

Den sociale konstruktion af uddannelsen

Et kritisk syn på senmoderne læringsdiskurser

Ulrik Vibæk

Vejleder
Mina O'Dowd



Abstract

Arbetets art:	Speciale
Sideantal:	45
Titel:	Den sociale konstruktion af uddannelsen. Et kritisk syn på senmoderne læringsdiskurser
Författare:	Ulrik Vibæk
Handledare:	Mina O'Dowd
Datum:	30. januar 2013
Sammanfattning:	<i>Den sociale konstruktion af uddannelsen</i> viser, hvordan synet på læring skifter karakter i takt med, at det generelle samfundssyn ændrer sig; og dermed hvordan samfundet som helhed fører dets ideer helt ind i læringsprocesserne på de enkelte uddannelsesinstitutioner. Den metodiske fremgangsmåde til at bibringe en sådan belysning er en kritisk diskursanalyse af pædagoguddannelsens lovmæssige grundlag. Den teoretiske ramme er placeret i skæringspunktet mellem uddannelsessociologi og pædagogisk filosofi. Dermed følges groft sagt to sfærer, der overlapper hinanden. Det er dels teorier inden for den erfaringsbaserede læring, og dels er det teorier inden for samfundsvidenskabens kritiske realisme. Overordnet sigter undersøgelsen efter, at belyse hvad der kendetegner pædagogstuderendes læring, og hvordan denne læring bliver påvirket af den neoliberale strømning. I undersøgelsen behandles læringsbegrebet, samfund og globalisering, love og bekendtgørelser om pædagoguddannelsen, og endelig rettes blikket mod hvordan disse ting påvirker hinanden.
Nyckelord:	Læring, diskurs, pædagoguddannelse, professionsbachelor, globalisering, neoliberalisme, konkurrencestat.

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	i
INDLEDNING.....	1
<i>Relevans og udbytte</i>	1
<i>Feltet</i>	2
<i>Formål</i>	2
<i>Videnskabsteoretiske ramme</i>	2
<i>Metodiske overvejelser</i>	3
<i>Opgavens opbygning</i>	5
ET KIG PÅ LÆRING.....	6
<i>Assimilation, akkomodation og transformativ læring</i>	6
<i>Dimensioner i processen</i>	8
<i>Relation og indhold</i>	9
<i>Magt og anerkendelse</i>	11
<i>Motivation</i>	12
<i>Kommunikativ og instrumentel læring</i>	13
<i>Sammenfatning</i>	13
PÆDAGOGUDDANNELSENS UDVIKLING	15
<i>Fra Frøbel-Seminarie til professionsbachelor</i>	15
<i>Love og bekendtgørelser</i>	18
1970'erne.....	18
1980'erne.....	20
1990'erne.....	22
2000'erne.....	23
2010'erne.....	25
<i>Nøgleord</i>	28
<i>Sammenfatning</i>	30
YDRETYREDE PÅVIRKNINGER	31
<i>Nationalstaten</i>	31
<i>Velfærdsstaten</i>	32
<i>Tre typer af velfærd og konkurrencestaten</i>	32
<i>Neoliberalismen</i>	34
<i>Offentlig ledelse i konkurrencestaten</i>	34
<i>Internationalt samarbejde</i>	35
<i>Bologna processen</i>	36
<i>Sammenfatning</i>	37

OPSUMMERING	38
<i>Det ændrede syn på læring</i>	38
<i>Instrumentalisme</i>	40
<i>Motivation</i>	42
<i>Dimensioner i processen</i>	43
<i>Kognitive strukturer</i>	44
<i>Konklusion</i>	44
<i>Videre arbejde</i>	45
 LITTERATURLISTE	 46

FORORD

Tak er kun et fattigt ord...

Men man skal huske at sige tak, når man mener det. Således vil jeg sige tak til min lærer Mina O'Dowd og min medstuderende Vanda Fröberg, for i de sidste par år at have været fantastiske kritikere og samarbejdspartnere. Derudover vil jeg takke Anne Mette Omø Carlsen, Anders Sehested og Jens Henneberg Andersen, fordi de i løbet af dette projekt har været flinke til at fortælle mig, hvornår jeg har brugt for mange intetsigende ord, hvornår jeg har skrevet mig ind i en verden, som kun jeg selv forstår og så fremdeles. Endelig vil jeg takke min smukke hustru Ann-Lie, fordi hun altid (og specielt i forbindelse med dette projekt) er tilstedeværende, når jeg er fraværende. Og selvfølgelig mine to dejlige arvinger Storm og Birk, der helt uden at vide det har deltaget i alle tænkelige læringsprocesser.

Min motivation for at skrive lige præcis denne opgave kan bedst udtrykkes således:

Jo, de hundrede er der

*Et barn er lavet af hundrede
Barnet har hundrede sprog
hundrede hænder
hundrede måder
at tænke at lege og at tale på.
Hundrede altid hundrede
Måder at lytte,
at forundres og at synes om
hundrede glæder ved at synge og forstå
hundrede verdener at opdage
hundrede verdener at opfinde
hundrede verdener at drømme om
Barnet har
hundrede sprog (og dertil hundrede
hundrede hundrede)
men berøves de nioghalvfems.
Skolen og kulturen
skiller hovedet fra kroppen.
Man beder barnet om:
at tænke uden hænder*

*at handle uden hoved
at lytte men ikke tale
at forstå uden glæde
at elske og blive overrasket
men kun til påske og i julen.
Man beder dem
tage verdenen som den er
og af alle hundrede
berøver man dem de nioghalvfems.
Man siger at legen og arbejdet
virkeligheden og fantasien
videnskaben og fantastieriet
himlen og jorden
fornuften og drømmene
er hinandens modsætninger

Man siger til dem
At der ikke findes hundrede.
Men barnet siger:
Jo, de hundrede er der*

Loris Malaguzzi

INDLEDNING

*”Enkeltpersoner kan ikke nå så vidt,
at de når deres bestemmelse.
Det er ikke enkelte mennesker,
men menneskeslægten, som skal nå dertil.”*
Immanuel Kant¹

Den sociale konstruktion af uddannelsen viser, hvordan synet på læring skifter i takt med, at det generelle samfundssyn ændrer sig; og dermed hvordan samfundet som helhed fører dets ideer helt ind i læringsprocesserne på de videregående uddannelsesinstitutioner.

Titlen er inspireret af Berger og Luckmanns videnssociologiske afhandling (2003) *Den sociale konstruktion af virkeligheden*, hvori de argumenterer for, at virkeligheden består af institutionaliseringer. Det vil sige, at den består af konstruktioner, der over tid er objektiverede ved, at deres sociale ophav ikke nødvendigvis er en del af den sociale praksis længere. Eksempelvis går vi som oftest over vejen for grønt lys, uden først at dvæle over hvem der har opfundet denne praksis. Vi sætter os ned på stolen uden at reflektere videre over, hvorfor vi ikke lægger os på bordet. Og som noget nærmest naturgivent indtager vi vores føde i fællesskab og besørger individuelt i aflukkede rum. Altså, en række sociale konstruktioner der er afprøvet gennem generationer og er blevet en institutionaliseret del af vores hverdag.

Alt i alt består samfundet – i denne optik - af en lang række konstruerede normer, der tilsammen udgør det, vi kalder virkeligheden. Og lige præcis dét er min grundlæggende antagelse: at virkeligheden og dens institutioner i store træk er skabt af mennesker - og med undtagelse af de såkaldte fysiske naturlove kunne være skabt anderledes.

Dertil arbejder jeg ud fra den antagelse, at der i løbet af de seneste årtier er skabt et neoliberalistisk samfundssyn, hvor staten i højere grad bliver brugt til at regulere love og politikker, der passer til det private arbejdsmarkeds udbud (Pedersen, 2011).

Relevans og udbytte

Ifølge den franske sociolog Pierre Bourdieu er det vanskeligt at imødegå det neoliberale samfundssyn, fordi det er konservativt, men præsenterer sig som progressivt (2001). Derfor vil jeg med dette arbejde antageligvis finde uddannelsessystemer, der synes progressive, og som synes at lade sine institutioner arbejde autonomt; men som i bund og grund agerer centraliseret og opererer med en lang række tilbagemeldingspligter (Moos, 2006), der bevirker, at de mennesker der befinder sig i systemet i stigende grad bliver disciplineret i en bestemt retning (Foucault, 2002).

Der er i og for sig fundet gentagne eksempler på, at denne neoliberalisme italesættes som en form for universel lov, og at økonomiske forhold dermed prioriteres før humane (Prætorius, 2007). *Den sociale konstruktion af uddannelsen* er relevant i forhold til disse fund, da den kontekstualiserer problematikken til de videregående uddan-

¹ Kant, 2005, side 26

nelser – og mere specifikt til pædagoguddannelsen. Derudover slår den takterne an til et videre antropologisk studie, der gør det muligt at gå helt ind i den enkelte læringsproces for at se hvordan dens relationer påvirkes.

Feltet

Undersøgelsen er rettet mod pædagoguddannelsen, men kunne i princippet orientere sig mod andre professionsbacheloruddannelser, der hører hjemme i de samme University Colleges². Og kan med nogen relevans læses ind i disse uddannelser.

At det er blevet pædagoguddannelsen, jeg orienterer mig mod skyldes, at jeg selv gik på uddannelsen i den sidste halvdel af 2000'erne. Dermed har jeg været konsekvensvidne til de markante forandringer, der fandt sted inden for pædagoguddannelsen på den tid. Andre professionsbacheloruddannelser undergik samme markante forandringer, men ved at vælge nedslag i pædagoguddannelsen drager jeg fordel af den viden om og interesse for området jeg har i forvejen (Gofmann, 1989).

Formål

Formålet med opgaven er, at belyse hvordan den offentlige sfæres syn på læring inden for den danske pædagoguddannelse har ændret karakter igennem det sidste halve århundrede – og hvilken rolle globaliseringen samt neoliberalismen spiller i karakterændringen.

Denne karakterændring vil jeg belyse ved at se på love og bekendtgørelser om pædagoguddannelsen, se på samfundets overordnede ændringer og ved at se på hvad der kendetegner den såkaldte globalisering. Med det vil jeg se, hvordan denne globalisering påvirker de nationale stater og dermed disses uddannelsesinstitutioner.

Således vil jeg undersøge:

- Hvordan synet på læring inden for den danske pædagoguddannelse har ændret karakter i den offentlige sfære igennem det sidste halve århundrede.
- I hvilket omfang læringen på pædagoguddannelsen er en del af globaliseringen.
- Hvordan læringsprocesserne på pædagoguddannelsen kan blive påvirket af samfundets neoliberale strømning.

Videnskabsteoretiske ramme

Min teoretiske ramme er konstrueret og placeret i skæringspunktet mellem uddannelses-sociologi og pædagogisk filosofi. Dermed følges groft sagt to sfærer, der overlapper hinanden. Det er dels teorier inden for in situ bestemt læring, og dels er det teorier inden for samfundsvidenskabens kritiske realisme.

Min teoretiske ramme er med andre ord bygget i det dynamiske krydsfelt, der befinder sig mellem determinismen og voluntarismen - samt den eksisterende sociale virkelighed og den viden det er muligt at opnå om denne sociale virkelighed (Brante, 2001).

Inden for denne teoretiske ramme er den metodiske fremgangsmåde ifølge Sayer (1997), at 1: Identificere problemet. 2: Identificere dets kausalitet. 3: Finde kilder

² Et University College er sammenslutninger af de tidligere professionshøjskoler, som uddanner pædagoger, sygeplejerske, lærere etc.

der kan føre til undertrykkelse af problemet. 4: Foretrække handlinger der fjerner disse kilder.

Det vil sige, at jeg udgår fra en videnskabsteoretisk position, hvor viden og videnskab ikke anses som ufejlbarlig men derimod som korrigerbar. Man kan dermed sige, at jeg stræber efter ønskværdige mål (Biesta, 2011).

For mit vedkommende er ønskværdige mål at nedbryde dualismen mellem forskellige læringsdiskurser, så der arbejdes *både* logisk og psykologisk (Dewey, 2005) samt instrumentelt *såvel som* kommunikativt (Habermas, 1996). Samt at nedbryde dualismen mellem de uddannelsesdiskurser der betyder, at uddannelserne enten foregår i en kontinuerlig proces, hvor kravet om livslang læring bliver et mål i sig selv (Lieberkind, 2008); eller som kontrast dertil, at uddannelsernes altoverskyggende fokuspunkt er, at producere ansættelsesparathed til arbejdsmarkedet (Neave, 2002).

Helt konkret vil jeg belyse, hvordan den offentlige sfære syn på læring inden for pædagoguddannelsen har ændret karakter, ved at samle det lovmæssige grundlag om pædagoguddannelsen fra den første ”*Lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger*” blev vedtaget i 1969, til den seneste ”*Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*” blev vedtaget i 2012. I disse love og bekendtgørelser vil jeg se på formålsparagrafferne og derved se, hvordan læringsdiskurserne er ændret og påvirket af politiske beslutninger gennem tiden.

Ifølge den franske idéhistoriker Michel Foucault (1971) er produktionen af et samfunds diskurser på én gang kontrolleret, udvalgt og fordelt efter en bestemt procedure, hvis rolle det er at afværge dens magt og farer samt at håndtere forandringer. I den optik er en diskurs en bestemt måde at behandle såvel som at tale om en specifik del af samfundet på.

Således bygger selve diskursen - og analysen af den - på sociale konstruktioner, da *sproget* ikke repræsenterer virkeligheden neutralt. Eftersom alle sproglige kategorier er betinget af historiske og kulturelle kontekster, vil sproglige praksisser altid afspejle disse. Det betyder, at magtrelationer afspejles og reproduceres gennem diskurser (Jørgensen & Phillips 2002). En diskurs er således genereret ud fra bestemte positioner i det sociale liv, som den afspejler, lige såvel som virkeligheden er medieret gennem diskurser (Chouliarki & Fairclough 2000).

Når jeg taler om diskurser, er det altså ikke et specifikt udsnit af en gældende social praksis – men en bestemt måde at tale om dette specifikke udsnit på.

Metodiske overvejelser

I og med diskurser ikke er konkrete virkeligheder, der kan efterprøves empirisk, kan de tilnærmelsesvis ses som udtømmelige analyseenheder. Det har afstedkommet, at der findes mange forskellige metoder til at analysere diskurser på. Metoder som spænder fra mindre teknikker til at forholde diskurser til sociale virkeligheder over meget bastante og strukturerede analysemodeller.

Dette spændingsfelt af forskellige metoder har fordret en ambivalens hos mig, da jeg dels føler mig inspireret af Norman Fairclough og den kritiske tilgang, han lægger for dagen, men samtidig finder hans metode utroligt struktureret og ikke umiddelbart kan finde mig selv i en så udtalt metodestruktur. For mig at se er en metode udelukkende vejen til målet (Kvale & Brinkmann, 2009) og må ikke blive så struktureret, at den tilnærmelsesvis udgør et mål i sig selv. På den baggrund bedriver jeg en kritisk diskursanalyse, der er inspireret af Fairclough, men som ikke nødvendigvis følger hans stringente metodeopbygning.

Diskursen opererer ifølge Fairclough (1995) på tre niveauer: 1) som et bestemt *sprog* der både kan være talt og skrevet, 2) som en *diskursiv praksis* der omfatter både produktionen og fortolkningen af sproget, og 3) som en *sociokulturel praksis* der så at sige forbinder diskursen med omverden.

Inden for den kritiske diskursanalyse tages der højde for disse tre niveauer (Ibid.), og derfor forstås *diskursen* - i den optik - som de semiotiske elementer i social praksis (Chouliarki & Fairclough 2000). Det er dét analyseblik jeg bruger, når jeg analyserer love og lovbekendtgørelser om pædagoguddannelsen for at belyse, hvordan synet på læring har ændret karakter siden den første *Lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger* blev vedtaget for 43 år siden.

For at identificere diskurserne vil jeg *for det første* gennemlæse samtlige love og bekendtgørelser, der er udformet om pædagoguddannelsen. Det afstedkommer, at min undersøgelse begynder ved den første lov, der blev vedtaget i 1969, hvilket har som konsekvens, at de statslige reguleringer der var over pædagoguddannelsen tidligere end dette kan virke afmonteret. Jeg mener dog, at det vil give det bedste sammenligningsgrundlag at starte undersøgelsen ved denne første lov, eftersom der fem år efter blev vedtaget en samlet bekendtgørelse om socialministeriets omsorgsuddannelser, som kort efter fik betegnelsen socialpædagoguddannelsen. Dermed er der et kompatibelt grundlag at følge de to uddannelser på. To uddannelser, der indtil 1980 hørte hjemme i hvert sit ministerium, og som i 1992 blev slået sammen til en samlet uddannelse – for at blive til en professionsbacheloruddannelse i 2001 (Tørnæs, 2004).

Desuden kan der hurtigt opstå en forskydning af empiriske parametre, hvis undersøgelsen føres længere tilbage. Det hænger sammen med uddannelsens historiske spor i henholdsvis børneasylet, hvor arbejderklassens børn lærte borgerskabets normer, og åndsvageforsorgen, hvor de mennesker vi i dag kalder udviklingshæmmede eller mentalt udfordrede blev gemt væk fra det øvrige samfund (Madsen, 2005). Det kunne uden tvivl være interessant at følge disse forskellige spor og kæde dem sammen med nutidens syn på læring; men set i lyset af opgavens formål og omfang, er det ikke en overkommelig mission. Derfor begynder denne undersøgelse ved den første lov, der blev vedtaget om pædagoguddannelsen.

Udover at læse lovteksterne igennem vil jeg *for det andet* koncentrere mig om formålsparagrafferne, og derudover vælge nedslag i love og bekendtgørelser, hvor der er ændringer i forhold til tidligere ordlyd.

Når denne udvælgelse er foretaget, vil jeg *for det tredje* markere nøgleord, som er - eller synes at være - betydningsbærende for de enkelte tekster. Disse nøgleord kan både være enkelte ord, eller flere sammensatte ord der kun er meningsskabende i deres helhed, som når der for eksempel står i en formålsparagraf, at *uddannelsen skal give de studerende*. Nøgleordene vil jeg kategorisere under *erfaring*, *relation* og *udtryk*, hvilket er inspireret af Fairclough (1989), der mener, at diskursen i en given tekst kan afkodes ved at undersøge, hvordan relationelle, erfaringsmæssige og udtryksfulde værdier interagerer med hinanden. Disse kategorier er betydningsfulde i min undersøgelse, da jeg udgår fra en læringsteoretisk position, der er centreret om netop erfaringen og relationer. Derved kan jeg med kategorierne foretage en mere eller mindre lineær analyse i forhold til min teori. De nøgleord der er kategoriseret som udtryksfulde har primært den funktion, at de vækker opsigt. Det kan være i form af at hjælpe andre ord - ved at henlede opmærksomheden til dem - med termer der synes populære, som for eksempel at de studerende skal *deltage i udviklingen*. Det virker i denne tid som et almengyldigt argu-

ment at tale om udvikling; Danmarks udvikling, udviklingen af specifikke områder og udviklingen af et såkaldt videnssamfund er både blandt medier og politikere yndede emner. Derfor fungerer ordet *udvikling* særdeles udtryksfuldt, men i en pædagogisk optik er det den relationelle værdi i ordet *deltage*, der er betydningsfuld. På den måde kan udtryksfulde nøgleord støtte de erfaringsmæssige og relationelle. Som led i denne del af undersøgelsen vil jeg belyse, om udtryksfulde nøgleord forekommer uden at være knyttet til andre værdier, hvilket vil fratage dem deres meningsskabende betydning.

Det kan angiveligt virke særdeles værdiorienteret, når jeg - ene og alene - kigger efter betydningsbærende ord fra teksterne. Derfor gennemgår jeg teksterne flere gange for at udvælge så nøgternt som muligt, ligesom alle formålsparagrafferne bliver direkte citeret og refereret, så læseren selv kan finde de eksakte nøgleord og kontrollere deres betydende værdi. Men derudover forestiller jeg mig ikke, at man hverken kan eller bør være værdineutral. Jeg fantaserer med andre ord ikke om en forløren neutralitet, der som konsekvens kan kaste utilsigtede værdier af sig; det betyder, at jeg kontinuerligt tænker over vekselvirkningen mellem brugen af mine egne værdier og redeligheden af den forskning, jeg bedriver.

Når konturerne til diskurserne er ridset op ved at belyse interaktionen mellem de ovennævnte værdier, er jeg som *det fjerde skridt* klar til at forholde teksterne til den sociale virkelighed. Det er i denne fase af undersøgelsen, at diskurserne vil åbenbare sig. Med andre ord er det i denne fase, der kan foretages en grundig analyse af forholdende mellem læringsteorier, den øgede globalisering og ordene fra de enkelte lovtekster.

Sideløbende med behandlingen af data fra lovteksterne foretager jeg et litteraturstudie af forskellige udvalgte læringsteorier og jeg inddrager endvidere den valgte tidsperiodes samfundsforandringer, jeg finder har særlig betydning for min analyse. Som tidligere nævnt arbejder jeg med den antagelse, at der i løbet af de seneste årtier er skabt et neoliberalistisk samfundssyn, hvor staten i højere grad bliver brugt til at regulere love og politikker, der passer til det private arbejdsmarkeds udbud. I den optik vil jeg se, om velfærdsstatens overgang til konkurrencestat (Pedersen, 2011) har sat spor på læringsdiskurserne. Hvis dét er tilfældet, kan der antageligvis tegnes et billede af en pædagogisk diskurs (Bernstein, 2001), hvor de professionelle føler sig umyndiggjorte (Willig, 2009).

Opgavens opbygning

I første kapitel koncentrerer jeg mig om begrebet *læring*. Kapitlet vil belyse læringsprocessens kognitive anlæg, og vil derudover rette blikket mod de relationelle magtforhold. Endvidere betragtes forskellige incitamenter til at betræde læringsarenaen.

Kapitel to beskriver den danske pædagoguddannelse og dens *historiske udvikling*. Undervejs præsenteres love og bekendtgørelser om pædagoguddannelsen, ligesom analyserne af disses diskurser påbegyndes.

I det tredje kapitel belyser jeg pædagoguddannelsens *ydrestyrede påvirkninger*. Analyserne af diskurserne videreudvikles i dette kapitel - med fokus rettet mod globaliseringsens uddannelsespolitiske sværvægtede: UNESCO og Bolognaprocessen.

Til slut vil jeg i det fjerde kapitel sammenfatte og diskutere undersøgelsens hovedområder og give mit bud på, hvordan synet på læring inden for den danske pædagoguddannelse har ændret karakter igennem det sidste halve århundrede. Og ikke mindst, hvordan læringsprocesserne på pædagoguddannelsen kan blive påvirket af neoliberalismen.

ET KIG PÅ LÆRING

Kapitel 1

”Den magt, som interdependensen giver dig over et andet menneske, skal du bruge til dets bedste.”
K.E. Løgstrup³

Forholdet mellem læring og undervisning kan spores tilbage til antikkens Grækenland, hvor Platon på den ene side mente, at uddannelsen skulle *bero* på noget, og Aristoteles på den anden side mente, at uddannelsen skulle *berøre* noget (Kindeberg, 2011). Det har ført til nutidens situation, hvor uddannelsesinstitutionerne indeholder undervisning, der *beror* på konkrete begivenheder og færdigheder såvel som relationelle læringsprocesser, der *berører* både følelser og viden.

Mangt en dygtig didaktiker har skrevet hyldemeter af teknikker til at vise de understående, hvad viden beror på, og hvordan man forklarer konkrete ting eller viser specifikke færdigheder. Derfor vil jeg med god samvittighed undlade at behandle begrebet undervisning og i stedet indkapsle en forståelse af læringsbegrebet.

Således sigter dette kapitel dels mod at kaste et blik på de kognitive aspekter af læringsprocesserne, men er først og fremmest orienteret mod at belyse læringens relationelle mønstre.

Assimilation, akkomodation og transformativ læring

Den schweiziske psykolog og filosof Jean Piaget kalder det system, hvori individer strukturerer deres samlede viden og erfaring inden for et specifikt felt for et *kognitivt skema*. Dertil har han udviklet en model over de kognitive læringsprocesser, man går gennem, når dette skema bliver udviklet (Piaget, 1952). Det er adaption, assimilation, akkomodation og organisering af det mobile skema.

Adaption er grundlæggelsen af det kognitive skema. Det vil sige, den proces hvor man indlærer ting, der er fuldstændigt løsrevet fra ens tidligere erfaringer. Eksempelvis kan det være et lille barn, der skal til at lære at binde snørebånd, en republikaner der lærer kongerækken udenad eller en person, der er ved at lære sin nye pinkode.

Alle skemaer er i og for sig grundlagte på et givent tidspunkt, men i forhold til pædagoguddannelsen er den adaptive læring ikke specielt vedkommende; og denne form for læring er antageligvis slet ikke repræsenteret på disse uddannelsesinstitutioner.

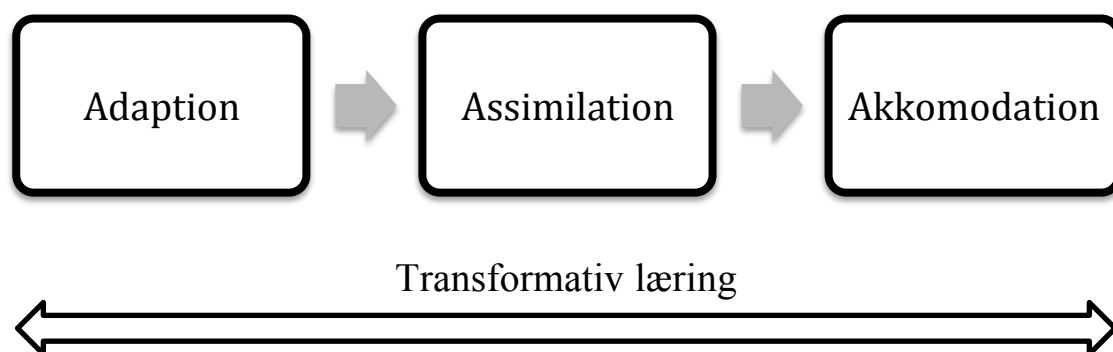
Assimilation er den proces, hvor man så at sige fylder sit kognitive skema ud med viden og oplevelser, der på den ene eller anden facon er en del af ens skema i forvejen. Det er ofte i form af gentagne øvelser i basale kundskaber som for eksempel verbale teknikker indenfor sprogtilegnelse. Eller, når det samme emne på en pædagoguddannelse bliver behandlet igen og igen med forskellige illustrative og teknologiske hjælpemidler.

³ Løgstrup, 1996, side 23.

Modsat assimilation er *akkomodation* den situation, hvor skemaerne bliver fyldt af nye oplevelser og af ny viden. Skemaerne danner relation til andre skemaer, og oplevelser bliver derved bearbejdet til egentlige erfaringer. Således indtræder den akkomodative læringsproces eksempelvis, når de verbale teknikker inden for sprogtilgængelsen bliver behersket som en integreret del af det talte sprog. Eller, når det talte sprog griber ind i andre skemaer og forbindes med for eksempel matematiske formler. Eller, når lærerne på pædagoguddannelsen beder de studerende om at forholde sig kritisk til de forskellige emner – og måske ikke blot spørger om man har forstået et givent emne, men om *hvordan* man har forstået det.

Vekselvirkningen mellem assimilation og akkomodation er således skiftet mellem de ting, man kan, og de ting man er ved at lære. Dette særegne felt har fået betegnelsen *flow* (Csikszentmihalyi, 1992) og er kendetegnet ved, at individerne er fuldt ud fokuserede og fordybede i den viden, der er ved at udfylde deres kognitive skema. Det kan for eksempel ses hos det lille barn, der lige har lært at binde de to sløjfer sammen på snørebåndet og er helt opslugt af aktiviteten. Når sproget udforskes med forskellige historier. Eller, når studerende på pædagoguddannelsen sidder fordybet i en diskussion om hvorvidt og hvordan, de har forstået et givent emne.

Dette begreb om flow er udviklet til og inden for den positive psykologi, hvor det ganske givet har sin fordybende berettigelse. Men set med læringsteoretiske briller er flow-feltet interessant, fordi det er her, man ifølge Csikszentmihalyi er mest modtagelig for at indoptage indholdet af de forskellige læringsprocesser.



Figur 1: Organisering af det mobile skema.

Udover disse tre kognitive læringsprocesser arbejder Piaget med *organiseringen af det mobile skema*. Det er en proces, der forbinder de forskellige læringsprocesser med hinanden. Det er ikke - som tilfældet er med flow-feltet – en vekselvirkning mellem to processer, men kan snarere ses som en transformation, hvor en given situation udvikles til en anden situation. Det kan være organiseret i kronologisk forstand, hvor skemaet først grundlægges, siden bliver udfyldt og derefter videreudvikles; men er mest udtalt i de situationer hvor kronologien i læringsprocesserne brydes. For eksempel hvis man oplever en krise i sit liv og pludselig må grundlægge nye skemaer. Hvis man hopper i vandet, før man har lært at svømme. Eller, hvis man som studerende på pædagoguddannelsen mister et seminar eller en forelæsning og på den baggrund må angribe de givne emner på andre måder.

Denne *organisering af det mobile skema* har i en senere dansk udlægning fået betegnelsen *transformativ læring* (Illeris, 2004). Dermed kan man sige, at begrebet

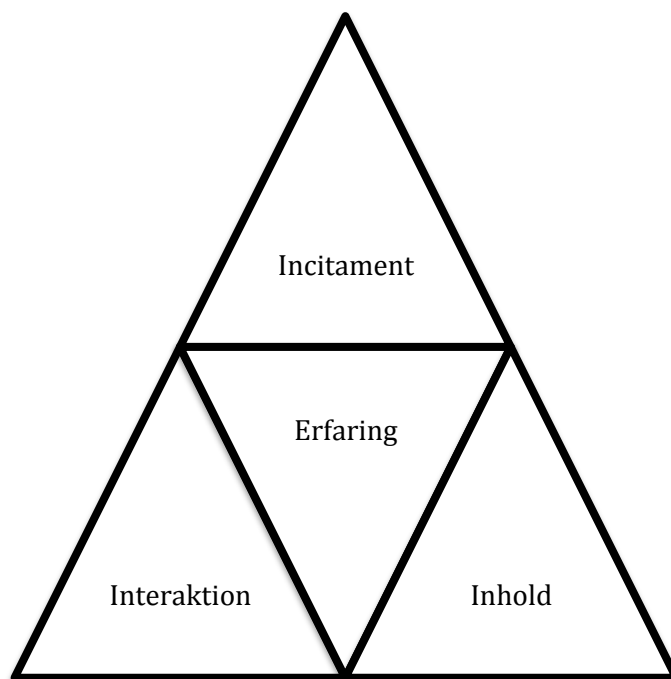
knytter an til den pædagogiske forsker John Dewey (1902), der mente, at læring sker på baggrund af ens erfaring, som i hans optik er et *samspil* mellem logiske og psykologiske forhold. Ifølge David A. Kolb (1984) er *transaktion* et mere dækkende ord for Deweys mening, end ordet *samspil* er det. Erfaring er altså ikke en vekselvirkning mellem logiske og psykologiske forhold, men snarere en transformation af disse, der bibringer nye situationer og forhold.

På den måde anses læring som en proces der udfylder og ændrer individets kognitive skemaer og finder sted mellem dets erfaringer og ønsker.

Dimensioner i processen

I følge Knud Illeris indeholder læringsprocessen tre dimensioner (2007). For det første har den et *indhold*, hvilket på pædagoguddannelsen ofte er teorier om pædagogikken og dens omkringliggende sfærer. Derudover skal der for det andet være et *incitament* til at indgå i læringsprocessen. Dette incitament rummer både motivation og følelser og kan lidt forenklet siges at være læringsprocessens accelerator, der engagerer lærere såvel som elever til indholdet og til processens tredje dimension, som er *interaktion*.

Der skal være en interaktion, mellem de tilskyndelser personerne har til at træde ind på læringsarenaen og det faglige indhold, som arenaen repræsenterer. Og derudover skal interaktionerne have en social karakter, hvor kommunikationen spiller en afgørende rolle i de mellem menneskelige relationer.



Figur 2: Læringens grundlæggende dimensioner.

Disse tre dimensioner knytter alle an til individets erfaring, og eftersom ideer formes og omformes gennem erfaringer (Kolb, 1984), er figur 2. illustreret med *erfaringen* som en selvstændig dimension, hvorefter de andre dimensioner kredser og griber ind i hinanden.

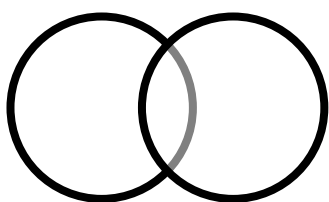
Dermed skaber erfaringen ligevægt (Piaget, 1961) i læringsprocessen, eftersom de øvrige dimensioner beror på såvel som berører erfaringsdimensionen.

Relation og indhold

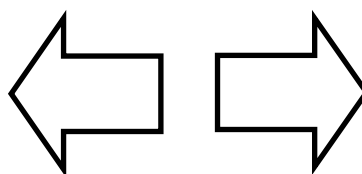
Den interaktionistiske dimension af læringsprocessen berører som sagt båndet mellem processen og det omgivende samfund, båndet mellem de forskellige dimensioner såvel som det bånd, der er mellem menneskerne i processen.

Der findes ifølge psykologen Flemming Andersen (2004) fire forskellige mellemmenneskelige relationsformer. Det er 1: den symbiotiske relation, 2: den symmetriske relation, 3: den asymmetriske relation og 4: den komplementære relation.

I den *symbiotiske relation* er parterne så omsluttet af hinanden, at den ene synes vital for den andens overlevelse. Denne relationsform forekommer ganske angiveligt ikke⁴ på den danske pædagoguddannelse.

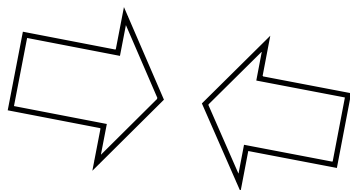


Figur 3: Den symbiotiske relation

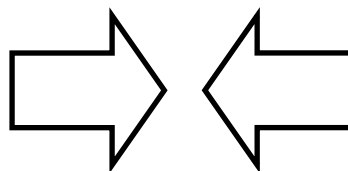


Figur 4: Den symmetriske relation

Den *symmetriske relation* består af to parter, hvis individuelle magtforhold ikke influerer på hinanden, og som derfor ikke er afhængige af hinanden på nogen måde. Det bedste eksempel er muligvis det yngre søskendepar der – på trods af hinanden – kæmper om forældrenes gunst. Det kunne i og for sig også være to pædagogstuderende, der modarbejder hinanden for at opnå deres individuelle mål. Denne form kan ses som en relation, der ikke er fuldt modnet og findes antageligvis ikke i noget stort omfang inden for pædagoguddannelsen.



Figur 5: Den asymmetriske relation



Figur 6: Den komplementære relation

Det er angiveligt den *asymmetriske relation*, der er mest udbredt på pædagoguddannelsen – såvel som i samfundet generelt. Denne form består af to parter, der er afhængige af hinanden, men er hierarkiseret i deres indbyrdes magtforhold. Det kan for eksempel være en lærer, der er afhængig af, at der er studerende, som hele tiden holder gang i læringsprocessen – og som når alt kommer til alt sikrer, at læreren har et arbejde.

⁴ I en didaktisk optik kan det dog hævdes, at underviseren så at sige danner en symbiotisk relation med sit eget private og offentlige ego. Denne spændende diskussion finder dog ikke sin berettigelse i denne undersøgelse.

Eller, studerende der hver især besidder forskellig viden, som skal bruges for at løse en gruppeopgave.

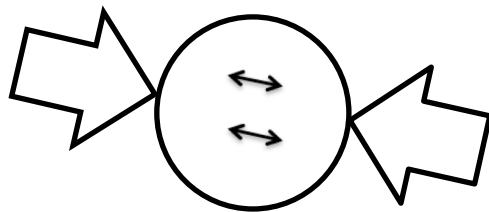
Den asymmetriske relation *kan* være ekstremt hierarkisk, men består i det senmoderne uddannelsessystem formentlig af mere eller mindre ligestillede magtforhold, der tilnærmelsesvist minder om den *komplementære relation*. Denne form er kendetegnende ved, at parterne er fokuseret mod det samme mål og har et fuldstændigt ligestillet magtforhold, som de bruger i en kontinuerlig vekselvirkning til at skabe progressivitet. Beskuet teoretisk kan den komplementære relation minde om flow-feltet (Csikszentmihalyi, 1992) mellem assimilation og akkomodation (Piaget, 1952). Altså, to mennesker der har den samme oplevelse af flow.

Relationsformerne er analytisk fremstillet som statiske enheder, men i praksis foregår de som dynamiske processer og bevæger sig således ind og ud af hinanden. Eksempelvis kan parterne i den symmetriske relation få øje på hinanden, hvorved relationen bliver asymmetrisk. Lige såvel kan magtforholdet i den asymmetriske relation ændre sig; og i det øjeblik parterne har samme magt, vil relationen blive komplementær - for derefter at blive asymmetrisk igen.

Udover disse fire relationsformer arbejder Andersen (2004) med begrebet *det fælles tredje*. Det vil sige, et anliggende eller en aktivitet som to parter er fælles om, og som skaber indhold i deres kommunikation. Dette fælles tredje kan i og for sig være alt lige fra en fodboldkamp til teorier om forskellige læringsstile.

Inden for pædagoguddannelsen kan det formodes, at det hovedsageligt er forskellige pædagogiske teorier, der udgør det fælles tredje. Og som sådan danner det fælles tredje sin egen indholdsmæssige dimension af læringsprocessen, der ikke kan stå uden dimensionerne om interaktion eller incitament (Illeris, 2007).

Det fælles tredje kan siges at udspille sig i et immaterielt tredje rum mellem relationens parter, hvori kommunikationen og dermed selve læringen finder sted. Ifølge uddannelsessociologen Gert Biesta (2010) er det vigtigt, at læreren ikke prøver at lukke eller minimere dette rum, men så at sige flytter sin undervisning ind i *det tredje rum*. Det vil sikre, at der kontinuerligt fortolkes og skabes en form for intersubjektiv virkelighed i omgangen med det fælles tredje. Det vil med andre ord sige, at det sagte og det oplevede indlejres i samme ramme, hvilket med overvejende sandsynlighed vil skabe større optagelse af læringsprocessens indhold end en mere traditionel kommunikationsmodel, hvor der er en tydelig afsender, der formidler et budskab og en modtager i den anden ende, der afkoder budskabet – eller mange modtagere der afkoder det samme budskab.



Figur 7: Den asymmetriske relation med et fælles rum hvori kommunikationen udspiller sig.

Magt og anerkendelse

Som det kan ses, er disse relationsformer spundet omkring magten. Det kan virke som om, at selve begrebet magt generelt anses som noget negativt og hierarkisk disciplinerende; lige såvel som dette begreb inden for udviklings- og statsstudierne ofte associeres med et lands hegemoni (Jackson, 2011).

Ifølge Foucault (2002) kan magten ikke karakteriseres som positiv eller negativ, eftersom den flourer i alle tænkelige relationer. I magtens domæne findes disciplinerende og kontrollerende teknikker, men Foucault peger på, at disse kneb er en uhyre lille del af magten, og at man snarere bør italesætte magten som noget produktiv, eftersom den skaber en række sandhedsritualer og genstandsområder.

Disse sandhedsritualer skal ikke ses som udtryk for evidente sandheder, men bør betragtes netop som ritualer, der fører til en intersubjektiv fortolkning af virkeligheden, som individer opnår gennem et fælles genstandsområde. Det vil sige, at studerende på pædagoguddannelsen har et fælles genstandsområde i læringsprocessens indhold, som de bruger deres indbyrdes magtforhold til at arbejde sig hen imod en fælles fortolkning af. Det kan for eksempel være en gruppe studerende, der skriver en fælles opgave, hvor en studerende har en specialviden om børns sprogtilegnelse, en anden har specialviden om børns leg og læring og en tredje ved hvordan, man formulerer og integrerer flere specifikke fagområder på et mere eller mindre metateoretisk plan. Dermed bruger de deres indbyrdes magtforhold, eftersom de igennem en asymmetrisk relation skaber et sandhedsritual i processen med at skrive deres opgave.

Således er magten en iboende del af alle relationer, og derfor kan alle relationer betegnes som magtrelationer. En del af denne relationelle magt kommer til udtryk i den måde, hvorpå mennesker anerkender hinanden.

Ifølge den norske psykolog Anne-Lise Schibbye er begrebet magt udpræget flertydigt, komplekst og henviser til levende og sammensatte adfærdsmønstre (2002).

Således rummer begrebet både det, som den tyske filosof Hegel kaldte den *gensidige* anerkendelse, og det han kaldte den *trælbundne* anerkendelse (Ibid.)⁵. Begge former for anerkendelse er dialektiske (Honneth, 2003) i den forstand, at parterne er afhængige af hinanden for at opretholde deres livssituation. Det gælder i den stærkt asymmetriske relationsform, hvor læreren så at sige holder den studerende fast i en given kontekst ved enten at rose ønskværdig adfærd eller ved at bruge disciplinerende teknikker. Lige såvel som det gælder i den komplementære relation, hvor parterne anerkender hinanden som ligeværdige subjekter.

Symmetrisk relation	Asymmetrisk relation	Komplementær relation
Ingen anerkendelse (Trange mønstre)		
	Fastholdende anerkendelse (Trange mønstre)	
	Gensidig anerkendelse (Rummelige mønstre)	Gensidig anerkendelse (Rummelige mønstre)

Tabel 1: Oversigt over hvilken anerkendelse der er i specifikke relationsformer

⁵ I en senmoderne kontekst vil ordlyden formentligt klinge mere stemt, hvis termen trælbunden ændres til: *fastholdende*.

Den gensidige anerkendelse kommer til udtryk i relationen ved, at begge parter reflekterer over sit eget såvel som den anden parts univers af oplevelser. Det vil sige, at anerkendelse ikke er en given pædagogisk metode, men derimod en proces som forudsætter en villighed til et relationsarbejde, der inkluderer selverkendelsesprocesser (Bae, 2003).

Berit Bae har opstillet et analyseapparat til at skelne det, hun kalder trange mønstre og rummelige mønstre (Ibid.). De trange mønstre tilhører den fastholdende anerkendelse og findes dermed i den asymmetriske relation; og de rummelige mønstre hører til den gensidige anerkendelse og findes således i både den asymmetriske relation og den komplementære relation.

Trange mønstre	Rummelige mønstre
Er der en klar rollefordeling	Er man opmærksom på hinanden
Er parternes oplevelsesunivers løsrevet fra hinanden	Søger parterne at lære af hinandens oplevelser
Er præget af vurderinger	Fortolkes der
Bruges ros gerne som en tilpasningsproces	Udvises der tolerance

Tabel 2: Trange og rummelige mønstre

Som det kan ses i tabel 2, er de rummelige mønstre præget af en gensidig anerkendelse, mens de trange mønstre ikke efterlader meget andet end en fastholdende anerkendelse.

Motivation

Udover disse magtorienterede dimensioner om *interaktion* og *indhold*, rummer læringsprocessen dimensionen om *incitament*. Altså, hvilke motiver processenes aktører har til at træde ind på læringsarenaen samt deres personlige tilskyndelser i selve processen.

Overordnet er der fem forskellige handlingsmotiver (Savater, 2005), som voksne mennesker benytter sig af, når de skal træffe et valg. Det er for det første ens *behov*. For eksempel om man har behov for at gå på pædagoguddannelsen for at få et arbejde, der sikrer ens grundlæggende behov – mad, tøj osv. Inden for dette motiv studerer man, fordi man er *nødt* til det.

Derudover kan man være motiveret af *nydelse*. Det kan eksempelvis være, at man går på pædagoguddannelsen, fordi man finder en glæde ved det pædagogiske arbejde eller, at man ganske enkelt nyder at formulere pædagogiske teorier. Her kan man *lide* at studere.

Det tredje handlingsmotiv er *forpligtelser*. Måske er man økonomisk forpligtet og studerer derfor for at være i stand til at brødføde sin familie. Eller måske føler man sig forpligtet af sin familie og det øvrige samfund til at tage en uddannelse. Inden for dette motiv studerer man kort og godt, fordi man har *pligt* til det.

Inden for det fjerde motiv handler man efter sine *planer*. Det kan for eksempel være, at man studerer til pædagog, fordi man har planer om et pædagogisk arbejde eller fordi, man har fået lyst til at læse videre. Her studerer man, fordi man har specifikke *ønsker* for sin fremtid.

Det sidste handlingsmotiv er *eksperimenter*. Eksempelvis kan det være at man studerer, fordi man ønsker at efterprøve forskellige teorier empirisk. Ligesom tilfældet er med motivet planer, handler dette motiv også om ønsker. Men her er ønskerne blot *nuværende*.

Ifølge Knud Illeris er det lige præcis disse handlingsmotiver, der adskiller børn og voksnes læring, eftersom børn ikke selv vælger, hvad de vil lære, eller hvornår de vil lære det (Illeris & Rogers, 2003). For eksempel lærer børn det sprog, som forældrene taler; ligesom børn bliver placeret i en grundskole, hvor der undervises efter læreplaner, der allerede er fastsat.

Kommunikativ og instrumentel læring

Den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas (1996) skelner mellem kommunikativ og instrumentel handlen i den offentlige sfære. I det efterfølgende kontekstualiseres den offentlige sfære til uddannelsessystemet, og derfor er distinktionen placeret mellem kommunikativ og instrumentel læring.

Inden for den instrumentelle læring er parterne engageret i at løse et praktisk problem, hvilket vil sige, at læringen bliver brugt til at løse en specifik opgave. Det er for eksempel instrumentalisme, når der bliver undervist efter lærerbøger, der er løsrevet fra den kontekst, læringsprocessens deltagere befinder sig i; og som en del af det, at der bliver undervist efter politisk bestemte læreplaner. Den instrumentelle læring kan således testes og i dens sfære ligger en kim til at manipulere og disciplinere i bestemte retninger. Dermed kan det hævdes, at de studerendes motiv til at indgå i læringsprocessen indskrænkes i takt med, at instrumentalismen udvides. Ganske enkelt fordi den instrumentelle læring fokuserer mere på målsætninger, end den fokuserer på intersubjektive magtrelationer, og derfor bliver den – hvis den står uden andre læringsformer – entydig og hierarkisk i et omfang, så læringsprocessen kommer til at foregå under fastholdende anerkendelsesformer. Det synes ikke at fordre motivationen.

Den kommunikative læring består ganske enkelt i, at forstå meningen med det andre kommunikerer. Det vil med andre ord sige, at man bevæger sig mod en *herredømmefri kommunikation* - altså mod en komplementær relation. I den kommunikative læring fokuseres der således på, at parterne opnår en sammenhængende forståelse af processens indhold gennem en *kommunikationsetik*. Den kommunikative læringsproces kan ofte registreres i forbindelse med seminarer eller gruppediskussioner, hvor relationerne veksler mellem at være asymmetriske og komplementære, og hvor anerkendelsesprocesserne foregår i rummelige mønstre. Og særligt kan den registreres inden for de problemorienterede læringsprocesser (Meyer & Land, 2005), hvor man i og for sig ikke arbejder for at løse et givent problem, men hvor man ud fra konkrete og praksisnære problemstillinger arbejder sig frem til et plan, hvor man kommunikerer og diskuterer mere abstrakte ideer. Den kommunikative læringsproces kan således bevæge sig fra et ontologisk til et epistemologisk niveau.

Sammenfatning

På baggrund af ovenstående kan læring siges at være udpræget flertydig. Derudover er læringen svær at få hold på, eftersom den eksakte indoptagelse af processens indhold nødtigt lader sig registrere. Dette forhold kan syntes at have skabt en distinktion, hvor *læring* anses som en flydende proces og *indlæringen* som en mere eller mindre hierarkisk udenadslære (Kemp, 2005). En distinktion der kan have været en medvirkende faktor til den nuværende situation, hvor læring er et ord, der bliver brugt i mange og mangeartede henseender. Man skal lære hele livet, uddannelsen skal give lyst til at lære mere, arbejdspladsen er i stigende grad omarrangeret til en lærende organisation og så

fremdeles. Og samtidig virker det som om, at der er en berøringsangst over *hvad* der skal læres, *hvorfor* det skal læres og *hvordan* det skal læres.

Formålet med opgaven er ikke at udvikle læringsteorier, men at belyse hvordan synet på læring inden for den danske pædagoguddannelse har ændret karakter – og hvilken rolle globaliseringen spiller i denne ændring. Derfor bliver læringsdiskurserne i de enkelte tidsepoker registreret, hvorefter der foretages en komparativ analyse og kortlægning.

Til denne registrering arbejdes inden for en teoretisk ramme, hvor selve læringen består af forskellige mennesker, der er legitime deltagere i det samme sociale rum (Lave og Wenger, 1991) – og hvor disse menneskers relation er vigtig for, at læringen kan forekomme. Med andre ord er aktørernes individuelle kompetencer og kognitive udvikling væsentlige forudsætninger for, at der kan samarbejdes mod en indoptagelse af læringsprocessens indhold. Derudover arbejdes der ud fra den opfattelse, at læringsprocessen kræver, at dens aktører er motiverede og engagerede.

Det vil sige, at der *for det første* er et konkret indhold, der skal læres, som inden for pædagoguddannelsen hovedsageligt vil være aktuelle pædagogiske teorier.

Dette indhold skal *for det andet* læres ud fra skiftende politiske og individuelle motivationer. For eksempel om den enkelte studerende har lyst til at studere eller er nødt til det for at skaffe arbejde. Eller, om læringen foregår kommunikativt eller er baseret på instrumentelle og performative politiske krav.

For det tredje skal dette indhold læres igennem, at processens aktører interagerer med hinanden, og på den måde bruger deres individuelle erfaringer og kognitive udvikling til at skabe progression om indoptagelsen af læringens indhold.

PÆDAGOGUDDANNELSENS UDVIKLING

Kapitel 2

”Childhood and youth
are ends in themselves, not stages”
Friedrich Nietzsche⁶

I dette kapitel beskrives pædagoguddannelsens historie. Det sker dels ved hjælp historiske kilder; og dels sker det ved, at jeg præsenterer love og konsoliderende lovbekendtgørelser om pædagoguddannelsen.

Kapitlet starter ved oprettelsen af Frøbel-Seminariet og beskriver derudover de pædagogiske retninger, der var repræsenteret på samtiden. Endvidere præsenteres *statsliggørelsen* af pædagoguddannelsen, der førte til sammenlægningen af de forskellige uddannelsesretninger – som videre førte til, at pædagoguddannelsen fik status af en professionsbacheloruddannelsen.

Fra Frøbel-Seminarie til professionsbachelor

Uddannelsen til pædagog så første gang dagens lys i Danmark, da det Frøbelske pædagog-par Hedevig og Sofus Bagger i 1880'erne begyndte at undervise de piger og kvinder, der arbejdede i de børnehaver, som blev oprettet fra 1871. Denne undervisning førte til, at *Frøbel-Seminariet* blev oprettet i 1904. To år senere blev der i 1906 etableret endnu et seminarium med samme inspirationskilde – *Frøbel-Højskolen* i Roskilde (Andersen, 1995).

Således var der ved tærsklen til det 20. århundrede to steder i Danmark, hvor man kunne uddanne sig til pædagog. Et i København og et i Roskilde – og begge steder arbejdede efter ideer fra den tyske reformator Friedrich Fröbel (Enoksen, 1996). Det vil sige, at de lagde vægt på egen-virksomhed og individualiserede læringsprocesser.

Dette ideologiske monopol blev brudt, da Sofie Rifbjerg og Sigurd Næsgaard i 1928 startede *Montessori-kursus for Småbørnslærerinder* (Ibid.). Dermed blev der skabt progressive og såkaldte reformpædagogiske tanker inden for uddannelsen af pædagoger, hvor legen i højere grad blev betragtet som læring af kollektive processer – og hvor selve pædagogikken udelukkende blev set som en lille del af et større samfundshele (Andersen, 1995).

Disse to strømninger – hvoraf det var Frøbel-pædagogikken, der var den dominerende, og som blev anvendt i folkebørnehaverne – kæmpede så at sige mod hinanden, og blandt seminariefolk gjaldt det således *enten* Frøbel *eller* Montessori. Seminarierne modtog et beskedent driftstilskud fra staten, men var derudover uden statslig indgriben, hvilket afstedkom, at stridighederne mellem de ideologiske retninger kunne udfolde sig. Først i Københavnsområdet og derefter i Aarhus hvor kampen stod mellem den jyske filial af Frøbel-Seminariet: *Jysk Børnehaveseminarium*, oprettet i 1932 og selvstændiggjort året efter samt dets modstykke fra 1944: *Socialpædagogisk Seminarium*⁷ (Senere

⁶ Citeret fra: O'Dowd, 2013, side 1.

⁷ Socialpædagogisk Seminarium havde slægtskab med Montessori-kursus for Småbørnslærerinder, men besad med M. B. Gregersen som forstander sin helt egen profil (Enoksen, 1996).

Århus Børnehaveseminarium). Disse brydninger - som var stilnet af i hovedstaden - fortsatte mere eller mindre intakte i det jyske, indtil den Frøbelske bannerfører Margrethe Christiansen fratrådte forstanderposten på Jysk Børnehaveseminarium i 1956 (Enoksen, 1996)⁸.

I 1953 blev der udformet en lovbekendtgørelse, der medførte et sæt fælles retningslinjer for pædagoguddannelsen – som dog ikke ophævede de enkelte seminariers autonomi (Andersen, 1996). Det ses som den første statslige regulering af pædagoguddannelsen; og den første egentlig lov blev vedtaget i 1969 og trådte i kraft året efter (Tørnæs, 2004).

Inden for det socialpædagogiske område var de første omsorgsuddannelser startet på privatbasis i 1930'erne. Her var ingen egentlig lov, men uddannelserne hørte under Socialministeriet, hvor de havde hjemmel i en af sociallovgivningens bestemmelser, der bemyndigede socialministeren til at etablere uddannelse inden for området. Således var der visse statslige reguleringer på den socialpædagogiske arena, hvoraf den seneste kom da de socialministerielle uddannelser blev samlet til én treårig uddannelse (Ibid.).

Det socialpædagogiske område og særligt dets uddannelse kan ikke anses som en homogen størrelse, eftersom det antager forskellige traditioner verden rundt. Alene i Skandinavien har hvert land sin særegne måde at uddanne socialpædagoger, hvoraf Danmark er det eneste land, hvor uddannelsen foregår sammen med børnehave- og fritidspædagoger, hvilket den har gjort siden 1992. I de andre skandinaviske lande er uddannelsen enten selvstændig eller hører til inden for socialrådgiveruddannelsen (Madsen, 2005).

Socialpædagogikken har imidlertid den fælles historiske antagelse, at det er muligt at præge sociale omstændigheder gennem uddannelse og pædagogik (Hämäläinen, 2003). Dermed har socialpædagogikken snarere været kædet sammen med det øvrige sociale arbejde end med den øvrige pædagogik, hvilket vil sige, at den sociale pædagogik traditionelt har været udtrykt i termer om inklusion og eksklusion.

Nuvel, den selvstændige socialpædagoguddannelse i Danmark havde et vist slægtsskab med *Montessori-kursus*, men må i større udstrækning ses som inspireret af den sovjetiske pædagogik (Rasmussen, 1983), og i særdeleshed af skolelæreren Anton Makarenko som i sin selvbiografiske bog *Vejen til livet* (1988) viser hvordan, grupper af elever lærer af hinanden og dermed bliver institutionaliserede til en specifik virkelighed – uden at modtage egentlig undervisning.

Dermed er den nuværende professionsbacheloruddannelse som pædagog overvejende vokset ud fra tre forskellige traditioner.

For det første er den rundet af Friedrich Fröbel (1782-1852) og hans pædagogiske ideer. Det vil sige, at der sigtes efter egen-virksomhed og individualiserede læringsprocesser, hvilket i folkebørnehaverne foregik under den praksis, at børnegrupperne var store og under voksenledelse. ”Det meste foregik på rad og række, ofte ved borde og med opmærksomheden rettet imod de voksne.” (Andersen, 1996, s. 27).

Denne praksis kan dog ikke siges at være direkte udsprunget fra Frøbels idéka-

⁸ Christiansen var dog ikke en mere hårdfør bannerfører end, at hun i den sidste halvdel af 1940'erne deltog i bestræbelserne om at få et sæt fælles retningslinjer for pædagogseminarierne.

talog. Han anså selve livet som forbindelsen mellem ånd og natur og mente, at legen var den aktivitet, der skabte udvikling hos barnet. Hos Fröbel hedder det, at: "Legen skaber glæde, frihed, tilfredshed, en indre og ydre ro, fred med verden. Et barn, som leger dygtigt, selvvirksomt, stille og udholdende indtil træthed, bliver sikkert til et dygtigt, stille og udholdende menneske, der lever i harmoni." (Rantorp, 2009, s. 14). Altså ikke ligefrem et ønske om, at pædagogisk virksomhed skal foregå som en slags samlebandsarbejde på rad og række; men snarere en tro på at den aktive leg udvikler gode og harmoniske mennesker.

Derudover er pædagoguddannelsen *for det andet* født af den pædagogiske skole, som blev grundlagt af den italienske læge og pædagog Maria Montessori (1870-1952). Herunder blev pædagogikken en sag i et større samfundshele og en sag "(...) om at kunne følge et barn individuelt." (Andersen, 1996, s. 28). Inden for denne tradition blev ting produceret, så de funktionsmæssigt passede til dem, der skulle bruge dem. For eksempel benyttede børn møbler, der var fremstillet i en højde, der passede til børn - og ikke var ergonomisk tilpassede voksne.

På trods af at der i de danske seminariers første år var væsentlige stridigheder mellem Montessoris og Frøbels pædagogiske skoler, lader der ikke til at være samme strid mellem deres pædagogiske teorier. Men hvor Frøbels skrev sig ud af romantikken, trådte Montessori så at sige ind i det moderne samfund, hvor hun med en akademisk lægeuddannelsen i bagagen betragtede det pædagogiske felt i en positivistisk optik, der var hentet fra psykologien. Dermed orienterede hun sig ikke i samme omfang som Frøbels mod ånden og den barncentrerede leg – men mod barnets frihed og selvstændiggørelse i det industrialiserede samfund. Montessori mente, at børn udvikler sig gennem arbejdsprojekter - som ikke nødvendigvis har et egentligt formål eller en logik - hvor de over sig i at løse forskellige opgaver. Heri også at børn starter spontane aktiviteter under hensyntagen til andre (Montessori, 1965).

Den tredje tradition er den sovjetiske gruppeopdragelse. Eller, den dialektisk strukturerede pædagogik (Broström & Rasmussen, 1981). Inden for denne tradition ses barnet som underlagt de objektive samfundsforhold, og derfor "skal pædagogen både hjælpe barnet til nødvendig indsigt i konkrete samfunds- og undertrykkelsesforhold som er objektive, men samtidig sørge for, at det bygger på barnets subjektive interesser og på dets egen virksomhed." (Ibid. s. 191).

Denne pædagogiske skoles ophavsmand er den russiske skolelærer Anton Makarenko (1888-1939), der kort efter revolutionen i 1917 fik til opgave at oprette en koloni for forældreløse og kriminelle børn (Makarenko, 1988). Han fik et nedslidt landsted, som skulle huse kolonien og dens mere eller mindre forhutlede børn og unge, og dermed blev kolonien startet - uden nogen brugbare pædagogiske retningslinjer. Det medførte en noget kaotisk tid, der ikke synes at have synderlig pædagogisk virkning på de rodløse børn og unge. I takt med at Makarenko måtte diskvalificere tidens pædagogiske litteratur, der ganske enkelt ikke var møntet på denne form for socialpædagogisk arbejde, opdagede han, at koloniens børn og unge udviklede sig af at reparere koloniens gamle bygninger. Så hvad der var startet som en nødvendig renovering, blev til Makarenkos største pædagogiske værktøj; nemlig at personligheden hos børn og unge skal udvikle sig i relation med andre gennem opnåelse af fælles mål. Derudover harcelerede han flere gange over tidens tale om, at de børn og unge der boede på kolonien havde en moralsk defekt og insisterede på, at det var forholdet mellem børnene og samfundet, der var defekt. Dermed så han pædagogikken og læringen som en del af et større samfundshele.

Derudover findes der i Danmark yderligere en pædagoguddannelse, der fungerer på semiprivat basis. Det er Rudolf Steiner seminarierne, der blev oprettet fra begyndelsen af 1970'erne (Brochmann, 2003).

Denne pædagogiske skole er funderet i filosofen Rudolf Steiner (1861-1925) og hans pædagogiske teorier. Ifølge ham stiller mennesket sig ind i modsætningsparret ånd og materie (Steiner, 1983), hvilket placerer Rudolf Steiner sammen med Friedrich Fröbel, der mente, at selve livet var forbindelsen mellem ånd og natur. Dog kan man ifølge Steiner hverken bortforklare det åndelige eller den materielle verden. Deri hviler en opfattelse af, at barnet udvikler sig stødt og roligt i individuelle livsfaser⁹, hvor det betragter og efterligner sine omgivelser og de personer, der er i omgivelserne (Steiner, 1965). Altså, en pædagogisk retning hvor pædagogens fremtoning og virke er en del af en relationel læringsproces, og hvor omgivelser og æstetik har stor betydning for den enkeltes bevidsthedsdannelse. Dertil præciserer Steiner (1983), at den gængse bevidsthed ikke kender videnskabens skarpe skel. I denne betoning ligger en påmindelse om, at man ikke skal overintellektualisere børn, og dermed en betoning af at kommunikative og æstetiske læringsprocesser skal prioriteres før instrumentelle krav som læse- og skrivekvalifikationer.

Love og bekendtgørelser

Loven om pædagoguddannelsen kan ikke i sig selv fortælle noget om uddannelsens praksis. Ligesom tilfældet er med alle former for lovgivning, er der ingen direkte relation mellem loven og det område, den skal implementeres på. Det skyldes, at en given lov udelukkende er et styringsinstrument, som undergår en fortolkning, inden den bliver en del af praksis (Rasmussen, 2004).

Dog er loven væsentlig for praksis, eftersom den skaber en bestemt ramme at fortolke lov og praksis i. Dermed er uddannelsesloven med til at anlægge et bestemt syn på uddannelsens praksis, hvilket gør lovgivningen til en vægtig bidragsyder af den pædagogiske diskurs inden for uddannelsen.

Det vil sige, at loven så at sige sætter en diskurs, der kan berette om, hvordan synet er på læring. Diskursen som er affødt af loven, kan dog ikke på nogen måde fastslå, om diskursens elementer er blevet institutionaliseret og på den måde er blevet en del af uddannelsens praksis. Til en sådan undersøgelse må man indhente empiri fra praksis.

Den første egentlige lov om pædagoguddannelsen blev vedtaget i 1969 og trådte i kraft året efter. Således starter dette afsnit om love og bekendtgørelser med 1970'erne – men med den lille tilføjelse, at den ene lov i og for sig var vedtaget før dette.

1970'erne

I den første egentlige *Lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger* (Regeringen, 1969) var formålet formuleret således:

⁹ Steiner taler egentligt om *livskroppe*. Men jeg mener ikke, der ændres ved betydningen ved at erstatte dette med *livsfaser*, som er mere i overensstemmelse med det danske sprog. Det er dog vigtigt at holde sig for øje, at der er tale om faser, hvori man udvikler sin bevidsthed; og ikke fysiologiske stadier, som barnet skal gennemløbe for at blive voksen.

”§ 1. Uddannelserne efter denne lov har til formål at uddanne pædagoger til børnehaver og børnehaveklasser og til fritidshjem, fritids- og ungdomsklubber og andre socialpædagogiske fritidsforanstaltninger for børn og unge.

Stk. 2. Uddannelserne skal give de studerende den fornødne faglige og pædagogiske indsigt og praktiske skoling og skal tilstræbe at fremme deres personlige udvikling.”

I 1974 kom den første samlede *bekendtgørelse om uddannelse til børneforsorgspædagog og omsorgspædagog* (Regeringen 1974), der til forveksling lignede formålsparagraffen for børnehave- og fritidspædagoguddannelsen. Heri lød det at:

”§ 1. Uddannelsen til *børneforsorgspædagog* har til formål at uddanne pædagoger til arbejde i vuggestuer, børne- og ungdomshjem og hermed beslægtet socialpædagogisk arbejde. Uddannelsen til *omsorgspædagog* har til formål at uddanne pædagoger til institutioner inden for åndssvageforsorgen og den øvrige særforsorg samt hermed beslægtet socialpædagogisk arbejde.

Stk. 2. Uddannelserne skal give de studerende den fornødne faglige og pædagogiske indsigt og praktiske skoling og skal tilstræbe at fremme deres personlige udvikling.”

Eftersom uddannelserne overhovedet har et *formål*, peger det på, at uddannelserne har værdimæssige normer og bliver dermed normative. Et formål hænger således sammen med ønskværdige normer og tiltag (Biesta 2011).

Når dette formål er, at *uddanne pædagoger til* og inden for specifikke retninger indikerer det, at der er en relation mellem dem, der har erfaring indenfor det område, der skal uddannes til og dem, der skal uddannes til området (Illeris, 2007). I og med man skal uddannes til bestemte funktioner giver det uddannelsen et instrumentelt præg (Habermas, 1996). Og da uddannelsen *skal give*, bliver selve uddannelsen positioneret som en urørlig autoritet, hvilket positionerer de studerende som passive modtagere, der er blottet for ansvar.

Termen *de studerende* viser, at det institutionelle menneskesyn er rettet mod fællesskabet (Lieberkind, 2008). Og, når formålet er, at give disse studerende den *fornødne* faglige og pædagogiske *indsigt* og *praktiske skoling*, indikerer det kraftfulde udtryk *skoling* holdt op mod de vagere *indsigt* og *fornøden* med tydelighed, at uddannelserne som pædagog er erhvervsrettet. Det vil med andre ord sige, at den normative praksis bliver tungere vægtet end den deskriptive teori, hvilket giver mening inden for et fagområde som pædagogikken, eftersom bergrebet *paideias* har været en del af pædagogikken siden antikken (Kemp, 2005). Det vil sige, at der siden pædagogikkens fødsels har været en antagelse om, at pædagogen skulle lære eleverne om det gode liv. Med andre ord har *dannelse* og *opdragelse* altid været en del af pædagogikken. Derfor giver det mening, at den normative praksis bliver vægtet fremfor den deskriptive teori.

Derudover skal uddannelserne tilstræbe at *fremme de studerendes personlige udvikling*, hvilket indikerer, at individerne i det sociale rum bliver vægtet, men mest af alt beskriver, at den personlige dannelse er underlagt den institutionelle uddannelse (Ibid.).

Nøgleordene for loven i 1969 samt bekendtgørelsen i 1974 er:

- *Formål*
- *Uddanne pædagoger til*
- *Skal give*
- *De studerende*
- *Fornødne*
- *Indsigt*
- *Praktisk skoling*
- *Fremme personlig udvikling*

Dermed var formålet med *Lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger* fra 1969 og *bekendtgørelse om uddannelse til børneforsorgspædagog og omsorgspædagog* fra 1974, at uddanne praktiske pædagoger ved at give de studerende en fornøden teoretisk indsigt og praktisk skoling, der kunne fremme deres personlige udvikling.

Således var lovgrundlaget for pædagoguddannelserne i 1970'erne et udtryk for en normativ og socialt dannende læringsdiskurs.

1980'erne

I 1987 kom *bekendtgørelse om uddannelse af børnehavepædagoger og fritidspædagoger* (Regeringen, 1987), som havde følgende formål:

- ”§ 1. Uddannelsernes formål er,
1. at den studerende er hverver sig teoretisk og praktiske forudsætninger for pædagogisk virksomhed i børnehaver, børnehaveklasser, fritidshjem, fritids- og ungdomsklubber og andre socialpædagogiske fritidsforanstaltninger for børn og unge og for at deltage i udviklingen inden for det pædagogiske område,
 2. at den studerende erhverver sig forudsætninger for samarbejde med forældre og andre faggrupper i skolen, den sociale sektor, kulturlivet, sundhedsvæsenet m.v.,
 3. at den studerende opnår øvelse i at anvende erhvervet viden på begrundet måde i sin virksomhed, og
 4. at den studerendes personlige udvikling fremmes gennem arbejdet med undervisningens indhold, gennem samarbejde og gennem medansvar for uddannelsen.”

Pædagoguddannelsen har i 1987 stadig et normativt formål. Men hvor formålsparagraffen tidligere var henvendt til flere studerende, er fokus nu rykket til *den studerende*, hvilket bevirker, at det institutionelle menneskesyn er præget af subjektifikation. Det betyder ikke, at menneskesynet er individualistisk i en grad, der tangerer narcisismen, men snarere at det udgangspunkt der tages i det enkelte menneske, udvikler sig til at styrke fællesskabet (Biesta, 2011). Altså, en returbillet i forhold til tidligere hvor bevægelsen gik fra fællesskabet *til* individet.

At det institutionelle menneskesyn ikke afviser fællesskabet, selvom det har ændret sig, bliver tydeliggjort i og med, at den studerende skal erhverve *forudsætninger for samarbejde*. Dette formål betoner at det pædagogiske arbejde er påvirket af - lige såvel som det influerer på - andre. Det befinder sig således i et værdimæssigt felt (Bourdieu, 1997).

Deri ses også, at uddannelsen ikke længere *skal give*, men at den studerende *skal erhverve sig*. Den udvikling indikerer en passiv form for transport, hvor den studerende hverken 'bliver givet' eller 'tilegner sig' en specifik viden. Men helt konkret *erhverver sig teoretisk og praktiske forudsætninger for pædagogisk virksomhed*. Disse *forudsætninger* for pædagogisk virksomhed refererer til vekselvirkningen mellem de

mere eller mindre overleverede basale kundskaber og den reflekterede brug af teorier. Dermed er 1970'ernes vægtning af den praktiske skoling blevet nedtonet gevaldigt, hvorimod det nu betones, at den studerende skal øve sig i at *anvende erhvervet viden*. Der er således institutionelle bestræbelser på at placere selve læringen i akkomodative processer (Piaget, 1952).

Ligesom tilfældet var i årtiet forinden, skal den personlige udvikling også fremmes i 1987. Nu skal dette blot ske gennem arbejdet med undervisningens indhold, hvilket indikerer, at undervisningen beror på et indhold, der er fastlagt på forhånd. Der er altså en grad af instrumentalisme, hvor det på forhånd er defineret, hvad undervisningsindholdet skal munde ud i. Samtidig skal den personlige udvikling fremmes gennem *samarbejde* og gennem *medansvar for uddannelsen*, hvilket giver uddannelsen et kommunikativt præg, hvor man gennem dialog og handling definerer undervisningens indhold og målsætninger (Steiner, 1965). Således er der en vægtning mellem de kommunikative og de instrumentelle processer i læringen (Habermas, 1996), hvilket stemmer godt overens med, at den studerende skal erhverve sig viden.

Således er nøgleordene:

- *Formål*
- *Den studerende*
- *Erhverver sig*
- *Forudsætninger for pædagogisk virksomhed*
- *Samarbejde*
- *Anvende erhvervet viden*
- *Personlig udvikling fremmes*
- *Indhold*
- *Medansvar*

I starten af 1980'erne overgik de socialpædagogiske seminarier til undervisningsministeriet. Det medgav ikke ændringer i uddannelsens formål i det første halve årti (Tørnæs, 2004). Men generelt set var socialpædagogikkens sfære overvejende simultan med de konsoliderende love bekendtgørelse hos børnehave- og fritidspædagogerne. Således blev formålet med *bekendtgørelse om uddannelse af socialpædagoger* (Regeringen, 1987) formuleret således i 1987:

”§ 1. Uddannelsen har til formål at uddanne socialpædagoger til pædagogisk arbejde i vuggestuer og ved andre dagforanstaltninger for 0-3 årige samt ved dag- og døgnforanstaltninger for børn, unge og voksne med fysiske, psykiske eller sociale handicap.

Stk. 2. Den studerende skal erhverve sig indlevelse, indsigt og praktisk færdighed i socialpædagogisk arbejde samt forudsætninger for at deltage i udviklingen inden for det socialpædagogiske område.

Stk. 3. Den studerendes personlige udvikling skal fremmes gennem arbejdet med uddannelsens indhold, gennem deltagelse i forskellige arbejds- og samarbejdsformer og gennem medansvar for undervisningen.”

I modsætning til formålsparagraffen hos børnehave- og fritidspædagogerne repræsenterer denne bekendtgørelse stadig en væsentlig grad af instrumentalisme, eftersom *den har til formål at uddanne socialpædagoger til specifikke arbejdsområder*. På den anden side udtrykker den en handling, der er baseret på en mere udviklet kommunikation, da

den studerende gennem *forskellige arbejds- og samarbejdsformer* skal *deltage i udviklingen* inden for det socialpædagogiske område.

De meningsskabende nøgleord fra *bekendtgørelse om uddannelse af socialpædagoger* er følgende:

- *Formål*
- *Den studerende*
- *Erhverver sig*
- *Indlevelse*
- *Indsigt*
- *Praktisk færdighed*
- *Forudsætning*
- *Deltage i udviklingen*
- *Personlig udvikling skal fremmes*
- *Indhold*
- *Deltagelse i forskellige arbejds- og samarbejdsformer*
- *Medansvar*

Formålet med begge bekendtgørelser fra 1987 er således, at den studerende erhverver sig praktisk færdighed og teoretisk forudsætning for at deltage i udviklingen af det pædagogiske arbejde. Dette opnås ved, at den studerende har medansvar for undervisningen og dens indhold, og at hans personlige udvikling fremmes ved deltagelse i forskellige arbejds- og samarbejdsformer.

Dermed er 1980'ernes – ligesom det forrige årtis - bekendtgørelser indlejret i en normativ og socialt dannende læringsdiskurs. Dog er det karakteristiske for 1980'erne, at selve diskursen er fastlagt af instrumentalisme såvel som af kommunikation, og at den overvejende er baseret på erfaringer.

1990'erne

I 1992 blev de to (eller snarere tre) pædagogiske retninger *børnehave- og fritidspædagog* og *socialpædagog* slået sammen til en samlet pædagoguddannelse. Det skete på baggrund af politiske diskussioner i den sidste halvdel af 1980'erne, der i 1991 kulminerede med en reform om pædagoguddannelsen (Tørnæs, 2004) og *Lov om uddannelse af pædagoger* (Regeringen, 1991), der præciserede at:

”§ 1. Uddannelsen har til formål at uddanne pædagoger til at arbejde med børn, unge og voksne med sociale vanskeligheder eller psykiske eller fysiske handicap.

Stk. 2. Uddannelsen skal give de studerende den teoretiske viden og praktiske erfaring, der er nødvendig for at kunne arbejde som pædagog, og skal bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling.”

I 1991 har uddannelsen således atter til formål at *uddanne pædagoger til specifikke arbejdsområder* - ligesom *uddannelsen skal give de studerende den teoretiske viden*. Der er altså én specifik teoretisk idé, som uddannelsen *skal give videre* til de studerende.

Ganske vidst er det institutionelle menneskesyn igen blevet socialiseret, idet der fokuseres på *de studerende*. Men det kan hævdes, at uddannelsen – eftersom de studerende skal gives én specifik teoretisk idé - bliver brugt som et instrument til at føre

en bestemt politisk dagsorden. Dermed bliver det vanskeligt at føre læringsprocessens mekanismer fra fællesskabet *til* individet, hvilket ikke er fordrende for transaktionen mellem logiske og psykologiske forhold i erfaringsprocessen (Dewey, 1902).

- *Formål*
- *Uddanne pædagoger til*
- *Skal give*
- *De studerende*
- *Den teoretiske viden*
- *Praktisk erfaring*
- *Fremme de studerendes personlige udvikling*

Lyder nøgleordene, og dermed er formålet med *Lov om uddannelse af pædagoger*, at uddanne pædagoger ved at give de studerende en teoretisk viden og praktisk erfaring og bidrage til at deres personlige udvikling fremmes.

I forhold til 1980'ernes bekendtgørelser repræsenterer denne *Lov om uddannelse af pædagoger* i højere grad en instrumentel læringsdiskurs.

2000'erne

I 2000 blev den konsoliderende *bekendtgørelse af lov om uddannelse af pædagoger* vedtaget (Regeringen, 2000), der refererede til loven fra 1991. Heri præciseres det at:

”§ 1. Uddannelsen har til formål at uddanne pædagoger til at arbejde med børn, unge og voksne, herunder børn, unge og voksne med sociale vanskeligheder eller psykiske eller fysiske handicap.

Stk. 2. Uddannelsen skal give de studerende den teoretiske viden og praktiske erfaring, der er nødvendig for at kunne arbejde som pædagog, og skal bidrage til fremme de studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.”

I forhold til loven fra 1991 udgør denne bekendtgørelse ingen nye meningsskabende elementer. Det ses dog, at bekendtgørelsen stræber efter at *udvikle de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*. Således kan man ane korrekturerne af en tilstand, hvor staten i videre udstrækning end tidligere forestår den dannende og opdragende virksomhed; og dermed en tilstand hvor uddannelserne i videre udstrækning end tidligere blive brugt som instrumenter til at nå et givent mål.

Nøgleordene fra bekendtgørelsen i 2000 er:

- *Formål*
- *Uddanne pædagoger til*
- *Skal give*
- *De studerende*
- *Den teoretiske viden*
- *Praktisk erfaring*
- *Fremme de studerendes personlige udvikling*
- *Udvikle de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*

I 2001 fører sammenlægningen af pædagoguddannelserne til, at den samlede uddannelse får status af en professionsbachelor. Dermed bliver man ikke længere uddannet *pædagog*, men for en mere akademisk klingende uddannelses titel: *Professionsbachelor som pædagog* (Laursen m.fl. 2005). I 2006 bliver *lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (Regeringen, 2006) vedtaget, som erklærer at:

”§ 1. Formålet med uddannelsen til pædagog er, at den studerende får et teoretisk og praktisk grundlag for at udføre arbejde som pædagog.

Stk. 2. Uddannelsen skal kvalificere den studerende til at kunne

1. indgå i professionelle relationer med børn, unge og voksne brugere og samarbejde med, vejlede og støtte disse forældre og pårørende,
2. formidle samfundsmæssige mål og værdier til alle uanset sproglig og kulturel baggrund,
3. tilegne sig og gøre brug af relevante teorier og metoder i pædagogisk praksis,
4. tilrettelægge, udføre og koordinere pædagogisk begrundede aktiviteter og processer,
5. deltage i professionelt samarbejde, herunder med personale fra tilgrænsende områder, og
6. analysere, evaluere, dokumentere og udvikle pædagogisk praksis samt deltage i kvalitets- og udviklingsarbejde.”

Den instrumentelle udvikling af pædagoguddannelsen fortsætter altså i denne lov, eftersom formålet ligesom tidligere er, *at den studerende får et teoretisk og praktisk grundlag for at udføre arbejde som pædagog*. Det indikerer, at den studerende er passiv modtager af én bestemt form for viden og dermed et bestemt værdisæt, som hin skal reflektere sin praksisanskuelse ud fra.

I denne lov fra 2006 er man atter orienteret mod *den studerende*, og som tidligere er der ingen direkte indikationer på, at den enkeltes uddannelse ikke kan komme fællesskabet til gode. Dog bliver den enkelte studerende i videre udstrækning detailstyret. Det ses i og med, at uddannelses *skal kvalificere den studerende til* en kunnen inden for seks specifikke emner.

I modsætningen til kompetencer henviser kvalifikation til noget eksakt (Illeris, 2008). En eksakt måde at indsamle viden på, eksakte færdigheder og så videre. Det vil sige, at denne sætning gør uddannelsen udpræget instrumentel, fordi det med *lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* bliver muligt for staten, at bruge uddannelsen til at opnå nøjagtige formål – såsom at nyuddannede pædagoger skal være i stand til at analysere og dokumentere deres egen pædagogiske praksis.

Nøgleordene fra 2006 er:

- *Formål*
- *Den studerende*
- *Får et teoretisk og praktisk grundlag*
- *Skal kvalificere den studerende*
- *Indgå i relationer*
- *Formidle samfundsmæssige mål*
- *Tilegne sig og gøre brug af relevante teorier*
- *Tilrettelægge, udføre og koordinere*
- *Deltage i professionelt samarbejde*
- *Analysere, evaluere, dokumentere og udvikle*

Dermed er formålet med *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*, at den studerende får et teoretisk og praktisk grundlag, så hin bliver kvalificeret til: At indgå i relationer, formidle mål, tilegne sig og bruge forskellige teorier. Derudover skal den studerende have kvalifikationer, så hin kan tilrettelægge, udføre og kordinere projekter, der udføres under samarbejde. Ligesom den studerende skal have kvalifikationer så hin kan analysere, evaluere, dokumentere og udvikle praksis.

Samlet set kan det siges, at lovstoffet om pædagoguddannelserne i det første årti af det andet årtusinde er præget af en instrumentel læringsdiskurs.

2010'erne

I 2010 blev *bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* vedtaget (Regeringen, 2010). Heri fastslås det at:

”§ 1. Den studerende skal gennem uddannelsen erhverve sig viden, indsigt og kompetencer til som pædagog at varetage de udviklings, lærings – og omsorgsopgaver, der er forbundet med pædagogarbejder inden for et bredt arbejdsfelt samt erhverve sig grundlag for videreuddannelse.”

Det karakteristiske ved denne bekendtgørelse er, at disse citerede linjer er rubriceret som *uddannelsens mål*, men blot repræsenterer vage faglige mål, der knap nok er udtalte. Det kan i sig selv tolkes således, at det institutionelle menneskesyn er præget af subjektifikation, eftersom *den studerende* skal *erhverve sig viden* om det pædagogiske felt og skal *erhverve sig* et sæt overordnede *kompetencer* til at færdes i det. Samt at den studerende skal have muligheden for, at *erhverve sig grundlag for videreuddannelse*. Det harmonerer godt med subjektifikationen (Biesta, 2011), hvor den enkelte videreudvikler sine kompetencer og dermed har mulighed for at danne et stærkere fundament for fællesskabet – for eksempel i form af nye teorier og nye arbejdsmetoder.

Dog kan man sige, at hvor det normative *formål* ikke længere indtager en plads i første linje af bekendtgørelsen, er der nu udformet et appendiks af præcise målsætninger for de enkelte fag, der langt overskrider de tidligere beskrivelser af uddannelsens indhold. Og som giver grundlag for en anden vurdering af *bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*.

Således består bekendtgørelsen af ni bilag med eksakte målsætninger¹⁰. Disse målsætninger er udformet ens og har en relativt enslydende ordlyd; derfor vil kun bilaget om pædagogik blive medtaget, da det hverken vil være mere eller mindre meningskabende at præsentere samtlige målsætninger.

”Bilag 1.
Pædagogik.

1. Signalement

Faget bidrager til uddannelsens mål ved at tilvejebringe viden, indsigt og refleksion med henblik på og som del af pædagogisk arbejde og udvikling af den pædagogiske profession.

I faget indgår aspekter af psykologisk, antropologisk, sociologisk, filosofisk samt sundhedsvenskabelig teori og metode.

Faget kvalificerer til pædagogisk arbejde med fokus på livskvalitet, handlemuligheder og de-

¹⁰ Bilagene er i nævnte rækkefølge: 1: Pædagogik; 2: Dansk, kultur og kommunikation; 3: Individ, institution og samfund; 4: Sundhed, krop og bevægelse; 5: Udtryk, musik og drama; 6: Værksted, natur og teknik; 7: Praktikuddannelsen; 8: Specialisering; 9: Det tværprofessionelle element.

mokratisk deltagelse.

Pædagogik er uddannelsens centrale fag, som indgår i og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer.

2. Faglige kompetencemål

Målet er, at den færdiguddannede kan,

- a) planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogisk arbejde og udviklingsprojekter,
- b) begrunde pædagogiske handlinger ud fra centrale teorier og metoder,
- c) reflektere kritisk over pædagogiske tænke måder og handlemuligheder ud fra teori, forskning og praksisforståelse,
- d) opbygge faglige og personlige relationer mellem deltagerne i den pædagogiske proces,
- e) identificere mistrov hos mennesker, herunder udsatte børn og unge,
- f) analysere, dokumentere og evaluere forhold vedrørende brugernes trivsel og udvikling,
- g) identificere, analysere og vurdere relevant viden og forskning i forhold til en konkret pædagogisk problemstilling,
- h) diskutere pædagogiske anskuelser og værdier på et pædagogikfagligt grundlag, herunder etik og menneskesyn,
- i) afdække og beskrive historiske, sociale, politiske og økonomiske vilkår for pædagogisk arbejde og
- j) forholde sig analytisk i anvendelsen og inddragelsen af test, evalueringer og målinger i det pædagogiske arbejde.

3. Centrale kundskabs- og færdighedsområder

- a) Opdragelse, dannelse, læring, omsorg, socialisering og udvikling.
- b) Pædagogens fagidentitet og kompetenceområder aktuelt, historisk og komparativt.
- c) Menneskers levevilkår, livsformer og identitet, herunder etnicitet, generation, køn m.v.
- d) Kulturforståelse, -analyse og -konflikt.
- e) Inklusion og eksklusion.
- f) Didaktik og metodik.
- g) Etik, æstetik, værdier, menneskesyn og demokratiforståelser i pædagogisk arbejde.
- h) Undersøgelser- og analysemetoder til brug i pædagogisk arbejde.”

Dermed bidrager faget pædagogik *til uddannelsens mål ved at tilvejebringe viden, indsigt og refleksion*, hvilket ganske vidst ikke står i skærende kontrast til uddannelsens overordnede mål om, at den studerende skal *erhverve sig viden, indsigt og kompetencer*. Men det gør i hvert fald *erhvervelsen* af viden til en passivere form for passiv transport af viden. Endvidere kan man ud fra fagets målsætning få det indtryk, at *refleksionen* hos *den studerende* er noget nær en fysisk genstand, der kan *tilvejebringes* og overrækkes. Det kan ganske vist ikke fuldstændigt affejes, eftersom uddannelsen i vid udtrækning danner det enkelte menneske og så at sige ikke kan forsømme at efterlade en mængde refleksionsmateriale. Formuleringen i fagets målsætning levner dog ikke megen rum til, at refleksionen sker som en individuel kritisk spejling af de læringsdiskurser, den studerende har erfaringer med (Mezirow, 1990).

Derudover *kvalificerer* faget til pædagogiske arbejde. Det står ganske vidst heller ikke i skærende kontrast til uddannelsens overordnede mål om, at den studerende skal *erhverve sig kompetencer*, men det indikerer i hvert fald, at kompetenceniveauet ikke må være mere abstrakt end, at det umiddelbart kan omsættes til målebare og erhvervsrettede kvalifikationer. Dette ses yderligere i fagets kompetencemål, hvor det præciseres *hvad den færdiguddannede kan*.

Herunder ses et klassificeringsskema over, hvem de enkelte punkter i fagets kompeten-

cemål lader til at være tiltænkt¹¹. For eksempel berører punkt a) *planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogisk arbejde og udviklingsprojekter* for det første den pædagogiske praksis (eller de såkaldte pædagogiske kerneområder), eftersom omdrejningspunktet er at udføre pædagogiske arbejde. For det andet berører punktet den pædagogiske forskning. Ganske vidst henhører det uomtvisteligt den pædagogiske praksis at reflektere og forbedre sin hverdag, men termene *dokumentation* og *evaluering* har et analytisk skær, der fjerner sig fra det pædagogiske relationsarbejde og bevæger sig ind i et akademisk felt, hvor det kan bruges i forskningsbaserede udviklingsprojekter. Derudover berører punktet for det tredje den offentlige administration, eftersom offentlige institutioner har pligt til at dokumentere deres virke (Moos, 2006).

Der kan imidlertid argumenteres for, at kravet om dokumentation og evaluering vejere tungere end selve den pædagogiske relation (Willig, 2009), og at forholdet mellem *praksis*, *forskning* og *administration* således ikke er adækvat vægtet. Men, ud fra en vurdering er de forskellige punkter placeret, hvor de har nogen form for tilhørighed. Endvidere er der en kategori, der er rubriceret som *andet*. Det er interessenter så som medie, interesseorganisationer, fagforeninger og så videre.

Faglige kompetencemål for faget pædagogik, 2010	Praksis	Forskning	Admini- stration	Andet
<i>Oversigtstabel over hvem de enkelte mål lader til at være tiltænkt, praksis, forskning, administration eller andet (medier, interesseorganisationer, fagforeninger etc.)</i>				
a) planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogisk arbejde og udviklingsprojekter,	X	X	X	
b) begrunde pædagogiske handlinger ud fra centrale teorier og metoder,	X		X	
c) reflektere kritisk over pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder ud fra teori, forskning og praksisforståelse,	X	X	X	X
d) opbygge faglige og personlige relationer mellem deltagerne i den pædagogiske proces,	X			
e) identificere mistrivsel hos mennesker, herunder udsatte børn og unge,	X			
f) analysere, dokumentere og evaluere forhold vedrørende brugernes trivsel og udvikling,	X	X	X	X
g) identificere, analysere og vurdere relevant viden og forskning i forhold til en konkret pædagogisk problemstilling,	X	X	X	X
h) diskutere pædagogiske anskuelser og værdier på et pædagogikfagligt grundlag, herunder etik og menneskesyn,	X			
i) afdække og beskrive historiske, sociale, politiske og økonomiske vilkår for pædagogisk arbejde og		X	X	X
j) forholde sig analytisk i anvendelsen og inddragelsen af test, evalueringer og målinger i det pædagogiske arbejde.		X	X	X

Tabel 3: Klassificering af faglige kompetencemål for faget pædagogik, 2010

På ovenstående klassificeringsskema kan det ses, at der ud af ti punkter blot er tre punkter, der enestående kan placeres inden for den pædagogiske praksis. Det viser ikke blot, at uddannelsen er blevet udpræget instrumentel i den forstand, at selve læringen indebærer elementer af, at den kan kontrolleres og udmøntes i resultater, der kan påvises empi-

¹¹ Herudover arbejdes der som sagt i den optik, at alt pædagogisk arbejde er et arbejde i samfundets tjeneste. Derfor berører samtlige punkter selvsagt samfundet som helhed.

risk (Mezirow, 1990). Det viser også, at den pædagogiske disciplin er blevet performativ orienteret i en ikke ubetydelig grad.

Til denne bekendtgørelse kom i 2012 et tillæg i form af *bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (Regeringen, 2012). Den havde ingen ændringer til den tidligere lovkonsolidering, men bibragte endnu et bilag i form af *mål for læringsudbytte for uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*, der præciserer: 1: *Hvad den uddannede har viden om*; 2: *Hvad en professionsbachelor som pædagog skal kunne forstå og kunne reflektere over*; 3: *Hvad den uddannede skal kunne*; og derudover 4: *Hvad den uddannede kan*.

Disse fire kategorier for læringsudbytte er udelukkende placeret i nedenstående skema som nøgleord, der skaber udtryksfuld mening. Det hænger sammen med, at det ganske vidst kan forventes, at den færdiguddannede kan demonstrere en vis form for transformativ indoptagelse af viden og ligeledes kan demonstrere nogen form for forståelse og refleksionsniveau; men at det ganske enkelt virker uladsiggørligt, at vide hvad andre mennesker forstår, og hvad de reflekterer over.

Samlet set er de meningsskabende nøgleord for *bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* i 2010'erne:

- *Den studerende*
- *Erhverver sig viden*
- *Indsigt*
- *Kompetencer*
- *Erhverve sig grundlag for videre uddannelsen*
- *Tilvejebringe viden*
- *Faget kvalificerer*
- *Den færdiguddannede kan*
- *Den uddannede har viden om*
- *En professionsbachelor som pædagog skal kunne forstå og kunne reflektere over*
- *Den uddannede skal kunne*

Med disse nøgleord kan der anlægges en vurdering, hvor den studerende skal erhverve sig viden, kompetencer og kvalifikationer samt grundlag for videre uddannelse inden for et klart afgrænset område. Dermed repræsenterer bekendtgørelserne fra 2010'erne en klar instrumentel læringsdiskurs, der ydermere betoner den enkeltes præstationsevne.

Nøgleord

Som beskrevet i metodeafsnittet er ovenstående nøgleord efter udvælgelsen kategoriseret i forhold til, hvilke værdier de repræsenterer. I overensstemmelse med de præsenterede læringsteorier¹², er der gjort nedslag i værdier, der indebærer *relation* og *erfaring*. Derudover er en del af nøgleordene kategoriseret som *udtryksfulde*, hvilket vil sige, at disse ords værdi overvejende er at være synlige. Det kan både være en synlighed, der er møntet på humane værdier så som *indsigt*, der har en underliggende klang af viden og

¹² Se kapitel 1 for undersøgelsens læringsteoretiske holdepunkter.

fordybelse, men som i sig selv ikke siger andet, end de studerende skal se ind i noget. Og det kan være en synlighed, der er orienteret mod evidensbaserede nøgleord så som, at *den uddannede skal kunne*. Det kan udelukkende tolkes som udtryksfuldt, eftersom der hverken følges op på hvordan den uddannede skal nå til denne kunnen eller reflekteres over, om alle uddannede skal kunne det hele. Disse udtryksfulde nøgleord forekommer seks gange som soloværdier i de samlede formålsparagraffer fra 1969 til 2012, hvoraf hovedparten først figurerer efter årtusindeskiftet. Derudover forekommer de udtryksfulde nøgleord hyppigt i kontekster, hvor de så at sige deler værdi med andre. For eksempel er der når de studerende skal *deltage i professionelt samarbejde* både repræsenteret en relationel værdi, der rummer *deltagelse* og *samarbejde*, og en udtryksfuld værdi der i og for sig dækker hele linjen, eftersom den er formuleret i fængende termer.

I takt med at frekvensen af udtryksfulde soloværdier er blevet hyppigere, ses der også i stigende grad en tendens til, at nøgleord der repræsenterer en udtryksfuld værdi sammen med en relationel eller erfaringsmæssig værdi, er domineret af den udtryksfulde. For eksempel indeholder *formidlingen*, når de studerende skal *formidle samfundsmæssige mål* ganske vist en relationel værdi, men overordnet siges der ikke noget om, hvilke samfundsmæssige mål der skal formidles, eller hvorfor de skal formidles. Om der sigtes mod en assimilation til danske normalitetsforventninger, om det er transeuropæiske mål der skal formidles, eller om formidlingen har til formål at skabe lokalt tilhør i det globale hav, meldes der ikke om. Intentionerne kan være mange, men på den måde det står skrevet, synes det hovedsagelige formål at være blikfang. Og når den udtryksfulde værdi smuldrer syntes den relationelle værdi ligeledes svag; dermed indeholder nøgleordet en relationel værdi, men det er den udtryksfulde, der er dominerende.

Nøgleord, 1970 til 2012	1970'erne	1980'erne	1990'erne	2000'erne	2010'erne	1970 - 2012
<i>Kategoriseret efter værdi samt kombinationer hvor ord repræsenterer flere værdier</i>						
Erfaring i alt	63 % 5 ord	80 % 12 ord	71 % 5 ord	53 % 9 ord	64 % 7 ord	66 % 25 ord
Relation i alt	75 % 6 ord	53 % 8 ord	71 % 5 ord	59 % 10 ord	-	45 % 17 ord
Udtryk i alt	75 % 6 ord	53 % 8 ord	57 % 4 ord	76 % 13 ord	82 % 9 ord	74 % 28 ord
Erfaring solo	13 % 1 ord	40 % 6 ord	29 % 2 ord	18 % 3 ord	18 % 2 ord	21 % 8 ord
Relation solo	13 % 1 ord	-	14 % 1 ord	6 % 1 ord	-	3 % 1 ord
Udtryk solo	13 % 1 ord	13 % 2 ord	-	6 % 1 ord	36 % 4 ord	16 % 6 ord
Erfaring og relation	-	13 % 2 ord	-	-	-	5 % 2 ord
Erfaring og udtryk	-	-	-	18 % 3 ord	45 % 5 ord	21 % 8 ord
Relation og udtryk	13 % 1 ord	7 % 1 ord	14 % 1 ord	35 % 6 ord	-	18 % 7 ord
Erfaring, relation og udtryk	50 % 4 ord	33 % 5 ord	43 % 3 ord	18 % 3 ord	-	18 % 7 ord
Nøgleord i alt	100 % 8 ord	100 % 15 ord	100 % 7 ord	100 % 17 ord	100 % 11 ord	100 % 38 ord

Tabel 4: Den procentvise forekomst af nøgleord fra 1970 til 2012

På ovenstående skema ses det for eksempel at de nøgleord der udelukkende indeholder udtryksfulde værdier er steget fra 13 procent i 1970'erne til 36 procent i 2010'erne. Til sammenligning er de erfaringsmæssige soloværdier steget fra 13 til 18 procent i samme tidsrum, mens de relationelle soloværdier er gået fra 13 procent til slet ikke at være repræsenteret i 2010'erne. Da relationer jo netop er kontakt mellem forskellige substanser, giver det god mening, at de relationelle værdier ikke findes i udpræget grad som soloværdier. Men det er bemærkelsesværdigt, at de slet ikke har fundet vej til de seneste bekendtgørelser. ligeledes er det bemærkelsesværdigt, at de udtryksfulde soloværdier i stigende grad bliver udtrykt i evidente termer. De omstændigheder tegner et billede af en læringsdiskurs, der ikke tillader et tredje rum mellem underviser og studerende, hvori relationen udspiller sig i direkte kommunikation¹³

Sammenfatning

Altså, er professionsbacheloruddannelsen som pædagog rundet af pædagogisk retninger, der fandt rod fæste i Danmark i de første tre årtier af det 20. århundrede.

I de første år var der væsentlige stridigheder mellem disse retninger, som aftog gradvist med geografiske forskydninger. Og i starten af 1950'erne blev der udformet et sæt fælles retningslinjer om de forskellige seminarier for *børnehave- og fritidspædagogik* og dermed om de forskellige pædagogiske retninger. Inden for disse forskellige retningslinjer havde de enkelte seminarier dog et autonomt råderum, således at de pædagogiske uddannelser stadig byggede på forskellige pædagogiske principper. I 1969 blev den første uddannelseslov om børnehave- og fritidspædagoger vedtaget, hvilket i og for sig gav mulighed for at eliminere de forskellige pædagogiske opfattelser, og dermed muliggjorde en ensretning af den pædagogiske uddannelse.

I 1974 blev der vedtaget en samlet bekendtgørelse over de pædagogiske uddannelser *børneforsorgspædagog* og *omsorgspædagog*, der hørte hjemme i socialministeriet. Og i starten af 1980'erne flyttede disse uddannelser ind hos undervisningsministeriet og gik nu under den samlede betegnelse *socialpædagog*. Ti år efter denne flytning blev der i 1991 vedtaget en uddannelseslov om den samlede pædagoguddannelse, som efter godt ti år yderligere blev til *lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Således har pædagoguddannelsen og dens læringsdiskurs bevæget sig fra at uddanne til et normativt fagområde til at indgå i bestræbelser på at blive en akademisk profession - med instrumentelle og performative krav som følge.

<i>Syn på læring, 1970 til 2012</i>	Normativ	Dannende	Kommunikativ	Instrumentel	Performativ
<i>Oversigtstabel over læringsdiskurser der er affødt af love og bekendtgørelser om pædagoguddannelsen</i>					
1970'erne	X	X			
1980'erne	X	X	X	X	
1990'erne	X	X		X	
2000'erne				X	
2010'erne				X	X

Tabel 5: Oversigt over pædagoguddannelsens læringsdiskurs fra 1970 til 2012

¹³ Se evt. afsnittet om *relation og indhold* i kapitel 1.

YDRESTYREDE PÅVIRKNINGER

Kapitel 3

*”Økonomisk teori er metoden,
men formålet er at ændre sjælene.”*
Margaret Thatcher¹⁴

I dette kapitel beskrives hvordan samfundet har ændret sig i samme takt som pædagoguddannelsen. Deri hvordan staten i stigende grad bliver brugt som et instrument til at regulere dets institutioner og på den måde bliver brugt som forbindelsesled mellem det private marked og de statslige institutioner. Dermed præsenteres en form for *markeds-gørelse* af pædagoguddannelsen.

Nationalstaten

Når vi i Danmark taler om det moderne gennembrud, industrialiseringen, slaget ved Dybbøl Mølle eller slet og ret: det moderne samfund, er det alt i alt en fælles forståelsesramme, der indkredser den danske nationalstat og det danske demokrati.

En periode der tog sin begyndelse i den sidste halvdel af 1800-tallet, hvor opbygningen af demokratiet fordrede, at den ydre suverænitet og den indre autoritet var knyttet til hinanden (Pedersen, 2011). Det var en periode, der konstituerede staten som det kit, der skulle binde nationen sammen. Og dermed en periode hvor mennesker blev opdraget i statens tjeneste.

Ligeledes var det en periode, der garanterede individuelle rettigheder og garanterede et fællesskab gennem den nationale identitet. Som udtryk for disse rettigheder og den nye demokratiske tænkning, blev begrebet *folkeskole* lanceret første gang i 1894, hvor der i skoleloven blev skrevet, at *folkeskolen er en børneskole med det formål, at meddele de elementære kundskaber og færdigheder ethvert menneske behøver som medlem af et kulturfolk*. Og få år efter blev folkeskoleskolen - i 1903 - gjort til en enhedsskole, hvortil gymnasieskolen fungerede som en treårig overbygning. Det betød, at gymnasieskolen ikke længere strakte sig over otte år som en helt særegen uddannelsesform uden berøring med folkeskolen, men at der blev skabt forbindelse mellem skoleformerne, og at alle i princippet kunne komme på gymnasiet efter endt folkeskole. Også piger som hidtil ikke havde haft adgang til de offentlige gymnasieskoler (Danmarkshistorien.dk, a)

Således har der fra begyndelsen af 1900-tallet været lige adgang for alle til skolesystemet. Dermed har der også - hvis man altså ser bort fra datidens mange andre determinerende faktorer - været lige adgang for alle til at skabe sig en karriere indenfor samtlige uddannelsesinstitutioner.

Den nationalstatslige periode strakte sig til midten af 1900-tallet og på en bemærkelsesværdig facon, blev det de fem forbandede år under anden verdenskrig, der fuldendte nationalstatens idé (Pedersen, 2011). På de fem år blev det tydeliggjort, at den enkeltes

¹⁴ Citeret fra: Pedersen, 2011, side 23.

loyalitet overfor nationen er mindst lige så vigtigt som statens evne til at garantere den enkeltes frihed. Det kom helt konkret til udtryk, da utallige frihedskæmpere handlede på nationens vegne – og ikke på staten og dens regerings samarbejdspolitikks vegne.

På trods af at den grundtvigianske tanke om lighed i uddannelsen allerede blev formuleret i den første halvdel af 1800-tallet; og på trods af at John Dewey fødte reformpædagogikken og visionen om den demokratisk deltagende elev (Dewey, 2005) i starten af 1900-tallet, blev det alligevel krigen og dens grufuldheder, der bedyrede et uddannelsespolitisk paradigmeskifte. Væk fra at det enkelte individ skulle opdrages til et fællesskab i lyset af den nationale identitet.

Velfærdsstaten

I skyggen af krigen blomstrede den velfærdsstat, som vi almindeligvis italesætter os selv som en del af.

Den skal ses som en udvikling af nationalstaten – og ikke en afvikling af den ene statsform og en opstart af den anden (Pedersen, 2011). Således er Danmark immervæk en nationalstat, blot med den tilføjelse at staten har undergået et paradigmeskift med en overbygning af velfærdssystemer som følge. Endvidere er dette paradigmeskift karakteriseret som et skift mellem det moderne og det senmoderne samfund (Eisenstadt, 2004).

I efterkrigstidens velfærdsstat blev de enkelte individer opfattet som subjekter, der skulle dannes – fremfor individer der skulle disciplineres og opdrages. Ligeledes blev fællesskabet ikke længere skabt ved national identitet - men ved at deltage i demokratiet. En demokratisk deltagelse der skulle skabe lige muligheder til oplysning (Pedersen, 2011).

Dette blev understøttet af skoleloven fra 1958, hvortil der et par år efter udkom den såkaldte *blå betænkning*. Heri blev det lovmæssigt, at faget *orientering* kom på skoleskemaet, og det blev betonet at skolen skulle fremme børnenes muligheder for at vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker. Altså, et skridt hen imod at skolerne ikke længere skulle varetage nationens samt arbejdsmarkedets interesser og opdrage til disse, men derimod skulle danne den enkelte elev til medbestemmelse og tilegnelse af kundskaber.

De skridt blev fuldendt med folkeskoleloven fra 1975, hvor det i §2 præciseres, at folkeskolen skal "(...) give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling" (Danmarkshistorien.dk, b). En tendens der i øvrigt også kunne ses i 1970'ernes normative og socialt dannende læringsdiskurs inden for pædagoguddannelsen.

Dermed er vi inde ved kernen af den universelle velfærdsstat, vi ynder at tale os som en del af. En velfærdsstat hvor alle er sikret lige adgang til de offentlige systemer og lige mulighed for uddannelse.

Tre typer af velfærd og konkurrencestaten

Den danske sociolog Gøsta Esping-Andersen arbejder med tre typer af velfærdsstater inden for det kapitalistiske samfund (1990).

Den første er den liberale velfærdsstat, der også bliver kaldt den residuale model – rest modellen. Det er en markedsorienteret stat, der udelukkende sikrer sine borgere en minimal tilgang til de offentlige systemer og ydelser. Sagt i ordsprogsform er enhver i denne optik sin egen lykkes smed.

Derudover er der for det andet den konservative velfærdsstat, som er orienteret mod familien og civilsamfundet. Det er en model, hvor staten ganske vist er større end i den liberale model, men hvor nationens kit er placeret i eksempelvis logger, foreninger og ikke mindst i kirken.

Endelig er der for det tredje den socialdemokratiske velfærdsstat. Det er den model, vi i Danmark har historie for at benytte, og som også bærer navnet: den universelle velfærd. Den er dels universel fordi, det er i denne model, at staten har størst indflydelse. Men også fordi at den er orienteret mod borgerne, der har lige adgang til de offentlige systemer og ydelser.

Det kan hævdes, at vi ikke længere anvender den universelle velfærdsmodel i Danmark. Men at vi mere eller mindre zapper rundt i de forskellige velfærdsmodeller og så at sige tager, hvad vi kan bruge fra de forskellige modeller afhængig af, hvad vi skal bruge det til. For eksempel bruges den liberale model, når uddannelsesinstitutionerne skal akkrediteres, og den konservative model bruges når staten vil placere ansvaret i eksempelvis kriminalitetstruede unges familier¹⁵.

Den udvikling kan ses i lovgivningen i det nye årtusinde. Og således står der i den seneste folkeskolelov fra 2010, at folkeskolen skal "(...) give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere" (Retsinformation, 2010). Det vil sige, at eleverne i den danske folkeskole ikke længere skal have mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksforme, men skal gives et specifikt sæt kundskaber til videre uddannelse. Udviklingen på folkeskoleområdet harmonerer med læringsdiskursen på pædagoguddannelsen, som efter 2010 er blevet udpræget instrumentel og performativ.

Således kan der spores elementer af, at vi bevæger os tilbage mod den idealtypiske nationalstat, hvor mennesker opdrages i statens tjeneste. Der kan dog argumenteres for, at Danmark ganske vist stadig er en nationalstat, lige såvel som Danmark stadig er en velfærdsstat. Men, at historiens gang har medført en ny statstype, vi bevæger os i. Nemlig den som økonomiprofessor Ove K. Pedersen kalder for *konkurrencestaten* (2011).

I følge Pedersen (2011) er konkurrencestaten en stat, der *for det første* aktivt søger at mobilisere befolkningen og virksomhederne til at deltage i den globale konkurrence. *For det andet* er det en stat, der søger at gøre den enkelte borger ansvarlig for sit eget liv. Derudover er det *for det tredje* en stat, der ikke søger stabilitet; og endelig er det *for det fjerde* en stat, der aktivt arbejder på at påvirke de internationale omgivelser.

Dermed har konkurrencestaten væsentlige neoliberalistiske karaktertræk, hvor staten så at sige bruges som et instrument til at regulere love og politikker, så de stemmer overens med udbuddet på det private marked.

¹⁵ Eksempler på hvordan uddannelsesinstitutionerne er underlagt akkreditering bliver fremført i indøværende kapitel. Eksempler på at man forsøger at placere ansvar i de enkelte familier kan blandt andet ses, når de såkaldte systemiske metoder bliver brugt i den pædagogiske praksis. Her erstattes anbringelser med pædagogisk arbejde i børn og unges hjem, hvilket i realiteten bevæger sig på en hårfin grænse mellem socialpædagogisk opsøgende arbejde og assimilierende opdragelse af hele familier.

Neoliberalismen

Overordnet er liberalisme en ideologi, der sigter efter, at den enkelte borger skal sikres politisk og økonomisk frihed (Ibid.). Det er værd at hæfte sig ved, at liberalismen op igennem den senmoderne periode er delt mellem den klassiske liberalisme og neoliberalismen.

Inden for den klassiske liberalisme er målsætningen personlig frihed, og der sigtes efter, at individerne er differentierede. Denne form for liberalisme opererer typisk i den residuale velfærdsstat, hvor der så at sige opsættes et socialt sikkerhedsnet, så den enkelte borger kan opfanges, hvis hin af den ene eller anden grund ikke kan opretholde en rimelig livsførelse.

Neoliberalismen - der havde sit ideologiske udspring i tiden fra 1960'erne til starten af 1990'erne - har også et overordnet mål om at skabe frihed. Men den er markedsorienteret i en større udstrækning end den klassiske liberalisme og sigter efter at skabe frihed for den økonomiske kapital. Det medfører, at der kan dannes efficiens¹⁶ i et sådan omfang, at det påvirker den enkeltes personlige frihed. Sagt på en anden måde søger neoliberalismen også at differentiere individerne, men har rationaliseret samfundets sociale sikkerhedsnet væk. Markedets frihedsrettigheder bliver vægtigere end individets.

Der findes flere tolkninger af neoliberalismen og dens historiske spor, men overordnet defineres begrebet ved tre forhold (Ibid.). Nemlig, at der lægges vægt på 1) liberalisering af priskontrol og kapitalmarkeder samt fjernelse af handelsbarrierer. 2) Statens tilbagetrækning fra økonomien gennem deregulering, privatisering og outsourcing. 3) Anvendelse af pengepolitik til at kontrollere pengeudbuddet.

I og med at staten trækker sig tilbage fra økonomien gennem deregulering, privatisering og outsourcing, er døren åben for en helt ny måde at organisere og lede offentlige institutioner.

Offentlig ledelse i konkurrencestaten

Ifølge Den danske psykolog Nadja Prætorius er der åbnet for en total markedsgørelse af samfundet og relationen til dets borgere. Det bliver ifølge hende legitimeret med argumentet om, at det er økonomisk nødvendigt i den globale konkurrence at minimere samfundets ansvar for borgerne, ved at mindske den offentlige sektor så den bliver mindre end den private sektor (Prætorius, 2007).

Således er der med konkurrencestaten og dens måde at lede offentlige institutioner opstået mulighed for, at de offentlige systemer bliver markedsgjort i en udstrækning der medfører, at den enkelte borger i et større format selv skal finansiere omkostningerne vedrørende sin egen uddannelse, sundhed og sygdom. Endvidere bevirker ledelsesmåden i konkurrencestaten, at de offentlige institutioner står i et konkurrenceforhold med private firmaer (Pedersen, 2011).

Det forhold har ikke afstedkommet, at private firmaer har overtaget traditionelle offentlige ledelsesmetoder; derimod synes de offentlige institutioner i stigende grad at måtte konkurrere på det private markedes vilkår. Således kan pædagoguddannelsen fore-

¹⁶ Til forskel fra effektivitet, der forstås som en måde at bevæge sig lettest til indløsning af målsætninger; henviser efficiens til det forhold, at resurserne anvendes mest optimalt. Altså, at der ikke kan opnås en større produktion med de samme resurser (Pedersen, 2011).

komme som en slags købmandsforretning, hvori et sindrigt system af kontrolfunktioner sørger for, at der ikke kan opnås en større produktion med de givne resurser - samtidig med at det der produceres ikke kan opnås med færre resurser. Det er formentlig denne økonomiske konkurrence inden for det offentlige uddannelsessystem, der har afstedkommet de tegn, der ses på brugerbetaling indenfor uddannelsesområdet. For eksempel at en uddannet pædagog kan komme ud for, selv at skulle betale for at få opkvalificeret sit kompetenceniveau for at kunne påbegynde en lang videregående uddannelse.

Det er en måde at lede offentlige institutioner, der første gang blev udmøntet i USA under Ronald Reagan og derefter i England under ledelse af Margaret Thatcher (Moos, 2006), og dens idé blev på nogenlunde samme tid præsenteret i Danmark med Schlütterregeringens *Modernisering af den offentlige sektor*. Ledelsesmåden er karakteriseret ved dens nok vigtigste element, som er at decentralisere økonomi og administration ud til de enkelte områder og institutioner. På samme tid er den karakteriseret ved et andet centralt men fuldstændig modsatrettet element; nemlig at økonomi og administration undergår en form for re-centralisering, hvor der sker en detaljering af mål, og hvortil der er regnskabspligt – accountability (Ibid.). Det er for øvrigt et decentralisering og re-centraliseringsforhold, der ikke kun afdækker økonomien men også pædagogiske værdier, lærerplaner og så videre i hele det offentlige system. Således bliver den offentlige ledelse i konkurrencestaten drevet efter neoliberalistiske og neokonservative principper.

Dette system af accountability sætter sine spor i alle led af det offentlige system (Willig, 2009). Dermed bliver det i globaliseringens skær særdeles u-transparent og ekstremt svært, at lokalisere hvorfra der bliver decentraliseret, og hvortil der skal re-centraliseres. Denne pligt til at dokumentere sit virke har fordret sit helt eget akkrediteringsvæsen og modeller til at foretage såkaldte kvalitetssikringer. Kvalitetssikringer der efter alt at dømme bliver foretaget på sine helt særegne måde på de enkelte uddannelsesinstitutioner. Men ikke mindst er det kvalitetssikringer, som ikke sikrer en højere kvalitet i uddannelsen, fordi de bliver foretaget under præmisser, hvor det er vigtigere at udarbejde akkrediteringsmetoder, end det er at skabe bedre kvalitet i uddannelserne (Pobiega, 2011). Metoden bliver vigtigere end målet.

Denne sindrige ledelsesfacon, der i vid udstrækning er bundet op på et princip om konkurrenceevne, har blandt andet fundet vej til de danske uddannelsesinstitutioner gennem et øget internationalt samarbejde.

Internationalt samarbejde

Ifølge Ove K. Pedersen (2011) kan de internationale relationer inddeles i tre kategorier.

De internationale organisationer har stater som medlemmer og træffer i princippet kun beslutninger, der forpligter staterne på betingelser, som de i forvejen har indvilget at underlægge sig. Det er for eksempel EU, FN, OECD, WTO osv.

De overnationale organisationer fungerer ved, at medlemslandene overfører dele af deres suverænitet til organisationen, hvori der træffes beslutninger, der efterfølgende bindes på medlemslandene og sætter begrænsninger for deres suverænitet. Rådet for den Europæiske Union er en overnational organisation.

De transnationale institutioner er ikke formaliserede organisationer og dermed ikke udstyret med myndighed, således som både de internationale og overnationale organisationer er det. Derudover oprettes og nedlægges de transnationale institutioner løbende efter behov, og der kan både være offentlige og private parter deri.

Ifølge Ove Pedersen bliver de transnationale institutioner blandt andet brugt til at forberede de overnationale organisationers beslutninger, og kan altså ses som et forum til at afvikle medlemslandenes suverænitet.

Netop de transnationale institutioner er interessante i forbindelse med hele akkrediteringsmekanismen og den generelle uigennemsigthed på det europæiske uddannelsesområde. Ganske enkelt fordi en transnational institution kan opstå som en tyv om natten og nedlægges igen, inden morgenen gryr. Og i løbet af den nat er der teoretisk mulighed for, at repræsentanter fra det private erhvervsliv mødes med - eksempelvis - europæiske undervisningsministre, for at klargøre hvilke kvalifikationer der er brug for på det private arbejdsmarked. Dermed kan disse kvalifikationer opstå som politisk formulerede målsætninger i de internationale og overnationale organisationer.

Bologna processen

I forbindelse med at universitetet i Sorbonne fejrede sit 200 års jubilæum i 1998, mødtes undervisningsministre fra fire europæiske lande på det historiske sted. Mødet afstedkom den såkaldte *Sorbonne deklaration*, der betoner universiteternes centrale rolle i udviklingen af Europas kulturelle dimension (Allegre, C. & Berlinguer, L. m.fl. 1998).

Denne deklaration har et klart udgangspunkt i Lissbon konventionen, der blev udarbejdet året forinden af EU-kommissionen og UNESCO og har til formål at anerkende kvalifikationer vedrørende højere uddannelse i det europæiske område (Council of Europe & UNESCO, 1997).

Året efter – i 1999 – mødtes undervisningsministrene fra de fire lande igen. Denne gang i Bologna, hvor de havde fået følgeskab af ministre fra yderligere 25 lande. Dette møde udmundede i den velkendte *Bologna deklaration*, der ligesom den foregående deklaration vægter den kulturelle dimension og nedlæggelsen af uddannelsesmæssige barrierer af international karakter.

Selve ånden i Bologna deklarationen hviler umiddelbart på et ønske om, at styrke medlemslandenes suveræne uddannelsespolitik og –kultur. I deklarationen specificeres det således som vigtigt, at universiteternes autonomi sikrer, at højere uddannelse og forskning kontinuerligt tilpasser sig skiftende behov, samfundets krav og udviklingen af avancerede former for viden (European Ministers in charge of Higher Education, 1999). Altså, en specificering af at uddannelsesinstitutionerne har en uafhængighed, som de skal bruge til at tilpasse sig.

Endvidere kan det hævdes, at Bologna deklarationen er udtrykt i neoliberalistiske såvel som –konservative termer. For eksempel tales der om kvalitetssikring, ligesom det tilskyndes, at alle uddannelsesgrader på de enkelte universiteter skal være relevante for det europæiske arbejdsmarked. Og endelig præciseres det, at vitalitet og efficiens for enhver civilisation kan måles på den appel, som dets kultur har på andre lande.

I 2001 mødtes de europæiske undervisningsministre igen inden for rammerne af den proces som Bologna deklarationen affødte: *Bologna processen*. Fra dette møde blev der udsendt et kommuniké, hvor det hidtidige arbejde i processen er evalueret, og hvor det blandt andet er noteret, at EU-samfundet har været yderst behjælpelige med at skabe mobilitet i området (European Ministers in charge of Higher Education, 2001). Denne behjælpelighed hænger specifikt sammen med EU's mobilitetsplan, der blev vedtaget af det europæiske råd i Nice året forinden. Og mobilitet bliver af undervisningsministrene tilskrevet samkøringen af et pointsystem på det europæiske uddannelsesområde – de såkaldte ECTS point.

Kommunikéet gør det klart, at EU-kommissionen skal deltage i forberedelserne til det næstkommende møde i Bologna processen, som skal finde sted i Berlin, 2003. Det gøres ligeledes klart, at der skal inddrages konsultative medlemmer i form af internationale organisationer. Og på den måde har Lisson konventionens skabere - EU-kommissionen og UNESCO - fået plads i det fine selskab og står nu opført som henholdsvis *yderligere medlem* og *konsulterende medlem* af Bologna processen (Bologna, 2010).

Sammenfatning

Dermed er de første pædagogseminarer opstået i den danske nationalstat. Det var en periode, der var præget af, at man styrkede den ydre suverænitet ved at sikre en indre autoritet, hvilket vil sige, at man blev opdraget til at følge staten som den højeste myndighed.

Da den første uddannelseslov om pædagoguddannelsen, blev underskrevet i 1969, var nationalstaten udviklet til en universel velfærdsstat. Det vil sige, at der dels var skabt lige adgang til de offentlige institutioner, men også at staten havde mistet en del af sin indre autoritet, og at individerne dermed ikke længere blev opdraget i statens tjeneste, men blev set som subjekter, der skulle dannes. Dermed blev fællesskabet ikke længere skabt ved at identificere sig med nationen; men ved at deltage i demokratiet.

I 1980'erne dukker der på den internationale politiske scene et krav op om, at de offentlige systemer skal undergå en slankekur således, at det private marked til hver en tid vil være større end den offentlige sfære.

Disse krav er mundet ud i, at den danske stat ganske vist stadig er en velfærdsstat, men at den har undergået en forandring, så den nu kan betragtes som en konkurrencestat. På samme måde er de øvrige europæiske stater forandret således, at staterne der er forenet i den europæiske union overvejende bestyrer deres offentlige systemer efter neoliberalistiske principper. Denne måde at bedrive offentlig ledelse, hvor staten forestår en konkurrence med det private arbejdsmarked, har fået ekstra vind i sejlene med Bologna processen, hvori det præciseres, at de europæiske uddannelserne skal være parate til at tilpasse sig skiftende behov, ligesom de skal være relevante for det europæiske arbejdsmarked.

Således er den seneste uddannelseslov om professionsbachelor som pædagog - der har som mål, at den studerende erhverver sig kompetencer inden for et bredt arbejdsfelt, samt erhverver sig grundlag for videreuddannelse - skrevet i rammerne af Bologna deklARATIONEN.

OPSUMMERING

Kapitel 4

*"Vore behov og nydelser har deres rod i samfundet;
vi måler dem derfor med samfundet;
vi måler dem ikke med de genstande, som tilfredsstiller dem.
De er af relativ natur, fordi de er af social natur."*
Karl Marx¹⁷

Dette afsluttende kapitel vil jeg bruge til at reflektere over og diskutere relationen mellem læringsprocessen, pædagoguddannelsens udvikling og de ydrestyrede påvirkninger.

Således sigter kapitlet efter, at fastslå hvordan først statsliggørelsen af uddannelsen og siden dens markedsgørelse anfægter læringens relationelle mønstre. Derefter kan det for det første anskueliggøres *hvorvidt læringen på pædagoguddannelsen er en del af globaliseringen*; og for det andet kan det sandsynliggøres, *hvordan læringsprocesserne på pædagoguddannelsen kan blive påvirket af samfundets neoliberale strømning*.

Det ændrede syn på læring

Fra den første lov om børnehave- og fritidspædagoguddannelsen blev vedtaget i 1969, til den seneste konsoliderende bekendtgørelse blev underskrevet i 2012, har pædagoguddannelsen undergået en tilnærmelsesvis lineær forandring i den offentlige diskurs.

I 1970'erne var synet på læring udpræget normativt og socialt dannende. Det vil sige, at man i tidens blomstrende velfærdsstat vægtede et sæt af ønskværdige værdier, som de nyuddannede pædagoger skulle tage med ud i den pædagogiske praksis. Man så ikke overvejende meget på, hvad pædagogen skulle kunne, men snarere hvad pædagogen skulle være.

I starten af 1980'erne fik de pædagogiske uddannelser tag over hovedet i det samme ministerium således, at både socialpædagoguddannelsen samt børnehave- og fritidspædagoguddannelsen hørte hjemme i undervisningsministeriet. Begge uddannelser fik i slutningen af 1980'erne konsolideret deres lovgrundlag, hvilket samlet set kan betragtes som historiens mest progressive lov bekendtgørelser om pædagoguddannelsen. Heri videreføres de normative og dannende takter, men samtidig bliver selve læringen beskrevet i både kommunikative og instrumentelle termer. Der opstår altså nogle læringsmæssige mål om, hvad en pædagog skal kunne, lige såvel som der opstår mål om differentierede læringsprocesser. De bekendtgørelser blev underskrevet i en tid, hvor det internationale samfund begyndte at synge om, at de offentlige systemer skulle på slankekur. En sang blev sunget med på herhjemme, hvor Schlütters konservative regering bedyrede en *modernisering af den offentlige sektor*.

I skæret fra ønskerne om at minimere de offentlige systemer, blev de pædagogiske uddannelser samlet til én pædagoguddannelse i starten af 1990'erne. Med denne sammenlægning, blev der vedtaget en uddannelseslov, der - dog i et noget mindre om-

¹⁷ Marx, 1973, side 89.

fang end tidligere - stadig var normativ og dannende. Men overvejende må denne uddannelseslov ses i en kontekst, hvor pædagoguddannelsen mere eller mindre bliver budbringer af et sæt specifikke pædagogiske arbejdsmetoder. Eksempelvis er værdiladede ønsker om forskelligartede læringsprocesser rensat ud af dens formålsparagraf.

I årtierne lige før og efter årtusindeskiftet er de internationale opfordringer om mindre stater og større private markeder både blevet hørt og begyndt at blive indarbejdet herhjemme. Dermed er den danske velfærdstat i stigende grad ved at blive arrangeret om til en stat, hvor velfærdsydelserne bliver bundet op på et princip om konkurrence. Som udtryk for denne konkurrencestat blev der i år 2000 vedtaget en bekendtgørelse, der i nogen grad konsoliderede loven fra 1991 direkte. Dog med en klarere indikation af, at uddannelsen nu skulle fungere som et instrument mellem staten og det private arbejdsmarked.

Året efter blev pædagoguddannelsen til en professionsbacheloruddannelse¹⁸. Den nye titel består af en professionsdel og en bachelordel. Bachelordelen kan direkte tilskrives Bologna deklARATIONEN, som den danske undervisningsminister underskrev i 1999. Heri vedtages et system, så de europæiske uddannelser får *letforståelige* og *sammenlignelige* grader. Ligeledes vedtages, at dette system skal baseres på to niveauer – et bachelorniveau og et kandidatniveau (undergraduate/graduate). Begge niveauer skal være relevante for det europæiske arbejdsmarked, og til det samlede uddannelsessystem vedtages et kreditsystem så de enkelte fag og kurser giver et bestemt antal point. Dermed skulle den enkelte studerende i princippet kunne anvende sine kreditter på en hvilket som helst videregående uddannelse i et hvilket som helst land, der har tilsluttet sig Bologna deklARATIONEN. Lige såvel som det europæiske arbejdsmarked har fået en klar referenceramme at bedømme kvalifikationer i.

Professionsdelen blev til i et samspil mellem fagforeningerne, undervisningsministeriet og folketinget (Laursen m.fl. 2005). De forskellige parter aktører har ganske givet haft forskellige motiver til at ønske professionsbegrebet lanceret. Men overvejende har der været et ønske om, at pædagogernes arbejde blev værdsat i højere grad, ligesom man har ønsket at optimere den pædagogiske uddannelse; derudover har man med professionsbegrebet ønsket at distancere denne form for bachelor fra de øvrige akademiske bachelorer.

Således var pædagoguddannelsen blevet til en professionsbachelor, da der i 2006 blev vedtaget en ny uddannelseslov. Denne lov er udpræget instrumentel, hvilket ses i og med, at uddannelsen nu skal kvalificere de studerende til en specifik kunnen inden for seks konkrete emner. Heriblandt skal de studerende kvalificeres til at formidle samfundsmæssige mål og værdier. De skal ikke diskutere og lære om samfundsmæssige værdier og mål. De skal formidle dem. Endvidere skal de studerende kvalificeres til, at tilegne sig og gøre brug af relevante teorier og metoder i den pædagogiske praksis. Både som studerende og som uddannet pædagog må det anses, som værende yderst fornuftigt at anvende relevante teorier og metoder i den pædagogiske praksis. Men eftersom teorierne skal være relevante for praksis, besværliggør det betingelserne for den pædagogiske filosofi og idéhistorie. Dermed er der fare for, at den abstrakte viden der hviler i den pædagogiske profession går tabt i et hav af uendelige uddannelsesreformer.

¹⁸ Det sker samtidig med at andre mellemlange videregående uddannelser som for eksempel lærer, socialrådgiver og sygeplejerske også bliver professionsbachelorer.

I 2010 blev der vedtaget en bekendtgørelse til loven fra 2006. Denne bekendtgørelse har så at sige fjernet formålsparagraffen, eller har i hvert udvandet den indledende paragraf betydeligt, således at de studerende nu skal erhverve sig viden, indsigt og kompetencer til at varetage det pædagogiske arbejde samt erhverve sig grundlag for videreuddannelse. Derimod er der kommet udførlige målsætninger for de enkelte fag, som detailstyrer uddannelsen og dens læringsprocesser i en grad, der ikke er set tidligere. Eksempelvis skal faget pædagogik tilvejebringe viden, indsigt og refleksion, hvilket må anses som gode forudsætninger for at indgå i den pædagogiske praksis, at den uddannede pædagog både ved noget, kan se ind i noget og kan reflektere over noget. Men til forskel fra bekendtgørelsens indledende linjer, skal de studerende ifølge det pædagogiske fags målsætninger ikke *erhverve* sig viden; det skal faget *tilvejebringe*. Det er en kovending inden for rammerne af samme politiske dokument, der har som konsekvens, at selve læringsprocessen potentielt kan blive ensrettet i et omfang, således at det kan eliminere både incitament og motivation hos processens aktører. Endvidere skal faget kvalificere til pædagogisk arbejde. Det kan måske virke lidt tragikomisk, at man så at sige har beskåret de studerende fra fagets målsætning; men i bund og grund er det et glimrende udtryk for uddannelsens instrumentelle udvikling. Heri ses det også, at bekendtgørelsens indledende linjer undergår en ændring i faget målsætning. Eller, det viser i hvert, at de studerendes *kompetencer* ikke må være mere abstrakte end, at de umiddelbart kan omsættes til målebare og erhvervsrettede *kvalifikationer*. Dermed sættes betingelserne for den pædagogiske filosofi på prøve endnu engang.

Til denne bekendtgørelse fra 2010 blev der i 2012 vedtaget endnu en bekendtgørelse, der bibragte målsætninger for uddannelsens læringsudbytte. Heri præciseres det hvad de uddannede har viden om, hvad de skal kunne forstå og reflektere over, og endelig, hvad de kan. Dermed transcenderer bekendtgørelsen i en religiøs diskurs, og beskriver det ellers noget nær uladsiggørige: Hvad andre mennesker forstår, og hvad de reflekterer over. Derudover er relationelle værdi ikke eksisterende i de nye bekendtgørelser.

Således har de politiske dokumenter skabt et syn på læring, som er udpræget instrumentel og performativ.

Instrumentalisme

Den instrumentalisme som er repræsenteret i de seneste love og bekendtgørelser om pædagoguddannelsen kan ses i og med, at de studerende i stigende grad bliver underlagt læringsmål, der til hver en tid kan operationaliseres og testes. Derudover er der indlagt specifikke krav for, hvad de studerende skal være i stand til at præstere. Det er en uddannelsespolitisk udvikling, der harmonerer med Bologna processens mål om, at de videregående uddannelser skal være sammenlignelige og relevante for det europæiske arbejdsmarked. Men samtidig er det en udvikling, som internationale undersøgelser peger på kan reproducere eller endda forværre samfundsmæssige uligheder (Apple, 2006). Denne reproduktion kan efter alt at dømme tilskrives, at selve læringsprocessen bliver berøvet relationelle og kommunikative elementer i takt med, at den bliver udpræget instrumentel.

Dermed er der støbt et uddannelsesmæssigt fundament, hvortil relevante teorier og metoder til relationsarbejde, evalueringer og dokumentation skal videreformidles i højt tempo, således at man kan nå igennem tjeklisten af kompetencemål på pædagoguddannelsens normerede tid. Konsekvensen af denne situation kan meget vel vise sig at

blive, at professionsbacheloruddannelsen som pædagog udelukkende bliver henvendt til de studerende, der kommer fra akademiske hjem eller på en anden måde har et forum, hvori de kan diskutere abstrakte pædagogiske såvel som samfundsmæssige ideer. En anden mulig konsekvens af den uddannelsespolitiske udvikling kan være, at pædagoguddannelsen udelukkende bliver for de studerende, der accepterer idéen om, at de teorier og metoder der bliver formidlet skal være direkte relevante for arbejdsmarkedet. Det er to scenarier som hver især repræsenterer en ensretning og dermed en ulighed i tilgangen til pædagoguddannelsen.

Nuvel, det her er for det første ikke fremtidsforskning, og for det andet kan man som tidligere nævnt ikke trække en lige streg mellem politiske dokumenter, diskurser og uddannelsens praksis. Men det synes som om, at der generelt mangler en præcisering af hvordan og på hvilket idéhistorisk grundlag, pædagoguddannelsen ser sig selv og sit professionsbegreb. Dermed kan det hævdes, at på den samme tid som pædagoguddannelsen har undergået en politisk udvikling, der har medført instrumentalisme og ensretning, er uddannelsen i sig selv blevet rodløs og ude af stand til at modstå markedsorienterede mekanismer.

Denne rodløshed kan dels tilskrives de internationale påvirkninger, som betyder, at uddannelsen skal være relevant for det europæiske arbejdsmarked; men synes ganske paradoksalt at være ansporet af pædagoguddannelsens egne pionerer, der arbejder aktivt for, at der i 1953 blev vedtaget en politisk bekendtgørelse om et sæt fælles retningslinjer for pædagoguddannelserne.

Disse fælles retningslinjer lagde kimen til, at de daværende pædagoguddannelser blev statsliggjorte – og at de i 1969 blev underlagt en egentlig uddannelseslov. Et halvt årti efter fik de socialministerielle omsorgsuddannelser en fælles bekendtgørelse at arbejde under; og efter yderligere et halvt årti blev disse uddannelser underlagt undervisningsministeriet, hvor inden de havde fået en fælles betegnelse: socialpædagoguddannelsen. Således var vejen banet til, at de pædagogiske uddannelser i 1992 blev lagt sammen til én uddannelse, der ikke var forankret i en specifik pædagogisk retning.

Når man ikke har nogen skole at være ”tro mod”, danner det selvsagt ikke grundlag for, at der etableres pædagogisk ufravigelige dogmer. I den optik kan det hævdes, at sammenlægningen af pædagoguddannelserne har skabt et uddannelsesmæssigt miljø, som er mere pluralistisk og mere modtagelig for nye ideer end tidligere. Hertil kan der argumenteres for, at den internationale politiske udvikling snarere har skabt et endimensionelt uddannelsessystem, hvor det kun er de teorier og metoder, der er relevante for arbejdsmarkedet, der anvendes på pædagoguddannelsen. Således er de pædagogiske traditioner, man fulgte tidligere, blevet reduceret til metodiske brudstykker i pædagoguddannelses nyere historie.

Ud fra den betragtning kan det hævdes at nogle af de teorier, der har været anvendt på pædagoguddannelserne tidligere, har måtte vige pladsen til fordel for ideer der umiddelbart lader sig operationalisere – og umiddelbart lader sig manifestere i praksis.

For eksempel kan det virke næsten utænkeligt, at Rudolf Steiners tanker om, at kommunikative og æstetiske læringsprocesser skal prioriteres før instrumentelle krav, kan finde vej til professionsbacheloruddannelsen som pædagog. Ligeledes virker det usandsynligt at Anton Makarenkos antagelse om, at den enkelte persons problemstilling

ger bundet i et dysfunktionelt kontaktforhold mellem menneske og samfund, skulle finde sin berettigelse i den nuværende professionsbacheloruddannelse som pædagog¹⁹.

Dermed er den fælles historiske antagelse, hvori det er muligt, at præge sociale omstændigheder gennem uddannelse og pædagogik dømt ude af professionsbacheloruddannelsen som pædagog. Den er i hvert fald forvasket i et omfang, så det ikke kan kædes sammen med de socialpædagogiske traditioner. I den optik er den selvstændige socialpædagogik fuldstændig elimineret, og dens vokabularium bliver kun lejlighedsvist støvet af. Som for eksempel når Salamanca Erklæringen retter fokus på inklusion, og ” (...) erkender den enorme betydning af at kunne tilbyde uddannelse til børn, unge mennesker og voksne med særlige uddannelsesmæssige behov i det ordinære Uddannelsessystem” (Mayor, 1994). Det kan imidlertid hævdes, at dette snarere skal ses som et ønske om at skabe efficiens på grundskoleområdet, end det kan ses som et ønske om at benytte socialpædagogikkens ordforråd.

Samlet set er professionsbacheloruddannelsen som pædagog blevet instrumentel og præstationsorienteret i et omfang og i en ensretning, så de studerendes individuelle bevæggrunde – efter de politiske dokumenter at dømme – er blevet væsentligt indskrænket.

Motivation

Ifølge kapitlets indledende citat fra den tyske økonom og filosof Karl Marx, måler vi vores behov og nydelser med samfundet, fordi de har deres rod i samfundet.

I den optik bliver vores handlingsmotiver rodfæstet i samfundet, og man kan således ikke træffe et motiveret valg, der ikke er underlagt en social determinisme. Set i lyset af den uddannelsespolitiske udvikling kan det hævdes, at der i stigende grad bliver sat begrænsninger for de studerendes motivation²⁰.

Det kan umiddelbart se ud som om, at der ikke er specielt stort potentiale for dem, der vælger pædagoguddannelsen på baggrund af et *nydelses* eller *eksperimentalt* motiv, eftersom disse bevæggrunde snarere hører til i kommunikative læringsprocesser. Men, det beror selvsagt på, hvad den enkelte studerende nyder, og hvad hin vil eksperimentere med. Derudover er der i takt med den stigende ensretning for uddannelsen blevet mindre mulighed for at forfølge sine personlige *planer* på baggrund af en pædagoguddannelse.

Derimod synes uddannelsespolitikken at være indrettet således, at de mest adækvate motiver for at gennemføre en pædagoguddannelse er, at man er personligt og økonomisk *forpligtet* til at foretage sig noget og, at man har *behov* for en uddannelse for skabe kontakt til arbejdsmarkedet.

De forskellige handlingsmotiver kan ikke ses som statiske størrelser, men skal opfattes som dynamiske processer. Derfor vil der ofte være flere bevæggrunde – eller i hvert fald elementer af forskellige handlingsmotiver hos den enkelte studerende.

Lige såvel som man ikke kan vide hvad andre mennesker forstår, og hvad de reflekterer over, kan man ikke registrere de pædagogstuderendes bevæggrunde uden først at spørge hver enkelt. Men ud fra de politiske dokumenter at dømme tegner der sig et billede af, at handlingsmotiverne er væsentligt indskrænkede på professionsbachelor-

¹⁹ Se evt. afsnittet fra *Frøbel-Seminarie til professionsbachelor* i kapitel 2.

²⁰ Se evt. afsnittet *motivation* i kapitel 1.

uddannelsen som pædagog. Dermed tegner der sig et billede af, at incitamentet gradvist bliver fjernet fra dets læringsprocesser.

Når pædagoguddannelsens læringsprocesser bliver udpræget instrumentelle, og når incitamentet i takt dermed falder blandt processens aktører, vil det uvilkårligt påvirke læringens epicenter: de mellem menneskelige relationer.

Dimensioner i processen

Som det er belyst, danner den offentlige diskurs et syn på læring, hvor processens indhold er bundet op på en række politiske krav og forestillinger. Dermed kan selve formidlingen ske på en måde, så indholdet ikke i videre omfang bliver kritisk belyst og drøftet. Det skaber dels en uddannelse, der beror på konkrete begivenheder og færdigheder, men fratager samtidig berøringen med følelser og abstrakte former for viden.

Sådan en situation vil føre til, at uddannelsens relationsformer bliver fastholdende i deres anerkendende udtryk, og bevæger sig i trange mønstre. Det bevirker, at den gensidige afhængighed der er i relationerne, bliver udpræget asymmetriske, og kan synes at bevæge sig mod reelt symmetriske relationer, hvor der ikke som sådan er et hierarki, men hvor parterne heller ikke er orienteret mod hinanden, og derfor ikke styrker hinandens positioner²¹.

Ligeledes vil udprægede hierarkiske relationsformer - i et uddannelsessystem der ikke berører følelser og abstrakt viden - skabe erfaringer, der er løsrevet fra aktørernes oplevelsesunivers. Når erfaringer på den måde bliver fremmedgjorte for den enkelte aktør begrænses indoptagelsen af læringsprocessens indhold, og den personlige udvikling bliver hæmmet (Jarvis, 1987).

Således kan der argumenteres for, at læringens dimensioner; relationer, indhold, incitament og erfaring bliver reduceret til: 1) Et hierarkisk system hvor den anerkendende magt udelukkende bevæger sig i én retning og bliver udtrykt i termer om straf og belønning. 2) Et indhold der er fastlagt på forhånd, som ikke nødvendigvis modsvarer aktørernes interesseområder eller deres videre arbejdsliv²². 3) Et svindende incitament hvor bevæggrundene til at gennemføre pædagoguddannelsen synes indskrænket i en udstrækning, der skaber association til den måde, hvorpå børn automatisk lærer det sprog deres forældre taler. 4) En erfaring der udelukkende er hentet i politiske forskrifter og evidente resultater fra det globale uddannelsesfelt.

Dermed tegner der sig - ved at følge udviklingen af love og bekendtgørelser om pædagoguddannelsen - et billede af at uddannelsesinstitutionerne ikke i udpræget grad udvikler sig som en arena for læringen. Men snarere bliver et sted, hvor studerende henter resultater, der er udarbejdet i forvejen²³.

En udvikling som ovenstående vil utvivlsomt forplante sig til de individuelle aktøres kognitive skemaer.

²¹ Se evt. afsnittene om *magt og anerkendelse* samt *relation og indhold* i kapitel 1.

²² Her tænkes specielt på studerende, der skal arbejde i den socialpædagogiske praksis. Se evt. afsnittet *instrumentalisme* eller *fra Frøbel-Seminarie til professionsbachelor* i kapitel 2.

²³ Det skal dog endnu engang understreges, at der ikke kan trækkes en linealstreg mellem lov, diskurs og praksis.

Kognitive strukturer

Pædagoguddannelsen bevæger sig altså i en retning, hvor læringsprocessens aktører indgår i relationer, der er udprægede hierarkiske. Når det sker samtidig med, at læringens indhold synes at fungere som et instrument for en bestemt samfundsorden, vil det angiveligt påvirke den kognitive læring og sammensætningen af individernes kognitive skemaer²⁴.

Således giver de mange kompetencemål og kvalifikationskrav i de seneste bekendtgørelser om pædagoguddannelsen ganske enkelt ikke mulighed for, at der kan ske en transformation mellem individets kognitive skemaer. Det får som konsekvens, at den individuelle læring bevæger sig inden for et assimilerende skema, hvor der ikke sigtes efter at den tilegnede viden bliver kædet sammen med andre former for viden – eller for den sags skyld bliver anvendt på alternative eller abstrakte måder. Med andre ord skal de studerende indoptage resultater fra andres erfaringer, uden at reflektere dem yderligere til deres egen viden eller til andre dele af såvel det pædagogiske fag som det øvrige samfund.

Dermed bliver læringen ikke en intelligent tilpasning, sådan som Piaget (1952) betegnede det – men slet og ret en tilpasning.

Konklusion

På baggrund af en gennemgang af pædagoguddannelsens udvikling, hvortil jeg har foretaget en kritisk diskursanalyse af uddannelsens love og bekendtgørelser, vil jeg konkludere, at:

... synet på læring inden for den danske pædagoguddannelse igennem det sidste halve århundrede har ændret karakter på den måde, at der på grund af intervention fra både staten og det private arbejdsmarked er skabt en anderledes læringsdiskurs. Den er gået fra at være overvejende relationel og generelt drøftende i sit udtryk - til at blive formidlende med et klart mål i sigte.

... statens indgriben i pædagoguddannelsen i stigende grad skyldes et internationalt forpligtende samarbejde, der blandt andet har medført en ensretning af europæiske videregående uddannelser, så de er blevet let sammenlignelige og relevante for det europæiske arbejdsmarked. Dermed er læringen på pædagoguddannelsen en væsentlig del af globaliseringen.

... der i takt med det øgede internationale samarbejde gennem de sidste årtier er skabt en anden måde at lede offentlige institutioner end tidligere. Det er en måde, hvor socialdemokratiske, konservative og liberale ideer er blevet genfortolket og deres metoder blandet sammen og anvendt, hvor de forekommer mest konkurrencedygtige. I denne konstellation er neoliberalismen den dominerende faktor.

Dermed bliver læringsprocesserne på pædagoguddannelsen direkte påvirket af neoliberalismen. Det manifesterer sig ved, at læringen i stigende grad har fået en række præcise mål og i et større omfang er underlagt en række præstationskrav. Det betyder, at læringen bliver enspolet og frataget processer, hvor relationer og kommunikation er i fokus.

²⁴ Se evt. afsnittet *assimilation, akkomodation og transformativ læring* i kapitel 1.

Videre arbejde

I løbet af denne undersøgelse har jeg haft et ønske om, at udbygge min diskursanalyse så den i højere grad også indbefatter uddannelsen indhold, optagelse og eksaminationsregler. Det vil lægge en større vægt på analysen, da disse aspekter umiddelbart også lader sig styre af samfundets udvikling.

Dertil vil jeg foretage deltagende observationer for, at klarlægge hvorvidt den offentlige diskurs' syn på læring har manifisteret sig i de enkelte læringsrum.

I det videre arbejde vil jeg derudover rette fokus mod den pædagogiske praksis, hvor jeg vil undersøge, om det har væsentlige konsekvenser for de pædagogiske institutioner, at de traditioner og pædagogiske retninger der har støbt pædagoguddannelsen ikke bliver holdt i hævd. Her vil jeg særligt rette fokus mod de socialpædagogiske døgninstitutioner og det generelle sociale arbejde, der ikke forsvandt sammen med den socialpædagogiske uddannelse.

LITTERATURLISTE

- Allegre, C. & Berlinguer, L. M.fl. (1998) *Sorbonne Joint Declaration*.
Hentet december 2012 på:
bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf
- Andersen, F. (2004) Relationen, det fælles tredje og det personlige narrativ. I:
Ritchie, T. *Relationer i teori og praksis – Perspektiver på pædagogisk
tænkning*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Andersen, P. Ø. (1995) *Pædagogens praksis*. København: Munksgaard/Rosinante
- Apple, M. W. (2006) Interrupting the Right: On Doing Critical Educational Work in
Conservative Times. I: Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. *Education Research
in the Public Interest. Social Justice, Action and Policy*. New York: Teachers
College Press
- Bae, B. (2003) På vej i en anerkendende retning? I: *Social Kritik*, 88
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003) *Den sociale konstruktion af virkeligheden – En
videnssociologisk afhandling*. København: Akademisk Forlag
- Bernstein, B. (2001) *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag
- Biesta, G. (2010) "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relational. I:
Bingham, C. & Sidorkin, A. *No Education Without Relation*.
New York: Peter Lang Publishing
- Biesta, G. (2011) *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*.
Aarhus: Forlaget Klim
- Bologna (2010) Towards the European Higher Education Area – Bologna Process, The
official Bologna Process website July 2007 – June 2010. *Participating countries
and organisations*. Hentet december 2012 på:
www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/
- Bourdieu, P. (1997) *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*.
København: Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, P. (2001) *Modild. For en social bevægelse i Europa*.
København: Hans Reitzels Forlag
- Brante, T. (2001) Consequences of realism for sociological theory-building. I:
Journal for the theory of social Behavior, 31
- Brochmann, I. (2003) *Hør min sjæls bøn! Kampe, nederlag og sejre i mit liv*.
Charlottenlund: Hernov
- Broström, S. & Rasmussen, K. (1981) *En nødvendig pædagogik – Dialektisk,
struktureret pædagogik. Introduktion og videreudvikling*.
København: Forlaget Børn & unge
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (2000) *Discourse in Late Modernity*.
Edinburgh: Edinburgh University Press
- Council of Europe & UNESCO (1997) *Convention on the recognition of qualifications
concerning higher education in the european region*. Hentet december 2012
på: bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (1992) *Flow. The Psychology of Happiness*. London: Rider

- Danmarkshistorien.dk (a): Århus universitet, Institut for Historie og Områdestudier.
Skole og undervisning fra 1814-2010. Hentet december 2012 på:
www.danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-ogundervisning-1814-2010
- Danmarkshistorien.dk (b): Århus universitet, Institut for Historie og Områdestudier.
Lov om folkeskolen 26. Juni 1975. Hentet december 2012 på:
www.danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/?tx_historyview_pi1%5Bmaterial%5D=85&type=123
- Dewey, J. (1902) *Barnet og læreplanen*. I: Knud Illeris (2000) *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Forlaget Klim
- Eisenstadt, S. N. (2004) The civilizational dimension of Modernity – Modernity as a distinct civilization. I: Arjomand, S. A. & Tiryakian, E. A.: *Rethinking Civilizational Analysis*. Thousand Oaks: Sage
- Enoksen, I. (1996) *Folk & Fag – træk af pædagogfagets historie*. København: Forlaget Børn & Unge
- Esping-Andersen, G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press
- European Ministers in charge of Higher Education (1999) *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Hentet december 2012 på:
bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
- European Ministers in charge of Higher Education (2001) *TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Hentet december 2012 på:
bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman
- Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman
- Foucault, M. (1971) Orders of discourse. I: *Social Science Information*, 10:7
- Foucault, M. (2002) *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Helsingør: DET lille FORLAG
- Goffman, E. (1989) On Fieldwork. I: *Journal of Contemporary Ethnography*, 18:123
- Habermas, J. (1996) *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Hämäläinen, J. (2003) The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. I: *Journal of Social Work*, 3:1
- Honneth, A. (2003) *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Illeris, K. & Rogers, A. (2003) How do adults learn? I: *Adults Learning, November*
- Illeris, K. (2004) Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. I: *Journal of Transformative Education* 2:79
- Illeris, K. (2007) What Do We Actually Mean by Experiential Learning? I: *Human Resource Development Review*, 6:84
- Illeris, K. (2008) Competence Development – the key to modern education, or just another buzzword? I: *Asia Pacific Education Review*, 9:1
- Jackson, T.P. (2011) *The Conduct of Inquiry in International Relations. Philosophy of science and its implications for the study of worlds politics*. London: Routledge
- Jarvis, P. (1987) *Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of*

- Learning From Life. I: *Adult Education Quarterly*, 37:164
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002) *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage
- Kant, I. (2005) *Om pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim
- Kemp, P. (2005) *Världsmiddborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 Århundradet*. Göteborg: Daidalosa
- Kindeberg, T. (2011) *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur
- Kolb, D. A. (1984) Den erfaringsbaserede læreproces. I: Knud Illeris (2000) *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *InterView – Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag
- Laursen, P. F, Moos, L., Olesen, H. S. & Weber, K. (2005) *Professionalisering – en grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) Legitim perifer deltagelse. I: Knud Illeris (2000) *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Lieberkind, J. (2008) Den edukative diskurs – om lysten til at lære mere og viljen til at uddanne sig videre. I: *Folkeskolens filosofi. Idealer, Tendenser & Kritik*. Aarhus: Philosophia
- Løgstrup K. E. (1996) *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal
- Madsen, B. (2005) *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Makarenko, A. (1988) *Vejen til livet*. København: Forlaget Sputnik
- Mayor, F. (1994) *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Hentet december 2012 på: pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf
- Meyer, J. & Land, R. (2005) Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning. I: *Higher Education*, 49:3
- Mezirow, J. (1990) Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: Knud Illeris (2000) *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Montessori, M. (1965) *Barndommens gåde*. København: Borgens Forlag
- Marx, K. (1973) Lønarbejde og kapital. I: Marx, K. & Engels, F.: *Udvalgte skrifter 1*. København: Forlaget Tiden
- Neave, G. (2002) Anything goes: Or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates an inspiring number of contradictions. I: *Tertiary Education and management*, 8
- O'Dowd, M. (2013) Early Childhood Education in Sweden: The Market Curriculum 2000-2013? I: *Revista Española de Educación Comparada*, 21
- Pedersen, O. K. (2011) *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Piaget, J. (1952) *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press. Norton Library
- Piaget, J. (1961) The Genetic Approach to the Psychology of Thought. I: *Journal of Educational Psychology*, 52:6
- Pobiega, J. (2011) *The Ideological Reconstruction of Higher Education – Problematizing Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Lund: Lund University Division for Education (Master Thesis)
- Prætorius, N. (2007) *Stress – det moderne traume*. København: Dansk Psykologisk

- Forlag
- Rantorp, J. (2009) *16 tanker om barndom – fra Rousseau til Broström*. København: FOA – fag og arbejde
- Rasmussen, H. (1983) *Gruppeopdragelse*. København: Forlaget Tiden
- Rasmussen, J. (2004) Textual interpretation and complexity. *Radical hermeneutics*. I: *Nordisk Pedagogik*, 24:3
- Regeringen (1969) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger*. Nr. 209, 21 maj 1969
- Regeringen (1974) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Bekendtgørelse om uddannelse til børneforsorgspædagog og omsorgspædagog*. Nr. 282, 1. juni 1974
- Regeringen (1987) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Bekendtgørelse om uddannelse af børnehavepædagoger og fritidspædagoger*. Nr. 613, 23. september 1987
- Regeringen (1987) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Bekendtgørelse om uddannelse af socialpædagoger*. Nr. 614, 23. september 1987
- Regeringen (1991) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Lov om uddannelse af pædagoger*. Nr. 370, 6. Juni 1991
- Regeringen (2000) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Bekendtgørelse af lov om uddannelse af pædagoger*. Nr. 980, 1. November 2000
- Regeringen (2006) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Nr. 315, 19. April 2006. Kan endvidere hentes på:
www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25070
- Regeringen (2010) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Nr. 1122, 27. September 2010. Kan endvidere hentes på:
www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133502
- Regeringen (2012) Lovtidende for kongeriget Danmark, afdeling A, *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Nr. 616, 1. Juni 2012. Kan endvidere hentes på:
www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=1419944
- Retsinformation (2010) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet december 2012
www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039
- Savater, F. (2005) *Mod til at vælge*. København: People's Press
- Sayer, A. (1997) Critical Realism and the Limits to Critical Social Science. I: *Journal for the Theory of Social Behavior*, 27:4
- Schibbye, A. L. (2002) *Relationer – et dialektisk perspektiv*. København: Akademisk Forlag
- Steiner, R. (1965) *The Education of the Child in the Light of Anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press
- Steiner, R. (1983) *Frihedens filosofi. Grundtræk af en moderne verdensanskuelse*. København: Antroposofisk Forlag
- Tørnæs, U. (2004) *Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Redegørelse til folketinget*. København: Undervisningsministeriets Forlag
- Willig, R. (2009) *Umyndiggørelse – et essay om kritikkens infrastruktur*. København: Hans Reitzels forlag



LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
WWW.soc.lu.se