

Udviklingskrav og trivsel for pædagoger



Af Tom Ritchie

Foto: Grafisk Himmel

Det kan måske vække undren, at man som pædagog kan finde på at sætte spørgsmålstejn ved den personlige udvikling eller ved kompetenceudvikling. Ikke desto mindre mener jeg, at dette er påkrævet, idet der er behov for en nuanceret omgang med disse begreber i praksis.

I denne artikel skitserer jeg et aktuelt dilemma, som jeg ser i pædagogrollen i denne sammenhæng. På den ene side hører tanken om den personlige udvikling hjemme i fagets selvforståelse, hvor nutidens krav om kompetenceudvikling synes at være indlysende og nødvendige. På den anden side udgør disse krav ofte en urimelig belastning, hvor vi som pædagoger kan have et legitimt behov for at sige fra.

Kravene om kompetenceudvikling ses i relation til en lang række sammenhænge i pædagogens hverdag. Det kan f.eks. være i forbindelse med samarbejde med kollegaer, i selve arbejdet med børn og brugere, i forældresamarbejde, i samarbejde med forvaltningen eller andre samarbejdspartnere, på det fagpolitiske område eller i forbindelse med ajourføring og videreudvikling af den enkeltes faglige viden og kunnen via forskningen, faglitteratur, efteruddannelse mv.

Med nutidens øgede fokus på individet oplever den enkelte pædagog ofte, at han eller hun ikke slår til i mange af disse sammenhænge. Jeg mener, der er tale om en uhensigtsmæssig eskalering af kravene, der i stigende grad opfattes som en sag for den enkelte. Frem for at tage kravene for givet, kan det gavne at se disse forhold på baggrund af den samfundsmæssige udvikling.

Som personalepolitisk indlæg sætter artiklen fokus på medarbejdertrivsel, hvor jeg primært henvender mig til institutionsledere og til pædagoger. Jeg regner også med, at diskussionen har relevans for andre faggrupper. Som mulige løsningsforslag på dilemmaet peger jeg på *meningsbegrebet* og på *det anderledes kompetencesprog*.

Individualiseringens gennemslag

I de senere år er individualisering blevet til et nøglebegreb i samfunds-videnskaberne og kan betragtes som en væsentlig karakteristik af vores samtid.¹⁾ Der er med individualisering tale om en svækkelse af traditionelle bånd til de gamle fællesskaber som kirken, familien, lokalsamfundet, de sociale klasser mm til fordel for en *tiltagende individualistisk orientering til tilværelsen*.²⁾ Med individualisering står den enkeltes identitet og selvrealisering i centrum, et forhold som kommer til udtryk i en lang række livssammenhænge.

I Giddens modernitetsanalyse³⁾ lægges der vægt på refleksivitetsbegrebet, som skal ses i tæt sammenhæng med individualisering. For Giddens er moderniteten en post-traditionel orden, hvor refleksiviteten refererer til den regelmæssige brug af viden, som institutioner og individer kontinuerligt indsamler og anvender til organisation og forandring af samfundet, og sig selv.

Refleksivitet skal ikke bare forstås som refleksion som sådan, som er et alment menneskeligt træk, men snarere som "*muligheden for at forholde sig til sig selv*".⁴⁾ Denne forholden sig medfører en bevidsthed om, at vi i enhver situation kan eller kunne have handlet anderledes, og resulterer i, at social praksis konstant undersøges på baggrund af nyere information.

I tidligere generationer har *tradition* været baggrund for handling og vi har ikke kunnet tænke hinsides tradition. Refleksiviteten udgør således en fundamental betingelse for livet i moderniteten, som ingen kan stå udenfor. Som grundlæg-

gende levevilkår organiseres individets refleksive projekt på baggrund af de tilsyneladende mange muligheder og alternativer i udvikling af livsstrategier.

Som følge heraf er der i dag tale om en radikal dagsorden for læring og praksis, der i høj grad sætter den personlige udvikling i centrum. Rapporter om uddannelse og pædagogisk praksis fra OECD, EU⁵⁾ m.fl. understreger betydningen af den tiltagende individualisering i relation til arbejdsmarkedet i dag og til fremtidens kvalificeringskrav til nutidens børn og unge.

Frem for den snævre faglighed lægges der vægt på behovet for en række personlige og sociale kompetencer – samarbejdsevne, fantasi, fleksibilitet, kommunikationsevne, selvstændighed, evnen til kritisk stillingtagen, kreativitet, initiativ mm.⁶⁾ Disse forhold gør sig selvfølgelig også gældende på det pædagogiske fagområde, hvor pædagoger bliver konfronteret med øgede krav om udvikling, bl.a. i form af tidens fokus på kompetence-udvikling i kommunerne og i institutionerne.

Udviklingens nødvendighed

Man kan sige, at tanken om den personlige udvikling udgør et centralt tema i pædagogisk tænkning generelt, og spiller samtidig en væsentlig rolle for praksis i hverdagen i daginstitutioner. Det er mit indtryk, at den personlige udvikling indgår som et naturligt moment i den faglige selvforståelse hos de fleste pædagoger.

Her er pædagogen selv det primære arbejdsredskab for praksis. På baggrund heraf er vi som fagfolk vant til at se på vores egen andel i vores relationer med børn, brugere, kollegaer og andre. Således



forankres den personlige udvikling i pædagogrollen, hvor det er både naturligt og nødvendigt for den enkelte pædagog at forholde sig til sig selv, og til sine svagheder og styrker i hverdagen. I kraft af barnets eller brugerens afhængighed af personalet ligger der også en væsentlig etisk dimension i denne diskussion.

Som tradition udgør denne personlige dimension en rød tråd i pædagogisk praksis, og kan italesættes på forskellig vis. For eksempel har *den nødvendige refleksion* været i fokus i den pædagogiske debat i en årrække. Man kan sige, at refleksion som tema altid har ligget – mere eller mindre implicit – i pædagogrollen i praksis. Som udgangspunkt rummer praksis et anvarsaspekt, og det pædagogiske arbejde er af en personlig karakter, som ofte sætter udviklings- og refleksionsprocesser i gang.

I takt med modernitetens udbredelse og øgede gennemslag kan man også sige, at der er opstået et stigende behov for refleksion i det pædagogiske arbejde. Den tiltagende individualisering og svækkelsen af traditionelle orienteringspunkter har ført til, at pædagogen som enkeltindivid i højere grad må bruge sig selv som orienteringsgrundlag for praksis. Erosion af kulturelle traditioner har givet et øget ansvar til den enkelte pædagog, hvor refleksion skal være en integreret del af praksis.

I kraft af individualiseringens gennemslag er den personlige udvikling kommet på dagsordenen i uddannelses- og arbejds-sammenhænge generelt, hvor man nærmest kan tale om en pædagogisering af arbejdsmarkedet. Her skal vi som arbejdskraft i videnssamfundet kunne samarbejde, kommunikere, omstille os mv – vi skal

udvikle os. I dag formidles dette udviklingskrav bl.a. via kompetencebegrebet og tanken om kompetenceudvikling. Og det er i denne sammenhæng, at vi kan få glæde af en vis proportionssans.

Udvikling og markedet

Jeg opfatter ikke tidens store interesse for den personlige udvikling som udtryk for et humanistisk ideal eller filantropisk vision, men snarere som et fænomen, der har sin genese i markedets krav og logik. Det er her, at vi skal stoppe op og stille kritiske spørgsmål, idet kravet om kompetenceudvikling ikke er en given størrelse, men et forhold, der hænger tæt sammen med individualisering og med markedet. Kravet om personlig udvikling på uddannelses- og arbejdsmarkedet er efterhånden så udbredt, at slagordene om kompetenceudvikling i dag optræder i virksomheds- og årsplaner for skoler og daginstitutioner, ja helt ned til vuggestuealderen.⁷⁾

Jeg mener, at det er problematisk, at den enkelte skal leve under et evigt pres for at udvikle sig. Her får udvikling karakter af en trædemølle, hvor vi alle skal løbe stærkere i konkurrence mod hinanden for at udvikle os – og gerne hurtigt, før vores nyvundne kompetencer bliver forældede. Ifølge Niels Åkestrøm Andersen udgør personlighedens bearbejdelse i de nye personalepolitikker et udviklingspres på den enkelte der indebærer en *“risiko for udslettelse af individet som yderst konsekvens”*⁸⁾. Her er det svært at sige fra, at være dét, man er. Som medarbejder bliver man presset til at leve op til udviklingskravene, selv om man ikke selv har formuleret et ønske herom.



Som pædagoger spiller vi en vigtig rolle i børns udvikling, og i denne sammenhæng er det nødvendigt, at kravene ikke overstiger, hvad medarbejderne er i stand til at levere. I dag beskrives praksis i stigende grad som relationsarbejde, og her er det nødvendigt at personalet ikke forlader pædagogjobbet på grund af et urimeligt arbejdspress, øgede krav mv. Derfor mener jeg, at ledelsen i institutionerne også skal arbejde for at fremme trivsel blandt personalet. Det kan f.eks. ikke være meningen, at kvalitetsudvikling munder ud i, at personalet ender med at bukke under for kravene.

I dag arbejdes der målrettet i mange kommuner med kvalitetsudvikling i forhold til kommunens dagtilbud til børn. Dette politiske fokus på kvalitet ses også i hverdagen i form af øgede forventninger fra forældrene, som stiller stadig større krav til institutionerne, med et stærkere individuelt fokus på netop deres barn.⁹⁾ Herudover skal medtænkes pædagogerne selv, hvis faglige ambitioner skal lægges til presset fra de øvrige interessenter, der kræver øget service og kvalitet på området.

Overfor disse forhold står de politiske krav om rationalisering, effektivisering mv hvor børne- og ungeområdet har været offer for besparelser igennem mange år.¹⁰⁾ Tendensen fortsætter i dag, hvor kommunerne er hårdt presset økonomisk, bl.a. på grund af regeringens skattepolitik. I alt har 135 kommuner skåret i budgetterne for næste år, og nedskæringerne fortsætter i 2004.¹¹⁾

På baggrund af ovenstående mener jeg, at der er hårdt brug for ledelsesstrategier, der tager højde for kravene om kompetenceudvikling mm. I det følgende peger jeg

på meningsbegrebet og på det anderledes kompetencesprog som to mulige strategier.

Meningsbegrebet

Jeg nævner ovenfor det øgede behov for refleksion som følge af individualisering. Dette opfatter jeg som et legitimt krav til pædagoger, hvis praksis som udgangspunkt gerne må være på bølgelængde med den samfundsmæssige udvikling. Når jeg alligevel kritiserer diskursen om den personlige udvikling og kravene om kompetenceudvikling, er det netop ud fra et ønske om at sikre kvalitet og kontinuitet i praksis. I ledelses-sammenhænge handler det derfor om at vælge praksisformer, der tilgodeser behovet for udvikling af institutionskulturen og praksis uden at overse behovet for trivsel blandt personalet.

Een mulig respons på det dilemma, jeg skitserer ovenfor er brugen af meningsbegrebet. I første omgang forestiller jeg mig, at dette skal inddrages i forbindelse med det pædagogiske udviklingsarbejde, der løbende finder sted i institutioner i hverdagen. I udarbejdelse af virksomheds- og årsplaner og i diskussioner på personale-møder og lignende kan ledelsen sætte meningsbegrebet på dagsordenen som modspil til de ovenfor nævnte udviklingskrav. Her kan det f.eks. give mere mening for en personale-gruppe at have arbejdsro i en periode frem for at påtage sig nye opgaver og udfordringer.

Det centrale ved meningsbegrebet i denne sammenhæng er, at mening ikke kan defineres udefra, men *skal formuleres af de involverede parter selv*. Dvs personalet i den enkelte institution kan skabe en vis afstand til udefrakommende dagsordener og krav, ved selv at definere, hvad der giver mening for dem i arbejdet i praksis i



hverdagen. Der er ikke tale om en facilitet af nogen art, men om et subjektivt frirum til at formulere sig i forbindelse med f.eks. institutionens målsætning og værdigrundlag.

Det er op til ledelsen og personalet på den enkelte institution at afgøre, hvordan sådan en proces skal udmønte sig i praksis. I lyset af behovet for trivsel på personaletsiden vil dette i mange tilfælde nok resultere i, at processen følges op af fornyet dialog med de forskellige interessenter, såsom forældrebestyrelse, forvaltning og andre.

Meningsbegrebet kan også spille en vigtig rolle i forhold til selve pædagogikken, idet man via mening kan overdrage definitionsmagten til barnet. Her lægges der afstand til praksisformer, hvis indhold og mål er fastlagt af andre i forvejen. Her sættes der fokus på det, der giver mening for barnet selv. Her er der ikke tale om udvikling af bestemte kompetencer, som andre synes, barnet skal lære.

Det anderledes kompetencesprog

Et andet redskab der kan bruges i håndteringen af krav om kompetenceudvikling er *det anderledes kompetencesprog*.¹²⁾ Til forskel fra andre tilgange til kompetenceudvikling sættes der her fokus på *opgaveløsning*, hvor kompetence defineres som:

*"(...) måden, hvorpå en specifik opgave løses i en konkret kontekst ved hjælp af bestemte kvalifikationer."*¹³⁾

Og her forstås kompetenceudvikling derfor som udviklingen af måden, hvorpå opgaveløsning finder sted. Dette udgangspunkt udgør en afstandstagen til tilgange, der tager afsæt i det enkelte individ, og i ste-

det retter blikket på de forskellige faktorer, der påvirker opgaveløsningen. I det anderledes kompetencesprog fremhæves tre forhold: opgave, kontekst og kvalifikation. På baggrund af den tætte sammenhæng mellem disse tre faktorer kan kompetenceudvikling finde sted ved:

*"(...) at påvirke opgave, kontekst eller kvalifikation på én gang eller i vilkårlig rækkefølge eller ved at kun at påvirke én eller to af faktorerne."*¹⁴⁾

I forbindelse med dette fokus på opgaveløsning fremhæver Christiansen en adskillelse af mål og midler, når man taler om kompetenceudvikling.

*"For en arbejdsplads er det ikke et mål i sig selv at kvalificere medarbejderne eller skabe læring, men kvalificering og læring kan være et vigtigt middel til at nå arbejdspladsens mål. Når målet med kompetenceudvikling angives at være kvalificering eller læring, er der således tale om forveksling af mål og midler."*¹⁵⁾

Hvorvidt der er brug for at fokusere på opgave, kontekst eller kvalifikation i det enkelte tilfælde vil være afhængig af forholdene i den givne sammenhæng. Måske kan det være relevant at fokusere på den personlige udvikling i nogle sammenhænge. Eller det kan i forbindelse med besparelser være nødvendigt for personalet at drøfte institutionens målsætning. Her kan det være nødvendigt at omdefinere opgaven, frem for at udvikle nye kompetencer som personale. Måske finder man frem til, at man skal lave fem gode ting på SFO'en, frem for de ti, man har gjort tidligere.



Via dets fokus på opgaveløsning mener jeg, at det anderledes kompetencesprog har den styrke, at det giver lederen muligheden for at inddrage hele spektret af institutionens virke i sine strategiske overvejelser. En kærkommen sidegevinst ved det anderledes kompetencesprog som udgangspunkt er desuden, at man kan sætte mantraen om den personlige udvikling lidt på plads. Her kan det anderledes kompetencesprog dæmme op for den overdrevne brug af kompetenceudvikling ved at flytte fokus fra den enkelte, og over på opgaven.

Det har ikke været mit ønske her at underkende værdien af den personlige udvikling eller kompetenceudvikling i forhold til pædagogisk praksis. Jeg vil ikke smide barnet ud med badevandet, som man siger.

Snarere håber jeg, at meningsbegrebet og det anderledes kompetence-sprog kan bruges til at finde en balance, som er til at leve med i hverdagen. Mit fokus på disse to muligheder udelukker heller ikke andre tilgange til det dilemma, jeg skitserer.

Det er mit indtryk, at personaletrivielse for offentligt ansatte prioriteres temmelig lavt på den politiske dagsorden. Privilegierne, de gode lønninger, firmabil og forskellige frynsegoder hører til den private sektor. Alene af den grund mener jeg, at man skal prioritere trivsel af de offentlige ansatte højt. Her kan ledere og personale i institutionerne tage udfordringen op, hvor en vis proportionssans kan komme alle til gode.

Litteratur

- Andersen, John og Mehlbye, Jill: 'Kvalitetsudvikling i dagtilbud for børn'. Socialministeriet og Kommunernes Landsforening 1997.
- Andersen, Niels Åkerstrøm: Interview på Indblik DR, P1 d.4.10.02 BUPL og PMF. 'Dagtilbud i 90erne og perspektiver for 2000'. Notat, April 2000.
- Christiansen, Connie: Gentofte Kommune, Uddannelses- og udviklingsafd. 'Et anderledes kompetencesprog'. 2002. European Commission.
- 'White Paper on education and training: Teaching and learning. Towards the Knowledge-based Society.' European Commission 1995.
- Giddens, Anthony: 'Modernitet og selvidentitet'. Hans Reitzels Forlag 1996 (1991).
- Illeris, Knud: 'Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx'. RUC-Forlag 1999.
- Korsgaard, Ove: 'Kundskabs-kapløbet. Uddannelse i videnssamfundet'. Gyldendal 1999.
- Kristensen, Jens Erik: 'Viljen til kompetenceudvikling'. Asterisk 1, 2001 DPU.
- O E C D: 'Lifelong learning for all'. Meeting of the Education Committee of Ministerial Level 16-17 January 1996. OECD 1996.
- UNESCO: 'Learning: The treasure within'. UNESCO 1995.
- Weber, Kirsten: i 'Omgå eller omgås – modernisering og uddannelsestænkning i pædagoguddannelsen'. Rapport nr. 4 fra projektet 'Pædagogers kompetencer'.
- Ejler Johansen, Jan Kampmann og Kirsten Weber (red.). EVU-gruppen, RUC 1998.
- Ziehe, Thomas: 'Ambivalenser og mangfoldighed'. Politisk Revy 1989.
- Øland, Trine: 'Mellem pasningsgaranti, skoleforberedelse og kvalitetsudvikling'. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3, 2001.

Noter:

1. Se for eksempel Weber, Kirsten 1998, 14-17
2. Korsgaard 1999, 198
3. Se f.eks. Giddens 1996
4. Ziehe 1989, 12
5. Se f.eks. OECD 1996, EU 1995, UNESCO 1995
6. Se f.eks. Illeris 1999, 70-71
7. Kristensen på BUPL-konf. d.16.4.02; se også Kristensen 2001
8. Fra DR-interview med Niels Åkerstrøm Andersen Indblik P1 4.10.02
9. Andersen og Mehlbye 1997, 5
10. Se f.eks. BUPL og PMF 2000, 28
11. Pressemeddelelse fra BUPL d.8.11.2002 (se www.bupl.dk)
12. Christiansen 2002
13. Ibid., 8
14. Ibid., 10
15. Ibid., 4