

Af Tim Vikær Andersen, Gitte Lyng Rasmussen og Hanne Meyer-Johansen

"FAGLIGE STEMME FRA SOCIAL- OG SPECIALPÆDAGOGISK PRAKSIS"

– *barrierer og muligheder for
praksisrelevante læreprocesser i pædagoguddannelsen*

Med denne artikel ønsker vi at sætte pædagoguddannelsen til diskussion. Det vi ønsker at diskutere er, om pædagoguddannelsen i sin nuværende udformning kan bidrage til de krævede kompetencer hos pædagoger, når man tager afsæt i pædagogers egne forståelser af faglighed og praksis inden for det social- og specialpædagogiske arbejdsfelt og hvilken faglighed man skal besidde for at varetage arbejdet med forskellige udsatte grupper på kvalificeret vis. Vi ønsker endvidere at diskutere hvilke uddannelsesmæssige implikationer det må have, hvis man skal tage "faglige stemmer fra pædagogisk praksis" alvorligt. Pædagoguddannelsen fra 2014 er politisk blevet lanceret som en reform, der skal styrke pædagogers arbejdsmarkedsparathed og uddannelsens praksisrelevans, men vi vil stille spørgsmålstegn ved, om dette er tilfældet eller resultatet af den nuværende uddannelsestænkning.

Dette spørgsmål rejser vi på baggrund af en række fund fra forskningsprojektet "Social- og specialpædagogiske fortællinger". I forskningsprojektet indgår pædagoger inden for et bredt udsnit af det social og specialpædagogiske felt, som er blevet interviewet om deres forståelser af faglighed. Af interviewmaterialet, fremkommer to vidensformer som vigtige i forbindelse med pædagogers faglighed, som vi begrebsætter som hhv. *metodisk-instrumentel vidensform* og en *relational-processuel vidensform*. Begge vidensformer kan knyttes an til den tvivl, der iflg. pædagoger udgør et vilkår i deres arbejde og som på den ene side ansporer til ønsket om sikker viden og som på den anden side fordrer, at man kontinuerligt forholder sig til den enkelte brugers særlige personlighed og samlede livssituation.

For at kunne forholde sig til vores kritik, vil vi indledningsvist kort præsentere pædagoguddannelsens nuværende udformning og nogle af de tanker, der ligger bag denne. Herefter præsenterer vi det forskningsprojekt, som ligger til grund for artiklen og de undersøgelsesfund, den baserer sig på. Vi inddrager udsnit fra undersøgelsen med udvalgte citater fra interviewmaterialet til at underbygge vores pointer. Afslutningsvist diskuterer vi de fremhævede pointers mulige betydning i en uddannelsesmæssig sammenhæng. I artiklen kan visse pointer synes at være skåret skarpt op. Dette gør vi for at tydeliggøre de uoverensstemmelser, som vi ser imellem pædagogers egne perspektiver på faglighed og den udmøntning af en målstyret uddannelsestænkning, vi mener den nuværende pædagoguddannelse bærer præg af. Vel vidende at uddannelsen skriver sig ind i nogle generelle internationale tendenser på uddannelsesområdet, hvor fokus på mål og målopfyldelse står centralt.

PÆDAGOGUDDANNELSEN OG SPECIALISERINGEN I SOCIAL- OG SPECIALPÆDAGOGIK

I 2014 trådte en ny pædagoguddannelse i kraft. I lighed med tidligere er den en tre et halvt års veksel- og generalistuddannelse, men blev ændret på en række andre parametre. Bl.a. er fag som organiseringsprincip afskaffet; og indgår nu som 'perspektiver' i en række forskellige moduler på uddannelsen (Undervisnings- og forskningsministeriet 2014).

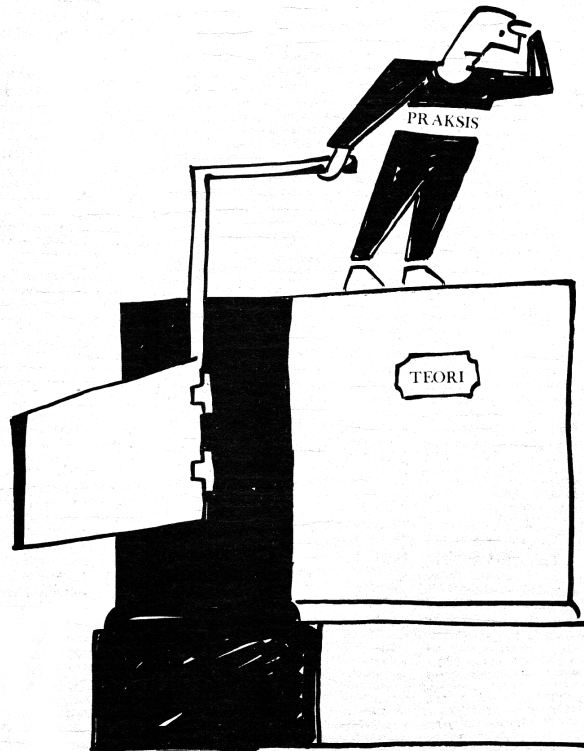
Udviklingen kan siges at modsvare det fælles europæiske mål om videreuddannelse som en standardiseret, fleksibel og modulopbygget ydelse, der skal fungere på et fælles europæisk uddannelses- og arbejdsmarked, jf. Bologna-deklarationen fra 1999 (Uddannelses- og forskningsministeriet 2015, Brøgger 2015, Brøgger & Cort 2017).

Uddannelsens specialiseringsdel er på to et halvt år. Fokus her er på specialiseringen indenfor social- og specialpædagogik¹⁾, hvor de studerende opnår særlige kompetencer til at arbejde med mennesker inden for tre overordnede målgrupper: 1) Børn og unge med særlige behov; 2) Mennesker i sociale vanskeligheder samt 3) Mennesker med psykiske og fysiske funktionsnedsættelser.

I forhold til tidligere er uddannelsens arbejdsmarkedsrettethed skærpet med udtryk som '*praksisnær*' og '*øget kobling mellem teori og praksis*' (Undervisnings- og forskningsministeriet, 2014). Det er en udvikling der kan siges, at have været i gang gennem de seneste femogtyve år. Uddannelsen har løbende bevæget sig væk fra en mere klassisk uddannelsestænkning, hvor dansen var i centrum. Det kan ses af reformen fra 2007 (Undervisningsministeriet, 2006), hvor det fremgik, at "*uddannelsen skal bidrage til de studerendes personlige udvikling samt bidrage til de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*" - til et mere nytteorienteret fokus – eksemplificeret ved bekendtgørelsen fra 2014, der anfører, at "*fagligheden styrkes ved at sætte mere fokus på de slutkompetencer, de studerende skal opnå*". Samstemmende for de to reformer er et skærpet imperativ om, at pædagoguddannelsens indhold og sigte i stigende omfang skal rettes mod den pædagogiske praksis.

Endvidere er det almenpædagogiske perspektiv blevet reduceret til en tredjedel af uddannelsen; mens et mere specialiseret pædagogisk perspektiv er blevet udvidet til to tredjedele. Heriblandt den social og specialpædagogiske specialisering, som på papiret fremstår som styrket. Tilbage i 1992 ophørte socialpædagogikken med at eksistere som en selvstændig uddannelse og blev reduceret til at have et særligt forebyggende sigte indenfor den samlede uddannelse. Specialpædagogikken er historisk blevet betragtet mere snævert som faglig viden inden for specialområdet (Andersen og Meyer-Johansen, 2019; Madsen, 2005).

Spørgsmålet er dog, hvordan uddannelsen spiller sammen med de erfaringer og forestillinger, der findes blandt de professionelle praktikere inden for det professionsfelt, som uddannelsen skal



kvalificere til. I det næstfølgende vil vi præsentere nogle udpluk fra vores interviewundersøgelse om social- og specialpædagogisk faglighed.

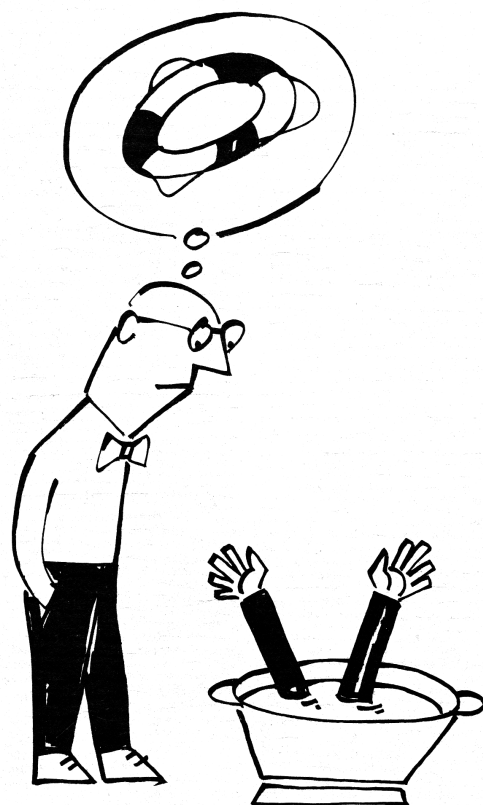
ET "BOTTOM-UP PERSPEKTIV" PÅ SOCIAL- OG SPECIALPÆDAGOGISK FAGLIGHED

Interviewundersøgelsen blev gennemført i løbet af 2017 med deltagelse af 25 pædagoger, som er beskæftiget inden for et bredt udsnit af det social- og specialpædagogiske arbejdsområde²⁾. Formålet med projektet var at undersøge, hvordan pædagoger forholder sig til social- og specialpædagogisk faglighed og hvorvidt der kan identificeres fællesfaglige perspektiver på tværs af institutionstyper og målgrupper. Sigtet var at få indblik i pædagogernes *egne* bud på, hvad der optager dem i deres arbejde, og hvordan de selv forstår og definerer indhold, mening og perspektiv i arbejdet. Gennem dette "bottom-up perspektiv" var hensigten at komme tættere på de vilkår og udfordringer pædagogen befinder sig i og tvinges til at handle på i sin konkrete pædagogiske praksis (Charmaz 2017). Denne viden har en særlig værdi for undervisere på pædagoguddannelsen, som kan blive klogere på områdets udfordringer i praksis.

Dette betragter vi som centralt, da det bringer os tættere på de *faktiske* udøvere, i modsætning til det ofte dominerende "aftagerperspektiv", som sjældent befinder sig tæt på den daglige pædagogiske praksis, men snarere befinder sig på det ledelsesmæssige, forvaltningsmæssige og politiske samfundsniveau³⁾.

TVIVL SOM KILDE TIL REFLEKSION OG OMTANKE I SOCIAL- OG SPECIALPÆDAGOGISK ARBEJDE

Et aspekt som forekommer ret gennemgående på tværs af interviewene med pædagoger i meget forskellige institutionelle kontekster, udgøres af fænomenet tvivl, som ifølge materialet synes at udgøre et grundvilkår i pædagogers arbejde. Undersøgelsen peger således i retning af, at pædagogers arbejde er forbundet med en tilstand af permanent tvivl, som kan bunde i om man "har læst brugeren rigtigt" eller risikerer at overse vedkommendes egne holdninger, behov og ønsker. Tvivlen opstår når en konfliktfyldt situation eskaleres, fordi man læser situationen forkert eller man får en bruger til at lukke helt ned, fordi man presser vedkommende for meget til selvhjulpenhed. Men det kan også handle om, at "ram-



Tegninger: Peter Lautrop (1944-2019)

me skævt” ved at man enten undervurderer menneskers formåen og bidrager til passivitet eller man overvurderer menneskers kapacitet og dermed bidrager til selvoplevet fiasko. På et bosted for mennesker med udviklingshæmning, udtrykker pædagogerne det på følgende vis:

”Vi står hele tiden med motivationen kontra selvbestemmelse ikk’? Motiverer man fordi man prøver at ramme deres egne ønsker? Eller motiverer man fordi, at man synes det er godt for dem? Og vi andre har jo et valg, altså jeg kan jo sige, at jeg ved godt, at det er skide godt at komme ud i parken, men jeg gider sgu ikke! Og så får jeg lov til det. Men her går vi ligesom ind og vurderer “det ville fandme være godt, hvis jeg lige kunne få vedkommende med ud og få noget frisk luft!” Men det er jo mine holdninger, der igen kommer ind. Og det er jo de dilemmaer, vi sidder i. Man står hele tiden i det der midterpunkt, hvor man har den her omsorgsrolle, men hvor man også gennem relationen skal hjælpe folk til at bestemme selv”.

(Bosted for mennesker med udviklingshæmning, s. 2-3)

Tvivl og manglende sikkerhed omkring, hvornår man gør for meget eller for lidt, udgør et vilkår i faget, idet man aldrig kan vide noget med sikkerhed om den anden, men må stole på sin intuitive fornemmelse, sit kendskab til personen og sin faglige dømmekraft, når man griber ind og blander sig i menneskers liv og hverdag. Tvivl fremhæves dog af pædagogerne ikke som en svaghed, men derimod som en faglig styrke, idet vished herom betragtes som et tegn på, at man tager brugerne alvorligt og er bevidst om, hvor svært det kan være at læse andre mennesker og vide, hvad der er bedst for dem - både på kort og lang sigt. Hvornår reagerer man eksempelvis af professionelle grunde eller fordi man bliver berørt på sin person? Hvornår handler man intuitivt og hvornår stopper man op og gentænker sin førstehåndsindskydelse for at afprøve noget andet for at give plads til overraskelser og uforudsete udviklingsperspektiver? Tvivl kan anspore til omtanke og refleksion, hvor man tør erkende og vedkende sig sin usikkerhed og erkende at der aldrig findes sikre og entydige løsninger. En pædagog beskriver det pædagogiske arbejdes særlige karakter på følgende vis:

”...Det er mega svært og alle er i tvivl. Og hvis folk ikke er i tvivl, så er der fandme noget galt. Der er ikke noget værre end skråsikre kollegaer, der altid lige ved hvordan kagen skal skæres, og bum, bum, bum. Altså fordi de kommer altså mindst lige så tit galt afsted, som alle os andre der er sådan lidt mere..[bløde i det].”
(Pædagog på psykiatrisk afdeling for unge”)

En anden pædagog gør sig lignende overvejelse, men her udgør tvivlen en kilde til selvrefleksion og hermed et slags fagligt udviklingsværktøj:

”Den dag man holder op med at være i tvivl, så skal man finde på noget andet, for tvivlen er også med til at gøre, at hele tiden at vi netop går ind og siger ”hov var det her for meget eller for lidt? Hvad handlede det om? Hvorfor synes jeg det her i det her tilfælde? Hov det handler måske om, at jeg selv i morges var lidt ked af det” eller et eller andet. Så man er tilbage i refleksionen, fordi jeg tror på, at når man holder op med at være i tvivl mere, så bliver man alt for firkantet i sin vurdering af andre mennesker...”.
(Pædagog på krisecenter)

Tvivlen kan således anspore til kritisk og nuanceret selvrefleksion og at man gør sin egen trang til rutineret vanetænkning til genstand for alternative tolkninger på basis af en skærpet bevidsthed om, hvad ens egen tilgang og sindstilstand gør ved situationen og andre mennesker.

TO GENNEMGÅENDE VIDENSFORMER I PÆDAGOGERNES FAGLIGE SELVFORSTÅELSE

Af interviewmaterialet fremgår nogle argumentations- og forståelsesformer, der baserer sig på forskellige former for faglig viden, som vi har kondenseret til to idealtyper, som vi betegner som hhv. en *metodisk-instrumentel vidensform* og en *relationel-processuel vidensform*.

Den metodisk-instrumentelle vidensform orienterer sig mod viden om særligt anlagte metoder, strategier og fremgangsmåder, der baserer sig på en særlig logik med autoritative videnskabelige og evidensbaserede referencer. Den bygger på et generaliseret og objektivt vidensideal, der orienterer sig mod egne logikker fremfor specifikke kontekster, situationer og personer.

Den metodisk-instrumentelle vidensform, kan ses

som et udslag af pædagogens behov for at kunne læne sig op ad en mere sikker, autoritativ og evidensbaseret viden. Muligvis for at kunne overkomme noget af den tvivl og usikkerhed, som arbejdet er forbundet med. Denne tendens ses også i andre undersøgelser, hvor arbejdets komplekse karakter ansporer til pædagogers hang til sikker viden for at blive aflastet fra lidt af arbejdets tungtvejende ansvar (Wiberg m.fl. 2012). Muligvis er der tale om en form for ”coping strategi” for at kunne udholde arbejdets indlejrede tvivl. Men der kan også være tale om behovet for at positionere sig over for andre professioner, hvis faglighed kan forekomme mere afgrænset og målbar. Denne strategi kan ses i lyset af udbredelsen af det tværprofessionelle samarbejde, som kan have karakter af en form for kampfelt, hvor pædagogerne i vores undersøgelse udtrykker frustration over ikke at kunne trænge igennem med deres flerfacetterede, nuancerede og sammensatte faglige forestillinger om ”det hele menneske” i lighed med andre undersøgelser (Lyng Rasmussen, 2017, Staugaard 2017). Men vigtigst er det for pædagogerne at have oplevelsen af et ”sikkert vidensgrundlag” i praksis og i interaktion med brugerne. Dét at de valgte metoder indeholder antagelser om, hvad mennesker med diagnoser, misbrug, omsorgssvigt kan kapere eller trives med og hvordan pædagogisk praksis derfor skal tilrettelægges, kan bidrage til en kompleksitetsreduktion og en forenkling af et mangesidet arbejde, som kræver grænseløs omstilling, minutios opmærksomhed og kritisk selvrefleksion. Set i det perspektiv synes orienteringen mod mere standardiserede metoder og et veldefineret og ”sikkert” vidensgrundlag at være ganske velbegrunderet og forståelig. Den metodisk-instrumentelle viden inddrages herved som en form for faglig legitimering – og som forklaringsramme for bedre at kunne agere relevant over for brugerne.

En pædagog beskriver sin brug af neuropædagogikken som vidensgrundlag for sit arbejde med voksne med Autisme-spektrum-forstyrrelser således:

”Man skal være oprigtig interesseret i at se de mennesker, der er her, som nogle ligeværdige mennesker, som har nogle behov og nogle følelser, og nogle tanker om ting. Og så kombinere det med, at de også har nogle begrænsninger. Som man bliver nødt til at støtte dem i [at overkomme], så de kan få det bedste ud af livet. Det må være noget i den stil. At lære noget neuropædagogik, er et rigtig godt udgangspunkt, vil jeg

sige, fordi det går jo ind og gør det klart, hvad det er for en hjernedel, du skal snakke til. Og hvorfor det er så tåbeligt at snakke til den forkerte hjernedel. Fordi lige pludselig, så bruger du enormt meget energi på at snakke om andre folks intentioner, som ikke giver mening, hvis det handler om noget helt andet. Men man skal være modig. Altså man skal have lyst til at arbejde i kaotiske situationer og gøre sit til, alle kommer godt ud af det i den anden ende”.

(Pædagog på aflastningssted for mennesker med AFS og udviklingshæmning)

De interviewede pædagoger efterlyser fagprofessionelle, der har modet til at stå ved deres tvivl og med en vis ydmyghed kan gå til den svære opgave at forstå og flytte andre mennesker. Dette fordrer en veludviklet evne til kritisk selvrefleksion og stillingtagen til de instrumentelle logikker og udviklingskrav, som kan opleves som udefrakommende forstyrrende og irrelevante for de pågældende brugere. Men omvendt kan tvivlen og de omfattende – og undertiden modstridende krav til pædagogers arbejde – også være kilde til rådvildhed og handlingslammelse.

Hvor man kan få behov for konkret viden om, hvordan man kan reducere lidelse eller ubehag og hvordan man kan gøre mennesker mere selvhjulpne og styrke deres håb, selvværd og autonomi. Her kan der være behov for at tage metodisk-instrumentel viden i brug til at blive klogere på, hvad man *kan* gøre i de situationer, hvor man som professionel pædagog kan opleve at komme til kort.

DEN RELATIONEL-PROCESSUELLE VIDENSFORM

Den anden vidensform; den relationel-processuelle, baserer sig på et subjektivt kendskab til brugernes personlighed, ønsker, behov, situation, historik og kapaciteter. Den faglige selvforståelse indenfor denne vidensform knytter sig tættere på en mere klassisk socialpædagogisk forståelse, hvor relationsarbejdet står i centrum for at kunne udøve det relevante pædagogiske arbejde på basis af et grundigt kendskab til det enkelte barn eller brugers specifikke og individuelle behov, som har rod i dén helt særlige personlighed og livssituation som kendetegner netop dette menneske. Denne viden bygger således på en empati for, erfaring med og grundig forståelse for, hvad der rører sig i det enkelte menneske, hvilket gør pædagogen istand til at ”læse” og begribe personens

behov og kunne agere rettidigt og relevant, så unødige konflikter og destruktive situationer foregribes. I denne vidensform ligger desuden et vigtigt kendskab til, hvordan den enkelte mødes og tackles på en både omsorgsfuld, men også respektfuld måde. Som en pædagog beskriver denne viden i forbindelse med arbejdet med svært omsorgsskadede børn:

”Vi havde med en af de små på et år halvandet, som var begyndt at bide og vi sagde til hinanden “hvad gør vi ved det?” Og vi snakkede med vores psykolog om hvordan vi kunne hjælpe det barn her. Hvor vi hurtigt kom frem til, at det var et udtryk for, at han savnede noget. Så tog vi korte ærmer på, så han kunne mærke noget hud mod hud hele tiden. Så på den måde bliver det jo et konkret redskab, at barnet skal have noget hud. De skal have rigtig meget. Og så hjælp det”.
(Pædagog på Observationshjem for 0-6-årige)

Relationsarbejdets særlige viden indbefatter en form for genstandsmæssig sensitivitet overfor de børn og brugere, som man skal understøtte og initiere udviklingen af. Denne meget særlige kompetence, mener vi kan betegnes som en form for *professionel fintfølelse*. Den afspejles i følgende citat, hvor en pædagog på et dagbehandlingssted for børn og unge, beskriver en situation, hvor hun bringer den relationel-processuelle vidensform i spil og demonstrerer sin fintfølelse overfor pigens sindstilstand og situationsbestemte behov:

”Jeg aflæser hende lige med det samme. Jeg kan se på hendes krop, jeg kan se på øjenmimikken - og vi har selvfølgelig også noget relationelt sammen, det ligger jo også i kraft af vores tilgang i forhold til børnene. At relationen er særlig på en eller anden måde..... Så jeg ser hende, og jeg oplever hende, og hun ser mig, og allerede dér, hvis det er en dag, hvor jeg kan aflæse, at der er sket noget derhjemme som er svært. Hun har brug for, at vi sætter os ned, vi får lige en kop te, og ja vi får lige noget havregryn, bare for at lave det helt basalt og konkret...”.

(Pædagog fra dagbehandlingssted for børn og unge)

I det komplekse krydspres som kendetegner pædagogisk arbejde, opleves den relationel-processuelle viden om det enkelte menneske dog ikke altid som tilstrækkeligt, idet mere autoritativ viden der bygger på andet og mere end personlig kendskab og fornemmelser, indgår som et væsentligt element af pædago-

gernes samlede faglige vidensgrundlag og selvforståelse (Hjort 2010, 2012). Men kunsten er at finde den rette balance imellem disse vidensformer, hvilket forekommer særdeles vanskeligt og fordrer en uddannelsesmæssig opmærksomhed og – fremfor alt – tid til at bringe de studerende i tvivl og udfordre deres trang til enkle og entydige metodisk-instrumentelle løsninger – men samtidig kunne forholde sig kritisk-konstruktivt til det væld af metoder og koncepter, som området er fyldt med – for at kunne inddrage dem relevant og meningsfuldt i arbejdet med myndige mennesker i støttekrævende og sårbare positioner.

Disse to idealtypisk opstillede vidensformer kommer i interviewene til udtryk ved eksplicite referencer til viden fra henholdsvis naturvidenskabeligt orienterede metoder samt viden, der refererer til et humanistisk-subjektorienteret relationelt kendskab til de konkrete personer, man arbejder med. Umiddelbart kan vidensformerne forekomme modsætningsfyldte og uforenelige. Men det interessante er netop, at der langt fra er tale om en entydig opdeling imellem dem. Pædagogerne henviser således ofte til begge samtidigt, hvilket kan tolkes som en vekslen mellem autoritativ distance og personlig indlevelse som pædagogen balancerer imellem i sin daglige interaktion med mennesker i udfordrede livssituationer – en balancegang som foregår meget konkret i praksis.

Vidensformerne spiller således begge en vigtig rolle i forhold til at kunne handle og navigere på basis af den tvivl, som arbejdet er forbundet med. I det kommende afsnit beskæftiger vi os derfor med hvordan tvivl kan siges, at konstituere sig i social- og specialpædagogisk arbejde.

DEN FAGLIGE DØMMEKRAFT – HVOR BLEV DEN AF?

I forlængelse af ovenstående, finder vi det relevant at tage fat i begrebet dømmekraft, hvor vi er inspireret af von Oettingen, der pointerer, at dømmekraften udgør pædagogers uomgængelige handlegrundlag, idet ingen viden vil kunne fritage pædagogen fra at skulle tage konkret stilling i situationen (Oettingen 2006, 2007).

Pædagogen er ofte overladt til sin dømmekraft i komplekse og handlingspåkrævede situationer – hvor fagligheden sammenholdes med egne og institutionelle erfaringer, etiske værdier og den pædagogiske kontekst (Andersen, 2017).

Pædagogens dømmekraft er i disse år under pres på grund af det stigende fokus på effektivisering inden for det sociale område, som ansporer til, at de kommunale arbejdsgivere investerer i forskellige former for certificerede metoder og koncepter med forventning om at opnå øget succes og reducerede omkostninger på feltet (Andersen 2016, Aabro 2016, Ahrenkiel et al 2019). Som illustreret i vores interviewundersøgelse er pædagogers praksis og rum for dømmekraft, influeret af en slags sandhedsregime i form af evidensdiskursens dominans inden for den offentlige sektor, som beforder anvendelse og reference til de metodisk-instrumentelle vidensformer af mere objektiv, generel og målbar karakter (Hjort 2005, 2010, 2012; Rosa 2014; Pedersen 2011). Samtidig baserer pædagoger deres faglighed og pædagogiske handlegrundlag – som vist i ovenstående – på netop den relationelt-processuelle vidensform, som betegnes som et uomgængeligt vidensgrundlag for pædagogisk praksis. Det centrale fokus inden for den relationelt-processuelle vidensform udtrykkes ved evnen til at kunne tilpasse sig borgeren, at kunne 'tune sig ind' og dét at kunne være afstemt med mennesker og deres behov. Denne vidensform handler først og fremmest om at forstå brugeren. Rothuizen taler om at opøve omtanke og opmærksomhed for at kunne bringe den anden til myndiggørelse af sig selv (Rothuizen, 2014). Denne forståelse baserer sig på Biestas begreb om *subjektivering*, som handler om at pædagogen skal kunne gøre sig fortjent til den andens tillid og autoritet, hvilket først og fremmest kræver en autentisk form for anerkendelse af den andens anderledeshed (Biesta, 2015, Engsig 2019). Denne videns- og kundskabsform er imidlertid svær at genfinde i den nuværende uddannelse, der overvejende sigter mod målopfyldelse og præstations- og performancebaserede eksamensformer med ringe grad af fordybelse og mulighed for at forfølge sin faglige nysgerrighed og personlige dannelse.

Den faglige og etiske dømmekraft som en relevant begrebslig ramme for de relationelt-processuelle vidensformer som pædagogerne efterlyser, synes at have trange kår i den uddannelse, vi er vidne til i disse år, som er skåret ind til benet ressourcemæssigt og samtidig er underlagt et væld af kompetence-videns- og færdighedsmål, som de studerende skal demonstrere beherskelse af gennem et utal af prøver (Bøttcher 2018). Dette ansporer til instrumentelle studiepraksisser, hvor undervisere og studerende tvinges til overfladisk skøjten frem for den nødven-

dige tid til refleksion og nuancer, der kan kvalificere den etiske dømmekraft og evnen til at balancere og komplementere vidensformerne i praksis.

SITUERET PROFESSIONALISME – ET BUD PÅ EN SYNTSE AF VIDENSFORMERNE?

Som det fremgår af interviewmaterialet anses tvivlen for at være pædagogers ”trofaste følgesvend” i relation til konkrete brugere med komplekse behov og udfordringer. Med inspiration fra Alexander von Oettingen kan man tale om pædagogisk praksis som kendetegnet ved en slags ubestemthed: Det forhold at vi aldrig på forhånd kan vide, hvordan den anden reagerer på vores hensigter og handlinger. Man kan have forberedt os nok så grundigt på mødet med de andre, men de kan reagere anderledes, eller slet ikke, eller de griber ikke vores udspil på den måde vi havde forestillet os (von Oettingen, 2011, Hoffmann 2018). Et vilkår i megen social- og specialpædagogisk arbejde er endvidere, at pædagoger ikke kender resultatet af deres pædagogiske indsats – og slet ikke på den lange bane, idet de færreste har længerevarende kontakt med brugerne. Dette illustreres af pædagogerne fra observationshjemmet, der fortæller om udfordringerne ved, at børnene kun opholder sig dér i et begrænset tidsrum indtil en velegnet plejefamilie er fundet eller de vurderes til at kunne komme hjem til familien igen. Her får pædagogerne kun begrænset indsigt i, hvad deres arbejde betyder for barnet og må på den lange bane leve med tvivlen om, hvorvidt deres indsats faktisk har gjort en forskel i barnets udvikling og trivsel.

Det pædagogiske arbejde er også forbundet med handletvang. Får en borger et affektudbrud, må pædagogen gribe ind her og nu. Man kan ikke som pædagog bare lade stå til, nogle gange må der bare handles. Her kan begrebet situeret professionalismisme, som er udviklet af Lotte Hedegaard-Sørensen m.fl., bidrage til en større analytisk forståelse af kompleksiteten af de krav og udfordringer, der ligger i arbejdet⁹⁾. Begrebet er netop et forsøg på at begrebsliggøre et nødvendigt videns- og handlingsrepertoire for professionelle. I modsætning til en mere forenklet manualiseringspædagogik, som Hedegaard eksempelvis mener fylder for meget i læreruddannelsen (Hedegaard-Sørensen 2013). Tendensen er næppe så entydig i pædagoguddannelsen, som trods modulisering og målstyring, dog stadig efterlader en del frihedsgrader til de enkelte undervisere, hvad angår metode- og litteraturvalg. Men problemstillingen i

pædagoguddannelsen handler på samme måde om, hvordan man kan inddrage den relations-processuelle viden, som udgør et vigtigt grundlag for kloge pædagogiske praksisser, som har ringe udfoldelsesmuligheder i en uddannelsesorganisering, som sigter mod testbarhed og veldefinerede løsninger. Hedegaard-Sørensens begreb om situeret professionalismisme har mange ligheder med den relationelt-processuelle vidensform, som er fremtrædende i vores undersøgelse, idet den baserer sig på følgende videnssyn; *Viden aktiveres og skabes i relation til konkrete situationer i tid og sted, den ejes af specifikke personer og den relaterer sig til den konkrete kontekst* (Hedegaard-Sørensen, s. 28, 2013).

Vi genfinder således i pædagoguddannelsen det samme behov for at styrke de studerendes evne til at kunne improvisere og være fleksibel med mennesker i forskellige livssituationer, hvilket der i sagens natur ikke findes universelle opskrifter på. Denne ambition om at ”tage praksis alvorligt” med dens vilde og uforudsigelige udfordringer, fordrer et opgør med uddannelsens prædefinerede mål-fiksering, som baserer sig på en (naiv) forestilling om, at man kan tilære de studerende en særlig viden eller metodik, som skulle kunne bringes i anvendelse uafhængigt af person og kontekst. Uddannelsesstrukturen kunne med fordel blødes mere op, så der kunne levnes plads til feltets mange indbyrdes dilemmaer, paradokser og vidensformer med mere eksplicit fokus på, hvad det kræver at blive i stand til at handle i relation til kendte, ukendte og uforudsigelige situationer (Illeris citeret i Hedegaard-Sørensen, s. 156, 2013). I den nuværende uddannelse er der meget begrænset plads til at forfølge sin nysgerrighed og undren, som netop udgør vigtige kilder til pædagogisk udvikling og nytænkning. Pædagoguddannelsen kunne med fordel blødes mere op for at kunne levne plads til feltets mange indbyrdes dilemmaer, paradokser og vidensformer for herved at tage virkelighedens kompleksitet alvorligt og gøre de studerende bedre i stand til at kunne handle i relation til kendte, ukendte og uforudsigelige situationer, som de utvivlsomt vil blive kastet ud i efter endt uddannelse (ibid.). I den nuværende uddannelse er der desværre kun begrænset plads til at forfølge sin tvivl, nysgerrighed og undren, som pædagogerne fra vores undersøgelser efterspørger som de vigtigste kilder til pædagogisk udvikling og nytænkning.

OPSAMLING OG AFRUNDING

På baggrund af vore undersøgelsesresultater, mener vi at kunne iagttage en række misforhold mellem på den ene side uddannelsens ensidige kompetence- og målstyring og på den anden side det uforudsigelige og mangefacetterede arbejde som kendetegner pædagogers arbejde. Således mener vi at kunne identificere en vis form for modsætningsforhold mellem uddannelsens postulerede praksisrettethed og aftagerrettede fokus og så de interviewede pædagogers fremstillinger af, hvad arbejdet kræver af den professionelle pædagog.

Som pædagog inden for det social- og specialpædagogiske arbejdsområde, forekommer der at være mange krav, hensyn og etiske dilemmaer at forholde sig til, hvilket kan udgøre kilder til tvivl. Dels er der et her-og-nu perspektiv, hvad er det der er mest brug for, når man står i situationen og er tvunget til at handle? Og dels er der den efterfølgende selvrefleksion om, hvorfor man måske intuitivt handlede som man gjorde, hvilken rolle egne forforståelser kan spille og hvis behov der *egentlig* varetages herved. Endvidere er der usikkerheden i forhold til det fremtidige perspektiv, hvordan kan man handle kvalificeret uden at kende de fremtidige konsekvenser eller betydninger heraf for den pågældende person? Herudover er der de mange krav og forventninger fra kolleger, fra ens ledelse og fra forvaltningen og de lovgivningsmæssige rammer. Tvivlen handler i interviewene først og fremmest om vanskeligheden i at agere *relevant* i den komplekse relation til brugerne og de etiske udfordringer, der er forbundet med at skulle intervenere og agere professionelt i andre menneskers liv (Rothuizen 2014).

Vi forholder os skeptisk til, hvorvidt balancegangen mellem de to vidensformer; hhv. den metodisk-instrumentelle og den relationel-processuelle vidensform, som begge ifølge de interviewede pæagoger indgår som et uomgængeligt nuanceret vidensgrundlag for pædagogisk faglighed, kan kvalificeres og udvikles tilstrækkeligt indenfor den nuværende pædagoguddannelse. Her lægges vægten snarere på et omfattende antal prøver i en lang række tilsyneladende testbare kompetence- videns- og færdigheds-mål, hvorved der ikke levnes meget plads til relationel-processuel videnstilegnelse i form af subjektivt orienterede dannelsesprocesser, der kan styrke den enkelte studerendes dømmekraft til at foretage velovervejede valg i kritiske og dilemma-

fyldte situationer. Hvor evnen til at tvivle og undresig, grundlæggende strider imod uddannelsens målstyring, som i højere grad ansporer de studerende til prædefinerede checklister og absolutte opfyldelseskriterier. Spørgsmålet er derfor, hvordan vi i uddannelsen kan understøtte og tage afsæt i de faktiske udfordringer, som de professionelle befinder sig i uden at forfalde til den rene 'practicisme', hvor den pædagogiske opgave reduceres til et spørgsmål om simpel træning og tillæring. Uddannelsen burde rette sig tydeligere imod at kvalificere de studerende til at kunne begå sig relevant og kompetent på basis af den faglige tvivl, som kan anspore deres refleksions-evne og bevidstheden om de "lette snuptagsløsninger" utilstrækkelighed. Samt være mere optaget af at udvikle uddannelses- og undervisningsmæssige balanceringer mellem kritisk stillingtagen til den "objektgørelse", der kan ligge i de metodisk-instrumentelle vidensformer, men dog uden helt at forkaste den brugbare videnskabelige viden, der også kan ligge heri, og som kan kvalificere kloge valg i de pædagogiske tvivls-situationer.

Det er vanskeligt at genkende pædagogernes italesatte behov for en balanceret og vanskelig "line-dans" mellem vidensformerne og modet til at vedstå sin tvivl, nysgerrighed og evne til selvkritisk refleksion, i en uddannelse, der overvejende sigter mod lineær kompetencemålsopfyldelse. Denne diskrepans mellem beslutningstagernes fokus på mål- og dokumenterbare kompetencer og pædagogernes viden om en kompleks og uforudsigelig praksis giver sig udslag i en uddannelsestænkning, der vanskeliggør mere fordybelseskrævende og dannelsesorienterede læreprocesser. En uddannelsestænkning som er kraftigt influeret af de økonomiske og nytteorienterede rationaler og logikker, der dominerer vores velfærdssamfund og de internationale uddannelsestendenser. Skal vi tage de pædagogiske stemmer fra praksis alvorligt, vil det kræve tid, plads og handlerum til udvikling af langt mere pluralistiske og flerfacetterede uddannelses- og læringsperspektiver. Det fordrer et nødvendigt opgør med samtidens uddannelsesmæssige standardiseringslogikker og målhysteri.

REFERENCER:

- Aabro, Christian (2016): *Koncepter i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Ahrenkiel, Annegrethe, Lars Holm og Fina Lewenhaupt Vilholm (2019): "Effektfuld pædagogisk praksis – "fremtidens dagtilbud" som case" Temanummer om Dømmekraft fra Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1/2019.
- Andersen, Malene Friis & Lene Tanggard (2016) (red.): *Tæller vi det der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet*, Antologi fra forlaget Moderne Arbejdsliv
- Andersen, Tim Vikær og Hanne Meyer-Johansen (2019): Social- og specialpædagogik – begreber, profession og uddannelse. I: Tim Vikær Andersen (red.): Social- og specialpædagogik i Pædagoguddannelsen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Tim Vikær, Larsen, Vibe og Rasmussen, Gitte Lyng (2017): Social- og specialpædagogik. I Larsen, Vibe og Rasmussen, Gitte Lyng (red.) Social- og specialpædagogik i teori og praksis. Frydenlund.
- Biesta, Gert (2015): Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. I Jacob Klitmøller og Dion Sommer (red.): Læring, dannelse og udvikling: kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brøgger, Katja & Pia Cort (2017): "Policy analyse: Forskning i og for uddannelsespolitik" fra Andreas Kruse Lyngdahl et al (red.) *Uddannelsesvidenskab: En kritisk introduktion*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Brøgger, Katja (2015): *The faceless masters of higher education governing through standards: The Bologna process and the new realities of higher education*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet.
- Böttcher, Thomas: "Danskerne: Drop besparelser på uddannelse" fra *Magisterbladet* 1.10.2018.
- Charmaz, Kathy (2017): Grundtræk i Grounded Theory" I Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (Red.) *Kvalitativ analyse – syv traditioner*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Engsig, Thomas (2019): Har den evidensbaserede videnskab taget magten over den professionelle dømmekraft?" fra Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1/2019: Temanummer om Dømmekraft.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte (2010): Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrumforstyrrelse – om lærers selvforståelse og handling i (special)pædagogisk praksis. Ph.d.-afhandling Institut for læring. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte (2013): Inkluderende specialpædagogik - procesdidaktik og situeret professionalismisme i undervisningen. København: Akademisk Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte (2013): "Situert professionalismisme på handicapområdet – fra manual til situerede skøn og refleksion" i Bonfils, Inge Storgaard et al (Red.) *Handicapforståelser – mellem teori, erfaring og virkelighed*. København: Akademisk forlag.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2010): Hvorfor al den snak om etik?: om velfærdsstatens forandringer og pædagogers professionsetik. I: C. Aabroe (red.): *Pædagogers professionsetik*. København: BUPL.
- Hjort, K. (2012): *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hoffmann, Martin (2018): *Pædagogik bag tremmer: Unges hverdagsliv på en sikret institution mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring*. Ph.d.-skolen for Menne-skelig teknologi og samfund, Roskilde Universitet.
- Madsen, Bent (2005): *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Gitte Lyng (2017): Tværprofessionelt samarbejde i et pædagogperspektiv. I Larsen, Vibe og Rasmussen, Gitte Lyng (red) Social- og specialpædagogik i teori og praksis. Frydenlund.
- Rothuizen, Jan Jaap (2014): "Pædagogik og viden – Om viden og væren" i Togsverd, Line og Jan Jaap Rothuizen (red.) *Pædagogiske ballader – perspektiver på pædagogisk faglighed*. Viborg: Samfundslitteratur.
- Rosa, H. (2016): *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staugaard, Hans Jørgen (2017): *Profession – skulle det nu være noget særligt?* Forlaget Samfundslitteratur.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2015): *Bologna-processen*. København, Undervisnings- og Forskningsministeriet.
- Undervisnings- og Forskningsministeriet (2014): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. København, Undervisnings- og Forskningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2006): *Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. København, Undervisningsministeriet.
- Von Oettingen, Alexander (2006): *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Århus, Forlaget Klim.
- Von Oettingen, Alexander (2007): "Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis" i Von Oettingen, A & Wiedemann, F (red.) *Mellem teori og praksis*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Wiberg, Merete, Buus, Anne Mette, Stine Del Pin Hamilton, Palle Rasmussen og Ulla Nørtoft (2010): "Når evidens møder den pædagogiske hverdag". Via University College og Aalborg Universitet med støtte fra BUPL.

NOTER:

1. Udover Social- og specialpædagogik, kan de studerende specialisere sig inden for dagtilbudspædagogik (0-5-årige) samt skole- og fritidspædagogik (6-18-årige).
2. Undersøgelsen udgør et led i det såkaldte "Breddeprojekt" under forskningssatsningen Socialpædagogik inden for specialområdet i Københavns Professionshøjskole. Projektet er blevet forlænget med en version-II: *Social- og specialpædagogik – i et professionsfagligt og brugerbaseret fremtidsperspektiv*, som dels består af dialogworkshops med de implicerede pædagoger omkring egne faglige selvforståelser og dels består af en række brugerinterviews, som kilde til pædagogernes refleksion over og perspektiver for social- og specialpædagogisk faglighed.
3. Udvalget af informanter foretog på basis af et tværgående udvælgelseskriterium ud fra ønsket om at rumme alle tre hovedområder inden for den social- og specialpædagogiske specialisering og omfattede pædagoger fra både børne-, unge- og voksenområdet. Alle pædagoger er blevet inviteret til en efterfølgende dialogworkshop, hvor analyser af det empiriske materiale blev fremlagt og drøftet blandt andet som en validering af de fremkomne resultater.
4. Det skal dog påpeges, at disse undersøgelser er foretaget på basis af læreres arbejde med børn på en specialskole. Vi vil dog mene, at væsentlige dele af de udfordringer, der er på spil her, kan paralleliseres med social- og specialpædagogisk arbejde

Tim Vikær Andersen, Lektor, Gitte Lyng Rasmussen, Lektor og ph.d.-studerende og Hanne Meyer-Johansen, Adjunkt og ph.d., alle ansat som undervisere på Pædagoguddannelsen ved Københavns Professionshøjskole.