læreprocessen, men *også* som en udpegning af en udfordring for uddannelsen og uddannelsesinstitutionerne, hvis disse institutioner skal bidrage til anerkendelsen af pædagogprofessionen.

## Litteratur

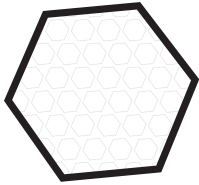
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken*. Liber.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press.
- Evalueringsinstitut, D. (2003). *Pædagoguddannelsen*.
- Fenger, N. (2017). "Nej jeg skal ikke bare være pædagog, jeg skal fandeme være pædagog og jeg er pisse dygtig pædagog". Københavns Universitet.
- Frederiksen, J. T. (2010). *Between Practice and profession. The Relationship between Students' Social Biographies, Educational Strategies, and the Demands of the Specially Structured Program for Social Educator Training*. (1. oplag). *Educational Studies*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Hultqvist, E. (1988). *Man blev nå't!: en utbildningssociologisk studie om en grupp socionomer utbildade vid Socialhögskolan i Umeå*. Stockholm: UHÅ.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduktion. In *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Petersen, K. A. (2001). *Praktikker i erhverv og uddannelse - om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. Kbh.: Akademisk. Retrieved from <http://bibliotek.dk/vis.php?origin=sogning&>

field4=forfatter&term4=muel-dreyfus&term2=&field2=titel&term3=&field3=emne&field1=fritekst&term1=&mat\_text=&mat\_ccl=&field\_sprog=&term\_mat[]=&term\_sprog[]=&field\_aar=year\_eq&term\_aar[]=

Sarfatti Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Thomsen, J. P., Dencker, S., & Pedersen, T. M. (2013). Hvem læser på velfærdsprofessionsuddannelserne? -ændringer i rekrutteringsmønstre de sidste 25 år. *Dansk Sociologi*, 24(3).

UC Sjælland (2010): Læringskulturer og Deltagerperspektiver, projektbeskrivelse. Link: [https://mef.ku.dk/ansatte/?pure=da%2Fpersons%2Fjan-thorhaug-frederiksen\(6b6d0557-b555-430d-b4ef-3beb72ad8d5b\)%2Factivities.html&page=3](https://mef.ku.dk/ansatte/?pure=da%2Fpersons%2Fjan-thorhaug-frederiksen(6b6d0557-b555-430d-b4ef-3beb72ad8d5b)%2Factivities.html&page=3)



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Kommende pædagogers mestringer af pædagogfaglig identitet

***Martin Petersen,***

Lektor på UCSyd, Pædagoguddannelsen i Esbjerg.  
[mpet@ucsyd.dk](mailto: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 fokusgruppinterview 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 fokusgruppinterviews. 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 identitetstrusler:

**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	Eksponeering	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*<sup>1</sup>, jf. nederste linje i Figur 1.

En identitetstrussel er ifølge Higgins en eksponeering af to *selvrepræsentations-tilstande*, der er uoverensstemmelse (diskrepan) imellem. Eksponeeringen 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 identitetstrusser, 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 pædagoguddannelsen<sup>2</sup>. 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 rolle<sup>3</sup>. 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 samme<sup>4</sup>. 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 alt<sup>5</sup>, 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 stereotypetruslerne.

## 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.

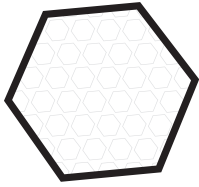
Der er således mange vigtige løse ender at samle op efter dette pilotstudie: Det gælder i forhold til fagpolitiske debatter, i forhold til studiepædagogiske overvejelser, og i forhold til videre forskning: Kan man sige noget mere generelt om hvad professioners identitetsfordringer har af konsekvenser 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.



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

## Professionsidentitet i bevægelse

***Kristian Fahnøe Munksgaard,***

Lektor, Cand. Scient. San. Publ., UCL,  
kfm@ucl.dk

***Christina Haandbæk Schmidt,***

lektor og phd UCL  
chhs1@ucl.dk

***Thomas Skovgaard,***

phd, lektor og centerleder, Institut for Idræt og Biomekanik, SDU  
tskovgaard@health.sdu.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

### **Resume**

Artiklens ærinde er dels at udforske, hvordan pædagoger kan begribe og udvikle deres professionsidentitet, og dels at udfolde hvilken betydning bevægelse har for en teoretisk forståelse af professionsidentitet. En teoretiske indkredsning af begrebet professionsidentitet kvalificeres via et realist review og en interviewundersøgelse af fire daginstitutionspædagoger. Artiklen konkluderer, at self-efficacy, motivation, affektiv engagement og praksisfællesskaber kan anvendes som analytiske redskaber til at få øje på, hvordan pædagoger udvikler professionsidentitet i kontekster hvor bevægelse har et særligt fokus. Artiklens pointer perspektiveres afslutningsvist i relation til en analyse af læringsforståelser i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen.

### **Abstract**

The purpose of this article is partly to explore how pedagogues understand and develop professional identity and partly to elaborate upon how pedagogues' sense of embodiment and physical activity are significant to a theoretical understanding of professional identity. A theoretical identification of professional identity is informed and elaborated upon via a realist review and a study based on interviews of four daycare pedagogues. In conclusion the article specifies self-efficacy, motivation, affective commitment, and communities of practice as a relevant analytical apparatus to identify and discuss development of professional identity and the significance of sense of embodiment and physical activity in this context. Finally the conclusion is put into perspective in relation to the current Danish Bachelor Programme of Social Education

### **Nøgleord**

Professionsidentitet, Bevægelse, Dagtilbud, Motivation, Self-efficacy, Affektivt Engagement, Fysisk Aktivitet

### **Keywords**

Professional identity, Movement, Daycare, Motivation, Self-efficacy, Affective Commitment, Physical Activity.

---

## Introduktion

Pædagogers uddannelse, viden og kompetencer har stor betydning for børns udviklingsmuligheder i daginstitutioner (Huntsman, 2008). Samtidig viser forskning, at pædagogers opfattelser af egen professionsidentitet har betydning for deres professionelle praksis (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Watt & Richardson, 2008). For så vidt angår bevægelsesområdet viser studier, at pædagogens egne erfaringer med bevægelse har betydning for, om de anvender bevægelse i deres praksis (Sevimli-Celik & Johnson, 2013; van Zandvoort, Tucker, Irwin, & Burke, 2010). Graden af positive holdninger til bevægelsesaktiviteter, kreativ anvendelse af og eget engagement i bevægelsesaktiviteter har ligeledes betydning for, hvor meget og hvordan pædagoger anvender bevægelse i praksis (Copeland, Kendeigh, Saelens, Kalkwarf, & Sherman, 2012; Pisha, 2012).

Artiklen søger at skrive sig ind i en større uddannelsesfaglig sammenhæng, da studier har vist, at professionsidentitet kan udvikles allerede under uddannelse (Androusoy & Tsafos, 2018; Byrne et al., 2015; Cardoso, Batista, & Graça, 2014; Fletcher, Mandigo, & Kosnik, 2013). Artiklens ærinde er at udforske, hvordan pædagoger kan begribe og udvikle deres professionsidentitet under påvirkning af praksisfællesskaber, hvor bevægelse har et særligt fokus. På den måde udfoldes det, hvilken betydning bevægelse har for en teoretisk forståelse af professionsidentitet. Den teoretiske kobling mellem professionsidentitet og bevægelse foregår via et realist review, mens praksiskoblingen foregår via interview med fire uddannede pædagoger. På baggrund af den teoretiske og praktiske kvalificering perspektiveres artiklens fund til den dominerende læringsforståelse i den nuværende bekendtgørelse for pædagoguddannelsen. En læringsforståelse, der fokuserer på udvikling af viden, færdigheder og holdninger, der, efter forfatterens vurdering, overser en mere personlig og eksistentiel dimension herunder den studerendes motivation, tro på egne evner og følelsesmæssige engagement.

## Forskningsspørgsmål

Hvilken betydning har bevægelse for pædagogers udvikling af professionsidentitet? Og hvordan påvirker praksisfællesskaber pædagogers udvikling af self-efficacy, affektivt engagement og motivation?

## Metode

Forskningsspørgsmålet er undersøgt gennem et forskningsreview af eksisterende viden om udvikling af pædagogers professionsidentitet i relation til bevægelse og gennem en interviewundersøgelse med fire færdiguddannede pædagoger ansat i kommunale daginstitutioner med en specifik bevægelsesprofil.

### **Forskningsreview**

Artiklens forskningsreview er inspireret af metoden realist review (Pawson, Greenhalgh, Harvey, & Walshe, 2005), hvor der lægges vægt på en prioriteret udforskning af relevante teorier. Med andre ord: Et realist review er ikke nødvendigvis ude efter en fuldstændig kortlægning af den eksisterende litteratur, men snarere optaget af at levere et solidt indblik i teorier og hovedlinjer indenfor et givent felt, der kan kvalificere fremadrettede forskningsdiskussioner og undersøgelser (Pawson et al., 2005). Konkret er metoden derfor velegnet til at identificere uddybende og forklarende svar på artiklens forskningsspørgsmål.

Via litteratursøgninger i relevante databaser er der identificeret og syntetiseret eksisterende viden om udvikling af pædagogers professionsidentitet i relation til bevægelse. I tråd med metoderne i et realist review (Pawson et al., 2005) analyseres og diskuteres fund herfra i en teoretisk ramme om professionsidentitet, som den er præsenteret af den hollandske forskergruppe Canrinus et al. (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011).

Forskningsreviewet er udført efter metoder beskrevet af Green, Johnson og Adams (Green, Johnson, & Adams, 2006), og i tråd med principperne i realist review metoden er der søgt litteratur med både kvalitativ og kvantitativ data, ligesom der også er fundet en betydelig mængde litteratur via kædesøgninger. Der er foretaget søgninger i følgende databaser: Eric, Scopus og Nordic Base of Early Childhood Education and Care. Der har været følgende inklusionskriterier:

- Videnskabelige studier publiceret i perioden 2008-2018
- Kvantitative og kvalitative forskningsdesign
- Studier skrevet på dansk, norsk, svensk eller engelsk
- Studier med data indsamlet eller frembragt i Europa, Nordamerika eller Australien, da der formodes at være lighedstræk med danske forhold
- Studier med data på professionelle eller studerende, hvis fokusområder er børn i alderen 0-9 år
- Studier hvor professionsidentitet og bevægelse, fysisk aktivitet eller idræt er det centrale genstandsfelt



Figur 1 viser litteratursøgningsprocessen og dens resultater.

Første søgning søgt i abstract OR topic AND title	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ERIC og SCOPUS: "Physical activity" OR Movement OR Sport OR Exercise OR Embodiment AND Teacher OR Kindergartenteacher OR Educator OR Pedagogue OR "Social educator" OR "kindergarten employees" OR "Day care" OR "Day care center" OR Kindergarten OR "Preschool teacher" OR "nursery school" OR "day nursery" OR "Child care" OR "Child Day Care Centers" OR "Early childhood movement" OR "Early childhood education" AND "professional identity" OR motivation OR "self efficacy" OR "job satisfaction" OR "occupational commitment"</li> <li>• NB -ECEC: Der er søgt med enkeltord, da databasen ikke tilbyder søgning med boolske termer: Identitet; Bevægelse; Professionsidentitet; "Fysisk aktivitet"; Professionel</li> </ul>
Afgrænsning	Søgningerne afgrænset efter inklusionskriterier
Hits	ERIC (n=629), SCOPUS (n=482), NB-ECEC (n=2), total: N= 1113
Filtrering	9 studier inkluderet efter læsning af abstracts og rensning for dubletter
Studier inkluderet via kædesøgning	9 studier
Inkluderende studier	I alt 18 studier inkluderet

## Kvalitative interviews

Med henblik på at forholde den fundne viden fra forskningsreviewet til danske forhold, og for at supplere den teoretiske indkredsning af professionsidentitetsbegrebet med en praksissammenhæng er der gennemført interviews af fire danske pædagoger. Interviewene er gennemført på baggrund af en struktureret interviewguide (Kvale, S., Brinkmann, S., & Nake, B., 2016), som er konstrueret på baggrund af resultaterne fra forskningsreviewet. Interviewundersøgelsen kan derfor ses som en deduktiv afprøvning, hvor fund fra forskningsreviewet efterprøves i en daginstitutionel praksis under danske forhold. Det giver mulighed for at nuancere artiklens teoretiske fund, der fremkommer i forskningsreviewet, hvilket i følge Flyvbjerg og Sampson særligt er muligt, når der udvælges såkaldte ekstreme cases (Flyvbjerg & Sampson, 2001).

### Ekstrem case

En ekstrem case forstås som et tilfælde, der er særlig informationsrig og/eller usædvanlig (Flyvbjerg & Sampson, 2001). Der er interviewet pædagoger, der er ansat i Svendborg Kommunes aktuelle satsning vedrørende projektet *Aktive Børn i Dagtilbud*. Et projekt, som har til formål at skabe mere fysisk aktivitet hos børn i daginstitution og dagpleje. De fire interviewede pædagoger er gennem deres ansættelse forpligtet på og har opnået erfaring med følgende projektelementer:

- Alle personaler efteruddannes på kommunens kursus af fem dages varighed
- Mindst fire gange om ugen gennemføres minimum 45 minutters voksenstyrede fysiske aktiviteter med børnene
- Størstedelen af planlagte bevægelsesaktiviteter skal gennemføres udendørs
- Bevægelse skal anvendes som et pædagogisk redskab i arbejdet med dagtilbudslovens øvrige læreplanstemaer – kaldet pædagogisk idræt
- Alle børn skal have høj puls hver dag
- Det enkelte dagtilbud skal udvikle læringsmiljøer, hvor fysisk aktivitet kan anvendes som et pædagogisk redskab (Svendborg Kommune, 2018)

Valget om at interviewe pædagoger fra *Aktive Børn i Dagtilbud* sikrer, at de interviewede rent faktisk er stillet ind på deres rolle som bevægelsesskabere. Vi kommer dermed ekstra tæt på interaktionen mellem profession, identitet og bevægelse.

Den deduktive tilgang og udvælgelsen af en ekstrem case skaber dog også risiko for at blænde for meninger og viden fra informanterne, som ikke bliver ansporet i interviewguiden. Dette er forsøgt imødekommet ved at inkludere spørgsmål i interviewguiden, hvor informanterne spørges åbent ind til deres praksis og uden anvendelse af teoretiske begreber.

Analysen af datamaterialet er sket på baggrund af transskriberede interviews og ved hjælp af analyseprogrammet NVIVO 11. Der er anvendt koder defineret i artiklens forskningsreview og koder identificeret i datamaterialet. Dette med henblik på at identificere og udfolde informanternes viden, erfaring og holdninger.

I artiklen anvendes følgende aliaser for de interviewede pædagoger: Emma, Anne, Sofie og Søren. Aliasserne har ikke nogen nødvendig sammenhæng med informanternes køn, alder og/eller etnicitet.

## **Teoretisk indkredsning af professionsidentitet i bevægelse**

I indledningen argumenterede vi via en række internationale studier for, at udvikling af pædagogers professionsidentitet allerede kan starte under uddannelse. Den teoretiske indkredsning af professionsidentitetsbegrebet tager derfor afsæt i en analyse af, hvilke læringsforståelser, der dominerer i pædagoguddannelsen, hvordan disse rammesætter pædagogers udvikling af professionsidentitet (Schmidt, 2018), og hvordan bevægelse knytter sig til denne læringsforståelse og til professionsidentitet.

Analysen af læringsforståelser i pædagoguddannelsen baserer sig på to politiske koncepter, som begge peger på, hvilke kompetencer den professionelle pædagog må udvikle for at klare sig i videnssamfundet. De to koncepter er hhv. UNESCOs læringskoncept fra 1996 og EU's fornyede koncept omhandlende 'Key Competences' fra 2018. UNESCO beskriver fire grundprincipper, som bør være styrende for al uddannelse; *Learning to know*, *Learning to do*, *Learning to be* og

*Learning to live together* (International Commission on Education for the Twenty-first Century & UNESCO, 1996). Her forstås læring holistisk omfattende alle læringsprocesser, både de personlige og eksistentielle (to be), de sociale og opdragsmæssige (to live together), de civilisatoriske og myndiggørende (to know) og de handlings- og markedsorienterede (to do) i bestræbelserne på at skabe det hele menneske (Hermann, 2008). Op gennem 00'erne mindskes UNESCO's position i takt med at OECD og EU intensiverer deres interesse for uddannelse bl.a. i forbindelse med den europæiske Bologna-proces. I forlængelse deraf har EU udviklet otte 'Key Competences', som er konceptualiseret som en kombination af viden, færdigheder og holdninger (EU, 2018). En kombination som også optræder i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen, hvor undervisningen skal funderes i hhv. kompetence-, videns- og færdighedsmål. Målet for kompetenceudviklingen er "... personlig udfoldelse og udvikling, beskæftigelsesegnethed, social integration og aktivt medborgerskab" (European Commission, 2018, s. 1, egen oversættelse).

Når de to koncepter sammenlignes, ses det, hvordan der er sket en bevægelse i uddannelsespolitikken fra en helhedsorienteret læringsforståelse til en arbejdsmarkedsfokuseret kompetenceforståelse med fokus på udvikling af specifikke målbare færdigheder. En læringsforståelse, der udelader det, som UNESCO definerede som "Learning to be"- altså de personlige og eksistentielle læreprocesser.

I dansk sammenhæng beskæftiger Knud Illeris (2009) sig også med en holistisk forståelse af læring, når han inddeler læring i tre dimensioner hhv. indhold, drivkraft og samspil. Indholdsdimensionen relaterer sig til udvikling af viden, forståelse og færdigheder, samspilsdimensionen fokuserer på individets samspil/interaktioner med den sociale og materielle omverden. Den tredje dimension ved læring handler om mobilisering af den lærendes mentale energi i form af motivation, følelser og vilje. En dimension, som vil kunne falde ind under UNESCO's eksistentielle dimension. Illeris pointerer, at læring ikke kun foregår som kognitiv læring, forstået som fx hukommelse, viden og erkendelse, men også inkluderer kropslige og motoriske elementer. Han opfatter kognition som et ekskluderende begreb, da det, der skal læres, også kan være af kropslig karakter, som fx at lære at gå eller cykle (Illeris, 2009, s. 37).

Til at forbinde læring med professionsidentitet kan vi konsultere Steen Wackerhausen, som definerer professionsidentitet: "...som de interne forhold etc. hos den enkelte praktiker, som aktivt er med til at "drive", strukturere, formgive, stabilisere osv. praktikerens praksis." (Wackerhausen, 2004, s. 14). Professionsidentitet dannes gennem processer, kulturer og fx via udvikling af faglige grundmetaforer, institutionaliserede nøglefortællinger eller narrativer (Wackerhausen, 2004). Sachs (2005) anvender professionsidentitet som en forståelsesramme, hvorigenem vi kan forstå, hvordan pædagoger konstruerer idéer om "how to be", "how to act" og "how to understand" (Sachs, 2005).

Den hollandske forskergruppe Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman (2011) tilbyder en forståelse af professionsidentitet, der ligesom Wackerhausen lægger vægt på individets interaktion med omverdenen, og ligesom Sachs

lægger vægt på, at begrebet kan være med til at konstruere pædagogens forståelse af sig selv. Canrinus et al. anvender i deres forståelse blandt andet begreberne self-efficacy og motivation. Begreber, der inden for idrætspsykologien er velkendte og anvendes i forskning i relation til at opbygge viden om og forståelse af, hvorfor mennesker motiveres til at være fysisk aktive (Biddle & Mutrie, 2007, s. 36). I denne artikel er begrebsapparatet fra Canrinus et al. derfor ganske velegnet i bestræbelserne på at identificere relevant litteratur og udforske praksis med henblik på at belyse sammenhænge mellem bevægelse, læring og professionsidentitet.

Canrinus et al. definerer professionsidentitet som "...måden hvorpå lærere ser dem selv baseret på egne fortolkninger af deres kontinuerlige interaktion med deres kontekst" (Canrinus et al., 2011, s. 594, egen oversættelse). I denne sammenhæng handler det om, hvordan pædagogen ser sig selv i lyset af den kontinuerlige interaktion med de kontekster, han/hun befinder sig i. Canrinus et al. argumenterer for, at denne interaktion manifesterer sig i fire begreber: "Job Satisfaction", "Occupational Commitment", "Self-Efficacy" og "Change in Level of Motivation" (Canrinus et al., 2011; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012).

Den forståelse af professionsidentitet som vi får fra Canrinus et al. danner sammen med Illeris' tre læringsdimensioner fundamentet for videreudvikling af et bevægende professionsidentitetsbegreb. Således tager vi afsæt i Canrinus et al.'s fire begreber hhv. Self-efficacy, Motivation, Occupational Commitment og Job Satisfaction (Canrinus et al., 2011) i det følgende forskningsreview.

## Realist review

I dette afsnit præsenterer vi resultaterne fra forskningsreviewet, og anvender dem til at nuancere professionsidentitetsbegrebet fra Canrinus et al. Resultaterne præsenteres i de følgende afsnit tematisk.

### Pædagogens self-efficacy i relation til bevægelse

Canrinus et al. (2012) anfører, at en persons positive forventninger til og følelse af ansvarlighed har stor betydning for udvikling af professionsidentitet og for adfærd i professionel praksis. Den slutning knyttes til begrebet self-efficacy, som Albert Bandura definerer som "*Personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv*" (Bandura, 2012, s. 16). Individets overbevisning om egen self-efficacy har indflydelse på kognitive-, motivationelle-, affektive- og selektive processer (Bandura, 2012, s. 18).

Self-efficacy-begrebet er udbredt indenfor idræts- og bevægelsesforskningen (Biddle & Mutrie, 2007, s. 36) og forskningsreviewet bekræfter kvaliteten af self-efficacy som indikator for udvikling af professionsidentitet. For at øge specifikt pædagogstuderendes self-efficacy i relation til anvendelse af bevægelse i praksis, pointerer Byrne et al. (2015), at forskellige elementer må være til stede

i uddannelse. Studerende bør gives tid til kritisk refleksion vedrørende deres egne værdier og kompetencer i relation til praksis, og de bør gives mulighed for at skabe sammenhæng mellem værdier, professionsviden og mål for arbejdet med bevægelse (Byrne et al., 2015). Anden forskning viser, at det er muligt at præge studerendes self-efficacy i relation til anvendelse af idræt og bevægelse gennem uddannelse. Særligt interessant er det, at jo mere praktisk erfaring de studerende opnår, des stærkere self-efficacy kan opnås (Zach, Harari, & Harari, 2012). Ligesådan ses det, at udvikling af pædagogens self-efficacy kan være med til at præge pædagogens engagement og adfærd i pædagogisk praksis (Darling-Hammond, 2012). Self-efficacy ses altså i forskningslitteraturen som et begreb, der kan være med til at begribe og udvikle pædagogers professionsidentitet i relation til bevægelse.

På baggrund af reviewet ser det ud til, at pædagogstuderendes self-efficacy kan udvikles, ved at pædagoguddannelsen tilvejebringer rum, hvor de studerende gives muligheder for at opnå praktisk erfaring med bevægelse og mulighed for at skabe sammenhæng mellem egne værdier, professionsviden og mål for arbejdet med bevægelse. Når de studerende gennem deres uddannelse opnår høj grad af self-efficacy, ser det ud til, at det vil få positiv indflydelse på deres fremtidige bevægelsespraksis.

### **Pædagogers motivation i relation til bevægelse**

Canrinus et al. (2011) anfører, at motivation er en væsentlig faktor for personers adfærd og derfor en indikator for professionsidentitet. Forfatterne tager bl.a. afsæt i Ryan og Decis selvbestemmelsesteori (Canrinus et al., 2012), der også danner baggrund for flere af de udgivelser, som er afdækket via forskningsreviewet. Ifølge Ryan og Deci er motivation baseret på tre basale psykologiske behov: behovet for autonomi, behovet for kompetence og behovet for samhørighed (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). Carson og Chase viser i deres studie, at de tre behov fra selvbestemmelsesteorien har en tæt sammenhæng med pædagog- og lærerstuderendes indre motivation for at arbejde med idræt og fysisk aktivitet (Carson & Chase, 2009). Anden forskning påpeger, at når pædagoger arbejder med børn og fysisk aktivitet, så motiveres de primært, fordi de kan se, at børnene udvikler sig og får succesoplevelser. Modsat demotiveres de, hvis der ikke sker udvikling hos børnene (Borka & Stanislava, 2017). Andre studier peger på, at pædagogens egne erfaringer med bevægelse har betydning for, om de anvender bevægelse i deres praksis (Sevimli-Celik & Johnson, 2013; van Zandvoort et al., 2010).

### **Pædagogens affektive engagement i relation til bevægelse**

Canrinus et al. skelner i deres forskning mellem Occupational Commitment og Job Satisfaction, hvor Occupational Commitment har at gøre med en persons engagement og affektive reaktioner i relation til erhverv. Job Satisfaction kommer til udtryk ved pædagogens holdning til centrale aspekter af sit arbejde som 1) hvorvidt han/hun kan lide eller ikke lide sit job, 2) hvorvidt jobbet opfylder per-

sonlige behov og ønsker i relation til jobbet og 3) hvorvidt jobbet vægtes mere værdifuldt end et potentielt andet job (Canrinus et al., 2011). Begge begreber har at gøre med det personlige og følelsesmæssige engagement i relation til arbejde. Forskningsreviewet giver ikke anledning til at bevare begge indikatorer separat, hvorfor vi i den følgende formidling belyser deres betydning for udvikling af professionsidentitet under den fælles indikator: Affektivt engagement.

Cardoso et al. (2014) finder, at individets evne til kritisk refleksion og følelser i forhold til arbejde har en betydning for dannelse af professionsidentitet (Cardoso et al., 2014). Følelser forstås her som en type tavs viden, der viser sig som behov, der opstår i en intern dialog med pædagogen selv og med andre i arbejdssammenhænge. Kritisk refleksion refererer til, hvorvidt pædagogen formår at forholde sig kvalificeret og systematisk til beslutninger og valg i arbejdssammenhænge (Cardoso et al., 2014). I relation til bevægelse ses det, at pædagogens positive holdninger til, kreative anvendelse af og eget engagement i bevægelsesaktiviteter har betydning for, hvor meget og hvordan pædagogen anvender bevægelse i praksis (Copeland et al., 2012; Pisha, 2012). Den affektive respons, som pædagogen oplever i kraft af sit arbejde, kan have betydning for, hvordan han/hun udfører sit arbejde. Det er derfor vigtigt at arbejde med denne respons og forholde sig kritisk og systematisk til den (Cardoso et al., 2014).

Pædagogens affektive engagement kan altså være en indikator for, hvordan man kan begribe og udvikle pædagogers professionsidentitet i relation til pædagogisk arbejde med bevægelse.

Gennem artiklens realist review får vi blik for, hvordan de tre dimensioner; self-efficacy, motivation og affektivt engagement har betydning for pædagogers udvikling af professionsidentitet. Når pædagoger er motiverede, har høj grad af self-efficacy og er følelsesmæssigt engagerede, ser det ud til at have en positiv afsmitning på deres professionsidentitet og bevægelsespraksis.

### **Praksisfællesskabers betydning for udvikling af professionsidentitet**

Canrinus et al. definerer professionsidentitet som "...måden hvorpå lærere ser dem selv baseret på egne fortolkninger af deres kontinuerlige interaktion med deres kontekst" (Canrinus et al., 2011, s. 594, egen oversættelse). Denne forståelse af professionsidentitet findes flere steder i forskningsreviewet. En forståelse, der i bred forstand kan kaldes miljøets betydning for udvikling af professionsidentitet og for pædagogisk praksis. Fx fremhæver Cardoso et al. (2014), at udvikling af professionsidentitet er en kontinuerlig, kontekstuel og interaktiv proces, der sker i det, de kalder "*Communities of Practice*" (praksisfællesskaber). Praksisfællesskaber, som er fundamentale for læring og udvikling, og som kan ses som centrale arenaer, hvor der videndeles og skabes kollektive forståelser for praksis. De præges fx af bestemte samarbejdsrelationer med kolleger, interaktion med børn og forældre, administrative forhold og de fysiske rum/omgivelser, hvori pædagogen færdes (Cardoso et al., 2014). Andraousou og Tsafos (2018) viser, at den professionelle kontekst, hvori pædagogen arbejder, har stor betydning for udvikling

af professionsidentitet. Den professionelle kontekst forstås her som lokale institutionelle forhold, kollegers indflydelse, ledelse og administration samt børnenes forældre (Androusou & Tsafos, 2018).

Konkret for bevægelsesområdet viser Fletcher et al. (2013) i deres studie af godt 300 canadiske pædagoger, at professionsidentitet kan påvirkes i en positiv retning ved at lade pædagogerne gennemføre et relativt kortvarigt (12 timer), systematisk efteruddannelsesforløb (Fletcher et al., 2013). I denne sammenhæng viser det sig, at et øget fokus på implementering, når pædagoger tager videreuddannelse på bevægelsesområdet, giver et større udbytte (Elliot & Campbell, 2015), og at implementering fremmes, hvis videreuddannelse sker i det miljø, hvori pædagoger arbejder (Howie et al., 2014). Et canadisk studie af pædagogers rolle i relation til børns bevægelse påviser, at for at øge børns mængde af fysisk aktivitet er det centralt at forbedre kommunikation med forældre og ledere i dagtilbud. Samtidig viser studiet, at en afklaring af pædagogens rolle i relation til børns bevægelse kan styrke samarbejdet mellem dagtilbud og hjem (Connelly, Champagne, & Manningham, 2018). Det er et tegn på, at forældresamarbejdet kan være givende i denne sammenhæng, og at forældre kan blive en del af et praksisfællesskab.

På baggrund af et fireårigt kvalitativt studie af syv pædagog/lærer studerende på et australsk universitet viser Wrench (2017), at professionsidentitet udvikles i relation til forskellige rum, som de studerende færdes i: et idrætsrum, et familierum, et skolerum (de studerendes egen skolegang som børn), et uddannelsesrum (de studerendes videregående uddannelseserfaringer) og et narrativt rum, der giver indsigt i de foregående rums interaktion. Yderligere beskriver Sachs (2005), hvordan professionsidentitet tilbyder en forståelsesramme for pædagoger, hvori de kan konstruere egne idéer om "how to be", "how to act" og "how to understand".

Sammenfattende er der tegn på, at praksisfællesskaber har stor betydning for udviklingen af pædagogers professionsidentitet. Pædagoguddannelsen kan i den forbindelse udgøre et kvalificeret praksisfællesskab, hvor pædagogstuderende allerede under uddannelse kan få mulighed for at udvikle færdigheder, videndele og skabe kollektive forståelser af bevægelse. Samtidig kan uddannelsen være et praksisfællesskab, der udgør det, som Wrench (2017) kalder et narrativt rum. Et rum, hvor de studerende får mulighed for at udvikle og skabe sammenhæng mellem egen self-efficacy, motivation og eget affektive engagement.

## **Interviewundersøgelse – Praksisfællesskabers betydning**

Vi har nu vist, at self-efficacy, motivation, affektiv engagement og praksisfællesskaber er begreber, der har betydning for pædagogers udvikling af professionsidentitet og professionel bevægelsespraksis. I dette afsnit anvendes de fire begreber i en analyse af artiklens interviews af fire pædagoger; Emma, Anne, Sofie og Søren, der alle arbejder i daginstitutioner, hvor bevægelse har et centralt fokus.

Vi ser i dette afsnit på, hvordan praksisfællesskaber har betydning for udvikling af henholdsvis self-efficacy, motivation og affektive engagement.

### **Praksisfællesskaber og self-efficacy i relation til bevægelse.**

Betydningen af praksisfællesskaber for pædagogens udvikling af self-efficacy ses flere steder i interviewmaterialet. Pædagogen Emma beskriver det kollegiale samarbejde som en nødvendig inspirationskilde og som et sparringsfællesskab. Emma udtrykker det blandt andet således:

*”...Jamen det der med, at vi bare er gode til at være der for hinanden og hjælpe hinanden og engagere os i tingene, det gør jo, at man får mere overskud” (Emma).*

Pædagogen Anne fortæller ligeledes, hvordan kollegerne bidrager til, at hun både bliver fagligt udfordret og bekræftet i hendes arbejde. Med Søren som eksempel får vi indblik i, hvordan kollegerne som et praksisfællesskab også kan bidrage negativt til udvikling af self-efficacy. Dette kommer blandt andet til udtryk i følgende citat:

*”Jeg synes, at det kan være vanskeligt, at vi er så forskellige i kollegaflokken. Altså, jeg har i hvert fald oplevet ved at være her, at jeg er en af de yngste, og at jeg mangler noget selv - noget sparring fra nogen, som er lidt mere der, hvor jeg er” (Søren).*

Søren peger i interviewet på, hvordan han mangler faglig sparring og en mere tydelig fælles retning, og at det giver sig udslag i 'at mangle noget'. I modsætning dertil har hans deltagelse i et efteruddannelsesforløb haft en positiv betydning for hans self-efficacy. Han fortæller, at han har fået ny viden om bevægelse, og at det har skabt refleksioner over den daglige praksis. Hos Anne derimod ser det ikke ud til, at efteruddannelse som et praksisfællesskab bidrager yderligere, da hun i forvejen har en høj grad af self-efficacy. Emma fremhæver det derimod som 'smadder godt', at alle kollegerne har deltaget i samme efteruddannelse:

*”... nu når vi så har været af sted med 'Aktive Børn' (på efteruddannelse, red.), så får vi rigtig mange gode ideer. Det, der har været smadder godt, det er, at vi alle voksne har været med, så vi kan inspirere hinanden” (Emma).*

Byrne et al. (2015) viser netop, at inspiration fra kolleger har betydning for den enkelte pædagog udvikling af self-efficacy og pædagogiske praksis. En anden faktor, der ser ud til at have betydning for udvikling af self-efficacy, er praktiske erfaringer med bevægelse. Søren udtrykker det bl.a. således:

*”Nu har jeg været her i lidt over et år, og jeg synes faktisk vi har haft fokus på det... jeg synes faktisk jeg har nogle ting jeg sådan kan gribe til... jeg synes efterhånden det ligger lidt på ryggraden” (Søren).*



Netop erfaring med praksis er kendt som en kilde til at øge pædagogers self-efficacy i relation til bevægelse (Zach et al., 2012). Anne finder tro på sin egen formåen, eller self-efficacy, i det som Wrench (2017) vil kalde idrætsrummet:

*"Jeg har dyrket et hav af forskellige sportsgrene... Så det er også meget af den grund, at motorik og bevægelse det gav noget til mig, det gav nogle oplevelser, det gav nogle gode relationer, det gav et sammenhold" (Anne).*

Anne fremhæver, hvordan de forskellige sportsgrene har bidraget med gode oplevelser, relationer og sammenhold, og hvordan disse erfaringer har positiv afsmitning på hendes arbejde med motorik og bevægelse.

Det er altså forskelligt hvad Søren, Emma og Anne får ud af de forskellige typer af praksisfællesskaber og hvordan praksisfællesskaberne bidrager til self-efficacy hos de tre pædagoger.

Opsummerende bekræfter interviewene med de fire pædagoger, at praksisfællesskabet har betydning for udvikling af self-efficacy. Pædagogerne nævner sparring, at blive holdt i gang, erfaringsudvikling og fælles kompetenceudvikling som faktorer, der påvirker udviklingen af self-efficacy. Med interviewene får vi indblik i, at påvirkningerne fra praksisfællesskaberne både kan være positive og negative. Yderligere er det værd at bemærke, at pædagogerne tillægger både børn, kolleger og deltagere i fritidsaktiviteter værdi i deres fortællinger. Det kan derfor tolkes sådan, at praksisfællesskaberne omfatter dem alle. Dette ses også hos Cardoso et al. (2014).

### **Praksisfællesskaber og motivation i relation til bevægelse**

I dette afsnit vil vi udvide forståelsen af sammenhængen mellem praksisfællesskaber og motivation med eksempler fra de fire pædagoger. Gennem forskningsreviewet blev det med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori vist, at pædagogens motivation er afhængig af autonomi, kompetence og samhørighed. Endvidere fandt vi, at pædagogerne især blev motiveret af børnenes udvikling og succesoplevelser (Borka & Stanislava, 2017).

Især den sidste faktor er central i interviewene med pædagogerne. Fx fortæller pædagogen Anne om, hvordan hun motiveres af børns mestring:

*"Jeg bliver glad på børnenes vegne... det er vigtigt, at det giver noget, at de får en tilfredshed, så får jeg også en tilfredshed... jeg kan se børnene mestre... det motiverer mig bare" (Anne).*

Samtidig får vi indblik i, hvordan den individuelle pædagog's motivation er afhængig af kollegial opbakning og sparring. Anne fortæller om, hvordan gode kollegaer, faglig sparring og fælles opmærksomhed får betydning i forhold til at kunne støtte børn og forældre:

*”Det er meget vigtigt at have nogle gode kollegaer, kollegaer som man kan sparre med og som ser noget som jeg også ser... det er mega vigtigt for at kunne støtte børnene og forældrene” (Anne).*

Med Deci og Ryans terminologi motiveres Anne gennem en oplevelse af samhørighed med kollegerne og af at være en kompetent pædagog. På den anden side ses der hos Anne også en motivation, der er drevet af hendes egen interesse og erfaring med idræt. I interviewet fortæller Anne om, hvordan hun har erfaring med bevægelse fra private idrætslige sammenhænge. Hun motiveres gennem det, som Wrench (2017) kalder et idrætsrum. Et rum, der ligger udenfor hendes praksisfællesskab på hendes arbejdsplads. Det viser sig fx, når hun ikke tillægger videreuddannelsen af pædagoger i Svendborg Kommune særlig værdi.

*”Jeg tror nogle har fået mere ud af det, end andre har (kurserne i Aktive Børn i Dagtilbud, red). Men det er noget, som jeg har arbejdet meget med, så jeg fik ikke den der aha-oplevelse” (Anne).*

Årsagen til at Anne ikke får en aha-oplevelse, formoder vi, har at gøre med en høj grad af self-efficacy og erfaring med at anvende bevægelse i praksis. I relation til videreuddannelse som praksisfællesskab føler Anne, at hun ikke altid ”får nok tilbage”. Derfor virker videreuddannelseskurset motiverende i varierende grad for Anne, men hun formår samtidig at finde motivationen i de idrætslige rum og praksisfællesskaber tæt på det daglige pædagogiske arbejde.

Opsummerende finder vi, at praksisfællesskaber har betydning for pædagogerne motivation. Særligt børnenes udvikling og oplevelser af succes er motiverende for pædagogerne. Kollegial faglig sparring og efteruddannelse kan yderligere ses som en motivationsfaktor. Dog en faktor, der både kan virke positivt og negativt på motivationen. Igen ses det, at praksisfællesskabet forstås bredt både omfattende kolleger, videreuddannelse og børn.

### **Praksisfællesskaber og affektivt engagement i relation til bevægelse**

Gennem forskningsreviewet fik vi indblik i, hvordan pædagogers affektive engagement i relation til bevægelse har at gøre med et personligt og følelsesmæssigt engagement i deres arbejde, og at kritisk refleksion og respons fra andre spiller en afgørende rolle.

Pædagogen Søren's affektive engagement handler om at kunne gøre en forskel for børnene:

*”...Jeg kan godt lide at være den her voksne, der går foran for nogle børn for ligesom at vise dem, hvordan man skal være i den her verden. Så jeg har nok bare det her omsorgs-gen... jeg kan lide at være omkring de her børn... jeg kan lide at være med til at spotte, hvor man kan skubbe lidt, og hvor man kan gøre en forskel” (Søren).*

Søren taler om det affektive engagement som et omsorgsgen og om et behov for at gå foran børnene og vise dem tilrette i verden.

Pædagogen Sofies affektive engagement handler også om at kunne gøre en forskel og om at have betydning i børns liv:

*"...Jeg tænker faktisk, at jeg kan gøre en forskel, og jeg tænker faktisk jeg har en betydning i børns liv..." (Sofie)*

Ifølge Sofie har hun altid ville arbejde med børn. Hendes affektive engagement påvirkes af glade børn og af kropsligt nærvær.

*"...Jeg ser virkelig glade børn, når jeg kommer på arbejde hver dag, og de møder mig omkring min krop... jeg ligger krop til, fordi jeg er 110% på mit arbejde... Jeg har nærvær og glæde, og den bliver man mødt med det hver dag, det er fantastisk" (Sofie).*

Det affektive engagement forstærkes hos Sofie af de følelser, som hun selv udvikler i sit arbejde og af de følelser, som hun ser opstå i børnene. Det kan ses som det, Cardoso et al. (2014) beskriver som en type tavs viden, der viser sig i interne dialoger med pædagogen selv og med andre. Samtidig giver interviewet også indblik i, hvordan Sofies personlige engagement er afhængig af opbakning og fælles retning i kollegafællesskabet:

*"Den der kultur, eller det fundament som vi har skabt sammen, og som selvfølgelig har udviklet sig, det er jo det, der gør, at vi gerne vil være her endnu, fordi at vi er gode til at udvikle os sammen, både på det personlige og på det faglige plan..." (Sofie).*

Når Sofie på denne måde fortæller, at hendes lyst til at blive på arbejdspladsen forstærkes af kollegafællesskabet, kan det netop forstås sådan, at praksisfællesskabet har betydning for hendes affektive engagement.

Den sidste faktor omkring følelsesmæssig respons får vi indblik i med pædagogen Emma, som fremhæver, hvordan forældrenes opbakning til bevægelsesinitiativer i daginstitutionen har positiv afsmitning på hendes affektive engagement og arbejde med bevægelse.

*"...vores små treårige, mange af dem er begyndt at komme på løbecykler i børnehaven. Det synes jeg virkelig er flot. De får også en tommel op og hvor er du god mand" (Emma).*

Opsummerende ser vi igen, at praksisfællesskabet har betydning for pædagogens professionsidentitet og her specifikt for det affektive engagement. Det kan have betydning, at pædagogen får mulighed for at arbejde med omsorg for børnene og føle at han/hun gør en forskel. Børns glæde og forældres engagement og opbakning vækker ligeledes følelser hos de interviewede pædagoger. Følelser der har betydning for, hvordan pædagogen via sit affektive engagement beskriver sin

professionsidentitet. Det er her også værd at bemærke, at forældre nævnes som betydningsfulde deltagere i daginstitutionslivet. Derfor kan forældre også ses som en del af det institutionelle praksisfællesskab, der former pædagogers professionsidentitet.

## Konklusion

Vi har i artiklen søgt svar på, hvilken betydning bevægelse har for pædagogers udvikling af professionsidentitet, og hvordan praksisfællesskaber påvirker pædagogers udvikling af self-efficacy, affektivt engagement og motivation.

### **Bevægelse, Læring og professionsidentitet**

Gennem artiklens teoretiske indkredsning har vi tilstræbt at udvikle et helhedsorienteret begreb, der kan beskrive hvordan pædagoger, der arbejder med bevægelse, udvikler og definerer professionsidentitet. Vi har vist, at professionsidentitet handler om, hvordan pædagoger konstruerer idéer om, hvordan de kan være, hvordan de kan handle, og hvordan de kan forstå sig selv som professionelle. Med afsæt i UNESCO's holistiske læringsbegreb fik vi indsigt i, at læring også bør adressere pædagogens personlige og eksistentielle læring, som vi med Canrinus et al. har oversat til at omhandle pædagogens self-efficacy, motivation og affektive engagement. Valget af Canrinus et al. som afsæt for vores videreudvikling gennem forskningsreviewet begrundede vi med, at netop deres begrebsapparat var særligt velegnet til at koble professionsidentitet med bevægelse og læring. Koblingen mellem bevægelse og læring fik vi med Knud Illeris's læringsbegreb og hans pointe om, at læring ikke kun handler om kognition, men også bør indeholde kropslige og motoriske elementer. Til at forbinde læring med professionsidentitet fokuserede vi på det kulturelle og sociale samspil, som vi bl.a. fik gennem Illeris, Wackerhausen og Canrinus et al. Fra Cardoso et al. fik vi begreb om praksisfællesskaber som en teoretisk ramme for undersøgelserne af, hvordan pædagogers professionsidentitet udvikles i samspil med fx kolleger, børn og forældre.

### **Self-efficacy, motivation, affektivt engagement og praksisfællesskaber**

Gennem forskningsreviewet kvalificerede vi det teoretiske professionsidentitetsbegreb fra Canrinus et al. og fandt, at self-efficacy, motivation og affektiv engagement kan anvendes som analytiske redskaber til at få øje på, hvordan pædagoger udvikler professionsidentitet i relation til bevægelse. Yderligere fandt vi, at praksisfællesskab som teoretisk analyseredskab vil kunne støtte os i at få øje på, hvordan professionsidentitet udvikles dynamisk i samspil med sociale og kulturelle fællesskaber.

Den praktiske kvalificering af de fire begreber og deres indbyrdes samspil foregik gennem en interviewundersøgelse med fire uddannede pædagoger, der arbejder i danske daginstitutioner med en særlig bevægelsesprofil. Den praktiske kvalificering har bekræftet, hvordan self-efficacy, motivation og affektiv engage-

ment får betydning for pædagogernes deltagelse i praksisfællesskaber, og hvordan praksisfællesskaber påvirker udvikling af de selv samme dimensioner ved professionsidentiteten. Den praktiske kvalificering bekræftede, at vi skal forstå praksisfællesskaber bredt som både det kollegiale fællesskab i daginstitutionen, men at vi også skal rette blikket på samspillet med børnene, forældrene, og at videreuddannelse også kan forstås som et praksisfællesskab. Specifikt i relation til bevægelse handler det også om at inddrage den individuelle pædagogs nuværende og tidligere idrætslige fritidsinteresser og deltagerinteraktioner.

I relation til self-efficacy viste interviewene, at faglig sparring, ”at blive holdt i gang”, erfaringsudvikling og fælles kompetenceudvikling er faktorer, der påvirker professionsidentiteten og som er afhængige af praksisfællesskabet. Vi så også, at graden af self-efficacy får betydning for pædagogens interaktion med praksisfællesskaberne, og således skærpes blikket på, at praksisfællesskaber både kan have positiv og negativ påvirkning.

I relation til motivation er særligt pædagogernes mulighed for at føle sig kompetente, det at kunne påvirke børnenes udvikling, og at børnene får succesoplevelser motiverende faktorer for pædagogerne. Gennem interviewene fandt vi, at den individuelle pædagogs motivation er afhængig af kollegial opbakning, fælles opmærksomhed og faglig sparring. Vi fandt endvidere, at videreuddannelse kan ses som en positiv motivationsfaktor, især hvis der er fælles deltagelse og dermed mulighed for fælles inspirationsudveksling. Udbyttet af videreuddannelsen er dog afhængig af den enkelte pædagogs kompetence- og erfaringsniveau, hvorfor videreuddannelsen også har potentiale til at være en negativ motivationsfaktor.

Det affektive engagement er funderet i pædagogernes behov for at kunne gøre en forskel for børnene. Det personlige og følelsesmæssige engagement forstærkes hos pædagogerne af de følelser, som børnene udviser. Også her ser vi, hvordan interaktioner med kolleger har en afsmittende betydning. Samtidig får vi indblik i, hvordan forældrenes opbakning bidrager positivt til et professionelt affektivt engagement i daginstitutionen som praksisfællesskab.

Vi har således gennem den teoretiske indkredsning, realist review metoden og den interviewbaserede case vist, hvordan pædagogers professionsidentitet i relation til bevægelse kan begribes gennem begreberne self-efficacy, motivation og affektivt engagement, og hvordan praksisfællesskaber i bred forstand bidrager til udvikling deraf. Når pædagoger har høj grad af self-efficacy, er motiverede og følelsesmæssigt engagerede, ser det ud til at have en positiv afsmittning på deres udvikling af professionsidentitet og bevægelsespraksis.

## Perspektivering

Vi indledte artiklen med at anføre, at pædagogers uddannelse, viden og kompetencer har stor betydning for børns udviklingsmuligheder i daginstitutioner, og at pædagogers egne opfattelser af professionsidentitet har betydning for deres professionelle praksis. På baggrund af artiklens analyser har vi argumenteret for,

at pædagogers professionsidentitet og bevægelsespraksis kan begribes og udvikles gennem pædagogens self-efficacy, motivation og affektive engagement, og at disse elementer påvirkes af og udvikles i de praksisfællesskaber, som pædagogen færdes i. I denne sammenhæng har vi endvidere fremført, at professionsidentitet allerede kan udvikles under uddannelse. I den teoretiske indkredsning refererede vi til de læringsforståelser, der dominerer i pædagoguddannelsen, og hvordan de rammesætter pædagogers udvikling af professionsidentitet. I pædagoguddannelsens bekendtgørelse konceptualiseres læring som en kombination af viden, færdigheder og holdninger, funderet i kompetence-, videns- og færdighedsmål (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2017). Konsekvensen af dette læringssyn er, at pædagoguddannelsen ikke tilvejebringer, hvad vi kan forstå som et praksisfællesskab (Cardoso et al., 2014), eller det som Wrench (2017) kalder et narrativt rum. Et rum hvor pædagogstuderende får mulighed for at skabe sammenhæng og forankre viden, færdigheder og professionelle holdninger i egen personlighed og dermed øge den personlige motivation, det affektive engagement og self-efficacy, som udtryk for professionsidentitet.

Vi argumenterer derfor for, at de personlige og eksistentielle dimensioner ved professionsidentiteten - det som UNESCO betegner som *learning to be* – ikke skal gøres til instrumentelle læringsmål, men derimod at pædagogens personlige udvikling bør genindskrives som et formål i en kommende revision af pædagoguddannelsens bekendtgørelse. Undervisningen på pædagoguddannelsen bør ikke kun fokuserer på udvikling af viden, færdigheder og faglige holdninger, men også på pædagogens motivation, affektive engagement og self-efficacy. For at citere UNESCO så handler *learning to be* om: ”at udvikle sin personlighed og være i stand til at handle med stadig større autonomi, dømmekraft og personlig ansvarlighed. I den sammenhæng må uddannelse ikke se bort fra ethvert aspekt af en persons potentiale: hukommelse, ræsonnement, æstetisk sans, fysiske kapacitet og kommunikationsfærdigheder” (International Commission on Education for the Twenty-first Century & Delors, 1996, egen oversættelse).

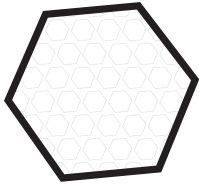
## Referencer

- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 1-17.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik*, 22(83), 16-35.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Biddle, S. J., & Mutrie, N. (2007). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions* Routledge.
- Borka, M., & Stanislava, M. (2017). Physical activity as an educational dimension in the contemporary pre-school curricula in the world and in Serbia. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 40.
- Byrne, J., Shepherd, J., Dewhirst, S., Pickett, K., Speller, V., Roderick, P., . . . Almond, P. (2015). Pre-service teacher training in health and well-being in England: The state of the nation. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 217-233.

- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies, 37*(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Professional identity in analysis: A systematic review of the literature. *A (Re) Construção Da Identidade Profissional do Estagiário De Educação Física Em Comunidade De Prática, 17*
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 335-353.
- Connelly, J., Champagne, M., & Manningham, S. (2018). Early childhood educators' perception of their role in children's physical activity: Do we need to clarify expectations? *Journal of Research in Childhood Education, , 1-12*.
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research, 27*(1), 81-100.
- Council of the European Union (2018). Key competences for lifelong learning. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) at the 26 th of November 2018.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs* John Wiley & Sons.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49*(3), 182.
- Elliot, D. L., & Campbell, T. (2015). "Really on the ball": Exploring the implications of teachers' PE-CPD experience. *Sport, Education and Society, 20*(3), 381-397.
- Fletcher, T., Mandigo, J., & Kosnik, C. (2013). Elementary classroom teachers and physical education: Change in teacher-related factors during pre-service teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(2), 169-183. doi:10.1080/17408989.2011.649723
- Flyvbjerg, B., & Sampson, S. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again* (12th printing ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine, 5*(3), 101-117.
- Hermann, S. (2008). Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring: Pejlinger og skitser. Learning Lab, Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Howie, E. K., Brewer, A., Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., Saunders, R. P., & Pate, R. R. (2014). The 3-year evolution of a preschool physical activity intervention through a collaborative partnership between research interventionists and preschool teachers. *Health Education Research, 29*(3), 491-502.
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. *New South Wales, Australia: Centre for Parenting and Research, New South Wales Department of Community Services*
- Illeris, K. (2009). Læring (2. udg.). *Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag*,
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century: Highlights* Unesco Pub.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Nake, B. (2016). *Interview : Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3rd ed.). København: Hans Reitzels.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review--a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy, 10 Suppl 1*, 21-34. doi:10.1258/1355819054308530 [doi]

- Pisha, L. E. (2012). *Teachers' beliefs related to activity play in the preschool setting: A phenomenological investigation*. Available. Retrieved from: [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res\\_dat=xri:pqm&rft\\_dat=xri:pqdiss:3524210](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3524210)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5) Routledge.
- Schmidt, C. H. (2018). Performing pedagogical professionalism: Day care pedagogues' professional strategies within new learning régimes [Abstract]. *Abstract Presented at the ECER Conference 2018, Bolzano, Italy*.
- Sevimli-Celik, S., & Johnson, J. E. (2013). "I need to move and so do the children". *International Education Studies*, 6(5), 1-10.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse. Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr 354 af 07/04/2017
- Svendborg kommune (2018). Svendborgprojektet. Retrieved from <http://svendborgprojektet.dk/>
- van Zandvoort, M., Tucker, P., Irwin, J. D., & Burke, S. M. (2010). Physical activity at daycare: Issues, challenges and perspectives. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30(2), 175-188.
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder: *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*, Syddansk Universitetsforlag.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Wrench, A. (2017). Spaces and physical education pre-service teachers' narrative identities. *Sport, Education and Society*, 22(7), 825-838.
- Zach, S., Harari, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.





FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Det dubbla kompetenskravet: En studie av lärarstudenters utveckling av kompetenser inom en ny lärarutbildning

**Emilia Berglund,**

Grundärare med inriktning mot fritidshem,  
Göteborgs stad

**Karin Lager,**

universitetslektor, Institutionen för Individ och Samhälle,  
Högskolan Väst, Trollhättan  
Karin.Lager@hv.se

**Jennifer Lundqvist,**

Grundärare med inriktning mot fritidshem, Göteborgs stad

**Jan Gustafsson Nyckel,**

universitetslektor, Institutionen för Individ och Samhälle,  
Högskolan Väst, Trollhättan  
jan.gustafsson-nyckel@hv.se

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resume

I föreliggande studie undersöks lärarstudenters utveckling av kompetenser inom lärarutbildningen. Studien har sin bakgrund inom de utbildningstrender som har som ambition att föra samman en socialpedagogisk omsorgstradition med en skolämnesinriktad utbildningstradition, där vi menar att lärarutbildningen för lärare i fritidshem utgör ett exempel. Fokusgruppintervjuer har använts för att intervjua 16 avgångsstudenter på lärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem på ett lärosäte i Sverige. Intervjuerna analyserades med hjälp av tematisk analys och visar att utbildningen erbjuder skilda lärandemiljöer för utveckling av kompetenser som svarar mot ett dubbelt kompetenskrav: Återskapare, Medskapare och Nyskapare. Analysen tydliggör både skillnader och likheter mellan de tre kompetenserna men det är samtidigt viktigt att se dem som komplementära. Återskapare kännetecknas av en anpassad och reproducerad kompetensutveckling där studenterna aktivt väljer att bli antingen lärare inom fritidshemmet eller i sitt praktisk estetiska skolämne. Medskapare kännetecknas av att studenterna anpassar sig till utbildningens genomförande och producerar en parallell kompetens och blir lärare i fritidshemmet och sitt skolämne. Nyskapare har drag av en produktiv - kreativ kompetens där studenterna använder sina praktisk estetiska ämneskunskaper inom fritidshemmets verksamhet, och sin fritidspedagogiska kompetens i undervisningen av det praktisk estetiska ämnet. Resultatet diskuteras avslutningsvis i relation till utbildningens förmåga att erbjuda en kreativ kompetens.

## Abstract

*“The dual competence requirement - A study of teacher student competences in a new teacher education”* examines students dealing with a dual competence requirement in teacher education. The study has its’ background in educational trends that aim to bring together a social pedagogical tradition with an educational tradition, with a focus on teacher training in School age educare (fritidshem). Focus group interviews have been used to interview 16 students in teacher education at a university in Sweden with a focus on working in school-age educare. A thematic analysis was implemented, where development of three different competences emerged that correspond to a dual competence requirement, which is Re-creators, Co-Creators and Innovators. The analysis highlights both the differences and similarities between the three competences, while also showing how the competences complement each other. The Re-creators are characterized by adapted and reproduced skills development, in which the student actively chooses to become either a teacher in the school-age educare or his subject. The Co-creators are characterized by the students adapting to the education’s implementation and producing parallel skills and becoming teachers in the school-age educare and their subject. The Innovators feature a productive creative competence in which the students use their practical aesthetic subject knowledge in the school-age educare activities, and their school-age educare skills in the teaching of the practical

aesthetic subject. Findings are discussed in relation to the offering of creative skills.

### **Nøgleord**

lärarutbildning, kompetens, fritidshem, lärandemiljöer

### **Keywords**

teacher education, competence, school-age educare, learning environment

---

## **Inledning**

Lärarutbildningen i Sverige utsattes under 1990- och 2000-talet för omfattande kritik där det bland annat påtalades stora brister i lärarstudenters kompetens (Gabrielsson, 2005). Som ett resultat av kritiken startade 2001 en ny lärarutbildning med en ambition att föra samman alla pedagoger inom utbildningssystemet och benämna dem lärare. Förskollärare och fritidspedagoger som tidigare tillhört Barn och ungdomspedagogiskt program, blev en del av lärarutbildningens inriktning mot yngre åldrar och benämning lärare i fritidshem började användas.

Högskoleverket noterade dock tidigt stora kvalitetsbrister i 2001 års utbildning där det påtalades att det var svårt för lärarstudenterna att tillägna sig tillräckliga ämneskunskaper (Hejzlar, 2008). Dessutom påtalades en otydlighet när det gällde utbildningen till lärare i fritidshem, samt att det fanns en brist på praktiskt estetisk kompetens i både grundskolan och lärarutbildning (SOU, 2008:109). För att komma tillrätta med ovanstående problem menade regeringen att det var nödvändigt med en ny lärarutbildningsreform.

År 2011 genomfördes en omfattande reform vilken för lärare i fritidshem innebar en stor förändring till skillnad från lärarutbildningen 2001. Den nya utbildningen för lärare i fritidshem kombinerar två olika utbildningstraditioner; en fritidspedagogisk tradition och en skolämnesträdd tradition som erbjuder en möjlighet att utveckla behörighet och kompetens att undervisa i både fritidshem och i ett kursplanebundet praktiskt estetiskt ämne (Prop. 2009/10:89). Ämnesalternativen är bild, musik, idrott och hälsa samt hem- och konsumentkunskap och omfattar 30 credits.

Inom ramen för lärarutbildningen 2011 förs således två skilda utbildningstraditioner samman vilket skapar två lärandemiljöer och ett dubbelt kompetenskrav inom ramen för en och samma utbildning (Billet, 2001). Det finns dock begränsad kunskap om hur lärarstudenter hanterar detta dubbla kompetenskrav och vilka kompetenser de utvecklar under utbildningen. Föreliggande artikel har som syfte att undersöka vilka kompetenser lärarstudenter i sista terminen har utvecklat under sin utbildning för att hantera detta dubbla kompetenskrav. Mer specifikt

---

är vi intresserade av att undersöka vilka motiv studenterna hade till att söka den nya utbildningen, vilka kompetenser de har utvecklat under utbildningen inom lärandemiljöerna de ingår i samt hur de ser på sin yrkesframtid. Resultatet belyses i skenet av utbildningens möjlighet till utvecklande av en kreativ kompetens.

Artikeln tar stöd i kompetensbegreppet (Ellström, Ekholm, & Ellström, 2008) och undersöker genom fyra fokusgruppintervjuer vilka kompetenser 16 lärarstudenter har utvecklat inom utbildningens lärandemiljöer. På det universitet vi valt att genomföra vår studie är lärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem en treårig utbildning och omfattar 180 ects fördelat på sex terminer. Vid ansökan till utbildningen väljer studenten även ett praktiskt estetiskt ämne.

## Bakgrund

Fritidshemmen i Sverige har genomgått stora förändringar genom åren och dess ursprung finns i arbetsstugorna från slutet av 1800-talet (Rohlin, 2012). Arbetsstugorna kom att ersättas av eftermiddagshemmen under 1930-talet och en fritidssektor grundades. Eftermiddagshemmets verksamhet var en förlängning av dåtidens förskolor och kompletterade i stor utsträckning daghemmen. De som arbetade här var barnträdgårdslärarinnor och de förde med sig en pedagogisk omsorgstradition från den dåvarande förskolan.

I början av 1960-talet expanderade barnomsorgen och eftermiddagshemmet blev istället fritidshemmet - en verksamhet för omsorg av skolbarn. Detta innebar en större efterfrågan av utbildad fritidspedagogisk personal vilket ledde fram till att det 1964 startades en ettårig försöksutbildning för fritidspedagoger. Kort därefter blev utbildningen tvåårig och var då förlagd till förskoleseminariet, den institution som då hade ansvar för att utbilda förskollärare. Innehållet i utbildningen var i stort sett identiskt med förskollärarytbildningens. Senare övergick fritidspedagogutbildningen till att under en tid tillhöra yrkesskolan, innan den istället blev en tvåårig linje förlagd till den sammanhållna gymnasieskolan. År 1977 flyttade fritidspedagogutbildningen till högskolan, vilket också innebar att utbildningen fick akademisk status och skulle vila på en vetenskaplig grund.

I och med att fritidspedagogutbildningen blev en högskoleutbildning förstärktes även kraven på fritidshemsverksamhetens pedagogiska innehåll och kvalitet. Tidigare hade det talats om fritidshemmets verksamhet som självständig och unik, men vid mitten av 90-talet hade fritidshemmets fokus ändrats och gått från innehållet i barnens fritid mot skolans undervisning. År 1993 kom utbildningen att inordnas i ett treårigt Barn- och ungdomspedagogiskt program och jämfästades med andra pedagogiska högskoleutbildningar. Utbildningen gav studenterna en Barn- och ungdomspedagogisk examen.

Som nämndes inledningsvis genomfördes 2001 en lärarutbildningsreform som innebar att utbildningen för fritidspedagoger blev en del av en samlad lärarutbildning (Prop. 1999/2000:135). Den nya lärarutbildningen, med gemensam kunskapsgrund för alla lärare, sågs som värdefull i arbetet för att främja sam-

verkan mellan och förståelse för varandras verksamheter - såväl inom utbildningen som ute på fältet (Andersson, 2013). Johansson (2004) menar att det inom lärarutbildningen historiskt sett finns en bestående konflikt mellan seminarieutbildningarnas yrkesorientering och ämneslärarnas universitetsbaserade disciplinorientering. Konflikten mellan olika traditioner behandlades dock inte i propositionen om den nya lärarutbildningen 2001 och problematiserades därav inte inom utbildningen (Johansson, 2004). Kritiken lät dock inte vänta på sig och Högskoleverket kritiserade den nya lärarutbildningen för bristande kvalitet och för stora brister i lärarstudenternas kompetenser (Gabrielsson, 2005; Hejzlar, 2008). Dessutom påtalade man ett vikande söktryck till inriktningen mot lärare i fritidshem.

I regeringens proposition Bäst i klassen - en ny lärarutbildning (2009/10:89) återkom kritiken och det framhävdes att det var brist på fritidspedagoger och lärare i fritidshem. Den samlade lärarutbildningen lockade få studenter mot arbete i fritidshem och en bidragande orsak kunde vara att det rådde en otydlighet i den lärarexamen som utbildningen ledde fram till. Attraktionskraften behövde höjas på utbildningen, då antalet nytutexaminerade lärare med inriktning mot arbete i fritidshem inte beräknades täcka upp för de fritidspedagoger som skulle gå i pension. Regeringen föreslog därför en lärarutbildning med inriktning mot fritidshem med en tydlig fritidspedagogisk inriktning, med avsikt att stärka yrkesidentiteten.

Med bakgrund mot fritidshemmets pågående integrering med skolan, och därmed fritidspedagogers och lärare i fritidshems allt mer växande funktion som stöd i undervisning, ansåg regeringen emellertid att lärare i fritidshem inte bara borde rustas med kompetens och kunskap att undervisa inom fritidshemmet. Den nya utbildningen skulle även förse lärarna med kompetens att arbeta inom kursplanebundna skolämnena.

Ett dubbelt kompetenskrav för lärare med inriktning mot arbete i fritidshem hade därmed uppstått. Det dubbla läroplansuppdraget innebär mål av olika karaktär och skilda fokus vilket är en utmaning för lärarstudenterna att hantera inom ramen för en sammanhållen lärarutbildning.

## **Kompetens och lärandemiljö**

Begreppet kompetens fokuserar på individen och dess individuella förmåga i relation till arbetets krav. Kompetens är något alla människor utvecklar i relation till de lärandemiljöer individen befinner sig i och den utvecklas genom lärande. Kompetensbegreppet lämnar åt individen själv att hantera uppdraget och är kopplat till individens förmåga att hantera en osäker framtid (Ellström, Ekholm och Ellström, 2008; Illeris, 2008). Begreppet lärandemiljö refererar till de praktiker inom en utbildning som både möjliggör och hindrar ett lärande. I relation till begreppet lärandemiljö är det viktigt att göra en distinktion mellan en strukturell och en subjektiv aspekt. Den strukturella aspekten inkluderar olika praktiker

(ex praktiskt estetiskt ämne och fritidspedagogik) och tar sig uttryck i normer och värden som både möjliggör och hindrar lärandet. Den subjektiva aspekten refererar till hur det lärande subjektet (lärarstudenten) erfar och förstår de strukturella aspekterna vilket skapar möjlighet för lärande och engagemang i olika praktiker.

Ellström, Ekholm och Ellström (2008) anlägger två olika perspektiv på kompetens och lärande vilka beskrivs som anpassnings- respektive utvecklingsinriktat lärande. Inom det förstnämnda perspektivet anpassar sig individen till utbildningens lärandemiljöer och utvecklar ett anpassat lärande. Utvecklingsperspektivet skapas i sin tur genom att individen i högre eller lägre grad förmår att skapa handlingsutrymme och utveckla ett lärande och förhållningssätt i relation till utbildningens lärandemiljöer. Studien har därför ett intresse av att undersöka lärarstudenters utveckling av kompetenser för att hantera ett dubbelt kompetenskrav inom lärarutbildningen uttryckt som anpassnings- eller utvecklingsinriktat lärande.

Inom både det anpassningsinriktade -och det utvecklingsinriktat lärandet finns det två olika varianter. När det gäller det anpassningsinriktade lärandet finns det ett reproduktivt respektive produktivt lärande medan det inom utvecklingsperspektivet återfinns ett produktivt respektive ett kreativt lärande. Inom det reproduktiva lärandet tillägnar sig individen utbildningen enligt föreskrivna mål, metoder och traditioner, vilket skapar en reproduktiv kompetensutveckling. Inom ett anpassningsinriktat och ett produktivt lärande är utbildningens mål och metoder givna men inte resultatet. Det innebär att man inom denna variant av kompetenslärande reproducerar mål och metoder men har förutsättningar att vara mer produktiv och aktiv när det gäller resultatet av sitt lärande. Det bidrar till att handlingsutrymmet är något större än jämfört med den förstnämnda reproduktiva kompetensutvecklingen.

När det gäller utvecklingsperspektivet återfinns i sin tur ett produktivt lärande där endast målen är på förhand givna medan metoder och resultat är öppna för lärande och utveckling av ny kompetens samt ett kreativt lärande som erbjuder ett stort handlingsutrymme när det gäller kompetensutveckling och att tolka och utforma utbildningens mål, metoder och resultat. Det är också viktigt att se ett anpassningsinriktat och ett utvecklingsinriktat lärande som två komplementära former av lärande och kompetensutveckling inom en och samma utbildning, där den ena eller andra formen kan dominera eller vara mindre framträdande (Ellström, Ekholm, & Ellström, 2008).

## Metod

I studien har fokusgruppsintervjuer använts för att intervjua 16 avgångsstudenter på lärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem på ett lärosäte i Sverige (Wibeck, 2010). Forskningsidén och intervjuerna ingår och kommer från Berglunds och Lundqvists examensarbete vid Grundlärarprogrammet med

inriktning mot fritidshem vid Göteborgs Universitet. Fokusgruppintervju som vetenskaplig metod är en väl etablerad ansats i syfte för att erhålla en djupgående förståelse av frågeställningar inom discipliner som sociologi (Merton och Kedall, 1946) och utbildningsvetenskap (Flores och Alonso, 1995; Parker and Tritter, 2006). För att få svar på studiens frågeställningar valde vi i linje med Blumer (1986) att genomföra de fokuserade gruppintervjuerna med studenter från samma klass som därmed hade gemensamma erfarenheter av att gå den beskrivna utbildningen samt att de kände varandra och var trygga i situationen. Det möjliggjorde att studenterna kunde prata och utveckla sina tankar med varandra under intervjun angående studiens frågeställningar. Ett kollektivt perspektiv lyfts således fram under intervjun, samtidigt som fokusgruppen möjliggjorde och uppmuntrade att deltagarnas individuella perspektiv kom till uttryck (Dahlin-Ivanoff, 2015). Med avsikt att lyfta fram ämnesbredden i det dubbla kompetensuppdraget valdes de 16 studenterna (åtta kvinnor och åtta män) ut strategisk genom att de var verksamma inom en gemensam utbildning med erfarenheter och kunskaper från utbildningens fyra praktiskt-estetiska ämnen. De fyra praktiskt estetiska ämnena representerades genom att en student från varje inriktning ingick i respektive fokusgrupp under genomförandet av intervjun.

Intervjuandet gav en möjlighet för deltagarna inom fokusgruppen att interagera med varandra genom att utbyta erfarenheter från sina respektive ämnestemer i relation till deras gemensamma erfarenheter av kurser i fritidspedagogik. Två forskare genomförde intervjuerna i grupp rum vid universitetet och varje intervju varade i cirka 60 minuter. Intervjuerna hade en relativt informell atmosfär där deltagarna uppmuntrades att delge sina erfarenheter från utbildningen och berätta hur de såg på sitt kompetenslärande i relation till både sitt praktiskt estetiskt ämne och fritidspedagogik. Vid tiden för intervjuernas genomförande föll två kvinnor, inriktning musik, bort.

Vi har i studien genomfört en tematisk analys av empirin (Braun och Clarke, 2006). Intervjuerna transkriberades ordagrant vilket möjliggjorde en närläsning av intervjumaterialet. Genom upprepade läsningar av intervjuerna identifierades nyckelord som sedan utvecklades till teman. Dessa teman grupperades tillsammans och fångade viktiga berättelser och mönster i relation till våra forskningsfrågor. I denna analysprocess har vi använt kompetensbegreppet (Ellström, Ekholm och Ellström, 2008) som en: ... *inspirationskälla för upptäckter av mönster som ger förståelse /.../ inte som mekanisk applicering på enskilda fall. Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra* (Alvesson och Sköldberg, 1994, s. 42).

I den tematiska analysen framträder hur lärarstudenterna utvecklar tre olika kompetenser i relation till de lärandemiljöer som lärarutbildningen erbjuder. De tre kompetenserna är Återskapare, Medskapare och Nyskapare. Analysen tydliggör både skillnader och likheter mellan de tre kompetenserna men det är samtidigt viktigt att se dem som komplementära.

## Återskapare, reproduktiv kompetensutveckling

Återskapare tydliggör en reproduktiv kompetensutveckling som löser kravet på dubbel kompetens genom anpassning och uppdelning. Återskapare håller isär kompetenskraven och finns i två varianter. Dels de studenter som fokuserar på arbete som lärare i fritidshem, dels de studenter som fokuserar på arbete som lärare i ett praktiskt estetiskt ämne. I den första varianten identifierar sig studenten med fritidspedagogen, vilket är den tidigare benämningen på professionen i fritidshem. Studenterna inom denna variant önskar återskapa både yrket fritidspedagog och den tidigare utbildningen. Inom denna reproduktiva variant vill studenterna enbart arbeta i fritidshem, skolämnet de förväntas undervisa i ses som ett nödvändigt ont (Se Ackesjö, Lindqvist och Nordäng, 2018). I den andra varianten identifierar sig studenten med en lärare i ett praktiskt estetiskt ämne och inriktningsterminen om 30 ects blir betydande för studentens kompetensutveckling. Inom denna reproduktiva variant blir arbetet i fritidshemmet ett nödvändigt ont, eller ett sätt att hantera anställningsbarhet. Nedan beskrivs båda varianterna under rubrikerna *Återskapare av fritidspedagogen* **respektive** *Återskapare av ämnesläraren*.

### Återskapare av fritidspedagogen

Studenterna inom temat *Återskapare av fritidspedagogen* refererar till egna erfarenheter av fritidshemmet vid ingången till utbildningen, exempelvis barndomens erfarenheter av fritidshemmet alternativt om studenten har egna erfarenheter av att arbeta i fritidshem. Dessa erfarenheter inspirerar dem och bidrar till att de söker utbildningen:

*... jag valde fritidsutbildningen just för att jag alltid har gillat att vara på fritids, både när jag var liten och när jag jobbade, just för att man hinner vara med barnen på ett annat sätt (Anna).*

I citatet ovan lyfter Anna fram att hon alltid har tyckt om att vara på fritidshemmet och då både som barn och vuxen. Hon lyfter också fram kontakten med barnen, den sociala gemenskapen och att få arbeta i en friare form, fritidshemmet verksamhet känns inte lika uppstyrd som skoldagen. Det Anna beskriver tolkar vi som ett fritidspedagogiskt förhållningssätt och innehåll som tilltalar flera av våra intervjuade studenter. I studenternas utsagor tydliggörs ofta en längtan efter fritidspedagogen och ett fritidshem där barns relationer och social gemenskap är centralt. Anna och Stina uttrycker det på följande sätt:

*... jag saknar det gamla, som de tidigare fritidspedagogerna fick göra, att du fick testa på musik, gå gitarrkurser, vid sidan av de ämnen vi har, att man kunde ha det som fritidspedagogiska kurser också (Anna).*  
*... men det känns som att det sociala glöms ju bort mycket i skolan, för att där ligger ju fokus på ämnena, och att de ska nå målen i sina ämnen, där ligger fokus inte lika mycket på det liksom sociala (Stina).*



I studenternas utsagor finns ett fokus på omsorg, gemenskap och sociala relationer som står i kontrast mot skoldagens ämneskunskaper. Vi tolkar det som att "det sociala" är eftersträvansvärt ur studenternas perspektiv. De vill däremot inte vara utan ämneskunskaper, i exempelvis musik, utan ger uttryck för att de vill ha en bred ämneskompetens, inte specifik, vilken erbjöds inom den tidigare fritidspedagogutbildningen där flera praktisk estetiska ämnen lästes för att användas i rollen som fritidspedagog i fritidshem, inte för att undervisa i kursplanebundna skolämnen med betygssättning.

När studenterna inom temat Återskapare av fritidspedagogen är i slutet av sin utbildning har de blivit övertygande om att det är inom fritidshemmet de vill arbeta. Det praktisk estetiska ämnet ses då som en belastning, ett nödvändigt ont, som rektor kan tvinga en att arbeta med när det inte är möjligt att få hela sin tjänst inom fritidshemmet:

*Men det har man från skolan så idrotten är ändå ett nödvändigt ont för det var inte det jag ville göra /.../ jag vill jobba på fritidshem ... (Klas).  
jag vill jobba på fritids, inte ha hem- och konsumentkunskap ... Största anledningen är väl egentligen att jag inte vill sätta betyg (Karin).*

Vi tolkar att studenterna uttrycker en önskan om att arbeta enbart inom fritidshemmet och samtidigt en kritik mot att det inte är möjligt att utbilda sig enbart mot arbete fritidshem. Undervisning i det praktisk estetiska ämnet blir en belastning då det framstår som något de är tvingade att göra. För studenterna är valet av fritidshemmet ett aktivt val samtidigt som ämnet de tvingats välja har skett med uteslutningsmetod, det minst dåliga valet. I vår analys syns också att flera av studenterna gör motstånd då de förknippar skolämnet med betygssättning vilket tycks stå emot den frihet i arbetet med barnen på fritidshemmet som de vill åt. Det framgår också att studenterna själva kan ha ämnesintressen men som inte är kompatibla med de praktisk estetiska ämnen som erbjuds, exempelvis ämnet historia.

### **Återskapare av ämnesläraren**

Inom detta tema visas hur studenterna vid ingången till utbildningen baserar sitt val på ett intresse för något av de praktisk estetiska ämne som måste väljas:

*Musik har jag ju valt för att jag själv brinner mycket för det, men ser också att, jag tycker att musik blir mindre och mindre i skolan, och jag vill kämpa för att det ska vara kvar. Att barnen får den musiken med sig som man själv fick när man var liten. Jag har inte gått på vanlig skola, men en skola där det är väldigt inriktad på just rörelse och musik och de ämnen vi har valt vill man liksom fortsätta ge till barnen (Malin).*

Malin säger i citatet att hon valde utbildningen utifrån sitt stora musikintresse och att hon kommer att kämpa för att musiken skall få plats i skolan. Inom temat tolkar vi att denna grupp studenter under sin utbildning blir mer och mer övertygade om att det är inom sitt praktiskt estetiska ämne de vill undervisa och att

skolämnet i sig är viktigt för barns utveckling. Studenterna Carl och Jonas är två exempel på denna tolkning som tydliggörs i intervjuerna:

*... jag har alltid haft en förkärlek för just fritids men det har förändrats för jag vill nu stå i ett klassrum och ha musik (Carl).*

*Ämnet bild valde jag ju för att det var det ämnet som låg närmst mig av intresse /.../ under tiden jag gick på bildutbildningen så kände jag nog att det här skulle nog vara rätt intressant. Dessutom under praktiken så var jag med under bildundervisning och såg potentialen i det ... (Jonas).*

I ovanstående citat framgår att Carl och Jonas har tillägnat sig ämnesundervisningen under utbildningens gång och utvecklat ett intresse för att bli lärare i ett skolämne och återskapar på så sätt bilden av ämnesläraren. Mot slutet av sin utbildning har denna grupp studenter beslutat sig för att försöka få anställning i enbart sitt praktiskt estetiska ämne och arbetet i fritidshemmet blir då ett nödvändigt ont, eller en lösning för ett heltidsarbete på en skola. I följande citat tolkar vi att Stina är nöjd med den tjänst som hon har fått:

*Jag kommer ha två klasser i åk 6 i hem och konsumentkunskap och sen så har jag resten på fritids /.../ nu har jag utbildat mig så att jag kan ha 7-9 också, så jag kommer nog senare vilja söka någonting på bara högstadiet (Stina).*

Stina tolkar vi är nöjd med sin framtida lärartjänst i hem och konsumentkunskap och lite arbete på fritidshem samtidigt som hon drömmer om att bli lärare på högstadiet vilket menar vi skulle innebära att hon lämnar fritidshemmet helt.

## **Medskapare, produktiv kompetensutveckling**

Medskapare saknar, till skillnad mot Återskapare, ett tydligt motiv för sitt val av utbildning. Medskapare håller isär arbetet i fritidshemmet från arbetet i skolämnet och ger uttryck för att utbildningen består av två skilda lärandemiljöer. Medskapare utgör exempel på produktiv kompetensutveckling som löser kravet på dubbel kompetens genom att utveckla en parallell kompetens vilket innebär att dels inrikta sig mot att arbeta inom fritidshemmet, dels att inrikta sig mot att arbeta inom sitt praktiskt estetiska skolämne. Denna produktiva kompetensutveckling kan beskrivas som ett aktivt medskapande då studenterna talar om utbildningen som att de utvecklar en parallell kompetens.

Studenterna inom detta tema hade ingen tydlig bild av läraryrket, om fritidshemmet eller skolämnet när de sökte till utbildningen. Exempelvis visste inte Klas vad ett fritidshem var innan han sökte till utbildningen: *Jag sökte till fritids innan jag visste vad fritidshem var* (Klas). Samtidigt, eller kanske just därför, som föreställningen om det framtida yrket är vagt anpassar sig studenterna till utbildningens dubbla krav och utvecklar en parallell kompetens. Utbildningen erbjuder studier i två huvudsakliga lärandemiljöer, fritidspedagogik och det prak-

tiskt-estetiska ämnet som studenterna upplever som åtskilda. Lukas berättar att de först:

*... läste till fritidslärare och så hade vi ett halvår där vi läste bild som var helt separerat från det. Tanken är väl att det ska integreras på något sätt, att vi ska vara delaktig i hela skoldagen, men då tog man bara en bit från något och ... det här får ni också bli ... Att jobba på fritids och ha en klass ... (Lukas).*

Vi tolkar att Lukas upplever att lösningen på ovanstående dilemma bör vara att försöka integrera fritidspedagogik och praktiskt estetiskt ämne. Någon integration ser dock inte ut att ske under utbildningen utan Lukas försöker istället göra både och genom att arbeta på både fritidshemmet och i skolklassen och därmed enligt vår analys utveckla en parallell kompetens. Liksom Lukas ovan tolkar vi att även Elsa att hon försöker göra både och genom att: ... *jag vill ha bild och vara i fritids* (Elsa). Ett liknande resonemang har Carl som säger att han: ... *helst velat ha mellanstudiet, musik, under dagarna och sen gå över till fritids på eftermiddagarna hela veckan ut* (Carl). Både Elsa och Carl uttrycker att de vill arbeta på både fritidshemmet och i sitt skolämne parallellt med varandra. Ett liknande resonemang för Stina om att de nu först i slutet av sin utbildning kan se att det handlar om två olika uppdrag som är svåra att integrera med varandra:

*... nu kan vi säga mer konkret vad det är vi gör och vilket uppdrag man har i fritidshemmet men också hemkunskap och, det blir uppdelat. Även om de har sagt att det ska vara som en tjänst ... blir ändå att man ser sig själv som två olika typer av lärare, att jag är hem och konsumentkunskapslärare, men jag är också grundlärare i fritidshem så att det har varit svårt att integrera dem till en enda tjänst liksom för att man har olika kompetens i de två (Stina).*

Vi tolkar Stinas uttalande som att utbildningen tenderar att vara uppdelad och att studenterna blir utbildade till att bli två olika lärare, en lärare i fritidshemmet och en lärare i sitt ämne vilket gör att de enligt vår analys utvecklar två olika kompetenser. Det finns helt enkelt dubbla krav i utbildningen och Stina löser detta krav genom att göra både och, det vill säga att vara både lärare i fritidshem och lärare i sitt ämne under en och samma arbetsdag. För att klara av att göra både och utvecklas två parallella kompetenser, vilket också ser ut att vara det som utbildningens struktur och skilda lärandemiljöer erbjuder.

## **Nyskapare, produktiv och kreativ kompetensutveckling**

Inom temat produktiv och kreativ kompetensutveckling framträder i viss mån Nyskapare där studenternas skolämneskunskaper kopplas till fritidshemmets verksamhet likväl som skolämnesundervisningen blir en del av ett fritidspedagogiskt förhållningssätt och innehåll.

Vid inträdet i utbildningen vill Nyskapare liksom Återskapare av fritidspedagogen enbart arbeta inom fritidshemmet och denna utgångspunkt vidmakthålls

under utbildningen av många studenter. Exempelvis menar Erik att när han skall börja arbeta skall det vara som fritidspedagog: *Det har jag redan kommit överens om med min chef att det är fritids jag vill ha fokus på /.../ planeringstid vill jag kunna lägga på fritids för det är där jag jobbar* (Erik). Samtidigt som det finns likheter mellan Nyskapare och Återskapare av fritidspedagogen finns det också stora skillnader mellan hur de utvecklar professionskompetens.

Nyskapare upptäcker under utbildningen hur de skolämneskunskaper de trots allt får med sig, med visst motstånd, kan användas inom fritidshemmets verksamhet. Tony berättar att idrottsämnet passade väl in i hans bild av fritidshem med rörelse och utomhuspedagogik och att: *... du läser ditt ämne i ett halvår och det ska vara fokus där och då bör man kanske få in det mer i fritidsverksamheten eller i utbildningens övriga fem terminer* (Tony). Även Jonas är inne på samma resonemang och påtalar att han under själva bildutbildningen upptäckte en: *... massa roliga grejer som man kan göra. Det jag tänkt på är att, mycket av det jag lärde mig under den tiden kan jag även använda på fritidshemmet. Så, det är ett bra ämne, tycker jag* (Jonas). Ovanstående två citat tolkar vi som att både Tony och Jonas påvisar en produktiv och kreativ kompetensutveckling där de försöker att integrera ämneskunskaperna i fritidspedagogiken.

Även det omvända framträder där Erik påtalar att han kan tänka sig att: *... jobba som idrottslärare, för att jag kan då göra det som jag gör på fritids under en idrottslektion* (Erik). Även Erik tolkar vi ha utvecklat en nyskapande, produktiv och kreativ kompetens när han låter fritidspedagogiken få utrymme inom idrottslektionen i skolan. Det finns således en produktiv och kreativ kompetensutveckling hos Nyskapare där fritidspedagogiken och de praktiskt estetiska ämnena integreras med varandra.

Nyskapares kompetensutveckling innebär en integrering av kompetenser och har stora likheter med de policyintentioner som redan på 1990-talet försökte förena fritidspedagogiken med skolans tidiga ämnesundervisning. Dessa intentioner hade som mål att fritidshemmets verksamhet skulle påverka skolans tidiga år och tvärt om.

## Diskussion

Resultatet visar att studenterna möter skilda lärandemiljöer under sin utbildning som leder till en uppdelad eller dubbel kompetens. Återskapare kännetecknas av en anpassad och reproducerande kompetensutveckling där studenten aktivt väljer att bli antingen lärare inom fritidshemmet eller inom sitt ämne. Resultatet kan tolkas som att utbildningen inte lyckas erbjuda lärandemiljöer som integrerar kompetenserna. För Återskapare ställs fritidspedagogiken mot ämnet. Medskapare kännetecknas av att studenterna anpassar sig till utbildningens struktur och genomförande och producerar en parallell kompetens och blir lärare i fritidshemmet och sitt ämne. För Medskapare existerar fritidspedagogiken parallellt

med ämnet. Inte heller här erbjuder utbildningen miljöer som integrerar kompetenserna.

Nyskapare är inte lika tydligt framträdande i empirin men det syns drag av en produktiv och kreativ kompetens där studenterna har integrerat kompetenser för att dels använda sina praktiska estetiska ämneskunskaper inom fritidshemets verksamhet, dels använda sin fritidspedagogiska kompetens i undervisningen av det praktiska estetiska ämnet. För Nyskapare är fritidspedagogiken och ämnet integrerade kunskaper och kompetenser som är användbara i de båda verksamheterna under hela arbetsdagen.

Det är samtidigt viktigt att notera att lärarutbildningen genom sina skilda lärandemiljöer ser ut att bygga in den spänning mellan skola och fritidshem som Hansen (1999) menar återfinns inom professionen. Vår studie indikerar att lärarstudenterna nu löser denna spänning redan under utbildningen genom att utveckla olika kompetenser som de sedan för med sig ut i sin lärarprofession. Ackesjö mfl har i ett forskningsprojekt kring professionsutveckling i 2011 års utbildning, identifierat att lärare med inriktning mot fritidshem efter några år i yrket upplever dubbelheten som att både höra hemma överallt och ingenstans i spänningsfältet mellan skola och fritidshem. Intressant att notera är att det i vår studie är de lärarstudenter som inte hade någon tydlig bild av utbildningen innan de började som löser spänningen mellan skola och fritidshem genom att utveckla en parallell kompetens genom medskapare och en produktiv kompetensutveckling.

Nyskapares produktiva och kreativa kompetensutveckling är den som ligger närmast intentionerna med utbildningen, men ändå är den minst vanlig. En anledning till det kan vara att det inte skapas några lärandemiljöer för kreativ kompetensutveckling inom vare sig den teoretiska betonade högskoleförlagda delen eller den mer praktiskt betonade verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Om en integrering ska kunna ske måste utbildningen erbjuda det som Ellström, Ekholm och Ellström (2008) beskriver som ett utvecklingsinriktat lärande som skulle kunna lösa utbildningens dubbla kompetenskrav genom att skapa något nytt. Utbildningsmiljöer tillika arbetsuppgifter som integrerar båda kompetenskraven inom utbildningen skulle kunna bidra till en mer utvecklingsinriktad kompetensutveckling.

Att det tycks erbjudas få möjligheter till kreativ och nyskapande kompetensutveckling måste belysas i relation till att det saknas förebilder inom yrket ute i verksamheten som kan framstå som rollmodeller för Nyskapare. Utbildningen är ännu ung, för få har utbildats och tjänsterna för lärare med denna dubbla kompetens varierar för mycket för att en ny kreativ kompetens ännu ska kunna ta form. Det som skulle kunna vara tillfälle för en ny profession, kan bromsas av traditionella föreställningar av lärarprofessioner ute på arbetsplatser (Andersson, 2013, Ackesjö mfl 2018).

Det är också viktigt att göra en notering i relation till distinktionen mellan en strukturell och en subjektiv aspekt av kompetensen. Det är den strukturella

aspekten genom utbildningens olika lärandemiljöer (ex praktiskt estetiskt ämne och fritidspedagogik) som skapar förutsättningar för kompetenslärande. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att det är hur det lärande subjektet (lärarstudenten) erfar och förstår de strukturella aspekterna av utbildningen som bidrar till de tre olika formerna av kompetenslärande som artikeln beskriver som Återskapare, Medskapare och Nyskapare. Det är också viktigt att se utvecklandet av de skilda kompetenserna som komplementära former, där den ena eller andra formen kan dominera eller vara mindre framträdande. När det gäller utvecklingsperspektivet återfinns ett produktivt lärande där utbildningens mål är på förhand givna samtidigt som den pedagogiska processen och utbildningens resultat är öppna för definition. Inom en sådan lärandemiljö skapas ett lärande som delar upp och håller isär kompetensutvecklingen. En kreativ kompetensutveckling erbjuder ett större handlingsutrymme än jämfört med Återskapare eller Medskapare. Inom ramen för ett nyskapande, expanderat och kreativt kompetenslärande kan skolämnet bli influerat av fritidspedagogik och fritidspedagogik av skolämnet.

Vid det studerade lärosätet erbjuds totalt fyra praktisk estetiska ämnen. Med de skilda ämnena representerade i ett arbetslag kan en integrerad kompetensutveckling bidra till att ämnena kommer fritidshemmet och barnen till godo. Men vid många högskolor/universitet som utbildar lärare i fritidshem erbjuds ibland enbart ett eller två ämnen, vilket skulle kunna leda till att en del ämnen inte integreras alls fritidshemmet. Detta bör ställas mot Återskapares önskan om att gå den gamla utbildningen där det ingick kunskaper och kompetenser i flera praktiska estetiska ämnen för alla, med fokus på arbetet i fritidshemmet.

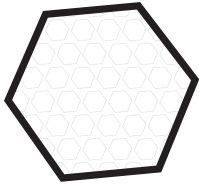
Regeringen (2009/10:89) föreslog en lärarutbildning mot fritidshem med en tydlig fritidspedagogisk inriktning med avsikt att stärka yrkesidentiteten. Identiteten ser dock inte ut att vara stärkt, snarare splittrad och en kamp om professionsidentiteten inom utbildningen så väl som inom skolans och fritidshemmets verksamheter. Anställningsbarhet visar sig också vara kopplat till utveckling av kompetenserna, främst för Återskaparna. Studiens resultat ger således implikationer om att den nya utbildningen inte ger det resultat som den var tänkt att ge. Med utgångspunkt i ovanstående resonemang är det därför rimligt att ställa sig frågan om det inom utbildningen går att etablera och skapa lärandemiljöer som möjliggör en kompetensutveckling i linje med Nyskapare. Om det inte är möjligt att skapa och etablera en ny struktur inom ovan nämnda lärarutbildning kommer dubbelheten att kvarstå med reproducerande kompetensutveckling som följd. Om så skulle vara fallet är det kanske nödvändigt att diskutera en ny lärarutbildning med inriktning mot fritidshem i syfte att stärka och inte splittra yrkesidentiteten?

## Litteratur

- Ackesjö, H., Lindqvist, P., & Nordänger, U-K. (2018): "Betwixt and Between": Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities, *Scandinavian Journal of Educational Research*, p 1-15. E-pub, DOI: 10.1080/00313831.2018.1466356
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Billett, S. (2001), "Learning through work: workplace affordances and individual engagement". *Journal of Workplace Learning*, 13(5), pp. 209-14.
- Blumer H. (1986[1969]). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press;
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Sid 81-92. Stockholm: Liber.
- Ellström, E., Ekholm, B., & Ellström, P-E. (2008) "Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), pp.84-97, DOI: 10.1108/13665620810852250
- Flores, J. G., & Alonso, C. G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change, *Evaluation Research*, 19(1), pp. 85–101
- Gabrielsson, A. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Del, 1, Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. Stockholm: Högskoleverket.
- Hansen, M. (1999). Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. (Göteborg Studies in Educational Sciences 131). Göteborg:Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hejzlar, J. (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Stockholm: Högskoleverket
- Illeris, K. (2009). Kompetence, læring og uddannelse. Hvordan læres kompetencer, og hvordan kan de udvikles gennem formaliseret uddannelse? *Nordic Studies in Education*, 2009(02), pp.194-209.
- Johansson, J-E. (2004). *Lärare för yngre åldrar: konstnär, forskare eller praktiker. Utvärdering av två inriktningar i den nya lärarutbildningen i Göteborg*. Rapport 2004:1. Göteborg: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946) .The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), pp.541–557
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemma. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Parker, A., & J Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), pp 23-37, DOI: 10.1080/01406720500537304
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.







FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Digitale teknologiers kulturkraft i daginstitutionen – Børn og pædagogers teknologiforståelse

***Vibeke Schrøder,***

Docent, ph.d.,  
vs4@kp.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resume

Digitale teknologiers kulturkraft i daginstitutionen undersøger den kulturelle produktion og reproduktion i daginstitutionen og inkluderer teknologier som en aktiv kulturel aktør. De empiriske data, der ligger til grund for analysen, stammer fra et praksisnært forsknings- og udviklingsprojekt initieret i 2014 af Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold. Formålet med artiklen er at bidrage til en brugsbaseret forståelse af praksis med digitale teknologier i daginstitutionen. Analysen af de empiriske data viser børn, der omformer teknologierne til brug for leg og humor i børnefællesskabet. Når børn og pædagoger deltager i den samme aktivitet med digitale teknologier, er der en tendens til, at pædagogernes kultur og tolkning af teknologierne dominerer aktiviteten. Pædagogerne har en faglighed, der forstår værdierne i børnefællesskaberne, men deres teknologiforståelse er overvejende instrumental. Dette skygger for en aktiv teknologiforståelse og for professionelle analyser af teknologiernes kulturkraft – både i relation til hverdagslivet i institutionen og i relation til de samfundsmæssige kampe i barnefeltet om vægtningen mellem børns leg og en læringsdagsorden.

## Abstract

Digital technology as a cultural force in the day-care institution investigates the culture production and reproduction in the institution while including technology as an active cultural actor. The empirical data used in the analysis stem from a practice-oriented research and development project initiated by the Ministry for Children and Social Affairs in 2014. The aim of this article is to contribute to a user-oriented understanding of practices involving digital technologies in the day-care institution. Analysis of the empirical data shows children using and transforming digital technologies for the purposes of play and humor in the child community. When children and pedagogues are engaging in the same activity, there is a tendency that the culture of the pedagogues and their perception of the technologies dominate the setting. The pedagogues do have a professional comprehension of the values in the community of the children, but their comprehension of the digital technologies are predominantly instrumental. This prevents an active technology comprehension and a professional analysis of the cultural role of the technologies – in the actual day-care setting as well as in relation to the general societal struggles in the day-care field between emphasizing children's play or the agenda of learning.

## Nøgleord

digital teknologi, daginstitution, pædagogik, teknologiforståelse

## Keywords

digital technology, day-care institution, pedagogy, technological literacy

---

## Introduktion

Formålet med denne artikel er at uddybe og diskutere et af fundene fra et praksisnært forskningsprojekt om digitale teknologier i daginstitutionen. I et af delprojekterne om børns ret til deltagelse, kunne vi ” iagttage, at børn og voksne tentativt går til teknologier på forskellig måde ... hvor børnene – malet med en bred pensel – har en intuitiv, kropslig og legende tilgang til digitale teknologier, mens de voksne i højere grad følger teknologiernes umiddelbare tilskyndelse indpakket i en voksendagsorden om læring og social deltagelse” (Schrøder, Søndergaard, & Frøkjær, 2015, s. 11). Der er to sammenhængende undersøgelsesområder i denne artikel: Det første er at undersøge forskelligheden i, hvordan børn og voksne oplever, bruger og former digitale teknologier, og hvad disse forskellige brugsformer kan betyde for det pædagogiske arbejde. Det andet er at undersøge disse pædagogiske processer i relation til daginstitutionernes samfundsmæssighed. Formålet med artiklen er endvidere at bidrage til at skabe en brugsorienteret viden om praksis med teknologier i det pædagogiske arbejde gennem at udvikle en kulturteoretisk forståelse af teknologi og daginstitution, der kan anvendes analytisk i relation til projektets empiri.

Forskningsprojektet *Digitale redskaber i dagtilbud* blev gennemført i 2015 og var finansieret af ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold. Projektets overordnede formål var at etablere viden om ... ”hvilken betydning ... brugen af digitale redskaber i dagtilbud [har] for børns læring?” (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold, 2014, s. 17). Forsknings- og udviklingsprojektet blev realiseret gennem tre delprojekter, og jeg deltog sammen med lektor Steen Søndergaard og lektor Thorleif Frøkjær i delprojektet *Alle har ret til at være en del af et fællesskab – digitale redskaber skal understøtte, at vi når alle børn, og de får tilpasse udfordringer* (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold, 2014, s. 32). Sammen med et kommunalt netværk af pædagoger og pædagogiske konsulenter med fokus på it organiseret af Kommunernes landsforening KL gennemførte vi casestudier på nogle af netværkets institutioner.

## Teori

Den kulturelt orienterede hverdagslivsforskning i nordiske daginstitutioner er et etableret felt, der gennem de sidste 20 år har udforsket børns socialisering og kulturalisering i daginstitutionerne. Denne forskningstradition har i sin teoriudvikling især haft fokus på de sociale og kulturelle processer i og omkring institutioner (Gulløv, 1999; Gilliam & Gulløv, 2012; Andersen, 1995; Andersen & Kampmann, 1996; Larsen, 2010), men har i mindre grad haft fokus på materialitetens indflydelse på kulturen i daginstitutionen (Gulløv & Højlund, 2005, s. 40). Det teoretiske perspektiv, der her bliver udviklet, forbinder den kulturorienterede daginstitutionsforskning med en teoretisk forståelse af digitale teknologier som kulturkraft, og giver mulighed for at begrebsliggøre praksis med digitale teknolo-

gier i daginstitutionen gennem en samlet analyse af det sociale, det kulturelle og det teknologiske.

### **Hverdagslivet i daginstitutioner forstået som kulturel produktion og reproduktion**

Daginstitutionen har gennem de sidste 100 år udviklet sig fra ”enten at være et pædagogisk tilbud til bedrestillede børn eller et pasningstilbud for dårligt stillede børn ... til at være et projekt rettet mod alle børn” (Gulløv, 2012, s. 64) og er at betragte som en samfundsinstitution (Gulløv, 2012, s. 64; Ahrenkiel, 2015, s. 42-44). Ligesom skolen varetager den produktion og reproduktion af de til enhver tid gældende kulturelle kampe, der går for sig i uddannelsesfeltet (Øland, 2007), er daginstitutioner også en del af dette kulturarbejde, som det for eksempel er vist i Vibe Larsens ph.d.-afhandling *Nationale praktikker i børnehaven* (Larsen, 2010). Eva Gulløv optegner et ’barnefelt’ for at synliggøre de sociale og samfundsmæssige sammenhænge og kampe, børns liv i daginstitutionen er en del af. Den legitime viden om børn, der kan indgå som symbolsk kapital i dette felt og som konstituerer sig som stridende sociale positioner, kan for eksempel være viden om udviklingspsykologi og alderssvarende adfærd og teorier om børn og barndom (Gulløv 1999, s. 89-90).

Med indførelsen af læreplaner i 2007 bliver læringsorientering også en tydelig del af barnefeltet. Dette kan have betydning både for, hvordan pædagogerne valoriserer voksenstyrede læringsaktiviteter, og for at disse styrede aktiviteter bliver vægtet højere (Ahrenkiel, 2015). Den større vægtning af læringsaktiviteter og pædagogstyrede aktiviteter sker på baggrund af en nordisk barndomsforståelse, der forstår barndom som en kvalitet i sig selv, og som er optaget af at skabe et hverdagsliv for børn med trygge relationer mellem børn og voksne, med demokrati som lydhørhed for børns perspektiv og med plads til børns egen leg og selvudfoldelse (Wagner & Einarsdottir, 2008).

Det civiliserende projekt pædagogerne varetager i statens tjeneste præsenterer sig altså langt fra entydigt, ”men [er] netop ... et udtryk for forskellige konkurrerende værdier”. [Pædagogernes] faglige omdømme og legitimitet afhænger af deres evne til at foretage sådanne afvejninger på acceptabel vis” (Gulløv, 2012, s. 94). Både læring og plads til børns egen leg og selvudfoldelse er stærke kulturelle værdier i det aktuelle barnefelt. Børnene i daginstitutionen udfolder deres hverdagsliv i dette felt og forholder sig til det gennem deres handlinger. De er sociale aktører i feltet og bidrager til deres egen udvikling gennem stadige interaktioner, der er kulturskabende. Børn har dog ”generelt sværere ved at få anerkendt deres betydningsmæssige sammenhænge, for de kender ikke de hierarkier af viden, der gør forskellige analogier og sammenhænge mere eller mindre overbevisende” (Gulløv, 1999, s. 229).

Samtidig bruger børnene langt mere tid i hinandens selskab end med de voksne, et forhold, der både skyldes, at der er mange flere børn til stede i institutionen end voksne, og ”at børnene tiltrækkes af hinanden og hinandens aktiviteter”

---

(Strandell, 1999, s. 291). I disse børnefællesskaber skaber børnene – i samspil med de overordnede kulturelle rammer – deres egne fællesskaber, hvor betydning og praksis udvikles. En foretrukket aktivitet i børnefællesskaber er leg. Legen bruges til at undersøge og udfordre den gængse kultur, og legens højdepunkter er ofte fælles humor ved grænseoverskridelse og frivolitet (Andersen & Kampmann, 2002; Sutton-Smith, 1997).

Daginstitutionens hverdagsliv bliver altså skabt gennem komplekse kulturelle processer rammesat af barnefeltet, hvor de voksne har noget for med børnene implicit og eksplicit, og hvor børnenes egen kulturproduktion i børnefællesskaberne er en aktiv, men domineret kulturform i relation til den dominerende pædagogiske kultur i daginstitutionen.

### **Digitale teknologier som kulturkraft**

Filosoffen Alfred Borgmann skriver i sin artikel om teknologi som kulturkraft om vores kulturs vildveje med teknologi, der hindrer os i at skabe det gode liv. I teksten udpeger han en dominerende ingeniørmæssig forståelse af teknologi. Denne kan enten tage form af en determinisme, der opfatter teknologi som en omfattende og uimodståelig kraft, som man kan forholde sig positivt eller negativt til, eller af en instrumentalisme, der ikke vurderer teknologi som god eller dårlig: Kvaliteten afhænger af vores værdier, og af hvordan vi tager teknologien i brug. Borgmann udpeger den instrumentelle teknologiforståelse som den officielle forståelse af teknologi (Borgmann, 2006, s. 353). Borgmann argumenterer for, at begge disse tekniske positioner har nogle alvorlige mangler som kulturelle fortolkninger af teknologi, samtidig med, at han vurderer, at ”den tekniske forståelse af virkeligheden stort set dominerer som udfordret hverdagsforståelse” (Borgmann, 2006, s. 353).<sup>1</sup>

For at teknologien kan træde ud af denne hverdagsforståelse og blive synlig for os som en kulturkraft i en institutionel kontekst, må vi skabe et nyt blik på teknologien gennem teknologifilosofi og teori. Fænomenologen Martin Heidegger har haft en direkte indflydelse på studier af materiel kultur ved at påpege, at ”tingene viser sig for os i en mangfoldighed af måder, afhængigt af hvordan vi er involveret i dem” (Sjørsløv, 2013, s. 36). Heidegger skelner mellem tingenes tilstedeværelse for os som vedhåndenværende og forhåndenværende. Når tingen er vedhåndenværende, lægger vi knapt mærke til den, men handler med den som en udstrækning af vores krop. Tingen bliver forhåndenværende, når der er noget galt med den, når der sker noget uventet i den proces, som vi er i gang med sammen med tingen eller når vi møder en ny ting (Sjørsløv, 2013, s. 36; Tafdrup & Hasse, 2012, s. 213-215). De materielle ting er i hverdagens samspil usynlige for os og bliver til gennem vores brug af dem.

---

1 “The technological approach to reality rules as largely unchallenged common sense” (Borgmann, 2006, s. 353).

Brugsperspektivet giver os mulighed for at forstå, hvordan ting og teknologier deltager i kulturproduktionen i institutionens hverdagsliv. De digitale teknologier udgør dog en særlig kategori af ting i relation til at forstå deres bidrag i situeret praksis, da digitale teknologier er uigennemsigtige, fordi deres brugerflade ikke spejler deres funktioner. Funktionerne er lejret i det samlede design, der også indbefatter programmering, og det giver ofte bredspektrede og uventede brugsmuligheder (Koehler & Mishra, 2008, s. 7). Denne kompleksitet leder os hen til at vurdere en teknologisk samlede design, når vi skal tolke dens kulturelle rolle i institutionshverdagen, design forstået som ”de processer og hensigter, som ligger til grund for den endelige materielle udformning og tiltænkte funktion af en teknologi” (Wallace, 2015, s. 30). Designets bidrag til samspillet er begrebsliggjort gennem affordance-begrebet. Affordance beskriver relationaliteten i teknologi-brugen gennem samspillet mellem det designede objekt og den subjektive sansning af det. Affordance beskriver teknologiens tilskyndelser i samspillet (Gibson, 1979), hvilket betyder, at designet tilskynder til bestemte former for handlinger, men tolkningen af tilskyndelserne kan være forskellig for eksempel fra voksen til barn, hvis de tolker teknologien forskelligt.

Teknologierne bliver altså til i brug, men de kan også blive forskellige i brug. Don Ihde, postfænomenologisk teknologifilosof, beskriver teknologier som multistabile: ”Selve teknologiernes struktur er multistabil; i forhold til brug, til kulturel indlejring, såvel som i relation til politik. Multistabilitet er ikke det samme som neutralitet. I multistabilitet ligger der en række mulige baner for brug. Ikke alle mulige baner, men delvist determinerede baner” (Ihde, 2002, s.106).<sup>2</sup> I en situeret kontekst betyder denne relationelle multistabilitet, at mødet mellem et design og en lokal praksis – over tid og gennem læreprocesser – vil stabilisere materialiteten med nye meninger (Hasse, 2015a, s. 281). Denne stabiliseringsproces, hvor teknologierne bliver bestemte teknologier i konkrete praksisser, kan betyde, at teknologierne stabiliseres forskelligt i forskellige kontekster i den samme organisation. Den kan for eksempel stabilisere sig forskelligt i en voksendomineret kultur og en børnekulturelt domineret kontekst, omend børn, som beskrevet ovenfor, har ”generelt sværere ved at få anerkendt deres betydningsmæssige sammenhænge” (Gulløv, 1999, s. 229).

Hvordan de digitale teknologier stabiliserer sig, knytter sig også til, hvorvidt de behandles som vedhåndenværende eller forhåndenværende. I en artikel om lærere og sygeplejerskers læring af nye teknologier identificerer forfatterne en passiv og en aktiv teknologiforståelse hos de professionelle (Tafdrup & Hasse, 2012). ”En aktiv teknologianvendelse fordrer refleksion over hvilke teknologier, der bedst fremmer faglige formål i situationen. En passiv teknologianvendelse er en rutinepræget, ureflekteret anvendelse af teknologi” (Hasse, 2015b, s. 84). Aktiv

---

2 “The very structure of technologies is multistable, with respect to uses, to cultural embeddedness, and to politics as well. Multistability is not the same as neutrality. Within multistability there lie trajectories, not just any trajectory, but partially determined trajectories” (Ihde, 2002, s.106).

---

teknologiforståelse er muligheden for at være medformer af de digitale teknologier i den pædagogiske praksis.

Teknologierne deltager således i kulturproduktionen i konkrete lokale kontekster – for børn og for børn og pædagoger – samtidig med at institutionen som sådan er del af – og aktør i – et barnefelt, hvor der kæmpes om de rette forståelser af børn og barndom og også om de digitale teknologiers rolle i denne barndom. De relationer, de digitale teknologier indgår i, vil udfolde sig forskelligt alt efter om vi involverer os med dem ud fra en instrumentel eller en kulturteoretisk teknologiforståelse.

## Metode

Denne teorikonstruktion, der forstår både børn, pædagoger og digitale teknologier som kulturelle aktører i daginstitutionens hverdagsliv, skal bidrage til tolkning i et projekt, hvor både pædagoger og forskere har aktive roller i produktion af empiri. I udbuddet fra ministeriet ønskes det, at ”forskning og praksis bringes sammen”, og Kommunernes Landsforening skabte kommunale netværk med praktikere til at deltage i projektet. Netværkets konkrete projektdeltagelse beskrives blandt andet sådan, at deltagerne på den ene side bidrager med ”hvad der virker i praksis” og på den anden side ”får input til at igangsætte forandringsforløb i egen kommune med henblik på øget læring i dagtilbud ved brug af digitale redskaber” (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold, 2014, s. 20).

Forskergruppens metodiske svar på både at skulle svare på udbuddets overordnede forskningsinteresse og at involvere netværket i den praksisnære forskning med forandringsforløb for øje var dels at arbejde med forskningsspørgsmål inden for delprojektets ramme, dels at arbejde med disse spørgsmål gennem casestudiemetoden sammen med netværksdeltagerne. Netværket knyttet til dette delprojekt bestod af 26 deltagere: pædagoger, institutionsledere og kommunale pædagogiske konsulenter med fokus på it, fordelt på otte kommuner. Forskningsspørgsmålene tematiserede børns ret til deltagelse i relation til digitale redskabers understøttelse af børne- og børne-voksen-fællesskaber, i relation til børns sprogudvikling og i relation til kommunikation på tværs af tid, sted og rum (Schrøder, Søndergaard & Frøkjær, 2015, s. 7).

Casestudiet er en metode og en arbejdsform, der giver mulighed for at undersøge enkeltstående og konkrete hændelser gennem praktiske undersøgelser af antagelser, og for at forstå og forklare egenskaber og årsagssammenhænge (Ramian, 2012). I vores konkrete udfoldelse af casestudiemetoden bidrager den både som et udviklingsværktøj, der giver de deltagende aktører mulighed for at arbejde med praksisrefleksion og dermed muliggør et lokalt udviklingsperspektiv, og som praksisnær forskningsstrategi, der kan benyttes til at producere forskningsviden gennem analyse af de producerede data (Schrøder, Søndergaard & Frøkjær, 2015, s. 7).

Det empiriske materiale, der ligger til grund for denne artikel, stammer fra to casestudier, der er udvalgt, fordi det empiriske materiale både indeholder eksempler med børn, der går deres egne veje med teknologier, og eksempler, hvor de involverede pædagoger har bidraget med perspektiver rettet mod spændingsfeltet mellem voksendominerede og børnekulturelt dominerede aktiviteter. Det første casestudie er *Teknologisk kulturforståelse*, hvor vi antager, at vi igennem digital relation via fx Skype kan give øget tryghed for det enkelte andetsprogede barn, som er placeret i en dansk daginstitution, der ikke har kendskab til barnets kulturelle og sproglige baggrund. Det andet casestudie er *Børn som superbrugere og sociale relationer*, hvor vi antager, at hvis vi giver børn særlige kompetencer i it (superbrugere) og får synliggjort disse kompetencer i forhold til børnegruppen, så vil det generelt styrke deres relationer til de øvrige børn (fra casestudiebeskrivelserne). Casestudiernes antagelser og aktiviteter er udviklet i samarbejde mellem pædagoger og forskere.

I casestudiet om teknologisk kulturforståelse deltog to pædagoger og børnehavens 60 børn i alderen fra 3 til 6 år, hvor pædagogerne organiserede børnenes deltagelse i større og mindre grupper. Den digitale teknologi i brug var Skype brugt på bærbare computere. I casestudiet om børn som superbrugere iværksatte en pædagog syv aktiviteter med forskellige digitale teknologier. Fire af aktiviteterne havde udelukkende de to fokusbørn på henholdsvis 4 og 5 år som deltagere, mens tre af aktiviteterne blev gennemført for hele stuen, der bestod af 25 børn mellem 4 og 6 år.

Følgende empiriske data er skabt i samarbejde mellem forskere og aktører i de to aktuelle cases:

	Observationer produceret af pædagogerne	Observationer produceret af forskerne	Materiale produceret i fællesskab, skriftligt dokumenteret	Materiale produceret af pædagogerne, skriftligt dokumenteret
Teknologisk kulturforståelse	Afprøvning af skype- videoptagelse i alt 4:42 min. Kulturmøde – videoptagelse i alt 3:34 min.	Kulturudveksling- videoptagelse (Go-pro): 11:24 min.	Casestudiebeskrivelse	Analyse af kulturudveksling, analyse af kulturmøde, liste over to-sprogede børn i kommunens børnehaver
Børn som superbrugere og sociale relationer	Videoptagelse af casestudie-aktivitet Ninja Turtles 00:26 min. Desuden videoptagelser foretaget af de to drenge med tabletten 01.10 min.	Butiksleg – videoptagelse. (Go-pro) 51:58 min.	Casestudiebeskrivelse, referat af Skypemøde om udvikling af casestudie, udskrift af samtale mellem pædagog og forskere på observationsbesøg.	Logbog over case-studiet



---

Viften af empiriske data spænder fra empiri produceret af pædagoger, empiri skabt i fællesskab, og empiri skabt af forskere. Det giver mulighed for relevant praksisnær forskning, der både kan bidrage med viden til praksis og viden til forskningsfeltet (Schrøder & Brok, 2017). Derudover skaber fællesskab gennem ”at være sammen om at se”, ”samtaler om praksis” og ”dialoger i møder”, viden om pædagogernes forståelser og mening i praksis (Jernes & Alvestad, 2017, s. 79)<sup>3</sup>, mens konstruktionen af forskellige vidensperspektiver giver mulighed for en reflektiv sociologi (Bourdieu & Waquant, 1996).

Kimet til det overordnede fund, *at børn og pædagoger tentativt går til teknologier på forskellig måde*, blev lagt, da vi i starten af den oprindelige analysefase gennemgik hele projektets videomateriale og her kunne iagttage, at børn tog afstikkere med teknologierne i relation til den aktivitet, der var planlagt af de voksne. Derudover har analyseprocessen været vejledt af det udviklede teoretiske grundlag om kultur i daginstitutionen og teknologiers agens og af viden om børns sprog og kultur.

## Resultater og diskussion

I det følgende vil jeg analysere udvalgte episoder fra det empiriske materiale, der er produceret af forskere og pædagoger, for at undersøge, hvordan teknologierne bliver forskellige i brug, hvordan de skaber forskellige former for tilskyndelser i forskellige kulturelle kontekster, og hvordan de formes forskelligt af pædagoger og børn. Derefter vil jeg undersøge, hvordan pædagogerne i projektet forstår de pædagogiske implikationer af børn og voksnes forskellige tolkning og brug af digitale teknologier i institutionen. Dette fører frem til en diskussion af de kulturelle processer med teknologier i institutionen og af pædagogernes håndtering af teknologiernes kulturkraft.

### Digitale teknologier i samspil med børn og pædagoger

I dette afsnit vil jeg inddrage to episoder fra det empiriske materiale, der viser børn, som tager afstikkere fra pædagogernes planer for de pædagogiske aktiviteter, og hvor børnene bidrager til planens udfoldelse ved at omfortolke pædagogernes forståelse af mulighederne for teknologiernes brug.

Den første episode stammer fra casen om *Børn som superbrugere og sociale relationer*. Det er en af de pædagogiske aktiviteter, hvor vi deltager som forskere. Pædagogen har planlagt en aktivitet med app'en Storest, hvor hele børnegruppen skal lege butik og finde varer med printede varer med qr-koder og købe dem i en butik, hvor app'en fungerer som kasseapparat. Børnene er organiserede i par, og casens to fokusdrengene er sat sammen. Som en del af observationsstrategien beder pædagogen også et par af børn om at dokumentere aktiviteten ved at filme den på en tablet.

---

3 ”å være sammen om å se”, ”samtaler om praksis”, ”dialoger i møter” (Jernes & Alvestad, 2017, s. 79).

De to fokusbørn bliver ikke fanget af butiksligen, og pædagogen beder de to børn om at være dem, der dokumenterer med tablet'en. Heller ikke dette fanger de to, selv om pædagogen et par gange opfordrer drengene til at gå i gang med videodokumentationen. Drengene begynder i stedet at filme hinanden, og uden at det ser ud til at være en plan, trækker det lille filmhold ud af stuen og ind i børnenes garderobe. I midten af garderoben er der en bænk i børnehøjde, og den bliver stedet, hvor drengene sammen opfinder en leg med tablet'en. Inde på stuen har de filmet hinandens ansigter, men ude i garderoben initierer den ene dreng et nyt fokus for filmeriet – numsen. ”Nu filmer jeg din numse”, udbryder drengen. Den anden dreng tager tråden op, stiller sig op på bænken og stritter med numsen ved at bøje sig forover. ”Må jeg se”, spørger han bagefter, og de ser det lille filmklip sammen. Drengene griner højt. De skiftes til at filme hinandens strittende numser og griner og fjoller løs. Butiksligen folder sig ud som planlagt inde på stuen, hvor de andre børn skiftes til at stå ved kassen og stå i kø for at betale for deres varer.

Teknologiens multistabilitet viser sig her. Gennem en app kan den orkestrere en pædagogisk aktivitet, hvor der bliver leget butik, og opfordre til valg af varer og betaling ved et digitalt kasseapparat. Dette digitalt orkestrerede tilbud fanger ikke de to drenge, og med en tablet i hånden undersøger de dens funktionalitet som dokumentationsredskab. Det er dog ikke som led i dokumentation af den voksenorganiserede aktivitet, at teknologien stabiliserer sig i samspil med de to drenge, men som deltager i en leg, hvor man kan filme hinanden og se optagelserne sammen. Teknologien finder en mere stabil form, da den sammen med drengene kan trække væk fra den vokseninitierede aktivitet og bidrage til en klassisk leg. Tablet'ens affordances tolkes her forskelligt af børn og voksne, og for at børnene kan udfolde deres egne meningsskabende aktiviteter, trækker de bort fra den voksnes kulturelle domæne og ud i garderoben. Teknologiens kulturkraft udspiller sig med andre ord med forskellig styrke i forskellige kulturelle domæner i institutionen. I den planlagte aktivitet deltager den som organiserende kraft af handlingerne i butiksligen, mens den i en børnekulturelt domineret kontekst bliver eksponent for en spændende leg med kroppen.

Den anden episode stammer fra casen om *teknologisk kulturforståelse*. Situationerne er øve-situationer, hvor pædagogerne undersøger, hvordan de kan bruge Skype til kommunikation sammen med institutionens børn. I den første episode skyper de med en anden børnehave i nørømrådet under frokost, hvor børnene sidder og spiser. Episoden er dokumenteret gennem tre små videoklip i den børnehave, der arbejder med casestudiet, optaget af en af pædagogerne på en tablet, og gennem pædagogernes efterfølgende skriftlige analyse af situationen. Der er i denne institution sat en bærbar computer op for enden af bordet, og der sidder elleve børn mellem 3 og 5 år omkring bordet med et fad med pizzastykker.

I videoklippene kan man se, at pædagogerne har vanskeligt ved at få gang i børnenes verbale kommunikation med skærmen og med børnene, der deltager fra den anden børnehave igennem den. Fx er der i den anden børnehave en medarbej-

---

der, som børnene kender, fordi han også har arbejdet i deres børnehave. Pædagogen fra den anden børnehave spørger, om de vil sige hej til ham, og da han toner frem smiler alle børnene og siger "Hej Kasper".<sup>4</sup> Pædagogen, der sidder sammen med dem, spørger dem, om det er godt at se Kasper igen? "Ja" siger børnene i kor. Men på trods af adskillige verbale opfordringer fra pædagogen, "Er der noget I vil sige til Kasper?", "er der noget I vil spørge Kasper om?", finder børnene ikke nogen verbale praksisser frem, men sidder og vrider sig lidt. Pædagogerne opfordrer så børnene til at sige farvel til Kasper. De vinker glade farvel til ham og siger "hej, hej" i kor. En dreng ved bordet siger til de andre børn: "Det er da skørt, at man kan se nogen, der er borte", og drengen ved siden af ham svarer: "det er nok fordi der er en tornado".

Børn og voksnes perception af teknologien og deres tolkning af skypeprogrammets designmæssige tilskyndelserne til handling er forskellige. I de voksnes dominerende forståelse er der tale om en teknologi, der opfordrer til verbal kommunikation med spørgsmål og svar, men de opfordrer forgæves børnene til at forfølge dette spor. Når de til gengæld skifter modalitet til synet, er børnene med. På spørgsmålet "er det godt at se Kasper?" responderer børnene umiddelbart. For børnene er den dominerende affordance visuel og ikke verbal. Drengens bemærkning om, at det nok er en tornado, der udvirker kommunikation med nogen, der er borte, er også en indikator på forskellig teknologiforståelse blandt børn og voksne.

Teknologierne formes altså forskelligt, når deres tilskyndelser tolkes igennem børns og pædagogers brug. I det første empiriske eksempel med den mobile teknologi kan børnene trække sig ud af det pædagogiske domæne og omforme tablet'en til et genuint legeredskab. I det andet eksempel stabiliseres skypeteknologien ikke rigtig, hverken som verbal eller mere kropsligt-legende teknologi. Børnene har ikke mulighed for at skabe en dominerende relation til teknologien; rammerne står ikke rigtig til at ændre, så de kan skabe deres eget fysiske domæne. Selvom pædagogerne intuitivt arbejder med at skabe mere børneorienterede kommunikationsformer gennem teknologien, formår de ikke med teknologien at skabe et reelt rum for børnedominerede kulturelle udtryksformer.

I begge empiriske eksempler er børnene undersøgende og aktive i deres relation til den digitale teknologi. Et svensk studie, der observerer børnehavebørns samspil ved computeren i deres frie legetid, viser også børnenes transformation af teknologiernes umiddelbare affordances og den leg, det skaber (Bevemyr, & Björk-Willén, 2016). Kjällander og Moinian viser ligeledes i to studier af svenske børns brug af tablet i daginstitutionen, at børnene i deres selv-initierede leg bruger designet på tablet-apps aktivt og ændrer og udnytter det autoritative spildesign gennem manipulation og leg – børnene bliver producenter snarere end brugere (Kjällander & Moinian, 2014). Børnene fra vores og de to nævnte studier oplever altså de digitale teknologier som forhåndenværende og arbejder i fælleskab kre-

---

4 Pædagogens navn er ændret.

aktivt med at udvikle børnekultur ved at omforme teknologierne til at skabe gode lege – de viser børn med en aktiv teknologiforståelse.

### **Digitale teknologier i det pædagogiske arbejde**

Børn og pædagoger oplever og bruger teknologier forskelligt, og de kulturelle processer med digitale teknologier udspiller sig forskelligt alt efter om de udspiller sig i et voksendomineret eller et børnedomineret domæne. Dette afsnit undersøger, hvordan pædagogerne forstår samspillet mellem børn og digitale teknologier i relation til de udvalgte empiriske eksempler.

Pædagogen, der arbejder med casestudiet om sociale relationer og børn som superbrugere, beskriver senere sine overvejelser over aktiviteten med butiksligen i sin logbog: ”Der var for meget ventetid, og børnene mistede hurtigt interessen. De udtrykte hellere at ville lege med noget andet. Børnene fik til sidst en iPad og skulle tage billeder af dem, der handlede. I stedet tog de billeder af sig selv og havde rigtig meget sjov ud af det”.

Da vi i starten af forskningsprocessen samarbejder med pædagogen om udviklingen af casestudiet, vurderer hun, at begrebet voksenstyring bliver særligt relevant i forhold til arbejdet med de to drenge, og hun er optaget af at udvælge de digitale redskaber og af vurderingen af, hvordan de skal bruges (referat af Skype-møde om udvikling af casestudiet). I samtalen vi har med pædagogen efter butiksligen, fortæller hun, at

*”det, jeg jo så også har erfaret ligesom i dag, det er, at lige så snart der er voksenstyring på, så føler de sig enormt begrænset, de to der, og så lige så snart de så får lov at slippe den, så danner de faktisk mange flere relationer. Så det har været sådan lidt et sats at sætte dem ind i den her aktivitet, fordi den er så voksenstyret. De ting jeg har lavet med dem før ude på legepladsen har også mere, har også været mere løst, og det virker også bedre, kan jeg se på dem. Altså de fik jo klart mere ud af det til sidst, at de bare fik lov at gå rundt og hygge sig sammen, ikk. Det dannede de jo mange flere relationer ved ... Altså denne her aktivitet på den time nu, vil gøre, at de vil søge hinanden resten af dagen, fordi de har bare hygget sig helt vildt sammen” (båndudskrift af efterfølgende samtale).*

Da vi spørger til teknologiens rolle i dette, svarer hun, at ”Teknologiens rolle har klart været, at det er en motivationsfaktor for børnene, det er noget, de er interesseret i, og det er noget, de synes, der er sjovt. Og så synes de jo også, det er sjovt at gøre det sammen. Teknologien for mig er ren motivation, til alt hvad jeg bruger den til”. Lidt senere i samtalen spørger vi hende, hvad hun vurderer, iPad'en betyder i de to drenges relation. Til det svarer hun: ”Det er det fælles tredje. Altså de har noget som... Det fælles tredje kunne også være Lego, men en iPad er bare meget mere spændende, når man er barn”. Pædagogen sammenligner umiddelbart den digitale teknologi med ikke-digitale materialiteter, men åbner senere i samtalen for en lidt mere indgående vurdering af teknologiens kulturkraft i børnenes relationsdannelse: ”Jamen, det er jo også den største erfaringsdannelse, det er jo, at selvom man tænker, den her app, den er rigtig god, så er det bare ikke sikkert,

---

den er god til lige præcis de børn, man har med at gøre. Hvor at, det har jeg ikke haft overvejet før, jeg tænkte bare, jamen en kvalitetsapp er vel en kvalitetsapp”.

Tyngden i pædagogens professionelle analyse er på, hvordan hun kan arbejde pædagogisk med en grad af voksenstyring, der giver de to drenge muligheder for at skabe sociale relationer. I den fælles samtale om den digitale teknologis betydning i casestudiet peger hun på de digitale teknologier som motiverende og som et fælles tredje, en pædagogisk begrebsliggørelse, der beskriver det at være optaget af noget konkret sammen. Hendes analytiske/refleksive relation til de digitale teknologier skabes for størstedelen gennem hendes pædagogiske fagsprog, da hun ikke har adgang til et fagsprog om digitale teknologier i pædagogisk arbejde, der kan komplementere refleksionen.

I datamaterialet skabt af pædagogerne, der arbejder med casestudiet om teknologisk kulturforståelse, beskriver pædagogerne også børnene som tilbageholdende i situationen, hvor der skypees med en anden børnehave. De beskriver endvidere en aktivitet, der ikke indgår i de videoklip, jeg har adgang til: ”Børnene var ret tilbageholdende, så i Bakkely<sup>5</sup> bevægede vi skærmen rundt i lokalet, så forskellige børn fik muligheden. Der var lidt udveksling på mad, specielt da en gruppe fra Bakkely spurgte til pizzaen, og hvad der var i den. I starten blev der svaret ”majs” og ”tomat”, men gradvist blev svarene mere kreative, og der opstod en fantasileg med ingredienser. Havde lyden været bedre, havde vi godt kunnet fortsætte den leg lidt længere”. Børnekulturen bliver for en kort stund dominerende, og der opstår en lydlig og semantisk leg med ord. I pædagogernes analyse reflekterer de over teknologiens indflydelse på mulighederne for at fastholde det børnekulturelt dominerende udfoldelsesrum.

I forhold til teknologiers labilitet i brug stabiliserer Skype-teknologien sig ikke rigtig, pædagogerne tilskyndes til verbal spørgsmål-svar-kommunikation, børnene tilskyndes til visualitet og leg med ord. Men ingen af samspilsformerne med teknologien får magten og manifesterer sig som kulturelt forankret, fordi pædagogerne har stor sensitivitet over for børnekulturen, samtidig med at de i denne situation ikke formår at understøtte den reelt. Pædagogerne skriver selv i logbogen: ”Børnene havde måske ikke så meget ejerskab i forhold til projektet, da det primært var en voksenstyret aktivitet. Kommunikationen gik meget imellem børn og voksne, og derved blev børnene lidt passive... Aktiviteten blev ikke så meget en børnekulturs bærende aktivitet, men mere en voksen-og børns aktivitet”. Pædagogerne har et analytisk blik for, at voksendominans skygger for børnenes kultur. Ligesom pædagogen ovenfor er de dygtige iagttagere af deres egen praksis gennem brug af deres pædagogfaglighed. I konklusionen på deres analyse skriver de: ”Vi skal have bedre udstyr med meget bedre lyd og større billede, så fremadrettet skal vi skype på en stor skærm med meget bedre lyd”. Pædagogerne vurderer teknologiernes rolle i kommunikationen, men det er nærmere en teknisk og instrumentel analyse end en pædagogfaglig teknologianalyse. De undersøger

---

5 Institutionens navn er ændret.

ikke teknologiens kulturkraft og dens indflydelse på relationerne i kommunikation, selvom de arbejder situeret på at være medformere af teknologien, fx når de bevæger teknologien hen til en savnet pædagog.

### **Kulturproduktion med digitale teknologier i daginstitutionen**

I denne undersøgelse finder vi børn og pædagoger, der tolker teknologiernes design og affordances forskelligt. Vi finder også, at teknologiens kulturkraft udspiller sig forskelligt i kontekster, hvor henholdsvis børn og pædagoger dominerer den kulturelle kontekst. De to drenge, der får skabt et rum, hvor deres teknologiforståelse er legitim, gør det uden for pædagogens umiddelbare domæne. Teknologiernes komplekse bidrag i kulturproduktion beskrives af Hannemyr et. al, når de konkluderer, at ”teknikken anerkendes som en drivkraft, men hvor *teknologien* i lige så høj grad er et resultat af sociale processer, tolkning, tilpasning og strid om magt” (Hannemyr, Liestøl, Lüders & Rasmussen, 2015, s. 195).<sup>6</sup> I striden om magt i det konkrete institutionelle rum er der en tendens til, at pædagogernes teknologiforståelse dominerer. Også selv om det i vidt omfang er en passiv teknologiforståelse. Når pædagogerne er undersøgende i forhold til deres praksis med teknologier, har de en faglighed til at begribe og analysere de kulturelle processer i det pædagogiske arbejde, men deres teknologiforståelse er overvejende instrumentel, da de ikke har adgang til en kulturorienteret teknologiforståelse. Dette kalder på en pædagogfaglig teknologiforståelse, da et kulturelt blik på teknologien kan åbne muligheder for at arbejde pædagogisk med dominansrelationerne i teknologibrugen (Christensen, Schrøder og Søndergaard, 2018).

På skoleområdet, hvor digitale teknologier gennem en årrække har haft en substantiel rolle i undervisningen, er status, at ”øget brug af it ikke i sig selv fører til en innovativ undervisningspraksis. Der er tværtimod tegn på det modsatte ... virkningen er betinget af, om læringsmiljø og skolekontekst er styret af en konservativ eller en innovativ logik” (Hansen, Bundsgaard, Georgsen, Graf & Skott, 2018, s.34-35). Konservativ eller innovativ logik i skolens undervisning med digitale teknologier kan relateres til passive og aktive teknologiforståelser i den pædagogiske praksis. I sin afhandling *computeren i daginstitutionen* beskriver Agneta Ljung-Djärf, hvordan pædagogerne i tre daginstitutioner forstår og bruger digitale teknologier meget forskelligt i det pædagogiske arbejde alt efter, hvordan de tolker deres pædagogiske opgave. Den *omsorgsorienterede* institution ser computeranvendelse som en trussel mod andre og vigtigere aktiviteter, og de voksne prioriterer ikke at hjælpe barnet på vej, når teknologien driller. I institutionerne med henholdsvis et *støttende* og et *vejledende* pædagogisk miljø involverer pædagogerne sig aktivt i børnenes brug af computeren på lidt forskellig vis (Ljung-Djärf, 2004, s. 83-87). Hun sandsynliggør dermed, at dagin-

---

6 ”...teknikken anerkjennes som en drivkraft, men der *teknologien* like fullt er et resultat af sosiale prosesser, tolkning, tilpasning og strid om makt” (Hannemyr, Liestøl, Lüders & Rasmussen, 2015, s. 195).

---

stitutionerne som sådan er præget af mere eller mindre aktive tilgange til brug af digitale teknologier i den pædagogiske praksis.

Med andre ord: Hvis pædagogerne er opmærksomme på de komplekse kulturelle processer, der udfolder sig med de digitale teknologier, er det muligt at udfolde en pædagogik, som varetager børnenes muligheder for at gå kreativt og undersøgende til teknologierne i processer, der understøtter børnekulturernes teknologiforståelse.

Samtidig er daginstitutionens kulturproduktion en del af reproduktionen af barnefeltet (Gulløv, 1999). Teknologiernes kulturkraft er aktør i et felt, hvor læringsorientering og vægtning af pædagogstyrede aktiviteter tiltager sig en stadig mere dominerende rolle i relation til den nordiske barndomsforståelse, der vægter børns leg og selvudfoldelse (Ahrenkiel, 2015). Brugen af digitale teknologier i daginstitutionen føjer sig ind i disse kulturelle kampe om værdisætning i barnefeltet og formes også gennem disse. Når der trækkes i retning af en dominans af pædagogstyrede aktiviteter, trækkes der også mod en voksendomineret teknologiforståelse – instrumentel som kulturorienteret. Ligesom en pædagogdomineret teknologibrug kan have tendens til at producere en passiv teknologiforståelse hos børnene og skygge for en undersøgende, legende og aktiv teknologibrug.

## Konklusion

Det empiriske materiale, der ligger til grund for analysen, er skabt i et praksisnært forskningsprojekt, hvis overordnede forskningsinteresse var at undersøge (netop) digitale teknologiers bidrag til børns læring i daginstitutionen (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold, 2014, s. 17). Gennem samarbejde med et netværk af pædagogiske medarbejdere, der var optaget af børns ret til deltagelse, er der produceret et empirisk materiale, som gennem iværksættelse af casestudier både har skabt adgang til børnenes teknologiforståelse, til pædagogernes forståelser af digitale teknologiers kulturkraft og til objektiverende analyser.

Når materialet analyseres med et kulturteoretisk perspektiv, viser der sig et felt, hvor børnefællesskaberne gerne undersøger og former de digitale teknologier, men hvor pædagogerne dominerer teknologiforståelsen, samtidig med at de har et professionelt og anerkendende blik for børnenes interesser i at forme teknologierne. Pædagogerne har en faglighed til at analysere og arbejde med disse dominansrelationer gennem analyser af de sociale forhold i kulturprocesserne i institutionen, men deres pædagogfaglige teknologiforståelse er overvejende instrumentel, og de har ikke en faglighed, der kan arbejde analytisk med de kulturelle relationer, som de digitale teknologier deltager i. Undersøgelsen åbner dermed for forståelse af et felt, hvor der kæmpes om, hvilke øvrige kulturelle værdier de digitale teknologier kan stabilisere sig i samspil med – i daginstitutionen og i daginstitutionen som en samfundsmæssig institution.

## Litteratur

- Ahrenkiel, A. (2015). Pædagogfagligheden under pres: mod målstyring af pædagogikken. I Klitmøller, J. & Sommer, D. (red.), *Læring, dannelse og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (1995). *Pædagogens praksis*. København: Munksgaard/Rosinante.
- Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (2002). *Børns legekultur*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Bevemyr, M. & Björk-Willén, P. (2016). Events of potential learning: how preschoolers produce curriculum at the computer through free play periods. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 12 (18), 1-16.
- Borgmann, A. (2006). Technology as a Cultural Force: For Alena and Griffin. *The Canadian Journal of Sociology* 31 (3), 351-360.
- Bourdieu, P. & Waquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, O., Schröder, V. & Søndergaard, S. (2018). *Børn og digitale teknologier. Pædagogik og praksis i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (red.) (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus, København: Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I Larsen, K. (red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. (2012). Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse. I Gilliam, L. & Gulløv, E. (red.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus, København: Aarhus Universitetsforlag.
- Hannemyr, G., Liestøl, G., Lüders, M., & Rasmussen, T. (2015). *Digitale medier. Teknologi – Anvendelser – Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, T. I., Bundsgaard, J., Georgsen, M., Graf, S. T., & Skott, C. K. (2018). Holistisk interventionsdesign for demonstrationsskoleforsøg. I Bundsgaard, J., Georgsen, M., Graf, S. T., Hansen, T. I., & Skott, C. K. (red.), *Skoleudvikling med it. Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg I*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hasse, C. (2015a). *An Anthropology of Learning. On Nested Frictions in Cultural Ecologies*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London: Springer.
- Hasse, C. (2015b). Engageret i situeret praksis. I Hasse, C. & Brok, L. S. (red.) *TEKU-modellen. Teknologiforståelse i professionerne*. København: U Press.
- Ihde, D. (2002). *Bodies in Technology*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Jernes, M. & Alvestad, M. (2017). Forskende fellesskap i barnehagen – utfordringer og muligheter. I Berge, A. & Johansson, E. (red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjällander, S. & Moinian, F. (2014). Digital tablets and applications in preschool – preschoolers' creative transformation of didactic design. *Designs for Learning. Vol. 7*. Number 1. 10-33.
- Koehler, M. I. & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. I AACTE Committee on Education and Technology (ed.), *Handbook on Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York: Routledge. 3-29.
- Larsen, V. (2010). *Nationale praktikker i barnehagen. Om relationen mellem forskelsstrukturer i småbørnspædagogikken og en nationalstatsorganisering*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet: Forskerskolen i livslang læring.
- Ljung-Djärf, A. (2004). *Spelet runt datorn. Datoranvändande som meningsskabende praktik i förskolan*. Doktorsafhandling i pedagogik. Malmö studies in educational sciences No. 12. Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold, (2014). Udviklings- og forsk-



- 
- ningsprojektet – *Forskning i og praksisnær afdækning af digitale redskabers betydning for børns udvikling, trivsel og læring*. Lokaliseret 12. september 2018 på [http://pure.au.dk/portal/files/86600465/udbudsmateriale\\_digitale\\_redskaber\\_i\\_dagtilbud.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/86600465/udbudsmateriale_digitale_redskaber_i_dagtilbud.pdf)
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schrøder, V., Søndergaard, S., & Frøkjær, T. (2015). *Digitale redskaber i dagtilbud. Alle har ret til at være en del af et fællesskab*. Lokaliseret 12. september 2018 på [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/digitale-redskaber-i-dagtilbud\(458ed5d2-0334-41f8-8118-433a74f90ac1\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/digitale-redskaber-i-dagtilbud(458ed5d2-0334-41f8-8118-433a74f90ac1).html)
- Schrøder, V. & Brok, L. S. (2017). Anvendelsesorienteret forskning mellem universitet og professionshøjskole. I Hasse, C & Skov, H. (red.), *Forskningens maskinrum. Typiske tværfaglige udfordringer*. København: U Press.
- Sjørlev, I. (2013). *Ting. I nære og fjerne verdener*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Strandell, H. (1999). Hvad foregår der i samværet mellem børn? Børnehaven som eksempel. I Dencik, L. & Jørgensen P. S. (red.), *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: Harvard University Press.
- Tafdrup, O. & Hasse, C. (2012). Praksislæring af teknologiske artefakter. I Søndergaard, K. D. & Hasse, C. (red.), *Teknologiforståelse – på skoler og hospitaler*. Aarhus og København: Aarhus Universitetsforlag.
- Wagner, J. & Einarsdottir, J. (2008). Editorial. The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research* 47, 265-269.
- Wallace, J. (2015). Ny teknologi. I Hasse, C. & Brok, L. S. (red.), *TEKU-modellen. Teknologiforståelse i professionerne*. København: U Press.
- Øland, T. (2007). *Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Ph.d. afhandling. Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.



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

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

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

Retningslinjer til forfattere: <https://tidsskrift.dk/FPPU/information/authors>

Retningslinjer vedr. peer review proces: <https://tidsskrift.dk/FPPU/about>

## Indholdsfortegnelse

### Artikler: Tema sektion

---

Hvad uddannes pædagoger til – og hvordan? .....	1
<i>Redaktionelt</i>	
Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik .....	7
<i>Jan Jaap Rothuizen &amp; Line Togsverd</i>	
25 års brok – i krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer .....	29
<i>Jan Thorhauge Frederiksen &amp; Nadia Fenger</i>	
Kommende pædagogers mestringer af pædagogfaglig identitet ...	44
<i>Martin Petersen</i>	
Professionsidentitet i bevægelse .....	67
<i>Kristian Fahnøe Munksgaard, Christina Haandbæk Schmidt &amp; Thomas Skovgaard</i>	
Det dubbla kompetenskravet: En studie av lärarstudenters utveckling av kompetenser inom en ny lärarutbildning .....	87
<i>Emilia Berglund, Karin Lager, Jennifer Lundquist &amp; Jan Gustafsson Nyckel</i>	

### Artikler: Uden for tema sektion

---

Digitale teknologiers kulturkraft i daginstitutionen – Børn og pædagogers teknologiforståelse .....	103
<i>Vibeke Schrøder</i>	