

PÆDAGOGER ?

– EN INVASIV ART ?

Af Christian Aabro



Kæmpekrabber fra Kamchatka

Hvad er egentlig kernen i det pædagogiske arbejde? Hvori består det pædagogiske arbejdes essens? Eller kort og godt: Hvad består den pædagogiske faglighed i? Sådanne spørgsmål har optaget rigtig mange pædagogstuderende, pædagoger, pædagogmedhjælpere, undervisere, politikere, forældre, mm. Igennem vældig mange år. Uden at det dog af den grund er lykkedes at nå frem til et entydigt svar, endsige bare et bud der kunne danne nogenlunde konsensus.

Det forhindrer dog ikke jagten på fagligheden i at tiltage i styrke. Tværtimod, kunne man sige. Når erhvervsudøverne selv, det være sig pædagoger, pædagogmedhjælper eller andet pædagogisk personale, er optagede af at få defineret deres faglighed sker det jo både i form af, hvad man kunne kalde en *intern søgen* efter faglig identitet og ståsted, men også som et mere eller mindre udtalt ønske¹⁾ om en *ekstern branding* af det pædagogiske arbejdes værdi, som led i en professionskamp for status og anerkendelse, ikke mindst hvad angår ressourcer og økonomiske betingelser.

Jagten på fagets essens optager ligeledes i stigende grad de faglige organisationer såsom BUPL, SL og LFS, der er blevet langt mere offensive i deres søgen efter strategier, hvor diverse opstillinger af faglige kompetenceprofiler jongleres rundt – som et forsøg på at nærme sig det ”bindemiddel” der kan holde sammen på medlemsflokket, og levere skyts til den førnævnte kamp. Bevares, det er der brug for, med den såvel imagemæssige som lønmæssige stagnation det pædagogiske felt har været igennem de seneste år. Men indsatsen synes forhøjet.

Også fra politisk hold kan en øget bestræbelse på at indfange den pædagogiske faglighed identificeres. For på trods af, at det pædagogiske arbejdsfelt har rødder i det civile samfund, synes der at være en politisk iver efter at få inddæmnet indsatsen, som en del af et statsligt projekt om såvel social forebyggelse som læring. Og i den sammenhæng forsøges den pædagogiske funktion programsat og det pædagogiske personale castet som hovedrolleindehavere, med et nationalt manuskript for fagligheden i baglommen.²⁾

Selvom bestræbelserne således er mange, er denne flersidede jagt på den pædagogfaglige essens som nævnt langt fra noget enkelt forehavende. Men hvad er årsagen til at det ikke vil lykkes? Når man nu både kan kloner får, bygge byer i rummet og fabrikere mad der kan holde sig længere end det stakkels menneske der skal spise det, hvorfor så denne vanskelighed ved at få skovlen under den pædagogiske faglighed? Kunne det tænkes at det skyldes at denne mystiske egenskab er en yderst splittet størrelse, der både berettiger uddannelse og samtidig fordrer det personlige, der både tænkes som det specielle men samtidig udspiller sig i det almene, som både forholder sig til det individuelle, men samtidig er 100% betinget af det omgivende?

Denne artikels ærinde er at forsøge at forstå denne vanskelighed, ved at udrede de forskellige forsøg der er blevet gjort. Tesen er, at ingen af de skitserede veje i mine øjne har vist sig helt uproblematisk. Men at de alligevel måske kunne fungere som platform for at forsøge at vende det hele lidt på hovedet.

I det følgende vil jeg derfor kort skitsere hvad jeg forstår som seks forskellige veje til bestemmelse af pædagogers faglighed, for derefter at nå frem til et lidt alternativt bud.

Den første af vejene er den historiske.

VEJ 1: DEN HISTORISKE TILGANG TIL PÆDAGOGISK FAGLIGHED³⁾

Der er i jagten på en endelig bestemmelse af den pædagogiske faglighed en vis tradition for at anlægge et bagud skuende blik, som særligt en søgen efter, hvordan *bevægelsen hen imod* fagudøvelsens nuværende position har taget sig ud.

Vælger man denne tilgang, kigger man på den udvikling, det pædagogiske erhverv har gennemløbet i de sidste 4-5 årtier, er der i korte træk tale om tre sideløbende bevægelser⁴⁾, der tilsammen godt kan give et vist billede af erhvervets nuværende position. Men spørgsmålet er om det i sig selv er nok til en endelig bestemmelse.

Den første bevægelse drejer sig om skiftet i det pædagogiske arbejdes karakter, fra primært at dreje sig om *pasning* (som en ren arbejdsmæssig foranstaltning), til at fokusere på *opdragelse* (opdyrkelsen af sociale samværsformer), for så endeligt – som sidste led – i højere grad at handle om *læring* (træning og måling af bestemte færdigheder).⁵⁾

Den anden bevægelse handler om ændringer i det pædagogiske fags selvforståelse, fra det man kunne kalde pionértidens kaldstanke (udøvet af mennesker med et socialt og ideologisk engagement og med en tydelig drivkraft i ønsket om en bedre verden), hen over den fagpolitiske konsolidering som opdragelsesmæssig fag-ekspert⁶⁾, frem imod – og afløst af – en mere forhandlende og serviceorienteret rolle. Bevægelsen i erhvervets selvforståelse har således bevæget sig fra *kald* til *ekspert* og igen videre til *service*.

Den tredje og sidste bevægelse hvad angår udviklingen af det pædagogiske fag drejer sig om det man samlet kunne kalde ændringer i fagets vidensformer. I overgangen fra de privat funderede værdier – fra den ustrukturerede udøvelse til den systematiske erfaring, teknik eller håndværk – blev pædagogikken til et fag der kunne læres og opøves ekspertise i. Pædagogik var med andre ord et håndværk. Men i takt med moderniseringen af den offentlige sektor ændredes dette til i højere grad at tage afsæt i det relationelle som fundamental faglig størrelse. Hele rela-

tionspædagogikken udspringer af ambitionen om at kunne ophæve den mellemmeneskelige relation til operationaliserbart pædagogisk princip. Imidlertid viser dokumentationen som relationsfagligt redskab sig hurtigt at kunne anvendes som springbræt til en søgen efter øget stringens i den pædagogiske metode, hvilket understøttes af såvel indførelsen af professionsbachelorgraden i 2001 som hele evidens-diskussionen. Der er altså tale om en bevægelse fra det pædagogiske fag som *håndværk*, til et fag baseret på *relationsfaglighed*, og igen videre hen imod en faglighed funderet i en metodisk stramning, igennem såvel en *effektmåling* som en *akademisering*.

Det der ved en sådan tilgang hurtigt bliver tydeligt er, at fagets nuværende position, her etableret som sidste fase af en lang historisk udvikling, viser sig at være en uhyre kontekst-afhængig størrelse, der som især arbejdsmæssigt vilkår indretter sig på de til enhver tid givne betingelser i velfærdsstaten, og derfor netop *ikke* lader sig endeligt bestemme. I hvert fald ikke som absolut størrelse. Hvad der derimod også bliver tydeligt er at de nuværende betingelser for den pædagogiske fagudøvelse indskrives sig i en langt større og mere generel politisk bevægelse, med både national og internationale dimensioner.⁷⁾

VEJ 2: MARKEDET SOM BESTEMMELSE AF PÆDAGOGISK FAGLIGHED

En anden mulighed er at anskue fagligheden som et spørgsmål om den rolle pædagogerne udfylder i institutionerne. Hvilke kvalifikationer efterspørges på markedet? Hvad er det især der er eftertragtet på blå stue? Hvilke kompetencer er i høj kurs?

En sådan strategi har sin kvalitet i en nøgtern behovs- og kompetenceanalyse, men der er også vanskeligheder. Den første forhindring i en sådan tilgang er at feltet spænder overordentlig vidt, fra vuggestuer til varmestuer, fra børneuniversiteter til bosteder, fra skovbørnehaver til skoleskibe. Noget andet er at der heller ikke internt i institutionerne synes at være enighed om de foretrukne kompetencer. Og at den endelige rollesætning er noget der

forhandles på plads løbende, igennem en tilstedeværelse i praksis.

Et tydeligt tegn på denne diversitet i faglige kvalifikationer kan læses i det, der konkret efterspørges i stillingsannoncer. En gennemgang af i alt 224 jobannoncer i et vilkårligt nummer af "Børn & Unge"⁸⁾ viser et billede af efterspurgte kvalifikationer som falder i tre kategorier:

Kategori 1: Faglighed/skolastisk bemestring

Her efterspørges en viden og en faglighed, som i modsætning til "det personlige" baseres på "viden", "refleksion", "kendskab" udi bl.a. pædagogik (som akademisk disciplin) og psykologi. Eksempler på formuleringer er: "Evner at dokumentere pædagogisk arbejde", "kende til anerkendelsesbegrebet", "er fagligt velfunderet", "har indgående kendskab til småbørnspsykologi og – pædagogik".

Kategori 2: Handlekompetencer/praktisk bemestring

Her efterspørges en praktisk kompetence, indenfor områderne rytmik, sang, natur, edb, syning, maling, rollespil, drama, sport m.m. Eksempler på formuleringer er: "har kendskab til EDB", "interesse i maling, syning, træ og papir", "skal kunne lave pædagogiske køkkenaktiviteter", "viden om at arbejde på en bygge- og dyrelegeplads".

Kategori 3: Personlige egenskaber/social og kommunikativ bemestring

Her efterspørges personlige egenskaber såsom rummelighed, humor, loyalitet, engagement, humor, respekt, handlekraftighed, selvstændighed, åbenhed m.m. Eksempler på formuleringer er: "et positivt menneske", "et varmt hjerte", "en høj stresstærskel" og "en god kollega".

Disse ønskede kvalifikationer tegner naturligvis ikke et fuldkomment billede af pædagogers opfattelser af faglige værdier i pædagogisk arbejde, men de giver en indikation af de grundlæggende modsætningsforhold imellem de faglige, de praktiske og de personlige færdigheder, som netop gør en bestemmelse af fagligheden vanskelig.⁹⁾

VEJ 3: PROFESSIONSKAMPEN

Som tredje vej til bestemmelse af pædagogers faglighed skal nævnes en i disse år vældig populær strategi, nemlig professionaliseringsbestræbelsen. Denne tilgang er baseret på den klassiske tanke om en profession som noget *i sig selv* efterstræbelsesværdigt, som en ønskværdig status, der giver klare fordele hvad angår en tydelig markering af fagområdet. Det drejer sig bl.a. om etableringen af et monopol for udøvelse, en formel uddannelse og autorisation samt et fælles fagsprog. Idealerne i denne forbindelse er klassiske professioner som læge eller advokat.

Men også her støder man på vanskeligheder. Angående etableringen af et monopol for udøvelse kolliderer dette ønske med det pædagogiske arbejdes meget åbne arbejds- og brugerflade. Funktionerne er ikke adskilt i pædagogarbejde, medhjælperarbejde, souschef- og lederarbejde (mange har også timer "på gulvet"), køkkenarbejde, og rengøringsarbejde. Samtidig arbejdes der jo med andre pædagogiske "erfaringshavere" som bl.a. forældre og brugerne selv, hvilket tilsiger udveksling og udvikling snarere end faggrænser. Endelig kunne man spørge om et sådant ønske om monopol kommer fra pædagogerne selv, der jo netop i mange undersøgelser ikke ønsker afstand til separate medhjælperfunktioner, etc.

Det bringer os til betingelsen vedrørende uddannelse og ønsket om autorisation. Det der kendetegner det pædagogiske felt er vel netop flydende uddannelsesmæssige grænser. Institutioner har at gøre med såvel pædagoger som medhjælper, praktikanter, PGU'er og løse vikarer. Og ingen kan vel tage for givet at såvel børn som forældre, brugere som pårørende kan se forskel. Uddannelsens forbindelse til arbejdet er med andre ord omdiskuteret. Kort sagt er ingen i tvivl om en sammenhæng, blot er denne forbindelse ikke kausal men overordentlig kompliceret, iblandet såvel personlige som faglige erfaringer. Visse områder af det pædagogiske felt betvivler måske ligefrem uddannelsens hensigtsmæssigheder. Især indenfor hjørner af det socialpædagogiske område foretrækkes

uddannede, der som "ægte" mennesker har prøvet lidt af hvert og ikke kun må nøjes med – og er spoleret af – den kunstige simulering i form af uddannelse. Hellere tatovering end tolvtal.¹⁰⁾

Angående det vanskelige i at etablere et særligt pædagogisk fagsprog kan en læge godt slippe af sted med at sige "kloramfenikol" til en patient, en advokat vil måske oven i købet opnå *forøget* respekt ved at snakke om de nyligt vedtagne ændringer i arveretslige regler, men det er altså ikke på samme måde hensigtsmæssigt for en pædagog at udrede ergonomiens grund-sætninger for det barn vedkommende skal løfte, eller i en forældresamtale at præsentere Axel Honneth's udlægning af begrebet anerkendelse. Et evt. fagsprog er med andre ord gemt væk, og pakkes kun ud ved særlige lejligheder, det være sig de årlige personale dage, de sammensparede kurser, eller måske i bedste fald i den vejledende konfrontation med studerende.

Samlet set kan en sådan professions-etablering derfor kun vanskeligt lykkes i fuld udstrækning. Og spørgsmålet må være om den halve sejr der er kommet i hus ved at opfinde mellemveje som "relationsprofession", "semiprofession" eller ligefrem "wannabe-profession" ikke snarere er at betragte som nederlag.

VEJ 4: AT GØRE DET ALMENE TIL DET SÆRLIGE

En fjerde taktik i bestræbelsen på at indhegne den pædagogiske særlighed er at forsøge at tilkæmpe sig almindeligt ejerskab af de til faget hørende "centrale" begreber. Denne øvelse møder man især i den lettere ende af faglitteraturen, hvor tilgangen er at udtage patent på kerneord som f.eks. "omsorg" eller "relation". Disse kan så kombineres i et utal af varianter, eksempelvis ved at omskrive til tillægsform eller splejse med andre tillægsord som "pædagogisk" eller "anerkendende". Så får man pædagogikker af typen: "omsorgsarbejde", "relationspædagogik", "anerkendende relationer", "anerkendelsespædagogik", "relationsarbejde", etc.¹¹⁾

Den udvidede form af denne tendens er at operere med deciderede slogans. Her

tænker jeg på af typer af samlings-sentenser som eksempelvis "at ville noget med nogen", "at arbejde med brugeres livsduelighed", "at arbejde i børnehøjde" eller "at have hjertet med".

En sådan jagt på de samlende formuleringer, der kan tydeliggøre det pædagogiske arbejdes unikke karakter, er med andre ord et forsøg på at gøre *det almene til det særlige*. Alment fornuftige omgangsregler og sociale dyder som omsorg, lydhørhed, respekt, osv. forsøges ganget op til en særfaglig merforpligtelse i den forstand at begreberne hentes over i en specielt faglig eller professionel betydning af selv samme ord, der i bund og grund betyder *mere af det samme*, og helst i systematiseret form.

Der er selvfølgelig klare fordele ved at lokalisere nogle almene nøglebegreber. Men hvad tilgangen vinder i kommunikativt flow eller samklang, sætter den samtidig til i stringens og faglig præcision. Både fordi en beslaglæggelse af begreber der i forvejen eksisterer i mange sociale sammenhænge kan give bagslag i den forstand at man kommer til at gøre en dyd ud af noget, også alle andre mennesker formodes at kunne praktisere, og derfor aftegner et felt med både fælleseje og hver sin egen udlægning. Men også fordi det er ude af trit med en ligeledes eftertragtet egenskab, nemlig en metodisk eller ligefrem videnskabelig dimension, der i sig selv er i stand til at udvikle diskursiv disciplin, der ikke udvandes af en inflation i udlægninger, trukket af lutter gode hensigter.

VEJ 5: SYNLIGHED VIA OPPOSITION

Som en femte vej til fagligheden skal nævnes tendensen til modstand. At vælge netop modstanden som den samlende fortælling er et i disse tider temmelig udbredt fænomen, hvor pædagoger definerer sig som forsvarere af det velfærds- og omsorgsniveau, der på mange måder er truet. Her markeres fagligheden i form af en generel *velfærds- og trivselsbekymring*, hvor man som social vagthund sætter sig for at inkorporere de politisk iværksatte omsorgsforringelser i legitimeringen af den faglige identitet.

Således at gøre en dyd ud af en nødvendighed ved at slå på egen faglig berettigelse sammenbragt med brugernes værdigheds- og livskvalitet har flere fordele. Tilgangen rider på en social indignation, der rammer bredt i befolkningen, hvilket kan betyde såvel intern styrkelse af korpsånden som en ekstern markering af professionens tilstedeværelse og højtrøstet-hed. Tanken er med andre ord, at man ofte bliver mere pædagogfaglig af at vise hjertet i vejkanten end af at vise det på rød stue. Derfor er det måske heller ikke så mærkeligt at det især er de faglige organisationer der har været fristet af denne tilgang.

Når man på denne vis vælger rollen som opponent mod en generel velfærdsudvikling, bliver *synlighed* et meget centralt profileringsparameter. Men det medfører samtidig visse svagheder, som gør tilgangen problematisk. Især gælder det forudsigeligheden i positionen samt dens genstandsafhængighed, der vel tilsiger en grundlæggende defensivt konstrueret faglighed, der sjældent formår at basere sig på andet end mangelfuldhed, utilpassethed og ugunstighed. Og spørgsmålet er om det er ønskværdigt.

VEJ 6: JAGTEN PÅ DEN STYRENDE FORMEL

Som en sjette og sidste tendens hvad angår måder at nærme sig den pædagogiske faglighed på, vil jeg nævne, hvad jeg mener er en vis tradition for at tænke den pædagogiske virkelighed som noget der grundlæggende er styret af en samlende eller bærende idé, som det bare handler om at få tvunget frem i rampelyset. Her bliver fagligheden sat lig med den *bagvedliggende formel* eller teori, der som kausal kollektiv tankeballast fungerer som forudsætningen for – og styrende af – den pædagogiske tilgang til sit arbejde. Når f.eks. det stigende krav om dokumentation skal honoreres, synes det ofte at ske ud fra den tanke at der selvfølgelig ligger en pædagogisk essens begravet et sted nedeunder de daglige rytmer og gøremål, skabt primært af pædagogernes uddannelse og efterfølgende afprøvelseserfaring. Ingen

anfægter tilstedeværelsen af denne underliggende pædagogiske strømning, blot har den – pga. diverse især udefra kommende strukturelle forhindringer – ikke endnu formået at tiltvinge sig almen synliggørelse. Vejene til en sådan synliggørelse har derfor nærmest karakter af en kausal tilbagespoling, tilbage til det oprindelige princip, der både har universel gyldighed og som samtidig markerer den særlige tilgang. I denne jagt har uddannelsen en central rolle, som den idé-oase man som såvel studerende som uddannet kan holde ind ved og få fyldt de nye teorier på, der muliggør en ny lang køretur i hverdagssporet. En oase hvorfra alle pædagogiske strømninger udspringer.

Det fikse ved kausale forhold er, at man i princippet kan gå begge veje. Det betyder at der ikke bare foretages en tænkt bevægelse fra årsag (teori) til virkning (praksis), hvor der som nævnt søges tilbage til det fælles teoretiske udgangspunkt, men bevægelsen sker også den anden vej. De mange praksisser kan indfanges, dokumenteres, fotograferes, og udstilles, og igennem den proces filtrere et overordnet styringsprincip frem. Således fremmanes teorien af det eksisterende praksismateriale, som f.eks. en inddæmning i læreplanskategorier, i temaer, i tilgange, og i mantraer (se vej 4)

Der er især to problemer forbundet med denne kausale tilgang. For det første bliver den fristende enkelthed i teori/praksisrelationen besværliggjort af, at uddannelse er noget helt andet end erhvervsudøvelse. Pædagogstudiet bør ses som andet og mere end blot et forberedende stadie til en i øvrigt både uforudsigelig og ukontrollerbar praksis.¹²⁾

For det andet, hvad angår bevægelsen fra praksis til teori, er en meget stor del af det vi foretager os i praksis (uanset hvor faglig den er), ikke noget der, som en anden inddampningsøvelse, lader sig konvertere til teori. Primært fordi vores handlinger altid er styret af en lang række såvel ukendte som ukontrollable forhold. Men også fordi vores egen position i høj grad indvirker på det vi så end måtte finde. Den pædagogiske udøvelse er jo især kendetegnet ved at vi indtager forskellige

pædagogisk positioner, som hhv. deltager og tilskuer.¹³⁾

Så når fagligheden jagtes via de i denne tilgang enhedssøgende taktikker, synes det at være i modstrid med netop dén faglige udøvelse som den bestræber sig på at desciffrere.

HVILKE VEJE ER FARBARE?

Den gennemgående tese i fremhævnningen af de forskellige taktikker til lokaliseringen af den pædagogiske faglighed har været, at de alle på hver deres måde er problematiske. Det er i det hele taget en vanskelig opgave entydigt at bestemme fagligheden, uanset om man går oppositionelt, historisk, professionelt eller markeds-mæssigt til værks. Man kunne selvfølgelig forestille sig kombinationsmuligheder, hvilket vel også reelt er det der sker i praksis, men spørgsmålet er om det kvalificerer billedet af fagligheden. Det har i hvert fald ikke vist sig synderligt farbart indtil videre.

Men hvorfor er det så svært? Hvad er der galt? Man kunne selvfølgelig få den tanke at hele ideen om at formulere en samlet pædagogisk faglighed grundlæggende er et umuligt projekt. En umulighed født af fagets særlige placering i mellem det professionelle og det man kunne kalde hver mands eje. Og så kunne vi holde her.

Man kunne også, som anden mulighed, vælge et proces-perspektiv og anskue *selve jagten* som værende vigtigere end trofæet i den forstand at man kunne betragte fagligheden som et ideal på linje med frihed, sundhed, demokrati, etc, altså størrelser som pr. definition er uopnåelige, men hvor det væsentlige ligger i selve bevægelsen og i *bestræbelsen* på opnåelse. I den forstand er alle veje til faglighed farbare, som motor for den løbende diskurs omkring det væsentlige i virket.

Men man kunne også, som en tredje mulighed, prøve noget helt andet. Nu har jagten jo som skitseret været præget af, at lokalisere det der *samler* fagudøvelsens karakteristika. Måske skulle man prøve at vende det om? Måske kunne pædagogers faglighed i højere grad defineres ud fra det der *spred* end det der *samler*, det vil sige

ud fra de områder pædagogerne *kommer i berøring med* snarere end det der er deres udgangspunkt? Måske skal der et helt nyt billede på banen. Her er et forsøg.

INVASIVE ARTER

Der har i den seneste tid været flere interessante historier i medierne om et fænomen der hedder invasive arter. Det viser sig eksempelvis at der i en lejlighed på Nørrebro er flyttet en type mariehøns ind, der ikke hører hjemme i Danmark. Disse går under betegnelsen asiatiske mariehøns, og de adskiller sig primært fra deres danske slægtninge ved at være en del større – og også en kende mere aggressive.

Et andet eksempel: De seneste års sommerlige agurketid har fyldt aviserne med det faretruende fænomen dræbersnegle. Disse er, som også de asiatiske mariehøns, ikke etnisk danske, men indtrængere udefra. De griber ind i en orden der ellers er i symmetri, og skaber ubalance i de danske havers økosystemer og jordbærhøst.

Såvel asiatiske mariehøns som dræbersnegle betegnes som *invasive arter* i den forstand at de tilhører den kategori af dyr (eller planter) der af mennesket, bevidst eller ubevidst, er flyttet fra deres naturlige levested til en ny biosfære og fortrænger det oprindelige plante eller dyreliv. Dem er der efterhånden en del af i den danske natur. Bjørnekloen er vel efterhånden en klassiker. Men også mere sympatiske vækster som hyben tilhører kategorien. Og der kommer hele tiden flere til. Her den anden dag hørte jeg en historie om nogle gigantiske krabber fra Kamchatka i Rusland, der bor på havbunden og lige så stille kravler sydover. De er nu nået til Norge i store mængder, spiser alt på deres vej, og man frygter at de også snart banker på til de danske farvande. De skulle smage ualmindeligt godt, men forstyrrer – som også de andre arter – det oprindelige miljø. For (med et vingefang på godt en meter) ikke at snakke om forstyrrelse af også en bade-gæst eller to.

Selvom fænomenet invasive arter må betegnes som et højst uønsket biprodukt af den moderne (og miljøforstyrrende) verden, kan det måske med fordel bringes i



Asiatisk Mariehøne



Ibisk Dræbersnegl



Rotter



Bjørneklo

spil i forhold til den pædagogiske professionsudvikling, måske oven i købet som et nyt perspektiv i jagten på fagligheden?

PÆDAGOGERNES INVASIVE KVALITETER – EN NY VEJ?

På et tidspunkt, i mit virke som underviser på et pædagogseminarium, skulle jeg foranstalte en bid undervisning indenfor rammerne af et tværfagligt projekt, med deltagelse af såvel pædagogstuderende som socialrådgiverstuderende. For at gøre en lang historie kort slog det mig at de pædagogstuderende i løbet af den uge fik tydeliggjort noget helt andet end forventet. Ideen var jo at de skulle danne sig begreb om andre typer af fagligheder, i dette tilfælde socialrådgiveres, men det jeg registrerede som det primære udbytte var en langt tydeligere indhegning af deres *egen* faglige rolle. Det de mente de havde lært var i bund og grund fortællingen om deres egen faglige legitimitet.

Eksemplet siger noget om, at det måske netop er i *mødet med andre fagligheder* at den pædagogiske faglighed bliver udkrystalliseret. Måske er det i mere generel forstand sådan, at det især er i den *pædagogiske berøringsflade* med andre miljøer at egen position og rolle manifesterer sig? Det pædagogiske erhverv har immervæk mange sådanne berøringsflader. Og der kommer stadig flere til. Der udvises med andre ord invasive træk i en bevægen sig ind på en lang række nye områder. Hvad er det så for områder? Her er et par eksempler:

Et af de nyere¹⁴⁾ domæner er folkeskolen. Pædagogernes indtræden i denne, igennem indskoling, samtænkning, etc. er ikke sket uden sværdslag fra begge

sider. Modstanden fra lærere har dels drejet sig om tillid til egen varetagelse af pædagogiske hensyn, dels en oplevelse af et vist fagpolitisk tryk i form af en konkurrence med de lidt billigere pædagoger. Modstanden fra pædagogers side har primært omhandlet en kritik af ensidigheden i det dominerende læringsperspektiv. Og når dæmningen imellem de to kulturer åbner sluserne har frygten været, at det kolde indlæringsvand skulle løbe ind i de varme institutioner, og gøre os alle til køligere mennesker. Men den pædagogiske faglighed tydeliggøres jo netop samtidigt ved, at en sådan "blanding af vandende" gør skolens temperatur varmere. Med andre ord er det netop pædagogernes tanke om at kunne kvalificere skolen der er bærende for fagligheden.

Et andet "invaderet" domæne er sundhedsområdet, her især sygeplejerskernes og andet sundhedsfagligt personales fagområde, det være sig i psykiatrien, på ældreområdet¹⁵⁾, etc. Her har især den socialpædagogiske indsats grebet om sig.

Men der er flere områder. Ved pædagogernes indtræden på socialcentrene, som bl.a. unge- og familiemedarbejdere, blandes de op med socialrådgivernes fagdomæne. Igennem SSP samarbejde deler pædagogisk personale berøringsflade med ordensmagten. Og selvom det foreløbig mest forekommer i andre europæiske lande som f.eks. Tyskland, er der ingen tvivl om at turen også snart kommer til det private erhvervsliv, i den forstand at det har vist sig fordelagtigt for store virksomheder at ansætte pædagoger for at kunne honorere dels etableringen af støtte- og skånejobs, dels fastholde arbejdskraft via pædagogisk iværksatte trivsels- og integrationsforløb. Andre typer af samarbejde mellem institutioner og virksomheder vil der højst sandsynligt også blive mere af, bl.a. ved udvikling af legetøj og andre produkter til børn.¹⁶⁾

Et sidste område der her skal nævnes er bygge- og anlægsbranchen. Med lanceringen af fænomenet *social vicevært* i især §94 boformer, har pædagogerne nu også bevæget sig ind i et krydsfelt imellem sociale/pædagogiske funktioner og en mere traditionel vicevært-funktion, hvor der hjælpes

med at aflæse f.eks. vand og varme, udbedre småskader, kontakte håndværkere, etc.

Hvad skal denne invasion gøre godt for? Jo, måske består den særlige pædagogiske kvalitet netop i en fantastisk evne til at indtræde i nye faglige sammenhænge, og dermed en evne til at kvalificere andre fagområder. I den forstand er det hermed nærliggende at foreslå en 7. vej: Jagten på *den pædagogiske fagligheds invasive kvalitet*.

Der er selvfølgelig problemer forbundet med også denne tilgang. Især er det den invasive tankes negative klang der spænder ben. Sagt på en anden måde: Det er vel for så vidt ok at være hyben, nogen vil måske ligefrem finde det malerisk. Men det er altså ikke cool at være en dræbersnegl. Hertil er der forbundet for mange kedelige associationer (langsom, slimet, altædende, ødelæggende, etc.).

Og at invadere er grundlæggende noget andet end venligt at blive budt indenfor. Derfor må den store udfordring bestå i at konstruere en positiv terminologi. Måske ved at tale om netop pædagogernes invasive kvaliteter? Eller om den pædagogiske erhvervsudøvelse som en kvalitetssikring af relationsbaserede professioner? Eller som en professionel etablering af brugerperspektiv? Øvelsen er ikke nem. Men mon ikke det nok skal lykkes – i takt med at områderne bliver stadig flere?

Tak til Karsten Tuft for inspiration angående tanken om det invasive som fænomen.

Christian Aabro (f. 1968) er Cand. Mag. i pædagogik og seminarielektor på Frøbelseminariet.

NOTER:

1. Man kan selvfølgelig betvivle tilstedeværelsen af konkrete manifestationer af et sådant ønske. Det mest nærliggende vil derfor nok være at skelne mellem det ytre ønske og den konkrete manifestation. Hvor det første ikke er vanskeligt at få øje på, er det straks sværere at identificere det andet.
2. Såvel indførelsen af læreplaner som reformen af pædagoguddannelsen (med centralt fastlagte fagbeskrivelser) er tydelige tegn på ønsket om en øget statslig styring af det faglige indhold i såvel uddannelse som udøvelse.
3. Denne tilgang er mere udførligt beskrevet i Aabro 2007a.
4. Der males i sagens natur her med den ekstremt brede pensel. En mere udførlig historisk gennemgang vil resultere i langt mere mudrede – og ofte modsatrettede – udviklingsforløb.
5. Også i privaten har klangen ændret sig. Jeg læste forleden en artikel om at det slet ikke er nogen god idé at rose sit barn, ud fra det perspektiv at det ikke læringsmæssigt profiterede af det. Næh, man skulle i stedet anerkende dets indsats. Så i stedet for at sige "flot, skat" til en tegning skulle man sige "jeg kan se du har arbejdet hårdt med den". Jeg betvivler ikke det logisk sammenhængende i en sådan strategi, blot at perspektivet er snævert – og snævert forbundet – med læring. Hvad nu hvis et sådant perspektiv skulle anlægges på vores alle sammens generelle færden? Så kunne man spørge: Hvad lærer jeg i grunden af i min hverdag? Lærer jeg noget af at klappe en hund? Af at drikke weissbier? Af at spille pommes frites spil? Og hvordan skulle man med et sådant ensidigt læringsperspektiv i øvrigt få et parforhold til at fungere? Mangt og meget ville blive frasorteret, noget som i alle mulige andre optikker giver fin mening, ja, nærmest livsmening.
6. Kaldstanken trænges i baggrunden, efterhånden som den blev betragtet som en forhindring for at tilkæmpe sig bedre lønmæssige og arbejdsmæssige vilkår.
7. Styrende for den politisk drevne omlægning af den offentlige sektor har været buzzwords som "harmonisering", "centralisering", "kontrol", "test", "evaluerings", "evidens", "accountability" og "effektmåling". Samtidig har internationale måleforsøg som især OECD-projektet PISA spillet en stor rolle i visionsdannelsen.
8. Nr. 1, 13. januar 2006.
9. Se uddybning i: Aabro 2007a.
10. At det ikke er meningen at man skal have begge dele kan læses i de ændrede regler for ansøgningskvoter til pædagoguddannelsen, hvor de unge bogligt kompetente kvote 1 ansøgere generelt har fået *forøget* forrang frem for de meritstærke ældre ansøgere i kvote 2.
11. Netop anvendelsen af ordene "anerkendelse" og "relationer" har Britta Nørgaard skrevet en udmærket artikel om (Nørgaard 2008).
12. Aabro, 2007a.
13. Se uddybning i Aabro, 2007b.
14. Det første domæne pædagogerne "invaderede" var det private domæne, dvs. familien. Igennem de seneste 30-40 år har pædagogerne delt en lang række opdragelses- udviklings- og omsorgsopgaver med familien, og får i netop delingen og forhandlingen af ansvar hele tiden tydeliggjort grænserne for sin faglige rolle.
15. Bl.a. Krogh Hansen (2008) taler om den socialpædagogiske indsats på ældreområdet som værende uden for vante rammer, dvs. på områder hvor pædagoger ikke normalt hører hjemme.
16. Et eksempel er BUPL's projekt med Erhvervsfremme Styrelsen i 2001, hvor en guide med titlen: "Samarbejde mellem daginstitutioner og virksomheder" blev publiceret.

HENVISNINGER:

- Aabro, Christian (2007a): "Pædagogers faglighed", i: *Vera* nr. 40/August.
- Aabro, Christian (2007b): "Deltager og tilskuer- om indtagelse af pædagogisk perspektiv", i: Østergaard Andersen, Ellegaard & Muschinsky (Red.): *"Klassisk og moderne pædagogisk teori"*, Hans Reitzels Forlag.
- Krogh Hansen, Helle (2008): "Socialpædagogikkens idealer og praksis", i: Tuft & Aabro (Red.): *"Faget Pædagogik"*, Billesø & Baltzer.
- Nørgaard, Britta (2008): "Hvorfor fylder anerkendelse og relationer så meget i uddannelsen?", i: Tuft & Aabro (Red.): *"Faget Pædagogik"*, Billesø & Baltzer.