

KAPITEL 6

En kandidatuddannet pædagogs positionering i praksis

Sisse Due VIA University College

Jan Jaap Rothuizen VIA University College

Resumé: Hvordan kan komplekse sammenhænge mellem person, akademisk uddannelse, pædagogisk faglighed og institutionspraksis forstås? I den aktuelle undersøgelse følges fire pædagoger med en akademisk overbygning, som selv havde et ønske om at vende tilbage til den pædagogiske hverdagspraksis gennem halvandet år. De oplever selv, at deres videreuddannelse har bidraget til deres pædagogiske faglighed, men at de i praksis må undersøge, hvordan den kan bringes i spil. Lottes erfaringer er grundlag for en fylldig beretning, der viser de komplekse sammenhænge, der opstår, når livshistoriske erfaringer, akademisk uddannelse, pædagogisk faglighed og institutionspraksis mødes og brydes. Der er således på ingen måde tale om et en-til-en-forhold mellem de forskellige faktorer, snarere om spændingsfelter og dynamikker, heldige sammentræf og forstemtheder. Til sidst tematiseres 1) forholdet mellem akademisk viden og pædagogisk hverdagspraksis, 2) hvilke forventninger man kunne have til en akademisk videreuddannelse, der skal være relevant for den pædagogiske hverdagspraksis og 3) hvordan feltet tager imod og tilbyder positioner til pædagoger med en akademisk videreuddannelse.

Nøgleord: kandidatuddannede pædagoger, pædagogisk faglighed, stillingsstruktur, værdibaseret praksis, styring

Abstract: This study investigates the significance of a comprehensive academic education for early childhood educators (ECE) in Denmark. Four ECE professionals, each possessing a master's degree, were interviewed at four different intervals over a one-and-a-half-year period. The study reveals that while the interviewees' education enhanced their ECE competence, securing a suitable position within the field posed challenges. To illustrate the intricacies of this pursuit, one unique case is presented in detail, showcasing a general underlying process dynamic. The endeavor to identify and secure appropriate positions entails intricate alignments of life history, professionalism, governance, and institutional practices. Navigating this terrain proved demanding for the four participants, highlighting a substantial aspect of the educational trajectory – balancing personal development and professional knowledge, which suggests that master's programs could benefit from incorporating this aspect into their pedagogical approach. The findings underscore that early childhood education is a principled profession transcending mere technical aspects. In contrast to Ivar Goodson's comparatively pessimistic views on harmonizing principled professionalism with field positions, our research cautiously suggests a more optimistic outlook. Introducing a professional master's degree and creating positions that offer greater flexibility for aligning master-level professionals with principled professionalism and governance could hold promise.

Keywords: early childhood education, master's degree, principled professionalism, professional knowledge, governance

Indledning

I Danmark er antallet af pædagoger, der årligt begynder på en master-/kandidatuddannelse¹ cirka 10 procent af antallet af nye studerende på pædagoguddannelsen. Der er en forholdsvis lang række overbygningsuddannelser, som pædagoger kan søge ind på (Danske Universiteter et al., 2022). Vi interesserer os her især for de pædagoger, der tager en kandidat-/masteruddannelse, og som fortsat ønsker at arbejde i den pædagogiske praksis. Hvilken betydning har den akademiske uddannelse, når de vender tilbage? Hvilken betydning har den for dem selv og deres praksis? Hvilken betydning har den for institutionen og den praksis, som de bliver en del af? Disse konkrete spørgsmål relaterer sig imidlertid til komplekse sammenhænge mellem akademisk viden og pædagogisk praksis, mellem

1 Indenfor feltet anvendes kandidatbetegnelsen i Danmark fortsat om et fuldført akademisk studie på EQF-niveau 7, svarende til masterniveauet i Norge. Masterbetegnelsen anvendes for en 1-årig akademisk overbygning, der aktuelt ikke anerkendes på EQF-niveau 7.

uddannelsespraksis og personligt uddannelsesudbytte, mellem person og praksisudøvelse og mellem fagprofessionel og institutionel praksis.

I vores undersøgelse blev vi optaget af at følge fire akademiske pædagogers spor i bestræbelserne på at finde og håndtere en position i det institutionelle liv, hvor de kan bruge den faglighed, de hver især har arbejdet og studeret for at udvikle. Sporene fra dette positioneringsarbejde er ret forskellige og vidner om betydningen af de førnævnte komplekse sammenhænge. I denne artikel følger vi én af pædagogerne og udvikler en model, der viser, hvordan et professionelt liv formes i spændingsfelter, der kan give anledning til lykketræf og dynamiske, samstemte forløb, hvor person, faglighed, praksis og styring kommer i et nærende forhold til hinanden, men også til skuffelser, fornemmelsen af at være ud af takt og forstemthed.

Vi har i vores undersøgelse med vilje udvalgt fire respondenter, der har ønsket at vende tilbage til det praktiske pædagogiske arbejde efter endt uddannelse, da vores undersøgelse er drevet af spørgsmålet om den akademiske videreuddannelses betydning for hverdagspædagogisk arbejde. Jo mere vi eftersøgte svar på det spørgsmål, desto mere kompleks viste virkeligheden sig til at være. Den viden, vi fik, kunne hverken passes ind i en forestilling om, at den akademiske viden blot/nemt/ligetil kunne omsættes til praksis, eller at der var en uoverstigelig kløft mellem den akademiske viden og praksis. I stedet så vi, at den akademiske viden indgik i et kompleks af forskellige sammenhænge mellem person, akademisk uddannelse, pædagogisk praksisfaglighed og institutionspraksis

Vores forskningsspørgsmål er derfor: hvordan kan vi forstå de komplekse sammenhænge mellem person, akademisk uddannelse, pædagogisk praksisfaglighed og institutionspraksis? Fremlæggelsen i dette kapitel tager afsæt i en fortælling, vi har dannet ud fra én af informanternes beskrivelser af sit professionelle liv. Vi har valgt at fremlægge én fortælling for at lade læseren komme tæt på de levede komplekse sammenhænge. Valget af netop denne informant er arbitrært – vi kunne lige så vel have valgt én af de andre. Casen kan derfor betragtes som paradigmatisk (Flyvbjerg, 2010, s. 475). Selvom beretningerne og de fire informanternes konkrete spor er forskellige, støder de på samme slags udfordringer og bevæger sig i samme type af spændingsfelter. Dem skitserer vi efterfølgende i form af en dynamisk model. I perspektiveringens fremlægges vi afledte tanker og indsigter, der kan være relevante for dem, der udbyder akademiske uddannelser, og for dem, der tager imod akademisk uddannede pædagoger i institutionsfeltet.

Metodisk greb og teoretisk udgangspunkt

Vores undersøgelse baserer sig på interviews med fire pædagoger, der har en kandidat-/masteruddannelse, og som efter uddannelsen ønskede at vende tilbage til en pædagogisk hverdagspraksis. Det sidste selektionskriterium vidner om en informationsorienteret udvælgelse (Flyvbjerg, 2010, s. 475), da vi interesserer os for betydningen af den akademiske videreuddannelse for hverdagspædagogikken. De er alle fire erfarne pædagoger og begyndte deres akademiske uddannelser, mens de var i fyrrerne. De repræsenterer således et særligt udsnit af kandidatuddannede pædagoger, idet en del uddanner sig væk fra den pædagogiske hverdag, og en del i dag har færre år med praksiserfaring, før de påbegynder videreuddannelsen. Vores empiriske materiale består af et virtuelt formøde, to fokusgruppelinterviews og to individuelle semistrukturerede interviews med alle fire informanter. Fra den første kontakt til de fire informanter til vores tilbagemelding efter det sidste interview gik der ca. halvandet år, fra september 2020 til marts 2022. I de respektive interviews spurgte vi informanterne, om der var sket noget særligt siden sidst, hvilket gav os indblik i deres karrieremæssige overvejelser og skift, hvorved styrken i at følge dem over en længere tidsperiode er blevet tydeligere.

Vores fokusgruppelinterviews har været struktureret som en *åben drøftelse* med fokus på informanternes mulighed for at spørge til og kommentere på hinandens erfaringer og forståelser. Informanterne har således bidraget til at udfolde perspektiver, vi som forskere ikke selv har været opmærksomme på, og gensidigheden har medvirket til udfoldelse og nuancering af temaer. Det har bidraget til en åbning af kompleksiteten i vores undersøgelse. For at komme i dybden med de temaer, der kom frem i fokusgruppelinterviewene, med vægtning af de individuelle erfaringer og fortællinger, har vi valgt at lave to uddybende individuelle semistrukturerede interviews med hver informant. Det ene af disse interviews blev afholdt på informanternes arbejdsplads. Et metodisk valg, vi traf, for at komme tættere på deres hverdagsliv med de oplevelser og overvejelser, de gjorde sig dér. Vi oplevede, at stedets sansemæssige indtryk gav mulighed for, at vi som forskere mere konkret kunne stille uddybende spørgsmål, og at informanterne selv blev opmærksomme på oplevelser, der var knyttet til stedet, når de for eksempel viste os rundt.

Når vi empirisk sætter os for at undersøge, hvilken betydning master-/kandidatuddannelsen har for de akademiske pædagoger, når de vender

tilbage, kalder det på en teoretisk ramme at forstå dette med. Vi har i dette arbejde fordybet os i professions- og videnteori samt forskning, hvori spørgsmål om forholdet mellem akademisk viden og pædagogisk praksis, mellem person og praksis, og mellem den professionelle og den institutionelle praksis er blevet rejst (se også Togsverd & Rothuizen, 2022).

Det har givet god mening at forstå vores fund i lyset af en forståelse af pædagogik som en værdibaseret praksis (Rothuizen, 2019; Rothuizen et al., 2023), der implicerer, at forskellige typer viden er i spil (Gilje, 2017; Grimen, 2008). Det gælder bl.a. og måske især en praktisk-etisk pædagogisk viden (van Manen, 2022), der relaterer sig til spørgsmålet om ”god pædagogik”, hvilket også kan betegnes som en retningsgivende viden (Togsverd et al., 2017a; Togsverd et al., 2017b). En sådan værdirelateret faglighed implicerer, at man løbende må udøve, undersøge og udvikle sin praksis med sigte på god pædagogik. Hvilke aspekter af en sådan praksis bidrager den akademiske viden til? Bidrager den med mere end analytisk og teoretisk viden samt forskningsviden? Alene det faktum, at vores fire pædagoger har fulgt forskellige akademiske uddannelser i henholdsvis generel pædagogik, dagtilbudspædagogik, pædagogisk sociologi med vægt på køns- og magtaspekter og pædagogisk sociologi med vægt på mikrosociologi og systemteori, indikerer i sig selv, at det nok ikke kun er curriculum, der skal betragtes som afgørende. Tilsyneladende udvikles både generelle kompetencer og specifikke, personbårne kompetencer i studietiden.

For at forstå samspillet mellem den professionelle og den institutionelle sammenhæng, pædagogerne indgår i, lader vi os også inspirere af den britiske uddannelsesforsker Ivar Goodsons arbejde og af, hvordan hans tilgange er bragt i spil af danske forskere (Goodson, 2000, 2007; Goodson & Hargreaves, 1996; Hansen et al., 2010a; Hansen & Pedersen, 2018). Goodson har blik for den professionelle livshistoriske forudsætninger og erfaringer, for den professionelle etos, hun kan bære med sig i sin praksis, og for, hvordan det på dynamisk vis sættes i spil i en institutionel praksis med de rammebetingelser og styringsrationaler, der nu gør sig gældende.

I vores arbejde er vi blevet optaget af måden, de akademiske pædagoger bringer sig selv i spil på, samt hvordan de gives plads. Således giver det god mening at forstå vores fund i lyset af en social-human videnskabelig tradition, der kombinerer struktur- og aktørperspektiver og ser individet som deltager i en socialt struktureret verden, hvori aktørens position bliver til gennem forhandlinger. Aktøren søger personlig legitimitet og troværdighed i en samfundsmæssig, kulturel og institutionel verden. De

akademiske pædagogers positioneringsarbejde forløber på forskellige måder, alt afhængig af hvem de er, hvem de er som professionelle, hvordan de integrerer videreuddannelsen i deres professionelle virke, og hvilke samarbejdsrelationer, institutionelle forhold og rammevilkår, der byder sig. De akademiske pædagogers positioneringsarbejde er således ikke ens, men sammen synliggør de komplekse sammenhænge og samspil, som arbejdet udspiller sig i.

Disse teoretiske perspektiver har inspireret os i vores arbejde med at forstå de spor, vores informanter trækker i deres arbejde med at finde og håndtere en legitim position i den institutionelle hverdag. For at illustrere de komplekse sammenhænge og samspil, positioneringsarbejdet udspiller sig i, har vi valgt at udfolde én af de akademiske pædagogers forløb som en case. Dette kan bidrage med større detaljerigdom. Casen fremlægges som en forholdsvis *thick description* (Geertz, 1973), der giver et indblik i de brydninger og skift, der har gjort sig gældende i vores informants liv. Casen er anonymiseret og har været forelagt informanten, ligesom også de andre informanter har haft mulighed for at reagere på en tidligere version af denne artikel.

Lotte – en fortælling om et professionelt liv som akademisk pædagog

Lotte, der er hovedpersonen i denne fortælling, er en kvinde på halvtreds, der bor i Midtjylland med sin familie.

Lotte er knap tyve år, da hun starter som medhjælper i en daginstitution. I fem år arbejder hun der, og så beslutter hun sig for at starte på pædagogseminariet. Hun erfarer dog, at uddannelsen, der hvor hun blev optaget, ikke var noget for hende. I stedet går hun i mesterlære som blomsterdekoratør og senere uddanner hun sig kreative fag. Syv år senere står Lotte i en situation, hvor familie- og arbejdsliv på grund af sene arbejdstider er svært forenelige. Hendes nysgerrighed for det pædagogiske felt bliver atter vakt. Hun bliver medhjælper i en selvejende daginstitution, hvis kultur efter hendes beskrivelse bærer præg af en udviklingsorienteret tilgang og nysgerrighed overfor hinandens praksis. Lotte får efter en del år som medhjælper mod på at begynde på merituddannelsen til pædagog. Hun starter i 2009 og gennemfører uddannelsen sideløbende med

sit arbejde. Som uddannet pædagog i dagtilbuddet får Lotte ansvar for at facilitere og lede pædagogiske dage, møder og undervise sine kolleger. Hun får lyst til at læse videre, for jo mere viden, hun får, jo mere vil hun gerne have. Hun er afklaret med, at det skal være generel pædagogik, da hun synes, denne uddannelse bidrage til hendes almenpædagogiske blik. Lotte tager afsked med det dagtilbud, hvor hun har arbejdet i femten år og starter sin kandidatuddannelse. Efter kandidatuddannelsen er Lotte i en kortere periode specialpædagog på en skole. En dag står hun og skal vælge mellem to stillinger, hun har søgt og kan komme til samtale på: som konsulent i forvaltningen eller som assisterende dagtilbudsleder. Hun vælger stillingen i forvaltningen, men siger op efter tre måneder, da hun ikke oplever det som det rigtige. Hun synes ikke at passe ind der. I stedet bliver hun pædagog i en daginstitution, som hun ved har et godt fagligt ry. Her får hun en kollega, der har en kandidat i pædagogisk sociologi, og som hun går godt i spænd med. I sit arbejde oplever Lotte at stå i det pædagogiske på en anden måde end før, hun oplever at være mere sikker; hun synes at have mere at have det i, når hun bringer sine faglige perspektiver i spil med kollegaer og i samarbejde med forældre, andre faggrupper og forvaltningen. At være i en stilling som pædagog er meningsfuldt for Lotte, men samtidig opleves stillingen også som utilstrækkelig, for hun er et andet sted nu. Hun vil gerne kunne bidrage med endnu mere, men det er svært at realisere i den konstellation, hun er i. Dagtilbuddet overtager en mindre institution i byen, og stillingen som pædagogisk leder skal besættes. Lotte bliver opfordret til at søge. Selvom ledelse ikke er det, hun brænder for, føler hun, at hun er nødt til at prøve det af. For hvis det skulle være, så skulle det være dér, fordi hun kender til dagtilbuddets pædagogik og kultur og ved hun kan give et bidrag. Hun bliver leder. Institutionen, hun kommer til, er midt i en fusionsproces, halvdelen af personalegruppen har sagt op, og der tegner sig et større pædagogisk genopbygningsarbejde for Lotte.

Ud over at denne fortælling viser en kronologi over Lottes professionelle liv, viser den også, hvordan dette liv dannes i forhold til de livssituationer, hun står i, de muligheder og begrænsninger, der viser sig, og de valg hun træffer i forhold til disse. De valg, hun træffer, knytter vi til, hvordan Lotte selv mener at kunne bidrage til praksis, og de må forstås i sammenhæng

med hendes erhvervede kandidatuddannelse, og hvordan hun oplever, at den har betydning for hendes praksis. Det er ikke tilfældigt, hvordan Lottes professionelle liv tager form, men hun er heller ikke egenrådigt herre over det. Vi forstår dette samspil mellem aktør og struktur som et positioneringsarbejde, som her viser sig i tæt samspil mellem livshistoriske, faglige, institutionelle og styringsmæssige forhold, som Lotte må navigere i forhold til, og som vi i det kommende afsnit vil beskrive i dybden.

Lottes professionelle liv

Som fortællingen viser, bevæger Lotte sig først ind og ud af det pædagogiske felt for så at lande i en selvejende daginstitution som pædagogmedhjælper, hvilket synes at få afgørende betydning for hendes faglige udvikling. Hun beskriver det sådan:

... jamen der var en særlig fortælling der udgik derfra, og en ... fantastisk pædagogisk leder og nogen meget dygtige kollegaer, som også har været med til at forme mig som pædagog ... ja med at give rum for faglighed og give rum for nysgerrighed, og selvom det jo er nogen kollegaer som havde været der i ... 30 år, så ville de aldrig tænke at plejer er godt nok ... og aldrig sige, nå men det gør vi fordi sådan gør vi, men være nysgerrig hele tiden, og kaste sig ud i udviklingsprojekter og ... være nysgerrig på hinanden og... skabe en kultur for at man gerne må bøvl med noget, og at man gerne må ... spørge hinanden til råds, og give hinanden feedback, på en respektfuld og faglig måde. (03/05/21: l. 276–289)

Lotte beskriver, at hun i sit arbejde som medhjælper stifter bekendtskab med en særlig faglig kultur i institutionen, hvor nysgerrighed på den pædagogiske praksis og hinanden er gennemgående. Vi forstår hendes udsagn som et udtryk for en praktisk-etisk pædagogisk viden, hvor det at udøve god pædagogik dyrkes og udvikles gennem en kombination af udøvelse, undersøgelse og udvikling. Vi ser, at der viser sig en kultur, hvor både viljen til og viden om god pædagogik spiller sammen. En praksis, der får betydning for måden, Lotte ønsker at være pædagog på.

Lotte vælger at uddanne sig til pædagog på merituddannelsen, hvor studerende får merit for dele af uddannelsen grundet arbejds erfaring.

Lotte fortæller, at hun i overvejelserne om at tage uddannelsen var optaget af at få ”papir på min faglighed”, og ”jeg ville også gerne være den der kunne skrive under på noget” (03/05-/21, l. 312). Hendes begrundelse for at begynde på uddannelsen var således praktisk, men hun fortæller også, at hun under uddannelsen bliver optaget af pædagogikkens tænkere, og netop i den sammenhæng beskriver hun en underviser, der ”hoppede rundt foran tavlen og sagde hele tiden: ’giver det mening? Giver det mening?’ Og den har jeg totalt taget med, at pædagogik skal give mening” (05/01/21, l.320). At pædagogik skal give mening, bliver en rettesnor for Lotte i hendes praksis, fx når hun sammen med kollegaer planlægger morgenrutinen, så den giver mening for børnene, forældregruppen og kollegerne, og når hun sammen med kollegaer må omsætte politiske dagsordner til praksis: ”vi gør det så [det] giver mening her i huset” (11/1/22, l. 693).

Efter uddannelsen til pædagog får Lotte ansvar for formidlings- og udviklingsopgaver i hele dagtilbuddet, hvilket gav hende ”mere blod på tanden i forhold til at få endnu mere (...) jo mere man ved, jo mere vil man jo gerne vide, ikke?” (03/05/21, l 323). Lottes ønske om at vide mere får hende til at søge ind på kandidatuddannelsen i generel pædagogik.

Det der altid har optaget mig, det er... det her med at se ting fra så mange sider som muligt, og få så mange ... ja både perspektiver og stemmer på pædagogik, eller på barnet eller på sammenspillet eller hvad det nu kan være, ... så derfor så var jeg faktisk ikke rigtig i tvivl om at det skulle være både ... med en filosofisk tilgang, og en pædagogisk og have... de mange perspektiver ... på den måde også at kunne se, oplever jeg, det hele barn, og ikke kun... enten som et psykologisk eller... så det har været, det har været vigtigt. (03/05/21 l. 336)

Lotte ønsker at dygtiggøre sig i at kunne bringe forskellige perspektiver i spil, så hun kan nuancere og udvide det professionelle blik på barnet. En tilgang, hun synes, er repræsenteret i generel pædagogik. Under uddannelsen kan hun også sætte sin egen interesse i spil og udfolde denne. Lotte fortæller, hvordan praksisfortællingen har været et pædagogisk greb, hun første gang mødte som medhjælper i den selvejende institution, og som hun har interesseret sig for lige siden og bragt ind i studiet, fx i sit speciale.

Under kandidatuddannelsen bliver Lotte usikker på, ”hvor jeg kunne bruges, eller hvor jeg gav mening eller hvor jeg kunne tilbyde mening” (03/05/21, l. 490). Hun oplevede, at hun blev klogere på pædagogik, men samtidig blev bragt længere væk fra pædagogikken, fordi hun med en ny titel som cand. pæd. nu tilhørte en kategori, som den pædagogiske praksis ikke var vant til at skulle rumme.

Efter kandidatuddannelsen skifter Lotte mellem forskellige stillinger, hvilket vi ser som et udtryk for en usikkerhed på, hvordan hun kan tilbyde mening, og hvordan institutionerne tillægger hende mening. Interessant er det, da Lotte vælger stillingen som konsulent ved forvaltningen, men hurtigt erkender, at det ikke er noget for hende. Hun fortrød heller ikke at hun valgte stillingen som assisterende dagtilbudsleder fra. Hun beskriver selv, hvordan hun mener, at ”... pædagogik handler om relation, og relation i en kontekst” (05/01/21, l. 243), men i forvaltningen oplevede hun, at ”det ikke var pædagogik i en kontekst (...) Jeg oplevede da jeg var ansat i [forvaltningen], at jeg jo kom ud og talte (...) nogle gange om andres pædagogik, og om andres metoder, uden at vide hvordan det gav mening lige nøjagtigt der hvor jeg havnede” (05/01/21, l. 255). For Lotte er det af stor betydning, at pædagogikken udvikles i tæt samspil med den kontekst, den udspiller sig i. I forvaltningen oplevede hun ikke, at man var optaget af, hvordan de udviklede metoder eller tilgange til pædagogikken matchede de behov eller den virkelighed, hun mødte ude i de enkelte institutioner. Den måde, som Lotte selv forestiller sig at kunne tilbyde mening på, stemmer således ikke overens med det, forvaltningen forventer af hende. Efter at være fratrådt stillingen i forvaltningen oplevede Lotte at være sat i tænkeboks, for hvor skulle hun nu finde sin plads? Hun vælger at søge en stilling som pædagog og oplevede her, at hun kunne sætte sin viden og sine perspektiver i spil på en meningsfuld måde, fordi hun kunne tale ind i den kontekst, der netop er der her og nu. Hun bliver ansat i en selvejende institution med en lang historie og en tradition for at dyrke en reflekteret faglighed.

Lotte oplever et særligt fagligt fællesskab som pædagog med én af sine kollegaer i institutionen, som også har en kandidatuddannelse; ”hun var lige så pædagogiknørdet som jeg var, og havde en tilsvarende høj faglighed, og fantastisk evne til at stille spørgsmål til sig selv, og til andre” (03/05/21, l. 227). Hun fortæller blandt andet, hvordan de sammen drøfter dannelse; hvordan kan det forstås og hvordan træder det frem i deres praksis? Lotte oplever, at hun nu fagligt står et andet sted end før kandidatuddannelsen.

Jeg har nemmere ved at formidle og kommunikere pædagogik på en helt anden måde end jeg har kunne tidligere. Og det synes jeg er super vigtigt, både i samarbejde, men også meget fagligt tilfredsstillende, at jeg kan argumentere på en anden måde, ... og at jeg oplever at mit ord også har vægt. Fordi jeg har en anden baggrund, jeg har en anden base at kunne tale ud fra. (05/01/21, l. 279)

Samtidig beskriver hun, at hun oplever, at hendes stilling som pædagog ikke giver hende helt den plads, som hun gerne vil have:

Jeg vil gerne ønske at jeg, at min måde at kunne formidle og kommunikere viden på, kunne komme mere i spil, og kunne danne udgangspunkt for flere faglige diskussioner personalet imellem, vidensdeling, kompetenceudvikling, både i afdelingen, men især i lidt større regi, fordi jeg jo kender min organisation, min afdeling, mit dagtilbud, og derfor kunne tale ud fra en anden viden end en konsulent udefra nogle gange kan. Og det vil jeg jo gerne have bliver benyttet i endnu større udstrækning end det gør nu. (05/01/21, l. 288)

Lotte oplever således sig selv som fagligt kompetent og sikker i sin stilling som pædagog, hvilket hun synes at blive anerkendt for i sine samarbejdsrelationer ved, at andre giver hendes ord en anden vægt, end hvad hun tidligere har oplevet. Imidlertid forstår vi Lottes sidste udtalelse, som om hun oplever at være uforløst i stillingen som pædagog. Hun vil gerne sættes mere i spil – som en *indefra* vil hun kunne sætte viden i spil på en meningsfuld måde, da hun har et indgående kendskab til den lokale praksis. Det betyder, at da der bliver en stilling som pædagogisk leder ledig, bliver hun nysgerrig på at prøve det af. Hun fortæller:

Jamen, og faktisk så var det... det var lidt et tilfælde, jeg har egentlig ikke... tænkt mig som pædagogisk leder, det var ikke den der sådan har været først for, og grunden til at jeg tænkte at det her kunne godt give mening, det var fordi at det var i det dagtilbud hvor jeg allerede var ansat, ... og hvor jeg sådan ligesom kendte til værdigrundlag, kendte til det... udgangspunktet, fællesskaberne, kendte til mit ledelsesteam, og til dagtilbudslederen. Så på den måde har det været en kontekst jeg har kunne se mig selv i, på en anden måde end hvis det har været et tilfældigt andet dagtilbud, så tænker jeg ikke jeg havde gjort det. (03/05/21, l. 884)

Senere fortæller hun også: ”Så det var egentlig derfor at jeg tænkte ... men så var det også en ... en udfordring, hvis jeg gerne ville noget andet, end... at være pædagog, så var det også en ... en rolle jeg måtte prøve af” (03/05/21, l. 907).

Det interessante ved Lottes skift til at blive pædagogisk leder er, at hun i de indledende interviews fortæller, at hun ”havde egentlig ikke rigtig motivationen i forhold til at arbejde som pædagogisk leder, fordi jeg godt kunne mærke at det ikke udelukkende var ledelse jeg brændte for” (05/01/21, l. 245–249). I interviewene er det særligt det at kunne skabe faglige dialoger og diskussioner blandt egne kollegaer og i andre afdelinger, hun refererer til som det, hun ønsker at bidrage med til praksis. Så selvom ledelse ikke var den vej, hun egentlig synes at søge, så bliver det interessant for hende at udforske, fordi det ikke blot er en ”random stilling” som pædagogisk leder, som hun kalder det – hun kender til stedets pædagogik, og de har opfordret hende til at søge. På den måde har det ikke været en planlagt karrierevej for Lotte at blive pædagogisk leder, men grundet særlige forhold bliver det alligevel attraktivt for hende.

Stedet, hun kommer til, står over for et større opbygningsarbejde; bygningen skal renoveres, nyt personale skal ansættes, og samtaler om pædagogik skal initieres. Lotte oplever, at ”det her hus har kaldt på at nogen vil sætte en retning” (11/01/22, l. 270). Det betyder, at hun selv sætter sig i spil for at være det gode eksempel og en rollemodel, som hun omtaler sig selv som.

Jeg ved ikke alt, jeg ... kan se, det her det kalder på noget, godt vi prøver det, nej det virkede ikke, nej så prøver vi noget andet, altså skabe sådan en kultur om at kunne se og prøve af og ... justere ... tænke udvikling på, både sådan rent lavpraktisk organiseringsmæssigt, hvordan hænger en dag sammen, hvordan er det vi prioriterer, men også sådan, hvad er det vi gerne vil kendes for, hvad er det når vi tænker ... de her børn de har gået i (...) børnehaven, det kan vi se fordi, altså hvad er det, og hvordan hænger det sammen med dagtilbuddets børnesyn, hvordan hænger det, hvordan kan vi få det til at hænge sammen med at arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan, og stærkere læringsfællesskaber og ... en helt masse nye ting at sætte i gang som ikke har en sædvane her i huset. (11/01/22, l. 190)

Lotte bringer sig selv i spil for at skabe en kultur, hvor pædagogisk udvikling er i fokus, både som en måde løbende at justere og forholde sig til om man er på rette vej ift. hverdagens praksis på, men også med reference til hvad det er for en institution, de ønsker at være – og være kendt som. I den sammenhæng inddrager Lotte forskellige styringsdokumenter som ramme med vægtning af en nedefra og op bevægelse, som således tager sit afsæt i den lokale praksis. Det betyder, at hun i ansættelsesarbejdet har fokus på at ansætte personale, der synes, det er spændende at være med til at bygge noget op og deltage i udviklingsprocessen på stedet (11/01/22, l. 203).

Hvor Lotte i starten havde en klar opfattelse af, at de driftsmæssige opgaver, man skal tage vare på som leder, overskygger de pædagogiske, oplever hun nu, hvordan de kan skabe vægtige forudsætninger for hinanden. Et skift, der har bidraget til, at hun kan se opgaven som leder og det at skabe pædagogisk udvikling i et bredere perspektiv – for det er fortsat udvikling af den praktiske pædagogiske hverdag, hun brænder for.

Et professionelt liv i tilblivelse og udvikling – et positioneringsarbejde

I fortællingen om Lotte får vi indsigt i et professionelt liv i sin tilblivelse og udvikling i sammenhæng med de muligheder, begrænsninger og præferencer, som Lotte møder og må balancere. Det er et positioneringsarbejde, og vi får indblik i, hvordan de institutionspraksisser og fællesskaber, hun bliver en del af, får betydning for, hvordan hun forstår sig selv som professionel. Vi får også indblik i, hvordan hun i disse institutioner enten gives eller savner plads til sit professionelle virke, og hvordan hun som professionel må navigere i forhold til den samfundsmæssige kontekst, hun indgår i. Det tyder på, at Lotte således indgår i forskelligartede sammenhænge, der får betydning for, hvordan hun forstår sig selv som professionel. Sammenhænge, der ikke står alene, men som i hverdagen flyder sammen og derfor må forstås som et kompleks af sammenhænge, hvori Lottes positioneringsarbejde udfolder sig.

Komplekse sammenhænge

Det positioneringsarbejde, som Lotte gør, kan ikke forstås isoleret fra de livshistoriske forudsætninger, præferencer og erfaringer, hun bærer med sig og tilegner sig undervejs. Vi ser fx, hvordan hun vælger at skifte

karrieremæssigt spor i en tid, hvor arbejdstider og familieliv ikke kan forenes. Et valg, som knytter sig til hendes værdier for og idealer om det gode familieliv. Vi ser ligeledes, hvordan Lottes kreative uddannelse som blomsterdekoratør afspejler sig i hendes nysgerrighed for praksisfortællingen, der ligesom en buket sammensættes af forskellige dele (sanselige indtryk, kendskab til barnet, opmærksomhed på miljøet), for til sidst at danne en helhed, der gør det muligt at se den pædagogiske situation fra flere vinkler. Det er således ikke ligegyldigt, hvem Lotte er, og hvad hun kommer fra og med, da det danner et afsæt for hendes professionelle virke, som forvandles undervejs, men som holder hendes søgen efter mening i dette virke levende.

I forlængelse af dette indgår også Lottes forståelse af og greb om pædagogisk faglighed i hendes positioneringsarbejde. Vi ser i fortællingen, hvordan Lotte kontinuerligt gør sig nye erfaringer med og overvejelser om pædagogik og dermed, hvilke fordringer det stiller til hende som fagperson. Her indgår såvel elementer fra det private liv som fra arbejdslivet og studielivet, som Lotte må forene og give form og retning, når hun bringer det ind i en professionel kontekst. I fortællingen ser vi, hvordan Lottes forståelse af og hendes greb om pædagogisk faglighed udvikles i forhold til de sammenhænge, hun indgår i. Særligt i hendes ansættelse i den selvejende institution bliver hun opmærksom på en særlig måde at tænke om og udøve pædagogik på, som inspirerer hende. I hendes beskrivelser får vi indtryk af en forståelse af pædagogik som et fælles projekt, der ikke skal isoleres hos den enkelte, for så er der en fare for, at samtalerne om pædagogikken forstummer. Hun beriges af sin deltagelse i denne fælles institutionspraksis, hun får fært af, hvad det vil sige at bestræbe sig på at udøve god pædagogik, hun får udvidet og forfinet den forståelse igennem sin uddannelse, og senere igen gennem valget af en specifik kandidatuddannelse, som hun så også selv toner. Hun oplever selv, hvordan hun gennem sit personlige engagement får åbnet betydningsfulde og meningsgivende perspektiver, der får betydning for hendes måde at forstå og få greb om pædagogisk faglighed på. Igennem kandidatuddannelsen opnår hun en sådan sikkerhed, at hun oplever at få forudsætninger for at danne og deltage i faglige miljøer, hvor hun på en meningsfuld måde kan bringe forskellige perspektiver i spil i en fælles afsøgen af, hvordan god pædagogik helt konkret kan se ud på dette sted og med disse mennesker.

Vi ser således en forbindelse mellem den måde, Lotte forstår og udøver pædagogisk faglighed på, og de institutionspraksisser, hun indgår i på sine arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner. I Lottes ansættelse i

den selvejende institution lader hun sig inspirere og udvikler sig i takt med stedet. I hendes ansættelse som pædagogisk leder er det hende, som inspirerer stedet og initierer samtaler om pædagogik. Spillerummet for positioneringsarbejdet opstår i interaktionen mellem det fagpersonlige og institutionspraksis. Det kan være et givtigt spillerum, når person og sted åbner sig for hinanden, og der opstår samklang, men det kan også være et spillerum, der fører til forstemthed. Dette ser vi for eksempel i Lottes ansættelse ved forvaltningen, hvor hun beskriver, at hun ikke kan se sig selv i den praksis, hvor centrale udviklingsinitiativer skal gennemføres lokalt i daginstitutionerne. Her havde hun ikke mulighed for at bringe sin måde at tænke pædagogik på i spil. Spillerummet er større, når hun ansættes som pædagog i daginstitutionen, men også her oplever hun en begrænsning. Hun oplever sig selv som en kompetent fagperson, der kan bidrage med undervisning og sparring til dagtilbuddet, men institutionspraksissen står fortsat til en vis grad i vejen for, at hun kan bringe sine ressourcer i spil.

Det er ikke kun den specifikke institutionspraksis, som Lotte møder, der indvirker på eller får betydning for hendes positioneringsarbejde. Vi ser ligeledes, hvordan eksterne aktører sætter rammer for hendes praksis. Dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan angiver, hvilke værdier, grundsyn og udviklende miljøer der skal præge de danske daginstitutioner. Da Lotte får ledelsesjobbet, møder hun en praksis, hvor man nok har taget notits af den styrkede læreplan, men hvor man hurtigt havde lagt den i en skuffe. Lotte vurderer, at læreplanen kan være med til at åbne et frugtbart spillerum; for hende giver den anledning til vedvarende at drøfte, om det, der gøres, er det bedste for børnene. Hun ser, at den kan bruges som rammesætning af en løbende udviklingsproces, som er forankret i den lokale praksis og hverdag. Lotte viser på denne måde, hvordan hun forvalter de krav og betingelser, der sættes til institutionens praksis samt hende selv som fagperson, på måder, hvorpå autonomien i praksis ikke forsvinder, men omsættes, så det giver anledning til faglig udvikling. Hun er heldig, at hun træder ind i en praksis, hvor der er rammebetingelser og styring, der giver plads til, at hun kan bringe sin faglighed og sine ressourcer i spil, og omvendt er det heldigt i forhold til de politiske og forvaltningsmæssige intentioner, som kommer til udtryk i styringen, at der er én som Lotte, der kan udfylde og konkretisere dem. De to elementer, rammerne og styringen på den ene side og Lottes faglige intentioner og ressourcer på den anden, er ikke ens, men de kan spille sammen og åbne

for en harmonisk positionering. Det er et heldigt sammentræf; man kunne forestille sig andre sammentræf, der ville være præget af forstemthed.

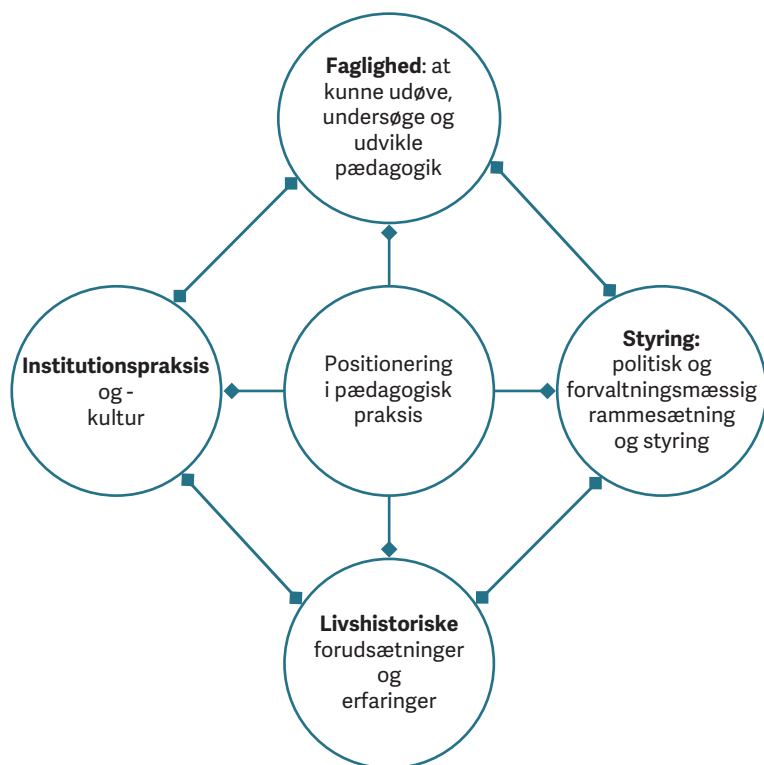
Lotte er, kan man sige, på jagt efter heldige sammentræf. Det skal ikke forstås sådan, at hun bare vil have det på sin måde. Hun søger sammenhænge, hvor det giver mening, og det indebærer også, at hun lader sig påvirke og udvikler sig undervejs. Hun søger rammer, der gør det muligt for hende at blive en bedre pædagog, at blive bedre til at forstå, hvad det vil sige at være en god pædagog, og at blive bedre til at bidrage til, at der udøves god pædagogik, der hvor hun arbejder. Lotte forsøger at indtage positioner i sammenhænge, som på en gang rummer hende og giver hende et nyt erfaringsrum, så hun bliver medskaber af både sammenhængen og sig selv. Efter kandidatuddannelsen afprøver hun, om hun kan finde en position, der på én gang giver mening for hende med de værdier, præferencer, forståelser og greb om pædagogisk faglighed, hun bærer med sig, og som samtidig værdsættes af den institution, hun bliver en del af, med den kultur og de vilkår, som eksterne aktører er ansvarlige for. I fortællingen om Lottes professionelle liv synes der at være en forløsning i at finde en position, som Lotte som fagperson selv oplever en meningsfuldhed i at udleve, og som andre værdsætter hende for at være i. Vi får også indblik i, hvordan det fremstår som en hændelse, et ikke-planlagt udfald. Det var uplanlagt, at det netop lige skulle være i den institution, i den rolle og på det tidspunkt, at udfaldet opleves som positivt for begge parter. Vi kan kalde det et lykkeligt sammentræf, der vidner om et særligt positioneringsarbejde, som den akademiske pædagog har gennemført.

Fire domæner i samspil

I fortællingen om Lotte berettes om betydningen af faglighed som sammensat af udøvelsesviden og mere analytisk og skolastisk viden, om betydningen af deltagelse i institutionspraksis, om betydningen af styring og om betydningen af de livshistoriske erfaringer. Vi kan følge, hvordan de hos Lotte fletter sig ind og ud af hinanden i en dans, hvor initiativet skifter, og hvor der kan opstå både samstemthed og forstemthed, der får betydning for positioneringen, for det videre forløb og for Lottes professionelle liv som et hele.

På baggrund af vores indsigt i Lottes og de tre andre interviewpersoners professionelle liv konstruerer vi nu en analytisk model med fire domæner, der indvirker på hinanden og derved skaber det mulighedsrum, hvori

de kandidatuddannede pædagogers positioneringsarbejde udspiller sig. Domænerne er: 1) deres løbende livshistoriske erfaringer, 2) deres forståelse af og greb om pædagogisk faglighed, 3) den fælles institutionspraksis og de fællesskaber, de er en del af, samt 4) de eksterne krav og betingelser, de og deres kollegaer må forholde sig til. Disse fire domæner danner komplekse sammenhænge, og relationerne mellem dem udgør spændingsfelter, hvori positioneringen foregår. Her er rummet for match og mismatch, lykkelige sammentræf og forstemthed, glæder og sorger; her udspilles det professionelle liv.



Figur 1 Feltet hvor de akademisk uddannede pædagoger finder en plads.

Perspektiveringer

Vi har valgt at fremlægge Lottes beretning for at vise, hvad der er i spil, når en akademisk uddannet pædagog vil vende tilbage til den pædagogiske hverdagspraksis. Modellen i figur 1 demonstrerer det på et mere abstrakt plan og kan bruges til at pege på de specifikke dynamikker, der

gør sig gældende for andre akademiske pædagoger, der vender tilbage til pædagogisk arbejde. Beretningerne fra Lotte og fra de tre andre interviewpersoner giver os anledning til tre refleksioner og perspektiveringer. Den første handler om forholdet mellem akademisk viden og pædagogisk hverdagspraksis. Den anden handler om, hvilke forventninger man kunne have til en akademisk videreuddannelse, der skal være relevant for den pædagogiske hverdagspraksis. Den sidste gælder spørgsmålet om, hvordan feltet tager imod og tilbyder positioner til pædagoger med en akademisk videreuddannelse.

Akademisk viden og pædagogisk hverdagspraksis

Vores undersøgelse giver anledning til refleksion over forholdet mellem pædagogisk praksis og viden; hvordan kan den akademiske videreuddannelse bidrage til at kvalificere de akademiske pædagogers praksis? I en Bourdieu-inspireret tradition er det en gængs forestilling, at der er en afgrundsdyb forskel mellem symbolsk mesterskab og praktisk mesterskab, mellem den handlemæssige praksis og (akademiske) redegørelser for handlinger. Det første er kendetegnet af nærhed, det andet af distance. Der er tale om to forskellige vidensformer. Uddannelse, der øger det symbolske mesterskab, som en akademisk uddannelse gør, resulterer som regel i, at dimittenden stiger op i videns- og magthierarkiet, mens den ingen relevans har for den handlemæssige praksis i den konkrete pædagogiske hverdag (Olsen, 2020). Vores undersøgelse viser derimod, at man kan forestille sig, at der kan være et samspil mellem at tilegne sig viden og at få et handleberedskab. Den viden, vores informanter tilegner sig, gør det muligt at se hverdagsfænomener fra et andet perspektiv; når de ændrer perspektiv, er det, fordi de samtidig ændrer ståsted, deres måde at være i verden på og dermed deres handlingsdispositioner. Vi ser dette i måden, hvorpå Lotte fortæller om, at hun qua uddannelsen kan se og bidrage til refleksion over praksis ud fra flere perspektiver. Vi kan ligeledes høre, at Lotte oplever, at hun løbende har udviklet sig, har fået flere tangenter at spille på og kan spille andre melodier. Hun får derfor ikke bare nye teoretiske perspektiver, men også praktiske. Der er en forbindelse mellem nysgerrighed, at søge viden, at tilegne sig viden og at udvikle sig. I et fag som pædagogik, som i høj grad er værdibaseret – Goodson kalder det for ”principled professionalism” (Goodson, 2000) – går faglig dygtighed og personlig udvikling hånd i hånd.

Harald Grimen skelner mellem akademisk viden, der har form af en teoretisk syntese, og professionsviden, som har form af en praktisk syntese af forskellige og i princippet inkompatible vidensformer (Grimen, 2008; se også kapitel 4). I pædagogik fylder en principiel ikke-viden meget, da barnet altid er mere og andet, end vi kan vide om det, og da vi ikke ved, hvordan det liv, som vi gennem opdragelse vil forberede barnet på, vil forme sig (von Oettingen, 2008). I pædagogik er det derfor ikke det instrumentelle forhold til barnet, der står centralt, men samspilsforholdet, hvor barnet er aktør og derfor også former og danner sig selv. I samspilsforholdet må pædagogen udvise pædagogisk takt (Herbart, 1986; Korsgaard, 2021; Løvlie, 2015; van Manen, 2022). Pædagogisk takt kan opfattes som en praktisk syntese, hvori viden og vilje er forbundet. Viljen er knyttet til en praktisk viden, dvs. en viden knyttet til værdier, som i pædagogisk arbejde således må være et mere eller mindre integreret hele af fagets værdier og personlige værdier. Ud fra denne optik kan man argumentere for, at man også uddannelsesmæssigt må beskæftige sig eksplicit med værdier, og især med, hvordan faglige og personlige værdier kan kalibreres. Vores fire pædagoger har selv gjort det arbejde, men man kan også argumentere for, at en akademisk videreuddannelse af pædagoger eksplicit burde adressere det arbejde. Det ville i så fald ligge i forlængelse af den danske tradition for uddannelse af pædagoger igennem hele det 20. århundrede (se kapitel 3), ligesom det mindre eksplicit var indbygget i Eva Balkes overvejelser om organisering og indhold af masteruddannelsen i barnehagepædagogikk i Norge (se kapitel 2).

Det er interessant, at vores fire informanter har valgt vidt forskellige akademiske uddannelser. De har haft fokus på mikrosociologi og systemteori, på dagtilbudspædagogik, køn og magt i sociologisk perspektiv og på narrative tilgange til undersøgelse af praksis. Alle fire vender de tilbage til hverdagspraksis og beriger den. Det afgørende er ikke, hvad de har læst, men at de har læst noget, som de selv har oplevet som relevant, og at de har udviklet sig. Uddannelsen er ikke løsrevet fra deres livshistorie.

Forventninger til en akademisk videreuddannelse, der vil være relevant for pædagogisk hverdagspraksis

Det foregående fører os direkte til spørgsmålet ”hvordan videreuddannes pædagoger?” i betydningen: hvordan uddannes de bedst? Vores afsæt er, at videreuddannelse gerne skulle bidrage til bedre pædagogik i

hverdagspraksis. Der kan tænkes andre interesser i videreuddannelse, fx kvalificering til at blive forsker eller kvalificering til at kunne indgå i styring og forvaltning af feltet. Med den nuværende organisering af videreuddannelse i Danmark (se også kapitel 3) er der rig mulighed for det. Men vores undersøgelse viser også, at det er muligt at videreuddanne sig for at blive bedre til at udøve pædagogik i praksis. Udbyderne af de akademiske uddannelser kunne gøre en dyd ud af understøtte studerendes motivation for at blive bedre til at udøve pædagogik i praksis gennem en didaktisk tilgang, der også vægter personlig udvikling, og ved at give differentierede curriculære muligheder. Man kunne også forestille sig en lærestol og en videreuddannelse i pædagogik som en særlig disciplin, der er praktisk situationsanalytisk, hvori feltarbejde og begrebsudvikling bidrager til forståelse, perspektivering og indtagelse af nye ståsteder. Disciplinen pædagogik har aldrig haft høj status i Danmark, men indenfor de senere år er debatten om ønskeligheden af sådan en disciplin blusset op igen, bl.a. i temanumre af *Studier i Pædagogisk Filosofi* (8(2)) og i *Nordic Studies in Education* (44(2)). Et væsentligt incitament for at udvikle akademisk videreuddannelse, der mere direkte sigter mod relevans for pædagogisk praksis, kunne være, at pædagoger med en akademisk videreuddannelse efterspørges i feltet.

Positioner i det pædagogiske felt for pædagoger med en akademisk videreuddannelse

Feltet efterspørger ikke i nogen betydelig grad pædagoger med en akademisk videreuddannelse, der har særlige kvalifikationer og kompetencer i forhold til hverdagspædagogisk praksis. Feltet tilbyder til gengæld konsulent- og lederstillinger. Vores informanter har været meget skeptiske i forhold til disse stillinger, selvom to af dem ved lykkelige sammentræf har kunne indtage lederpositioner med vægt på udvikling af den hverdagspædagogiske praksis. I deres beretninger har de gang på gang advaret om top-down styring; styring af hverdagen, der tager udgangspunkt i generelle mål, principper og metoder, som så blot skal implementeres lokalt. De har tilkendegivet, at den form for copy-paste-tænkning nemt gør vold på de særlige forhold, der konkret gør sig gældende, og at det derfor er bedre, hvis man i højere grad satser på, at en høj faglighed lokalt kan fremme pædagogisk udvikling. Efter en lang periode, hvor man politisk og forvaltningsmæssigt har prioriteret implementeringsstrategier med afsæt i mål,

redskaber og metoder, er der i Danmark givet et politisk signal om ”en frihedsreform af den offentlige sektor” (Regeringen, 2022), ligesom der også arbejdes teoretisk med spørgsmål om, hvordan der kan etableres anderledes forhold mellem styring og faglighed (fx Jakobsen et al., 2018). Også vores undersøgelse viser perspektivet for muligheder for lykkelige sammentræf af faglighed, livshistorie, institutionspraksis og styring, som det tidligere har været sværere at finde. Goodsons undersøgelser i England viser, at både individuelle aktører (lærere) og deres kollektive faglighed (som han betegner som ”principled professionalism”) er forholdsvis afmægtige i forhold til styringen (Goodson, 2007). Også i en dansk undersøgelse peges der på, at pædagogers vidensgrundlag ”hovedsageligt baserer sig på foreskrivende ’redskaber’, der som oftest kommer ’ned ovenfra’, dvs. fra kommunalt hold i form af pædagogiske læreplaner, elevplaner, evalueringsteknikker m.v.” (Hansen et al., 2010b, s. 88). Dermed bekræftes billedet af en profession, der, med Goodsons ord, har svært ved at sætte en principledet, værdibaseret faglighed igennem og i stedet tilpasser sig styringen eller trækker sig tilbage i lokal praktikisme. Vores studie viser, at råderummet for den faglige aktør er styrket, og at pædagoger med en akademisk videreuddannelse kan gribe og udfylde det rum. Lotte griber muligheden for en ledelsesfunktion, som hun så udfylder ved at styrke det faglige miljø. Amalie, én af de tre andre pædagoger, vi har fulgt, er ligesom Lotte i længere tid i en søgende position eller i en position (som konsulent), som hun ikke føler sig godt tilpas i, men får så en stilling som dagtilbudsleder, hvor det netop er hendes evne til at bidrage til faglig udvikling med udgangspunkt i den konkrete praksis, der efterspørges og værdsættes. En tredje pædagog, Marie, ender efter et jobskifte i en vuggestue under forvandling, hvor hun med lederens opbakning organiserer faglig kvalitet og udvikling med afsæt i de konkrete udfordringer, der viser sig i hverdagen. Den fjerde pædagog, Klaus, skifter også job, bliver ansat i en institution præget af faldende børnetal og bidrager i hverdagen med både konkrete analyser, der kaster lys over hverdagsbegivenheder såsom venskaber, og med et blik for, hvordan et projekt om at lave vild natur på legepladsen kan udvikle den pædagogiske praksis mere generelt på stedet.

Man kan forestille sig, at der, som en parallel til stillingen som udviklingspsygeplejerske i det danske sundhedsvæsen, kunne etableres udviklingsstillinger i dagtilbud. Men også i den situation skal man være opmærksom på, at det ikke er den akademiske viden i sig selv, der virker, men at der skal lykkelige sammentræf til.

Forfatterbiografier

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* (2020).

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).

Litteratur

- Danske Universiteter, Danske Professionshøjskoler, Danske Erhvervsakademier & Maritime Uddannelser. (2022). *Kortlægning af overgange mellem videregående uddannelser*.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I C. Geertz (Red.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (s. 3–30). Basic Books.
- Gilje, N. (2017). Professionskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Goodson, I. (2000). The principled professional. *Prospects*, 30(2), 181–188. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02754064>
- Goodson, I. F. (2007). *Professionel viden. Professionelt liv. Studier af uddannelse og forandring*. Frydenlund.
- Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. Falmer Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Hansen, M. A., Gravesen, D. T., Lorentsen, B. H. & Pedersen, P. M. (2010a). Pædagogprofessionens historie: Set i lyset af velfærdsstatens udvikling. *Social kritik*, 22(124), 68–73.
- Hansen, M. A., Lorentsen, B. H., Pedersen, P. M. & Gravesen, D. T. (2010). Forandringens vinde blæser – pædagoger udfordres. *Social Kritik*, 124.
- Hansen, N. F. & Pedersen, P. M. (2018). Professionalismens spændingsfelt. Om principledet professionalisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 2(1). <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i1.105400>
- Herbart, J. F. (1986). Die erste Vorlesung über Pädagogik: Pädagogischer Takt und das Theorie – Praxis – Problem [Den første forelæsnung om pædagogik: pædagogisk takt og teori-praksis problemet]. I D. Benner (Red.), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik, texte ausgewählt und herausgegeben von Dietrich Benner* (s. 5558). Klett-Cotta.
- Jakobsen, M. L., Baekgaard, M., Moynihan, D. P. & van Loon, N. (2018). Making sense of performance regimes: Rebalancing external accountability and internal learning. *Perspectives on Public Management and Governance*, 1(2), 127–141. <https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvx001>

- Korsgaard, M. T. (2021). Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2. <https://dpt.dk/temanumre/2021-2/paedagogisk-takt-handling-eksemplaritet-og-doemmekraft/>
- 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>
- Olsen, B. (2020). *Trøst: Bidrag til en jordnær, kropsnær og omtænksom pædagogik* (1. udg.). Akademisk Forlag.
- Regeringen. (2022). *Danmark kan mere III*. <https://www.regeringen.dk/media/11675/danmark-kan-mere-iii.pdf>
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J. J., Togsverd, L. (2023). Pædagogikkens landskab. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Det pædagogfaglige miljø. Et uenighedsfællesskab*. Akademisk Forlag.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H. & Rothuizen, J. J. (2017a). *Viden om god pædagogik i spil. Kultivering af hverdagslivets pædagogik gennem fortællinger*. BUPL. https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/filer-videngodpaedagogik_kultivering-942.pdf
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J. & Weise, S. (2017b). *Viden i spil i daginstitutioner*. DPP. kortlink.dk/ucviden/qedb
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i Pædagogs Profession og Uddannelse (FPPU)*, 6(2). <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134276>
- van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Akademisk Forlag.
- von Oettingen, A. (2008). Pædagogiske antinomier og permanente problemer – bidrag til en moderne pædagogik. *Res Cogitans*, 1(5), 1–22.