

KAPITEL 3

Pædagogers uddannelse og videreuddannelse – kendsgerninger og opgave

Jan Jaap Rothuizen VIA University College

Sisse Due VIA University College

Resumé: Hvordan er det gået til, at den akademiske videreuddannelse for pædagoger ikke er en videreuddannelse i det fag, de er uddannet i? Og kunne det være anderledes? Hvad er kendsgerningerne om videreuddannelsen, og hvad er videreuddannelsens opgave? I kapitlet præsenteres et historisk overblik over uddannelse og videreuddannelse af pædagoger i Danmark. Guidet af en skelnen mellem faglighed, kultur og politisk og forvaltningsmæssig styring gennemgås tiden fra 1885 i fire perioder: Pionerperioden fra 1885 til 1953, hvor staten melder sig på banen, og en pædagogisk kultur stabiliseres, perioden fra 1953 til 1988, hvor der på den ene side sker forsøg på at genopfinde fagligheden, og på den anden side sker en omstilling fra gerning til velfærdsydelse, perioden fra 1985 til 1998 samt endelig perioden frem til i dag, der præget af globaliseringsbegejstring og en transnational vending, der sætter politisk og forvaltningsmæssig styring i højsædet. På intet tidspunkt lykkes det at forankre fagligheden i en disciplin, der bevæger sig i spændingsfeltet mellem de foreliggende kendsgerninger og den pædagogiske opgave. I dag, hvor vi næppe kan holde fast ved den utopiske forestilling om, at et kapitalistisk liberalt demokrati i en globaliseret verden kan styres gennem et fokus på optimering af de menneskelige ressourcer, er der gode grunde til, at pædagogers videreuddannelse forankres i en pædagogisk faglighed, i spændingen mellem de foreliggende kendsgerninger og opgaven.

Nøgleord: pædagogers videreuddannelse, almenpædagogik, professionalisering, uddannelseshistorie

Sitering: Rothuizen, J. J. & Due, S. (2023). Pædagogers uddannelse og videreuddannelse – kendsgerninger og opgave. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (Kap. 3, s. 45–70). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch3>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Abstract: Guided by an analytical distinction between pedagogy as a discipline, governance, and pedagogical culture, the development of the Danish educational program for early childhood educators and social pedagogues is outlined in four phases. During the pioneering period (1885–1953), the field develops under the auspices of civil society; personal development, social responsibility, and professional competence are highly valued, supported by a vibrant intellectual environment. Between 1953 and 1988, the state takes responsibility for education but leaves management to the sector itself. Attempts to establish pedagogy as an academic discipline struggle to take root. Between 1988 and 2000, stronger state governance is established as the public sector modernizes for efficiency. A notion of a special pedagogical discipline is promoted from within, yet fails to gain traction in further or basic education. After 2000, a transnational shift occurs (PISA tests, OECD reports, Bologna agreement); both basic education and further academic education become fragmented and drift away from the understanding of pedagogy as a discipline that must simultaneously address facts and purposes, along with tensions that arise when dealing with children as they are and with their educability (Bildsamkeit) and self-directed inquiry and activity (Selbstätigkeit). Without a discipline in which pedagogy is studied as a distinct subject, both pedagogical practice and educational practice weaken when governance takes hold or cultural norms demand elevation to universality.

Keywords: further education for early childhood teachers, general pedagogy, professionalism, Denmark, history of education

Introduktion

Spørgsmålet om, hvordan pædagoger i Danmark videreuddannes, og hvad de videreuddannes til, kan besvares empirisk. Svaret vil i så fald gå i retning af, at pædagoger kan videreuddannes på mange forskellige overbygningsuddannelser, hvoraf ikke en eneste kun henvender sig til pædagoger, og hvoraf flertallet ikke betegnes som videreuddannelse i pædagogik, men i fx pædagogisk sociologi, psykologi, antropologi, læreprocesser, børne- og ungdomskultur, udsatte børn og unge, faglig ledelse m.v. De fleste pædagoger, der har gennemført en videreuddannelse, holder op med at være pædagoger; de bliver fx ledere, konsulenter eller undervisere. Status er således groft sagt, at de ca. 10 procent, der videreuddanner sig, ikke videreuddanner sig i pædagogik – børnehavepædagogik, fritidspædagogik, socialpædagogik – men i et andet fag, der kan belyse visse pædagogiske forhold,

og at de ikke vender tilbage til pædagogarbejdet (Danske Universiteter et al., 2022; Fjordbo, 2019).

Forskningsspørgsmålet i dette kapitel er: Hvordan er det gået til, at den akademiske videreuddannelse for pædagoger ikke er en videreuddannelse i det fag, de er uddannet i? Kunne det være anderledes?

Vi tager således udgangspunkt i en undren over, at pædagoger videreuddanner sig, men at der tilsyneladende ikke er en videreuddannelse i pædagogik, der sigter mod en dygtiggørelse af pædagoger i deres fag. Denne undren knytter sig til en interesse i en nærmere bestemmelse af faget pædagogik (se også Biesta, 2013, 2015, 2023; Grue-Sørensen, 1977; Løvlie, 2003, 2015; Pio, 2019, 2020; Rothuizen, 2019; Rothuizen & Togsverd, 2020; Togsverd & Rothuizen, 2021, 2022). Pædagogik som disciplin og fag må beskæftige sig både med de foreliggende kendsgerninger, med den pædagogiske opgave og med spændingsfeltet imellem de to (Grue-Sørensen, 1977; Rothuizen 2023). Netop derfor er det ikke nok at fremlægge kendsgerningerne om videreuddannelsen, vi må også undersøge, hvad opgaven går ud på. Undersøgelsen af netop opgavespørgsmålet åbner for overvejelser om, om det også kunne være anderledes. For at komme nærmere forholdet mellem uddannelse, fag og videreuddannelse søger vi spor og forklaringer i historien.

I kapitlet gennemgår vi historien i fire perioder fra stiftelsen af de første børnehaver og de dertil knyttede uddannelser til i dag. Den historie er også tidligere beskrevet – de første 100 år af Karsten Tuft (2015), de næste 18 år af Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd (Rothuizen, 2015; Rothuizen & Togsverd, 2019). Vores historiske rids inddrager nye kilder, tager afsæt i en undren og dermed i en specifik interesse og struktureres gennem to analytiske perspektiver: 1) forholdet mellem styring, kultur og faglighed og 2) konceptualiseringen af pædagogik som både kendsgerning og opgave. I det historiske rids perspektiverer vi kendsgerninger, herunder kendsgerninger om opgaven, ud fra det synspunkt, at pædagogik og uddannelse i pædagogik bliver til under hensyntagen til det, man kan vide – kendsgerninger – og det man kan ville –opgaven. Periodiseringen er afledt af det første analytiske perspektiv, der handler om forholdet mellem tre styringsmedier, der i deres særegne konfigurationer definerer uddannelsen: 1) politiske og forvaltningsmæssige tiltag, 2) de faglige forståelser af uddannelsens genstandsfelt som både disciplin og gerning/profession og 3) kultur: de ikke formaliserede forståelser af og praksisser vedrørende uddannelse og profession. De forskellige tidsperioder er præget af forskellige typer spændinger

og styrkeforhold mellem disse styringsmedier. Det historiske rids baserer sig især for perioden frem til 1988 på sekundærlitteratur, som eksplicit, og på et videnskabeligt niveau, har referencer til primærlitteratur. For perioden efter 1988 baserer det historiske rids sig hovedsageligt på primærlitteratur, delvis også gennem henvisning til tidligere egne publikationer, som er baseret på primærlitteratur. Artiklen er skrevet med afsæt i en kulturvidenskabelig forståelse af pædagogik som en humanistisk videnskab (se fx Friesen, 2020; Grue-Sørensen, 1977; Rothuizen, 2019), hvori man søger viden om relevante pædagogiske spørgsmål for at udarbejde (anderledes) forståelser, der kan bidrage til, ”at man får en klarhed over problemerne, som kan føre til en sober og kritisk bedømmelse af en række praktiske tilstande og foranstaltninger” (Grue-Sørensen, 1977, s. 75).

Den første periode, fra 1885 til 1953, var pionertiden, hvor bevægelser og kulturelle værdier udviklet i *civilsamfundet* var bestemmende for udvikling af felt og uddannelse. I 1953 kom den første uddannelsesbekendtgørelse og *statens engagement* i feltet blev større, således at felt og uddannelse legitimeres i såvel civilsamfunds- som statsregi. Fra 1988 øges statens indblanding, idet der nu i højere grad efterlyses effektive indsats for at opfylde samfundsmæssige behov. Fra 1998 forbindes denne *modernisering af den offentlige sektor* med forestillingen om, at Danmark skal ruste sig til at kunne klare sig i global konkurrence, og at vi derfor må indrette os efter det: vi skal helst være bedre end dem, vi sammenligner os med. Der tales i den forbindelse også om *en transnational vending*. En ganske overordnet forestilling i perioden efter murens fald i 1989 har været, at hele verden i åben konkurrence ville udvikle sig til en sammenslutning af effektive kapitalistiske, demokratiske regimer. I 1953, 1988 og 1998 fremkom nationale dokumenter, der indikerer nye styringsmæssige vinde. I 1953 er det den første uddannelsesbekendtgørelse, i 1988 er det Folketingets vedtagelse af et socialt udviklingsprogram (SUM), og i 1998 er det publicering af regeringens debatoplæg om det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner. I virkeligheden foregår overgangene selvfølgelig over længere tid, og derfor er det også et vist overlap i fremstillingerne af især de sidste to perioder.

I de senere år er det for alvor blevet tydeligt, at forestillingen om udbredelse af det liberale kapitalistiske demokrati, der kan styres gennem optimering af arbejdsprocesser og menneskelige ressourcer, er problematisk. Populistiske bevægelser vinder frem, klimakrisen sætter forestillinger om, at alt er under kontrol og vækst er en selvfølge under pres, og autoritative regimer andre steder i verden styrkes og kræver at blive respekteret.

Der er brug for andre forståelser og styringstiltag, ligesom spørgsmålet om, hvad den ældre generation egentlig vil og kan ville med den nye, som Friedrich Schleiermacher (1969) stillede i 1826, en anden brydningstid, må få fornyet opmærksomhed. Dermed får spørgsmål om opgaven, om hvad en videreuddannelse for pædagoger skal være til for, og om hvordan den skal være en særlig aktualitet.

Pionerfasen med rødder i civilsamfundet (1885–1953)

Den danske pædagoguddannelse har rødder i civilsamfundet, og først efter godt 50 år, i 1953, fik de første uddannelser, der skulle udvikle sig til den fælles pædagoguddannelse i 1992, en statslig bekendtgørelse. Den fælles pædagoguddannelse, der dækker børnehave-, fritids- og socialpædagogik har, som Karsten Tuft skriver,

trevlerod, som udspringer fra små lokaliteter i civilsamfundet. Civilsamfundet er en broget størrelse, som ikke styres gennem formaliserede beslutningsprocedurer med tilhørende ordnede og centrale arkiver, og pædagoguddannelsens historie findes for størstedelens vedkommende spredt i protokoller, småskrifter, biografier, jubilæumsudgivelser, erindringer. (Tuft, 2015)

Det er således ikke et fastlagt og reguleret curriculum, der samler feltet, men et uddannelsessigte, der består af en særegen kombination af personlig udvikling, social ansvarlighed og faglig kunnen. Uddannelsen forberedte således den studerende på at kunne begå sig i det felt, hun blev uddannet til, ikke bare gennem en socialisering ind i feltet, men også gennem en personlig tilegnelse af de kulturelle værdier, der gjorde sig gældende i feltet, og gennem et fortolkningsberedskab opbygget gennem kendskab til relevante teoridannelser. Teoridannelserne var primært psykologiske udviklingsteorier, og her har der været en splittelse mellem de, der støttede sig til en indlæringsorienteret tilgang, og de, der støttede sig til en udviklingspsykologisk orienteret tilgang (se også Bayer et al., 2015).

”Trevleroden” kommer også til udtryk i, at de børnehavepædagogiske uddannelsessteder var forskellige. De første to uddannelser, Frøbelseminariet, oprettet i 1885 af Hedevig Bagger, og Fröbel-Højskolen, oprettet i 1906 af Anna Wulff, var, som navnene siger, Fröbel-inspirerede, men de udviklede

sig i forskellige retninger. Frøbelseminariet ”havde en mere verdslig og socialdemokratisk tilgang sammenlignet med Fröbel-Højskolen, hvor det sociale engagement havde et mere religiøst præg” (Tuft & Thomsen, 2015, s. 12). Det tredje børnehaveseminarium, Kursus for småbørnspædagoger, oprettet i 1928, var kendetegnet ved Montessoripædagogikken, reformpædagogikken, den frie opdragelse, moderne psykologi og de kreative fag. Den fjerde uddannelse, Jydsk Børnehaveseminarium, startede som en aflægger af Frøbelseminariet og blev ledet af Margrethe Christiansen, som medbragte et kristent livssyn (Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling, u.å.; Tuft & Thomsen, 2015).

Vægtningen af den personlig tilegnelse af de kulturelle værdier, der præger feltet, var endnu stærkere på det socialpædagogiske felt, i børneforsorgen. Barnets Højskole, oprettet i 1934, var det første uddannelsesmæssige tiltag på dette felt, og som folkehøjskole var den eksamensfri og organiseret som en højskole. Ludvig Beck, teolog, børnehjemsforstander og initiativtager til denne højskole skriver i 1943:

At begynde dette Arbejde med Teori og Kundskabstilegnelse er Daarskab, ogsaa naar det drejer sig om Psykologi og deslige, for Livet selv er og skal være Læremester fra Dag til Dag. At blive ført ind i Psykologiens Rubrikker, før Arbejdet og dets Liv har aabnet Sindet for Barnenaturens altid skiftende Former er lige saa farligt for den unge Opdrager som for den unge Teolog at lære Dogmatik, før Tanken personligt og erfaringsmæssigt er sat i gang. (Beck citeret i Jespersen, 2000, s. 67)

Det er markant, at man på det felt, som vi i dag kalder døgninstitutionsområdet, lægger endnu mere vægt på ”egnethed”, end man gør på daginstitutionsområdet. Det er også derfor, man foretrækker en højskole, hvor dannelsesaspektet er mest fremherskende, fremfor en skole med et kvalificeringssigte.

Intellektuelle miljøer

Selvom der hverken på dag- eller døgninstitutionsområdet var et særskilt akademisk pædagogisk miljø, deltog pionererne aktivt i intellektuelle miljøer, hvor gerningens og institutionernes idégrundlag og -praksis blev diskuteret. Ja, der foregik faktisk en aktiv intellektuel udveksling

og meningsdannelse, fx i tidsskriftet *Vor Ungdom*. Herman Trier (1845–1925), en dansk pædagog og politiker, opfordrede forgæves Københavns Universitet til at åbne for muligheden for at tage en magisterkonferens i pædagogik. Han stiftede i 1892 bladet *Vor Ungdom*, der skulle ”være organ for erfaringsudveksling og debat om alle dele af opdragelsens virksomhed, det skulle søge sin styrke i alsidigheden og være præget af ’ytringsfrihed i det videst mulige omfang” (Trier citeret i Brodersen & Hansen, 2015, s. 1). Han lagde vægt på debat, for ”Netop gennem Forskelligheden faar man Øje for den Grundtone og det Sindelag, der er det fælles Pulsslag i al denne [opdragelsens] Virksomhed” (Trier citeret i Brodersen & Hansen, 2015, s. 1). Han lagde desuden vægt på en intellektuel åbenhed:

den, der i sin Virksomhed kun vil have sine Lige for Øje, kun dem, hvis Forestillinger og Arbejde gaa i Trit med hans egne, hans aandelige Frugtbarhed vil lidt efter lidt begrænses og tilsidst blive til Goldhed”. *Vor Ungdom* skulle altså være ”en Kampplads, paa hvilken de forskellige Meninger kunde bryde sig mod hverandre’ og for ’alle, Mænd og Kvinder, for hvem Opdragelsen er et magtpaaliggende Spørgsmaal. (Trier citeret i Brodersen & Hansen, 2015, s. 1)

Hedevig Bagger redigerede fra 1901 til 1919 *Dansk Frøbel Tidende* (Boelskov, 1985, s. 9) og var ligesom andre børnehave- og uddannelsespionerer, Anna Wulff, Sophus Bagger, Sofie Ribbjerg og Jens Sigsgaard, særdeles aktivt skrivende og debatterende (Brodersen et al., 2015; Cohne, 2021; Hansen, 2016; Fischer et al., 2002). *Børnesagens Tidende*, organet udgivet af Børnesagens Fællesråd, blev grundlagt i 1905 og udgivet under samme navn frem til 1972. Fra 1905 afholdes der nordiske møder for Børnesagens venner, og fra 1922 udgiver Nordisk Forening for Socialpædagogik tidsskriftet *Barn og Ungdom – Nordisk social-pædagogisk Tidsskrift*. Der er således mange vidnesbyrd om et levende intellektuelt, fagligt og politisk miljø med internationale forgreninger, som pionererne deltog i og dannede. De var videbegærlige, både i forhold til kendsgerninger og i forhold til opgaven.

Samlet set er perioden præget af, at der er intellektuelle miljøer, som engagerer sig praktisk-refleksivt i den pædagogiske sag. Deltagelse i disse miljøer kan anskues som en uformel videreuddannelse, der hele tiden sigter mod at forbedre pædagogikken og gøre den tidssvarende. Miljøerne er faglige i den forstand, at de er præget af et fagligt engagement og en faglig nysgerrighed, men fagligheden bliver dog på dette tidspunkt, i modsætning til

hvad der skete i fx Tyskland, ikke akademisk institutionaliseret. Faglighed og dannelsen af en pædagogisk kultur går hånd i hånd. Staten forholder sig passiv i forhold til spørgsmålet om uddannelse og overlader det til kræfterne i civilsamfundet.

Overbevisningen om, at gerningen, pædagogisk arbejde, forudsætter egnethed som et muligt resultat af personlig udvikling, social ansvarlighed, praktisk kunnen og en videnstilegnelse, der muliggør faglig refleksion, grundlægges i denne periode og sætter sit præg på den videre udvikling af pædagogernes uddannelse.

Overgangsperioden (1953–1988)

Perioden kan betegnes som en mellempriode, hvor den pædagogiske kultur, der er dannet før, er grobund for såvel en statslig understøttelse som en søgen efter intellektuelle og akademiske tilknytninger. De findes ikke i en egentlig pædagogisk disciplin, som i Danmark forbliver svag, men i indlæringspsykologi, kritisk sociologi og Anton Makarenkos sovjetiske kollektivpædagogik. Tufts trevlerod spreder sig så at sige i områder med blandet bevoksning, hvor der må kæmpes om pladsen. Der etableres videreuddannelser uafhængig af grunduddannelserne – på det socialpædagogiske område etableres videreuddannelsen endda før en egentlig grunduddannelse.

I 1942 henvender pionererne fra de fire ældste børnehaveseminarier sig til Undervisningsministeriet for at få skrevet betænkninger og bekendtgørelser for de to uddannelser til henholdsvis børnehavelærerinde og fritidshjems lærer. Udvalget nedsættes 1946, betænkningerne kommer i 1948/49, mens den fælles styrende ramme i form af overordnede bekendtgørelser først kommer i 1953, altså 11 år efter henvendelsen (Tuft, 2015). Bekendtgørelsens indhold svarer i høj grad til den praksis, pionererne havde udviklet, men nu var staten med til at tage ansvar for den. En ny generation tager over: rektorer, der er uddannet pædagoger på én af de gamle uddannelser. De ansættes fra ca. 1956 og går af omkring 1990 (Lunn et al., 2005); de er kulturbærere.

Det børnehave- og fritidspædagogiske felt

På børnehave- og fritidspædagogikkens felt er den første del af perioden karakteriseret af en særlig dansk variant af reformpædagogikken, hvor

reform ikke bare betyder reform af opdragelsen med afsæt i barnet som subjekt, men også reform af det samfund, som opdragelsen er indlejret i, i demokratisk retning (Tuft, 2017). Tuft argumenterer for, at det er udtryk for en særlig dansk udvikling, hvor hverken forståelsen af pædagogik som en instrumentel praksis, hvor frihed opnås gennem beherskelse og styring, eller forståelse af pædagogik som en værdirelateret praksis, hvor frihed udvikles gennem rammesætning, samspil og selvopdragelse, sætter sig rent igennem. Disse historiske spor sætter sig ellers igennem i Tyskland i form af akademisering, henholdsvis i en kendsgerningsorienteret pædagogik, der knytter an til statsvidenskab, og en mere opgaveorienteret, åndsvidenskabelig pædagogik. I Danmark lader akademisering vente på sig og forbliver svagt forankret. Den første professor i pædagogik, Knud Grue-Sørensen (1904–1992), som orienterede sig mod den tyske åndsvidenskabelige pædagogik, fik sit professorat ved Københavns Universitet i 1955, men først i 1969 blev der tilknyttet et Institut for teoretisk pædagogik. Grue-Sørensen blev emeritus i 1974, og det skulle være seks år, før professoratet blev besat igen, denne gang af en professor, der definerede pædagogisk videnskabelighed ud fra en Durkheimsk og Bourdieusk tradition. Grue-Sørensen betragter opdragelse, pædagogikkens genstandsfelt, som dels ”en forefundne *kendsgerning*, dels som en *opgave*” (Grue-Sørensen, 1977, s. 71). Når han beskæftiger sig intellektuelt med pædagogik, er der for ham en erkendelsesinteresse: ”... at man får en klarhed over problemerne, som kan føre til en sober og kritisk bedømmelse af en række praktiske tilstande og foranstaltninger, store såvel som små” (Grue-Sørensen, 1977, s. 75). Denne spæde akademisering af pædagogik som et fag med en særlig stilling blandt kulturvidenskaberne sætter sig således ikke igennem og efterlader kun utydelige spor.

I den første del af perioden sætter den pædagogiske kultur sig, i forlængelse af pionerfasen, igennem og bliver nu understøttet af et statsligt engagement. Den intellektuelle og faglige forankring forbliver dog forholdsvis svag, idet arbejdet med at få etableret en pædagogisk disciplin på Københavns Universitet er møjsommeligt, og børnehavepædagogik kun berøres perifert.

I den anden del af perioden ser vi fra 1970 et indlæringsteoretisk vendepunkt med betydelig indflydelse fra både amerikansk inspireret indlæringspsykologi og -pædagogik og sovjetisk inspireret struktureret pædagogik (Broström, 2021). Der søges nye græsgange og en stærkere forankring i akademisk viden. Studenteroprøret og forestillingen om en kritisk og

frigørende pædagogik sætter også sit præg på udviklingen og ligger i forlængelse af den etablerede opfattelse af pædagogik som en værdirelateret praksis med en interesse i frihed og demokrati. I den akademiske verden manifesterer kritisk pædagogik sig i form af kritiske sociologiske analyser på det nyoprettede Roskilde Universitetscenter (se også Kristensen, 2022).

Omkring 1990 går en generation af rektorer, der har rødder tilbage i pionerfasen, af. Blandt deres afløsere på de nu i alt 25 børnehave- og fritids-pædagogseminarier er kun seks uddannede pædagoger. De andre er gerne læreruddannede med en kandidatgrad fra Danmarks Lærerhøjskole, jurister, psykologer, antropologer eller magistre (Lunn et al., 2005, s. 153–159). De overtager og fortsætter – ofte med et stort engagement – en tradition og en kultur, som de, og også en hel del af medarbejderne, ikke selv har stærke faglige og intellektuelle rødder i.

Døgninstitutionsområdet og det socialpædagogiske felt

Døgninstitutionsområdet og det socialpædagogiske felt fik sin første skole i 1958, og den blev ikke støttet af de dominerende kræfter i feltet. Den får eksempelvis stort set ingen foromtale i *Børnesagens Tidende*. I den omtale af initiativet der langt om længe kommer i *Børnesagens Tidende* i 1958 citeres H. Chr. Rasmussen, forstanderen: ”Man kan ikke blive en dygtig børneforsorgsarbejder ved at læse pædagogik og psykologi” (citeret i Hegstrup & Tuft, 2019, s. 68). I deres artikel om denne børneforsorgsskole konkluderer Hegstrup og Tuft: ”Det er altså fra begyndelsen ganske uklart, hvad det i virkeligheden er for en viden, man (også uddannelseslederne) vil bygge den nye uddannelse på, og som skal gøre arbejdet til en pædagogisk profession” (Hegstrup & Tuft, 2019, s. 68). I døgninstitutionspædagogikken ser vi senere fremvæksten af ’alternative institutioner’, der følges af ”Forskningsgruppe arbejds- og levemiljøer” på Aalborg Universitet (Hegland, 1985). Forskningsgruppen var tænkt -og fungerede- som et ”universitetsforskningsmiljø til støtte og udvikling af de ’arbejds- og levemiljøer’ der spirede frem i samfundets nicher og revner, ikke blot inden for socialpædagogikken, men efterhånden også bredere kredse” (Hegland citeret i Bømler & Seemann, 2003, s. 5). Den hyppigste forekommende uddannelsesbaggrund blandt de voksne i disse miljøer er lærerseminarierne og oftest har de en dobbelt kvalifikation, fx tømrer og pædagog, landmand og lærer (Hegland, 1985, s. 9).

Videreuddannelse etableres

Det er også i denne periode, videreuddannelsen etableres – men ikke i tilknytning til grunduddannelsen. Det er, som om efter- og videreuddannelse af pædagoger i Danmark ikke kommer i stand, fordi pædagogerne selv havde en trang til at blive mere kompetente gennem en kompetencegivende uddannelse. Det gælder for den uddannelse, der blev til Socialpædagogisk Højskole, der begyndte i 1952 (!) som en videregående uddannelse for ledere ved opdragelseshjem m.v. Det gælder også for den uddannelse, der skulle blive til Årskursus for Børnehave- og Fritidspædagoger, der begyndte i 1959 som et suppleringskursus for pædagoger med en toårig grunduddannelse, så de kunne komme på niveau med de nyuddannede, der havde en treårig uddannelse. Uddannelsen blev knyttet til Danmarks Lærerhøjskole, hvor undervisningsministeriet i 1988 også oprettede Center for småbørnsforskning (uden driftsbevilling) for at fremme forskning, dokumentation og formidling vedr. småbørns udvikling og vilkår (Skolehistorie AU, 2014, s. 16). Med tiden kom årskurset til at kvalificere pædagoger til en lederstilling, til arbejde som pædagogisk konsulent og også i visse tilfælde til at være praktikleder på et seminarium. I 1988 etableredes en toårig konsulentuddannelse, der dels bidrog til at uddanne for eksempel pædagogiske konsulenter i kommunerne og dels byggede bro til Lærerhøjskolens pædagogiske kandidatuddannelser (Broström, 2021, s. 214). Det er ad denne lidt kringlede vej, pædagoger nu kan få adgang til en egentlig akademisk videreuddannelse. Den videregående uddannelse for ledere ved opdragelseshjem m.v. var placeret på Den Sociale Højskole, mens årskurset foregik på Lærerhøjskolen. Efter- og videreuddannelserne havde altså fortsat ikke deres egen institutionelle rod i pædagogikken og de pædagogiske uddannelser.

Samlet set er perioden præget af spredte referencer til intellektuelle miljøer, som til en vis grad er løsrevet fra pionertidens tradition. En pædagogisk kultur med rødder i traditionen udvikler sig med forskelligartede referencer til intellektuelle miljøer og akademiske discipliner. Der er fortsat ikke nogen egentlig selvstændig institutionel forankring af et intellektuelt miljø knyttet til det pædagogiske arbejdsfelt. Miljøet på Lærerhøjskolen er, som navnet siger, primært rettet mod skoleområdet, og miljøet i Aalborg er primært rettet mod socialpolitik og socialt arbejde og har ikke et særligt pædagogisk fokus. Videreuddannelserne etableres udenfor de pædagogiske uddannelsesmiljøer og med en forholdsvis

stærk reference til arbejdsgivernes behov for ledere, der kan operere i den offentlige sektor. Som vi skal se i det følgende, bliver spændingen mellem en styring, der tager udgangspunkt i politiske prioriteringer, og den traditionelle pædagogiske kultur mere udpræget, og selvom der kaldes på en styrkelse af den faglige forankring som en tredje faktor, slår det ikke igennem.

Modernisering af den offentlige sektor (1988–1998)

I denne periode bliver spændingen mellem pædagogisk tradition og kultur på den ene side og styring på den anden fremtrædende. Grunduddannelserne formår ikke at styrke faget pædagogik, så det kan udgøre en tredje pol i spændingsfeltet, og et forsøg på at knytte videreuddannelse til pædagogik som selvstændig disciplin mislykkes.

En fælles pædagoguddannelse

Omkring 1980 er velfærdsstaten udbygget så meget, at de offentlige (social) pædagogiske tilbud medfører en betydelig økonomisk udgift. Man bliver opmærksom på, at efterspørgslen i princippet er uendelig. I første omgang sætter man sin lid til en revitalisering af civilsamfundet for at bremse den tilsyneladende uendelige efterspørgsel på serviceydelser, fx gennem uddeling af Statens UdviklingsMidler (SUM-programmet) (Hegland, 1994; Rothuizen, 2014), men snart handler det lige så meget om en modernisering, der kan bringe nye balancer mellem udbud og efterspørgsel gennem en øget styring. Det får selvfølgelig også konsekvenser for uddannelsen, for pædagoger skal kunne fungere under de nye rammer. I 1991 gennemføres en reform af pædagoguddannelsen, hvor de tre hidtidige uddannelser slås sammen til *en fælles pædagoguddannelse*. Forud for det ligger Betænkning 1213 (Udvalget vedr. Pædagoguddannelsen, 1990). I den konstaterer man, at der gennem årene har været et fælles ansættelsesområde for børnehave-, fritids- og socialpædagoger, og at en fælles uddannelse, der tager udgangspunkt i det, der er fælles for alt pædagogisk arbejde, vil modsvare den praksis. Det er altså en historisk udviklet praksis, der i første omgang begrundes ideen om en fælles uddannelse. Efterfølgende indkredses det fælles også teoretisk:

... et kernebegreb i pædagogers fag og arbejdsområde er personlighedsudvikling. Pædagogen skal kunne indgå i et samspil med brugeren (..) med henblik på at skabe bedst mulige betingelser for en alsidig personlighedsudvikling (...) Men kernen i pædagogernes fag er personligheden og den alsidige udvikling heraf. Det grundlag, hvorpå det sociale samspil struktureres og perspektiveres, er børnenes, de unges eller de voksnes livsomstændigheder og ikke f.eks. en række undervisningsfag, et sæt af diagnoser eller et terapeutisk system. (Udvalget vedr. Pædagoguddannelsen, 1990, s. 27–28)

Her formuleres den pædagogiske opgave som personlighedsudvikling, mens man angiver vejen derhen som samspil, der er struktureret og perspektiveret med afsæt i og med øje for børnenes, de unges eller de voksnes livsomstændigheder. Det sidste indkredser kendsgerningers betydning. Der angives ingen teoretiske referencer eller akademisk forankring, men det signaleres, at en for stor afhængighed af psykologi som vidensbase er uønsket, at det er væsentligt at have øje for det sociale, hvis det er personlighedsudvikling, der er målet, og at det er samspil, der gør pædagogisk arbejde til noget særligt. Der identificeres en kerne i pædagogisk praksis, og man ønsker, at en ny uddannelse skal få dette frø til at spire og vokse.

Mens denne del af reformen er motiveret af en tradition og en historie, er næste del motiveret af aktuelle ændringer og udfordringer: nedbrydning af sektor- og faggrænser samt et dynamisk arbejdsområde under konstant udvikling og omstrukturering. Derfor indføres nye elementer: Forsøgs- og udviklingsarbejde samt det nye fag 'kommunikation, organisation og ledelse', ligesom der argumenteres for bedre muligheder for udvikling af relevant efter- og videreuddannelse og for tilvejebringelse af forskningsmiljøer.

Det ene aspekt af fornyelsen er en radikalisering af en tradition – det fælles ansættelsesområde – under henvisning til en opgavemæssig og en kendsgerningsmæssig kerne i pædagogernes fag, uden at den kerne i øvrigt sættes i forbindelse med en akademisk disciplin og pædagogisk teoridannelse. Det andet aspekt af fornyelsen er en tilpasning til et institutionelt og offentligt styret landskab under forvandling. I dette landskab stilles der krav om, at de nyuddannede kan være fleksible og udviklingsorienterede, kan kommunikere, indgå i organisatoriske sammenhænge og have indsigt i, hvad ledelse er for en størrelse. Mens pionerernes faglighed og den

pædagogiske kultur, de grundlagde gennem deres formulering af og sans for opgaven i den pædagogiske gerning, har svært ved at finde et nyt og fagligt funderet udtryk, kommer en anden form for opgaveformulering frem. Pædagogik bliver en velfærdsydelse, der snart skal blive underlagt målstyring og kendsgerningsbaserede metoder.

Betænkningen og den efterfølgende lov forsøger at holde sammen på det gamle og det nye. Det samme ser vi senere, når faget pædagogik i 2007 bliver uddannelsens centrale fag, som alle andre fag skal forholde sig til, og som skal forholde sig til de andre fag. Også det forsøg på at holde sammen på det gamle og det nye fragmenteres. Det skyldes blandt andet, at faget pædagogik, som i 1991 bliver fremdraget som et kernefag, aldrig får den forankring i et intellektuelt eller akademisk miljø, som kunne have gjort det til en robust kerne. I 1999 evalueres faget pædagogik af det nyoprettede Danmarks Evalueringsinstitut, der konkluderer, at undervisningen ”fungerer, bl.a. i kraft af undervisernes personlige engagement og et vellykket forhold til professionen; faktorer der bidrager til at undervisning i pædagogik kan fremstå som både nærværende og personligt engagerende for de studerende” (Rothuizen, 2015, s 53). Samtidigt gør man opmærksom på, at man dog også får ”en fornemmelse af at ingen rigtig ved hvorfor undervisningen fungerer” og at ”alle – både undervisere, studerende og ledelser – har svært ved at sætte ord på hvad pædagogikfaget egentlig er for en størrelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002, s. 87). Undervisningen i pædagogik fungerer med andre ord som indføring i en pædagogisk kultur; der er kun en svag forankring i faget. Det er med til at bane vejen for, at styring, der tager afsæt i, at opgaven er, at der skal produceres service- og velfærdsydelser, bliver dominerende.

Videreuddannelsesspørgsmålet

I betænkningen fra 1990 henviser man til, at spørgsmålet om videreuddannelse bør tages op særskilt. Det gør man igennem et andet udredningsarbejde, der sættes i gang i 1993, og som resulterer i Betænkning 1275 (Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger, 1994). Det vil vise sig, at det uddannelsespolitiske landskab i årene fra betænkning 1213 til udmøntning af det arbejde, der blev sat i gang med betænkning 1275, har ændret sig afgørende.

I betænkning 1275 slår man fast, at videreuddannelse er en statslig opgave og ikke en opgave for arbejdsgiverne. Videreuddannelse skal med

andre ord ikke først og fremmest være afhængig af, hvad arbejdsgiverne vil investere i, men af faglig fordybelse. Uddannelsen skal både kunne imødekomme de nye arbejdsopgaver og de nye krav til den pædagogiske faggruppes kvalificering, som følger med udviklingen og omstruktureringen af pædagogernes arbejdsfelt, og den ”skal være en generalistuddannelse, forstået på den måde, at den specialkvalificering den enkelte studerende opnår, skal være faglig-teoretisk funderet på et sådant niveau, at kvalifikationerne kan give bred relevans for området” (Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger, 1994, s. 10). Her udtrykkes en ambition om en vidensbasering, måske endda en forankring i faget. Videreuddannelse skal have et anerkendt niveau, et bachelorniveau, hvilket også kan sikre, at den ikke er en ”uddannelsesmæssig blindgyde”. Udvalget anbefaler, ”at der tilvejebringes hjemmel for og midler til oprettelse af en professionsfaglig kandidatuddannelse”, og at (videreuddannelses-)”institutionen gives en forskningsbevilling” (Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger, 1994, s. 40–41). ”... udvalgets interesse i bachelorbegrebet (er derfor) grundlæggende motiveret af et ønske om forskning på området – et ønske, hvis indfrielse formentlig er snævert knyttet til oprettelse af en lærestol” (Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger, 1994, s. 60). Udvalget har her skelet til, hvordan man har organiseret videreuddannelse på sammenlignelige professionsfelter og har set, at lærerne har Lærerhøjskolen med kandidatuddannelser og (siden 1958) professorater, at socialrådgiverne har en overbygningsuddannelse samt en social kandidatuddannelse som en forsøgsuddannelse, og at sygeplejerskerne har et årskursus, en kandidatuddannelse samt en forskeruddannelse. Betænkningen lægger således op til en akademisering indenfor det pædagogiske felt.

Mens betænkning 1213 slog igennem i lovgivningsarbejdet, sætter denne betænkning ikke så tydelige spor. Det skyldes – efter vores mening – effekterne af den transnationale vending i uddannelsespolitikken (se også Krejsler, 2021; Pio, 2019; Rothuizen, 2015). Betænkningen kom en postgang for sent. Det skyldes dog sikkert også en historisk betinget manglende vane og vilje i forhold til dyrkelse og institutionalisering af en selvstændig pædagogisk disciplin og et selvstændigt forskningsfelt.

I 1996 blev Danmarks Pædagoghøjskole til som et resultat af en fusion af Videreuddannelsen for Pædagoger og Socialpædagogisk Højskole. Som formål med uddannelsen nævnes: ”at forbinde videnskabelig analyse og

metode med praktisk udvikling af det pædagogiske arbejde, herunder at kunne indgå i tværfagligt samarbejde” (Hansbøl, 2023). Selvom der er en tendens til akademisering, gav denne efteruddannelse på diplomniveau ikke adgang til akademisk videreuddannelse, men kun ret til, at dimittenden måtte anvende bogstaverne PD efter sit navn (Bekendtgørelse om diplomuddannelsen i pædagogisk arbejde, 1997). Allerede i 2000 overgik højskoleuddannelsen til de nye regionale Centre for Videregående Uddannelser, der senere blev til professionshøjskoler. Her blev efteruddannelserne institutionaliseret som diplomuddannelser, der kunne tages i og sammensættes af moduler, der bidrager til fordybelse og specialisering, men ikke til, at de studerende får et højere kompetenceniveau, idet diplomuddannelsens afgangsniveau er lig med det bachelorniveau, som pædagoguddannelsen får i 2001. Efteruddannelse i form af en diplomuddannelse er arbejdsgiver- eller privatfinansieret og styres derfor i betydelig grad af arbejdsmarkedets behov.

Den efter-/videreuddannelse, der var født uden akademisk tilknytning, fik den heller ikke i denne omgang. Til gengæld fik den ordinære uddannelse efter 2001 bachelorniveau, hvilket åbnede for, at dimittender, efter nogle års arbejde og eventuelt et suppleringskursus, kunne søge om optagelse på overbygningsuddannelser på kandidatniveau. Men pædagogerne fik, i modsætning til lærerne, socialrådgiverne og sygeplejerskerne, aldrig sine egne lærestole. I 2000 indgik dele af Lærerhøjskolen og Pædagoghøjskolen i en større fusionsproces, der førte til oprettelse af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Her udgjorde pædagogik dog ikke en selvstændig disciplin, da man mere eller mindre efter angelsaksisk model definerede pædagogik/uddannelse som et felt, andre videnskabelige discipliner – sociologi, psykologi, antropologi og filosofi – kan udforske. DPU’s rektor, Lars Henrik Schmidt, reducerede pædagogik til et twist, som de rigtige videnskaber kunne begive sig ud i (Schmidt, 2002). Da også grunduddannelserne i samme periode skulle indgå i fusionsprocesser, der i 2007 førte til dannelse af syv professionshøjskoler (fra 2018 seks) (Forligspartierne, 2007), forsvandt også de humanistiske forskningsmiljøer, som to af seminarierne på eget initiativ havde udviklet i anden del af 1990’erne: Forskningsenhederne på Højvang Seminariet og Jydsk Pædagog-Seminarium. Centralisering og fusioner var heller ikke gavnlige for de humanistiske forskningsmiljøer, der i forskellige (nationale) fora havde udviklet sig i forhold til ’liv og kvalitet i omsorg og pædagogik’, inklusion

og eksklusion og den sociale og pædagogiske indsats for mennesker med sindslidelser.

Pædagogarbejdet, der har rødder i civilsamfundet, opfattes og behandles nu først og fremmest som et praktisk arbejde, der, når det bliver integreret i velfærdsstaten, udvikles i en særlig vekselvirkning mellem kulturel tradition og offentlig styring, understøttet af videnskabelig analyse og metode forbundet til praktisk udvikling. Der er fortsat ingen forankring af fagligheden i en akademisk disciplin. Denne situation ændrer sig ikke i næste periode. Styringen kommer til at fylde mere, og kulturen, som den har udviklet sig indtil årtusindskiftet, kommer under yderligere pres.

Globalisering og en transnational vending (1998–2022)

Mens udviklingen i den forrige periode præges af national politisk styring, bliver denne styring mere transnationalt inspireret efter 1998. Der opstår også alliancer mellem politiske styringstiltag og akademisk viden i form af evidensforskning (se også Rømer, 2022, s. 4). Pædagogisk arbejde opfattes nu ikke nødvendigvis længere som et arbejde med en egenart, men som et spørgsmål om identifikation og behandling af problemer og udfordringer i forbindelse med opvækst og uddannelse. Der synes at være brug for løsninger, som forskning og discipliner som psykologi, sociologi og senere også uddannelsesvidenskab kan bidrage til, mens de almenpædagogiske forståelser og refleksioner fortsat marginaliseres (se fx Pio, 2020) og heller ikke kulturelt bliver videreført.

Efter murens fald i 1989 hersker der en vis fremtidsoptimisme. I en verden uden mure kan globaliseringen for alvor få plads, og det indebærer muligheder for vækst, men også øget konkurrence. Uddannelse skal ruste samfundet til den øgede konkurrence, og derfor bliver der brug for, at man kan monitorere, om det nu også lykkes. Forholdene i Danmark skal kunne sammenlignes med forhold andre steder. PISA-tests og OECD-rapporter får betydelig indflydelse på uddannelsestænkning og uddannelsespolitik (Krejsler, 2021; Kristensen, 2022; Pio, 2019). Der skal være en tættere forbindelse mellem arbejdsmarkedets behov og dimittenders kvalifikationer (Regeringen, 2006). Bologna-aftalen om et europæisk område for videregående uddannelse fra 1999 sætter yderlige skub i uddannelsesreformprocesser.

Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner

I 1998 udgiver Undervisningsministeriet et debatoplæg om ”Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner” (Regeringen, 1998), som tager udgangspunkt i, at der er en række udfordringer for det videregående uddannelsessystem. Et centralt begreb i oplægget er ”videns- og informationssamfund” og dermed spørgsmålet om, hvad man i Danmark skal gøre i forhold til de videregående uddannelser for, at man kan klare sig og udvikle dette samfund. Man spørger, om det er hensigtsmæssigt, at 95 procent af vore uddannelsesinstitutioner ikke selv deltager i vidensudvikling gennem forskning og systematisk udvikling. Man diskuterer hensigtsmæssigheden i, at langt størsteparten af institutionerne kun udbyder fag indenfor et enkelt fagområde. Man efterlyser fleksibilitet, videns- og ressourcecentre og inddragelse af forskning. Man konstaterer, at de mellemlange videregående uddannelser skal gøres mere attraktive, bl.a. fordi det også økonomisk er u hensigtsmæssigt, hvis for stor en del af væksten i de videregående uddannelser foregår på universiteterne. Der er brug for større institutioner for at skabe fleksibilitet, herunder nye uddannelser og tværfaglighed, forskningsomsætning, efter- og videreuddannelse og internationalisering.

Tendensen til, at uddannelsens og pædagogarbejdets vidensgrundlag i form af teoretisk viden og forskningsviden skulle vægtes højere, så dimittender kunne være effektive problemløser, sætter sig i løbet af de næste tyve år stærkt igennem. Der er næsten ingen opmærksomhed på den kulturelle arv og på pædagogik som en praktisk, humanistisk disciplin. Mens uddannelserne samles i store institutioner – professionshøjskoler og universiteter – nedtones forankringen i kulturelle og pædagogiske værdier. Hverken personlig udvikling eller social ansvarlighed er i realiteten længere pejlemærker for uddannelsen. Viden skal gøre feltet mere omstillingsparat. Hvor 1991-uddannelsen tog afsæt i en fælles kerne, atomiseres uddannelsen nu mere og mere. Reformen af pædagoguddannelsen fra 2013 opererer således med fem fælles kompetencemål, fire kompetencemål for hver af de tre specialiseringer samt et kompetencemål for hver af syv valgfri områder. Således er der i alt 16 kompetencemål, 151 vidensmål og 151 færdighedsmål. Hver enkelt studerende skal således leve op til mindst seks kompetencemål, 72 vidensmål og 72 færdighedsmål i et studie med et omfang på 210 ECTS-point. Studiet udbydes på seks professionshøjskoler, der indenfor de fastsatte rammer skal udarbejde en studieordning, hvor studiet er opdelt i moduler på 10 ECTS-point, der læses på professionshøjskolen, samt to

korte og to lange praktikperioder på henholdsvis 10, 4 og 2 gange 30 ECTS-point. For hvert modul skal der i en studieordning fastlægges læringsmål.

Omstillingen fra en uddannelse, der er forankret kulturelt og i civilsamfundet, til en uddannelse, der målrettet skal uddanne til de behov for kompetencer, der identificeres på et mere og mere politisk styret service- og arbejdsmarked, tager således ca. 25 år. Viden erstatter kultur, fragmenteret læring erstatter personlig tilegnelse. Uddannelsen bliver en professionsuddannelse. Professionsbegrebet har her en indbygget tvetydighed. Katrin Hjort identificerer i sin professionsforskning en klassisk og en moderne forståelse af profession: i den klassiske kan en professionel med reference til en særlig vidensbase og et særligt feltkendskab gøre krav på professionel autonomi og en faglig dømmekraft, mens man ifølge den moderne forståelse er professionel, når man viser loyalitet i forhold til den organisation, hvori man er ansat, og anvender den nyeste og bedste viden om, hvad der virker (Hjort, 2005). Smeby og Mausethagen skelner på lignende vis mellem professionalisering indefra og ovenfra (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 15). Det er den moderne professionsforståelse, professionaliseringen ovenfra, der sætter sig igennem.

I perioden fra 2007 til 2014 får professionshøjskoleuddannelserne nye bekendtgørelser, der alle er organiseret om verber som *identificere*, *analysere*, *vurdere*, *evaluere*, *dokumentere* og *anvende*. Der sker et skift ”fra substantielle kundskaber til kompetencer og læringsmål” (Larsen, 2013, s. 52), som

tjener til at omdefinere det professionelle virke til noget, der er klart mindre personligt eller personafhængigt, om man vil. Den enkelte lærer eller socialrådgiver er ikke og må ikke være afgørende for det professionelle arbejdes udførsel. Derimod må det tage sigte på ”at etablere en professionel distance til ikke alene personens egne og fagets indbyggede normer, men frem for alt også en professionel distance til de borgere, de professionelle er i kontakt med. (Larsen, 2013, s. 60)

I pædagogik har der altid været et spændingsfelt mellem nærhed og distance i den pædagogiske relation, hvor pædagogen har det pædagogiske ansvar for passende omsorg for og passende frisætning af barnet, men dét er noget ganske andet end det distancere(n)de blik, der nu lægges op til (Alrø et al., 2020). Når substansen eller kernen i professionerne nedtones, kommer

uddannelserne til at ligne hinanden, hvilket anses som ønskværdigt, da man lægger vægt på tværfagligt samarbejde og opererer ud fra en forestilling om, at velfærdsprofessioner først og fremmest kalder på en problemløsningsevne, der trækker på viden om, hvad der virker. Uddannelserne flytter typisk til nye campusser, hvor man i disse år kan finde på at gøre en dyd ud af at blande uddannelserne, således at medarbejdernes arbejdsrum og undervisningslokaler tildeles efter et tilfældighedsprincip. Kultur som et bærende element med rødder i en tradition negligeres og marginaliseres. Da faglighed fortsat ikke er forankret i en egen disciplin, og den pædagogiske kultur er hårdt presset, opløses spændingerne mellem kultur, faglighed og styring i en form for anomi, som er kontraproduktiv; således konstaterer Danmarks Evalueringsinstitut at studieintensiteten er lav på trods af en høj motivation ved starten af uddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018), og den umiddelbare reaktion på denne kontraproduktivitet er at øge styringen (se fx Følgegruppen for Pædagoguddannelsen, 2018).

Akademiske videreuddannelser

Den akademiske videreuddannelse, som en bacheloruddannet pædagog i skrivende stund kan tage, er en kandidatuddannelse indenfor områderne sociologi, psykologi, pædagogik, den sociale kandidatuddannelse, læreprocesser og børne- og ungdomskultur m.m. Der optages ca. 400 pædagoger årligt på disse uddannelser, lidt mindre end 10 procent af optagelsestallet af den ordinære uddannelse (Danske Universiteter et al., 2022). Blandt eksperter er der meget delte meninger om værdien heraf. En institutleder mener, at studerendes ny erhvervede viden bruges til at kvalificere og vidensbasere pædagogisk praksis, mens professionshøjskoleansatte mener, at teoretisk viden først for alvor bliver fagligt relevant, når den sættes i relation til pædagogisk arbejde, og efterlyser universitetsfag i fx børnehavepædagogik og socialpædagogik (Fjordbo, 2019). DPU har udbudt en etårig masteruddannelse i daginstitutionspædagogik og udbyder fortsat en etårig masteruddannelse i social- og specialpædagogik. Disse uddannelser er på 60 ECTS-point og svarer således ikke til en kandidatuddannelse. Derudover er de finansieret gennem egenbetaling af – i skrivende stund er den på 111.500. Aktuelt (i 2023) har regeringen barslet med en plan om at beskære de fleste humanistiske og samfundsfaglige akademiske kandidatuddannelser fra de nuværende to år til 15 måneder med ”et tydeligt arbejdsmarkedssigte” (Regeringen, 2023).

Samlet set øges mulighederne for videreuddannelse betragteligt i denne periode, hvor en tro på, at forskning gennem vidensbasering kan bidrage til at effektivisere og udvikle praksis, underbygger en tendens til akademisering. Det forventes ikke, at uddannede kandidater vender tilbage til pædagogarbejdet, men snarere at de ansættes til analytisk arbejde, til konsulentarbejde og ledelsesarbejde, der handler om at organisering og omstilling. Selvom professionshøjskolerne også bedriver forskning, er det begrænset i hvor høj grad, der udkrystalliserer sig nye og samlende intellektuelle miljøer. Selvom professionshøjskolerne har en forskningsret og -pligt, har de ikke ret til at videreuddanne på master/kandidatniveau. Diskussionen om pædagogikkens selvstændige status forstummer dog ikke og tages op i temanumre af *Studier i Pædagogisk Filosofi* i 2019 og *Nordic studies in Education* i 2022, ligesom *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* i 2023 har et nummer med temaet ”Dansk pædagogisk forskning – en ubetinget succes?”

Pædagogers videreuddannelse – en pædagogisk perspektivering

Pædagogik som opgave

Pædagogikken stiller spørgsmålet: hvad vil den gamle generation med den nye? At ville noget med den nye generation er opgaven, og den opgave skal løses pædagogisk, dvs. sådan, at nye generationer selv kan forme deres individuelle og fælles liv. Den pædagogiske opgave er paradoksalt: pædagogik skal bidrage til, at den anden selv finder og realiserer sine muligheder, og derfor er et af dens væsentligste virkemidler opfordringen til selvvirksomhed. Pædagogik er på én gang styring og ikke-styring. Styring og ikke-styring skal doseres på passende måder, så den anden selv udvikler sig. Derfor er der i pædagogik ikke tale om en ensidig påvirkning, men om et samspil. Pædagogik er afhængig af pædagogisk takt (Zirfas, 2022) – noget der forudsætter, at man både kender sig selv og den anden; at man forstår at indgå i en relation, som på en gang er en tillidsrelation og en relation, hvor man udfordrer hinanden. Den pædagogiske relation er ikke symmetrisk, den er til for den andens skyld, og det er pædagogen, der har ansvaret. Hvad skal vægtes? Der er en række spændingsfelter, pædagogen må bevæge sig i: nærhed – distance, her-og-nu – fremtiden, beskyttelse – udfordring, individualitet – fællesskab, frihed – tvang, dannelse – uddannelse. Uanset hvor mange kendsgerninger, pædagogen kender, så er den

anden altid mere og andet end det, pædagogen kan vide om vedkommende. Pædagogen kender ikke den fremtid, som den anden går i møde, men må alligevel ruste vedkommende til den.

Pædagogisk faglighed

Pædagogik er en vanskelig kunst, hvor udøveren har glæde af et stort tolknings- og forståelsesberedskab, opbygget gennem kendskab til kendsgerninger, men hvor der skal bringes mere i spil for, at der kan være tale om god pædagogik, dvs. en pædagogik, hvor det ”kan siges at dreje sig om at handle formålstjenligt og på samme tid have acceptable formål” (Grue-Sørensen, 1977, s. 72). Udøvelsen af sådan et fag kræver pædagogens personlige udvikling, en faglig kunnen, kendskab til kendsgerninger og social ansvarlighed – elementer, som også pædagogikkens pionerer lagde vægt på. Når man beskæftiger sig med pædagogik som disciplin, får man kendskab til pædagogikkens spørgsmål og spændingsfelter, til hvordan andre til andre tider har udøvet og tænkt over den pædagogiske opgave, og til hvordan man kan undersøge pædagogiske opgaver og situationer. Man kan blive mere afklaret i forhold til, hvordan man selv deltager i det pædagogiske projekt, og man kan blive dygtigere til at tematisere spørgsmålet om god pædagogik og spørgsmålet om, hvad den ældre generation vil og kan ville med den yngre.

Da Herbart i 1802 formidlede betydningen af at beskæftige sig med pædagogik som disciplin til sine studerende, sagde han – frit oversat – at pædagogik godt nok er en kunstart, men at man kan forberede sig på denne kunst gennem videnskab, der klargør såvel hjernen som hjertet, før man går i gang. Derigennem bliver de erfaringer vi gør os, når vi engagerer os i vores arbejde, lærerige, så vi kan forbedre os (Herkart, 1982, s. 127).

I videreuddannelsen af pædagoger kan en pædagogisk faglighed, der indebærer hjernen og hjertets klargøring til at kunne lære af de pædagogiske erfaringer, godt aktualiseres. Det kommer an på, om den studerende selv vil det og er selvvirksom, og om studiets rammesætning muliggør et sådant arbejde. I kapitel 6 i denne bog beretter vi om en pædagog, der i sin videreuddannelse selv har insistet på at forbedre sine forudsætninger for at beskæftige sig med sådanne spørgsmål. En uddannelse i et anden akademisk fag behøver ikke at begrænse den studerende til kun at beskæftige sig med kritiske analyser, kendsgerninger, evidens og effektivitet. Men uden en disciplin, hvori pædagogik studeres som et særligt fag, står såvel pædagogisk

praksis som uddannelsespraksis svagt, når styringen griber om sig, eller kulturelle selvfølgeligheder gør krav på at blive ophøjet til universelle normer.

I dette kapitel har vi rekonstrueret, hvordan det er gået til, at den akademiske videreuddannelse for pædagoger ikke er en videreuddannelse i det fag, de er uddannet i. Når vi så spørger, hvordan videreuddannelsen forholder sig til opgaven, så er der et tydeligt misforhold. Kunne det være anderledes? Historien har sin egen gang og vidner om, at den danske jordbund ikke har egnet sig til en videreuddannelse med pælerod i en egentlig pædagogisk disciplin. Artiklen her ønsker at bidrage til en sober og kritisk bedømmelse af pædagogers videreuddannelse for således at åbne op for andre udviklingsmuligheder.

Netop i dag, hvor vi skal nyorientere os i forhold til en verden, der ser anderledes ud, end vi havde forestillet os, er der brug for, at flere videreuddanner sig i pædagogik.

Forfatterbiografier

Jan Jaap Rothuizen er docent og forskningsleder for programmet Dannelse og etik ved VIA University College. Hans forskning handler bl.a. om arten og dannelsen af pædagogers *pædagogiske* faglighed og om pædagogik som kulturvidenskabelig disciplin. Han er medforfatter til bøgerne *Pædagogik og fortælling: Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis* (2019), *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis* (2020) og *Det pædagogfaglige miljø: Et uenighedsfællesskab* (2023).

Sisse Due er lektor ved VIA University Colleges pædagoguddannelse i Aarhus og kandidat i pædagogisk antropologi. Sisse har bidraget til en vidensopsamling om pædagogers faglighed udgivet i 2020.

Litteratur

- Alrø, L., Billund, L. & Herholdt-Lomholdt S. M. (2020). Nærende relationer i professionel kontakt. I L. Alrø, L. Billund & S. M. Herholdt-Lomholdt (Red.), *Kontakt i professionelle relationer* (s. 7–18). Aalborg Universitetsforlag.
- Bayer, S. & Kristensen, J. E. (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bd. 1: Kamp og status*. U press.
- Bekendtgørelse om diplomuddannelsen i pædagogisk arbejde. (1997). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1997/1049>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1–14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>

- Biesta, G. (2015). Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665–679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. I A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (Red.), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (s. 253–280). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9
- Boelskov, J. (1985). *Børnehaveseminarierne 1900–1950* [Magisterkonferens]. København Universitet. <http://www.paedhist.dk/Documents/Børnehaveseminarierne1900-1950.pdf>
- Bømler, T. U. & Seemann, J. (Red.) (2003). *Mod strømmen: Tore Jacob Hegland in memoriam*. Aalborg Universitetsforlag.
- Brodersen, M. & Hansen, C. S. (2015). Redaktionel indledning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1. <https://dpt.dk/temanumre/nr-1-2015/>
- Brodersen, M., Hansen, C. S., Bayer, S. & Vejleskov, H. (2015). DpT og børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2015(1). <https://dpt.dk/temanumre/nr-1-2015/>
- Broström, S. (2021). *Småbørnspædagogik 1960–2020: Pædagogiske erindringer*. Frydenlund.
- Cohne, L. (2021). Hedevig Bagger og børneopdragelsens institutionalisering. I L. Cohne (Red.), *Pædagogikkens fundament* (s. 199–210). Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2002). *Undervisning i pædagogik – i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/undervisning-paedagogik-paedagoguddannelsen-laereruddannelsen>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Det første år på pædagoguddannelsen. Analyse af årgang 16*. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/foerste-aar-paa-paedagoguddannelsen>
- Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling. (u.å.). *Tidslinjen*. Hentet 20. december 2022 fra <http://www.paedhist.dk/Tidslinjen/ShowPage.aspx?year=Pre1920-0>
- Danske Universiteter, Danske Professionshøjskoler, Danske Erhvervsakademier & Maritime Uddannelser. (2022). *Kortlægning af overgange mellem videregående uddannelser*. <https://dkuni.dk/analyser-og-notater/kortlaegning-af-overgange-mellem-videregaende-uddannelser-2/>
- Fischer, U. & Henriksen, O. S. (Red.) (2002). *Ni pionerer i dansk pædagogisk historie*. Dansk Pædagogisk Historisk Forening og Samling.
- Fjordbo, J. R. (2019, april). Ekspert: For få pædagoger læser videre på universitetet. *Socialpædagogen*, 5. <https://socialpaedagogen.sl.dk/arkiv/2019/04/ekspert-for-faa-paedagoger-laeser-videre-paa-universitetet/>
- Følgegruppen for Pædagoguddannelsen. (2018). *Handleplan for pædagoguddannelsen*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/paedagoguddannelsen-far-et-fagligt-loft>
- Forligspartierne. (2007). *Aftale om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-professionshojskoler-for-videregaende-uddannelser>
- Friesen, N. (2020). Education as a Geisteswissenschaft: An introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917>
- Grue-Sørensen, K. (1977). Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er – hvad den kan, og hvad den ikke kan. I T. Nordin & B. Sjövall (Red.), *Individualism och samhörighet. En vänbok til Wilhelm Sjöstrand* (s. 67–76). Doxa.
- Hansbøl, G. (2023). *Danmarks Pædagoghøjskole*. [lex.dk https://denstoredanske.lex.dk/Danmarks_Paedagoghøjskole](https://denstoredanske.lex.dk/Danmarks_Paedagoghøjskole)
- Hansen, C. S. (2016). Temaer i børnehavepædagoguddannelsens historie. I J. E. Larsen (Red.), *Uddannelseshistorie 50 år. 50. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie* (s. 126–142). Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. <https://uddannelseshistorie.dk/?aarbog=aarboeg-2016>
- Hegland, T. J. (1985). *Arbejds- og levemiljøer med socialpædagogisk sigte: En systematisk oversigt 1983* (rev. udg.). Forskningsgruppen vedr. Arbejds- og Levemiljøer.

- Hegland, T. J. (1994). *Fra de tusind blomster til en målrettet udvikling: En beskrivelse og analyse af forsøgs- og udviklingsarbejdets rolle inden for dansk social- og velfærdspolitik fra 1970'erne til 1990'erne*. Forskningsgruppen Arbejds- og Levemiljøer, Forskningsenheden Differentieret Social Integration.
- Hegstrup, S. & Tuft, K. (2019). Børneforsøgsskolen på Jægerspris. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22(2), 61–70.
- Herbart, J. F. (1982). Die ersten Vorlesung über Pädagogik (1802) [Den første forelæsning om pædagogik]. I W. Asmus (Red.), *Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften*. Klett-Cotta.
- Hjort, K. (2005). *Professionalisering af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jespersen, E. (2000). Uddannelsesvægring blandt børnesagsarbejdere? Om trosvejen i børnesagsarbejdet. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 3(6), 64–68.
- Krejsler, J. B. (2021). *Skolen & den transnationale vending. Dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og transnationale forbindelser*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kristensen, J. E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30–49. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3796>
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for professionsstudier*, 16, 52–61.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1–2). <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-02>
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.91>
- Lunn, I., Kjeldsen, M., Juul, I., Thomsen, M. & Haugaard, K. (2005). *Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag*. Klim.
- Pio, F. (2019). Den transnationale uddannelsesrevolutions opløsning af pædagogikkens egenart: Om OECDs hvidvask af pædagogikkens begreber om: Professionalitet, læring, autenticitet og dannelse. *Studier i pædagogisk filosofi online*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110906>
- Pio, F. (2020). Om den almene pædagogiks krise: Mellem ideologisk socialarbejde og psykologiseret læring. *Studier i pædagogisk filosofi online*, 9(1), 51–70. <https://tidsskrift.dk/spf/article/view/125276/177552>
- Regeringen. (1998). *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner: Debatoplæg om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*.
- Regeringen. (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer*.
- Regeringen. (2023). *Forberedt på fremtiden. En sammenhængende reformkurs. Nye fleksible universitetsveje*. <https://www.stm.dk/media/12007/forberedt-pa-fremtiden-i.pdf>
- Rothuizen, J. J. (2014). Socialpædagogisk udviklingsarbejde. I T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager & K. E. Petersen (Red.), *Socialpædagogik – en grundbog* (s. 268–281). Nota.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt* [Aarhus University, DPU]. <https://bibliotek.dk/da/moreinfo/netarchive/870970-basis%253A52098262>
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2), 20–43. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J. J. (2023). På sporet af pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(3).
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1). <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/113970/162552>
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Rømer, T. A. (2022). *Skolens formål: Dannelse, splittelse og uniformisering*. Klim.

- Schleiermacher, F. (1969). Über die Theorie der Erziehung [Om opdragelsens og pædagogikkens teori]. I F. Nicolin (Red), *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 6–17). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmidt, L.-H. (2002). Institutstrukturen ved Danmarks Pædagogiske Universitet. <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/institutstrukturen-ved-danmarks-paedagogiske-universitet>
- Skolehistorie AU. (2014). *Historisk Pædagogisk Studiesamling. Dokumenter m.v. om Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagoghøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut*. https://skolehistorie.au.dk/fileadmin/skolehistorie/REGISTRATUR_-_version_okt._2014.doc_m._testsamling.pdf
- Smeby, J. C. & Mausethagen, S. (2017). Professionskvalificering. I J. C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalificering til professionell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2021). Hvordan vil du være pædagog? Et fagpersonligt dannelsesspørgsmål, som kalder på kvalificere(n)de faglige fællesskaber. *Nordic Studies in Education*, 41(4), 279–294. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2685>
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse (FPPU)*, 6(2), 17. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134276>
- Tuft, K. (2015). Pædagoguddannelsen. I *Leksikon for det 21. århundrede* (21.-2.-2015. udg.). Fundet 17. maj 2023. <https://www.leksikon.org/art.php?n=5218>
- Tuft, K. & Thomsen, E. (2015). *Fire seminarier på tur. Uddannelseshistorie*. Via University College.
- Udvalget om Overbygningsuddannelse for pædagoger. (1994). *Overbygningsuddannelse for pædagoger. Betænkning nr. 1275*. https://www.elov.dk/media/betaenkninger/overbygningsuddannelse_for_paedagoger.pdf
- Udvalget vedr. Pædagoguddannelsen. (1990). *En fælles pædagoguddannelse. Betænkning nr. 1213*. <https://www.betaenkninger.dk/wp-content/uploads/2021/02/1213.pdf>
- Zirfas, J. (2022). Pedagogical tact: Ten theses. I N. Friesen (Red.), *Tact and the pedagogical relation* (s. 175–196). Peter Lang.