

Attraktiv på papiret?

Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling

En opsamlende rapport fra projektet
'Professionsbachelorisering i et vadedsted'

Attraktiv på papiret?

Nyuddannede pædagoger mellem akademisering,
evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld
praksisudvikling

En opsamlende rapport fra projektet
'Professionsbachelorisering i et vadested'

Steen Baagøe Nielsen og Jacob Bøje (red.)

VELPRO – Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv
Roskilde Universitet
Marts 2018

Steen Baagøe Nielsen og Jacob Bøje (red.)

Attraktiv på papiret? Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidens-baseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling

1. udgave 2018

© Roskilde Universitet

Omslag: Peder Hjulmand Søby

Tryk: Princo Paritas Digital Service

Sats: Ritta Juel Bitsch

ISBN 978-87-7349-914-6

VELPRO – Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv

Institut for Mennesker og Teknologi

Roskilde Universitet

Bygn. 10.1, Postboks 260

4000 Roskilde

Læs mere om VELPRO:

<https://ruc.dk/center-velfaerd-profession-og-hverdagsliv>

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Indhold

| | |
|---|-----------|
| Forord | 11 |
| Kapitel 1. Professionsbachelorisering i et vadedsted..... | 13 |
| <i>Steen Baagøe Nielsen og Jacob Bøje</i> | |
| Rapportens konkrete tilgang, interesse og design | 22 |
| Pædagogiske institutioner som kontekst for professiona- lisering - og praktisk kompetenceudvikling? | 23 |
| Det underliggende projekts fokus og interesse | 24 |
| Det underliggende projektdesign | 25 |
| Projektets metodiske design og analyser | 26 |
| Rapportens opbygning og indhold | 28 |
| Kapitel 2. Professionsbachelorreformernes indhold og kontekst – uddannelses- og professionsudvikling?..... | 29 |
| <i>Jacob Bøje og Steen Baagøe Nielsen</i> | |
| Styrkelse af den professionelle praksis..... | 30 |
| Internationalisering, smidiggørelse og rationalisering af uddannelsessystemet | 31 |
| Akademisering af velfærdsuddannelserne - og velfærdsprofessionerne | 32 |
| Tendenserne i den uddannelsespolitiske udvikling af professionsbachelorgraden | 34 |
| Professionsbacheloriseringens konsekvenser for pædagoguddannelsens formelle indhold | 35 |
| Reform af pædagoguddannelsen 2006 | 38 |
| Kontinuerte vilkår og dimensioner i pædagoguddannelsen | 40 |
| Om professionsbachelorisering som modsætningsfyldt tendens i uddannelse og profession | 42 |
| Kapitel 3. Pædagogstuderendes orienteringer og sociale profil | 45 |
| <i>Steen Baagøe Nielsen</i> | |
| Pædagoguddannelsen som 'andet valg' | 45 |
| Traditionen for at rekruttere som andet valg – i livet..... | 46 |
| Pædagogstuderendes demografiske forhold og uddannelsesbaggrund..... | 47 |
| Pædagogstuderendes varierede sociale baggrund | 49 |

Kapitel 4. Forståelser af nyuddannedes kvalifikationer, udfordringer og orienteringer i pædagogarbejdet53

Steen Baagøe Nielsen og Jacob Bøje

| | |
|--|----|
| Sammenhæng, læring og tilpasning - i overgang fra uddannelse til arbejde..... | 54 |
| Bekymring for praksischoke for 'akademikere' i 'praktisk' arbejde | 54 |
| Bekymring for nyuddannedes (uhensigtsmæssige) udfordring af praksis..... | 55 |
| Uddannelsernes teori og praksis – og problematiske opdelinger af viden og faglighed | 56 |
| Uddannelsers effekter og hensigter som stærkt politiserede | 58 |
| Styring, evaluering og effektivisering af uddannelsernes forvaltning og output | 60 |
| Vekseldannelsens erhvervsrettede praksis(op)læring - og forsøget på at skabe' sammenhæng mellem skole og praktik | 61 |
| Praktisk uddannelse og erhvervs- og professionsrettethed i erhvervs- og professionsfag | 62 |

Kapitel 5. Teoretiske perspektiver på nyuddannedes kvalificering og overgang til professionelt arbejde.....67

Steen Baagøe Nielsen

| | |
|---|----|
| Transfer – og om den planmæssige vidensoverføring | 68 |
| Social læringsteori - om 'mesterlære' og læring gennem deltagelse i 'communities of practice' | 71 |
| Reproduktions- og professionsteorier med fokus på anvendelse af viden og 'Credentials' | 74 |
| At lære det relevante og nødvendige: Indkredsning af projektets teoretiske interesser, tilgange og kontekstuelle perspektiver. | 81 |
| Fokus på de specifikke udfordringer i pædagogisk arbejde – som menneske- og relationsarbejde | 82 |
| Fokus på specifikke forståelser af arbejdet som kønnet arbejde | 86 |
| Kønnet arbejder – legitimering af nye arbejdsdelinger og vanskeliggjorte veje til integration i arbejdet | 89 |
| Opsamling..... | 90 |

Kapitel 6. Arbejdsmæssige og professionelle orienteringer og refleksioner i 0-6 års institutionen - balance mellem 'pasning' og 'pædagogik' – rationalisering og nedslidning93

Jacob Bøje og Steen Baagøe Nielsen

| | |
|--|-----|
| Konteksten 0-6 års institution – historisk og aktuelt | 94 |
| Tradition for aldersintegration | 95 |
| Integreret indskoling, merindskrivning og rationalisering | 96 |
| Sammenlægning | 97 |
| Rationalisering i hverdagen – eksempler fra institutionen damgården | 99 |
| En nyuddannet pædagog arbejds mæssige og profes- sionelle orienteringer og refleksioner i 0-6 års institutionen | 100 |
| Om 'pasning' – Helenes opfattelse og praktisering af arbejde uden strukturering | 102 |
| 'Pædagogik' – Helenes forståelse af arbejdet som vidensarbejde..... | 104 |
| Om træthed og arbejdsdeling – Helenes måde at forholde sig til arbejdet som lønarbejde | 108 |

**Kapitel 7. Professionsorienteringer i SFO
- når man skal omgå skoleundervisningens udfordringer af
etablerede fritidspædagogiske traditioner115**

Jimmy Krab og Randi Andersen

| | |
|--|-----|
| Konteksten SFO – historisk og aktuelt | 116 |
| Fra fritidshjem til SFO | 117 |
| Samarbejde mellem skole og SFO | 120 |
| Drageslottets skolificering - de nyuddannedes oplevelse af deres deltagelse i undervisningstiden..... | 122 |
| Camillas fik papir på sin viden – men legitimiteten af hendes socialpædagogiske viden udfordres | 123 |
| Sanne og skolen - 'at gå med børnene' | 133 |
| Sanne i skolens undervisningstid..... | 137 |
| Bjørns arbejde i skolen: Udfoldelsen af tekniske kompetencer som bidrag til en funktionel, arbejdsdelt integration..... | 144 |
| Mellem rå pasning og planlagte aktiviteter..... | 147 |
| Afrunding – om muligheder for faglig profilering i arbejdet | 153 |

Kapitel 8. Professionsorienteringer i en klub: "Gå først i livets skole – og videreuddan dig så!"161

Jacob Bøje og Vibe Larsen

| | |
|---|-----|
| Klubarbejdet – historisk og aktuelt | 162 |
| Klubben i Københavns omegn..... | 164 |
| De uformelle kvalifikationer værdi | 167 |
| Klubben som et favoriseret maskulint rum | 169 |
| To nyuddannede pædagogers orienteringer | 170 |
| Fodbold, sundhed og udvikling som centrale elementer i Mikkels praktisering af klubarbejde | 171 |
| At blive placeret ved skranken og blive betroet sovsen. Gittes foreløbige praktisering i den arbejdsdelte klub | 183 |
| Gittes forhold til sin uddannelse | 191 |

Kapitel 9. Pædagogisk praksis i opbrud - professionalisering som udfordring ved moderniseringen af det pædagogiske arbejde197

Steen Baagøe Nielsen

| | |
|---|-----|
| Motsætningerne mellem professionsbestræbelser – knyttet til kvalitetsudvikling og markedsgørelse | 203 |
| Hvad betyder de ændrede rammevilkår for muligheden for professionalisering – og udviklingen af faglighed | 205 |
| 0-6 års området under program-pres - og (u)mulig professionalisering? | 207 |
| Klubpædagogikken i defensiven? | 208 |
| Et nedslag i markedsgørelse og målgruppetænkning i SFO arbejdet..... | 209 |
| Menneskearbejde under belejring..... | 215 |

Kapitel 10. Attraktiv på papiret? De nyuddannedes håndteringer af pres fra ny ledelsesorganisering, markedsgørelse og serviceorientering i praksis219

Steen Baagøe Nielsen

| | |
|---|-----|
| Mod bredere forståelser af læring i arbejdet – og nødvendig viden og kvalifikationer i praksis | 222 |
| (Uddannelses-)viden må forankres i forståelser af arbejdet – og dets forandringer | 226 |
| Den pædagogiske praksis i opbrud - som vilkår for de nyuddannede | 227 |

| | |
|--|------------|
| Praksischok? – Udfordrende oplevelser af integration og modstand (At finde sine ben nu i forhold til de kollegiale relationer og arbejdsmæssige vilkår)..... | 228 |
| For snæver uddannelsestækning | 230 |
| Nyuddannede - Udfordret af virkeligheden | 231 |
| Referencer:..... | 235 |

Forord

Steen Baagøe Nielsen

Denne rapport afslutter projektet *Professionsbachelorisering i et vadedsted*.

Projektet er gennemført i et samarbejde mellem forskere fra hhv. Roskilde Universitet (RUC) og videnscenter- og forskningsprogram-medarbejdere ved hhv. University College Sjælland (Absalon) og University College Capitol (UCC). Samarbejdet mellem professionshøjskoler og Roskilde Universitet har været understøttet og ledet af RUCs forskningscenter for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, VELPRO.

Projektet har, siden sin opstart i 2009 været et af de første større forskningsprojekter, der har etableret stærkt samarbejde og delt materiale og diskussioner mellem universitet og professionshøjskoler. Samarbejdet mellem institutionerne har stået sin prøve – og vi har undervejs oplevet det såvel berigende som inspirerende. Det har medvirket til at styrke de konkrete analyser og refleksioner, men har også sat fokus på forskelle og ligheder i tilgange og forståelser, som delvis udspringer af de forskellige institutionelle, metodologiske og teoretiske udgangspunkter, vi har.

Projektet har trukket ud og har måttet bære konsekvenserne af snart sagt enhver form for arbejdsmæssig og menneskelig tilstødelse siden opstarten i 2009. Projektet er siden da (selvfølgelig) blevet 'underhalet' af indtil flere uddannelse- og velfærdsreformer, som har føjet dimensioner til både professions- og uddannelsesudfordringerne. Man kan mene, at det har svækket projektets udsagnskraft, men menneskelige udfordringer, tid og politiske omvæltninger kan også styrke blikket for de langsigtede udfordringer, som dette projekt analyserer og diskuterer – og således på uforudsigelig vis modne projektideer, problemstillinger og analyser.

Først vil vi gerne takke BUPL for deres interesse og opbakning omkring belysningen af denne problemstilling. Projektet er for en væsentlig del finansieret af BUPLs forskningsmidler, og vi vil gerne takke for den sobre behandling, den kvalificerede opbakning og den vedholdende

interesse, som projektet gennem hele forløbet har modtaget her: Uden denne støtte og opbakning intet projekt og ingen rapport! Vi samtidig også gerne takke alle kolleger, som har kastet gode tanker ind i projektet og hjulpet afgørende til i færdiggørelsen – her en særlig tak til Annegrethe Ahrenkiel, Kirsten Weber, der (endnu) en gang viste sit (sidste) engagement samt ikke mindst Søs Bayer, som gennem sit store overblik har bidraget til kvalificeringen af denne rapport.

Vi skal selvfølgelig også takke de deltagende ledere, uddannelsesmedarbejdere, fagforeningsfolk og andre, som har været os behjælpelige med fx at sætte os i kontakt med de nyuddannede. Ligesom en meget stor tak skal lyde til alle på de institutioner, vi har besøgt og lavet observationer i, de nyuddannede pædagoger, som velvilligt deltog i interview om deres aktuelle arbejdssituation og gav os deres uddannelseshistorie.

Mest af alt vil vi dog rette en varm tak til de nyuddannede pædagoger, som vi har fulgt ude i arbejdet på deres institutioner, og som har stillet op til (flere) interview, ladet os kigge dem over skuldrene, og som har kommenteret noget af det skrevne m.m. Mange tak for jeres bidrag og indspil. Uden jer ville dette projekt slet ikke være blevet til!

Professionsbachelorisering i et vadested

- nyuddannedes kvalificering som vej til feltets professionsudvikling?

Steen Baagøe Nielsen og Jakob Bøje

Nyuddannede pædagoger må i disse år bære på en række forhåbninger til deres fremtidige pædagogiske praksis. Forhåbningerne, der ofte er politisk motiveret, handler ikke bare om, at de skal bestride deres nye job på bedste vis, men også om at de skal kunne bidrage til at udvikle og professionalisere feltet, som derved kan opnå større anseelse. Forhåbningerne er således, at de på sigt kan forbedre vilkårene for deres pædagogiske virke – og for de børn, unge og udsatte, som de skal bistå og støtte i deres trivsel, dannelse og læring.

Denne rapport er blevet til på baggrund af et projekt. Det projekt omhandler disse nyuddannede pædagoger. Og sætter fokus på de orienteringer, de bærer og tilegner sig, og de muligheder de har, når de bevæger sig ud i det pædagogiske arbejde, de er uddannet til. De nyuddannede pædagoger er af den generation, som har gennemgået en professionsbacheloruddannelse i en periode præget af reformer af pædagoguddannelsen, mens 'seminarier' blev til uddannelsessteder eller blev nedlagt og mens formaliseringen – og ikke mindst 'akademiseringen' – af uddannelserne tog til.

Rapporten anlægger flere perspektiver på de nyuddannedes bevægelser og udfordringer, med den hensigt at belyse centrale udviklinger og brud i kvalificering og kompetencebehov samt pædagogernes konkrete håndteringer af de udfordringer, de som nyuddannede stilles overfor i forbindelse med deres bevægelse ud i praksis.

Professionsbachelorisering – uddannelsesreformer som vej til kvalitetsforøgelse?

Reformer af uddannelsessystemer, central uddannelsesplanlægning og didaktisk uddannelsesudvikling forventes i disse år at kunne bidrage til ikke alene bedre og mere kvalitetsorienterede *uddannelser*, men også til at den *praksis*, som uddannelserne retter sig mod og kvalificerer til, bliver styrket gennem en mere vidensbåren praksis, som uddannelserne i øvrigt ses som den centrale 'leverandør' af.

Ved lanceringen af den nye politiske aftale om en reform af pædagoguddannelsen på uddannelsesministeriets hjemmeside (21 juni 2013), under overskriften "Reform af pædagoguddannelsen skal fremtidssikre Danmark", beskrives det således: forligspartierne

*"...er blevet enige om at reformere pædagoguddannelsen, så vi skaber trygge og udviklende dagtilbud til børn og unge, sikrer alle mulighed for et godt liv samt bedre forudsætninger for at gennemføre en uddannelse. (...) En ny pædagoguddannelse skal hæve barren for morgendagens pædagoger, styrke indsatsen for de mest udsatte mennesker med handicap og forberede pædagogerne til deres rolle i fremtidens skole."*¹

Udtalesen illustrerer, hvordan der ofte forventes direkte resultater af uddannelsesmæssig udvikling eller 'investering' i reformer af uddannelse. Det er tilsyneladende så indlysende, at det ofte underforstås, at sådanne tiltag ikke blot vil afstedkomme forbedringer på uddannelserne, men også – som det konkrete citat stiller i udsigt – vil medføre klare langsigtede effekter, i form af en styrkelse af 'morgendagens' pædagoger. Det underforstås, at disse pædagoger gennem reformerne rustes på en helt anden vis til nye opgaver (fx i 'fremtidens skole'). Politikernes forventninger knyttes således også til, at (slut)brugerne tilføres styrkede kompetencer og generelle kvalitetsforbedringer igennem en mere kvalificeret praksis. Forbedringer for børnene og deres forældre, forbedringer for de handicappede og et bedre grundlag for de professionelle og institutionaliserede aktører, som skal modtage børnene fra daginstitution i skolen, er også en del af forventningen. Logikken synes at være, at også samfundet eller befolkningen som helhed kan forvente

1 <http://fivu.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/reform-af-paedagoguddannelsen-skal-fremtidssikre-danmark> [21.06.2103]

forbedringer i form af fx bedre uddannelses gennemførelse og mere uddannelses- og udviklingsparate borgere. Et resultat af visionær uddannelsesplanlægning?

Centralisering og formalisering

De politiske forventninger til uddannelse og uddannelsesreformer har medført, at der fra centralt hold laves planer og retningslinjer, som i stigende grad griber ind i uddannelserne. Gennem de senere år er det brede uddannelsesfelt, ikke blot folkeskolen, i stigende grad blevet sat under forvaltningernes og embedsmændenes lup. Når uddannelserne i stigende grad pålægges centrale, statslige retningslinjer, nationale studieordninger, fastlagte færdigheds- og kompetencemål mv., som kan ses som en logisk konsekvens af den stigende politiske og dermed forvaltningsmæssige bevågenhed, som uddannelser har. Der synes at være en forventning om, at professionsuddannelsernes mål og indhold for kompetenceudvikling kan og skal styres, ikke af praktisk professionsindlærede, men af 'eksperter' i forvaltning, uddannelsesplanlægning eller økonomi. Og herved skal pædagoger ikke længere uddannes af pædagoger (hvilket ikke er så nyt endda - se fx Baagøe Nielsen 2006). Uddannelsen og den konkrete undervisning organiseres og rammesættes i stigende grad af administratorer og forvaltere, der skal kunne planlægge formidlingen af det faglige indhold - uden videre faglig indsigt eller erfaring fra praksis og med voksende afstand til den fagspecifikke viden og de miljøer denne er indlejret i.

Der skal ikke her føres en længere diskussion om realismen eller konsekvenserne af en sådan planlægning. Rapporten som helhed forsøger netop at levere perspektiver herpå. Men det skal kort påpeges, at forventningen om markant uddannelsesudvikling med en senere praksis- og professionsudvikling til følge, kan have betydelige konsekvenser for fremtidige kompetencer på feltet² og kan have en virkningsfuld og aktuel indflydelse på uddannelsernes muligheder for at videreføre vel-

2 I lyset af at efteruddannelsesmidlerne forsat udgør en uhyre beskedent del af de totale 'uddannelsesomkostninger', så baserer en sådan uddannelsesprioritering sig på en forestilling om, at man faktisk kan planlægge om fremtidens kvalifikationsbehov - ikke alene for de næste 4-5-6 år, hvor de nye generationer af færdiguddannede bliver færdige på uddannelserne - men også, når de sidenhen skal blive stuepædagoger, souschefer og klyngeledere inden for en horisont på snarere 10-15-25 år.

etableret og velfungerende praksis. Det kan også lægge beslag på uddannelsernes egne muligheder for at tænke, planlægge og eksperimentere med nyt. Uddannelsesudviklingen gennemføres indenfor en fastholdt økonomisk ramme, uden kompensation for de ekstra opgaver, det måtte medføre. Og der tilføres ikke ekstra midler til nye konkrete overvejelser i forbindelse med omlægning af undervisning og gennemførelse af eksperimenterende afprøvninger af passende uddannelsesformer under de nye vilkår. Konsekvensen af den centrale uddannelsestænkning er formentlig ikke beskeden.

Det er i klassisk professionsteori et omdrejningspunkt og grundlag for professionel autonomi, at professionerne har grundlæggende kontrol over deres eget fagområde (en såkaldt 'closure'), og at de har betydelig selvbestemmelse over deres uddannelser og kvalificering, herunder kan bestemme indhold og strukturering. Uddannelserne skal ikke bare sikre den korrekte kvalificering, men også professionsloyalitet og -identitet. De skal dermed formidle bl.a. de underforståede etiske forholdemåder og viderebringe grundlæggende holdningsmæssige og vidensmæssige indsigter og konkrete 'spørgekulturer' (Wackerhausen 2004) og den praktiske sans som professionen er funderet på. Det skal medvirke til at sikre professionsfeltets og fagets status og samfundsmæssige legitimitet. Når der gennemføres en mere central styring og forvaltningsmæssig kontrol af uddannelse, har det betydning for en professions egen kontrol og tilrettelæggelse, og det stiller spørgsmålstejn ved, om professionsudøverne og de praktisk involverede deltagere har mindre legitime mål eller viden end centraladministrationens uddannelsesplanlæggere.

Aktuelt 'genspilles' nogle af de centrale argumenter for uddannelsesreformer. Man kan i forbindelse med reformen af pædagoguddannelsen, med virkning fra sommeren 2014, således genhøre nogle af de samme argumenter, som også var på dagsordenen og blev efterfulgt med professionsbachelorreformen 2000, sektor-reformen 2007 og uddannelsesreformen for pædagoguddannelsen i 2006 – og for den sags skyld også tidligere uddannelsesreformer. Horisonten og perspektivet for bl.a. bachelorreformen i 2000 var meget lig den aktuelle, med den forskel at man måske dengang kunne tillade sig at være endnu mere håbefuld på uddannelsernes vegne, for professionsdiskussionen var frisk og ny på disse felter. Håbefuldheden gjaldt ikke kun pædagoguddannelsen, men alle professionsbachelor-uddannelserne, og det havde en vis afsmittende

effekt henover felterne.³ Professions-bachelorreformen var født af ganske *bastante* uddannelses- og professionsforhåbninger.

Rapportens relevans og fokus

Projektets titel, "Professionsbachelorisering i et vadested", hentyder til disse krav og forhåbninger – og medvirker til at understrege det uafsluttede og skrøbelige i professions- og praksisudviklingen i disse år. Det sætter fokus på de modsatrettede tendenser i reformens intentioner. Hermed et par indledende kommentarer til projektets overordnede indramning.

Begrebet 'professionsbachelorisering' bruges til at fastholde de på en og samme gang høje og reelt *modsætningsfyldte intentioner og ambitioner*, som uddannelsesreformerne programsætter. Selv om processen med at professionalisere fagene både på det uddannelsespolitiske og praktiske plan er uafsluttet, så gør reformerne og de begrænsede økonomiske satsninger og de generelt stramme rammer i praksisfeltet det vanskeligt at se, hvordan der kan ske markant professionsudvikling ud af praksisfeltets egendynamik. Det er på denne baggrund, at der knyttes betydelige håb og forventninger til uddannelsens betydning for de kommende generationer af *nyuddannede*, som på de pædagogiske institutioner skal løfte disse høje og modsætningsfyldte ambitioner. De nyuddannede møder også professionaliseringsambitionerne i den konkrete praksis i de pædagogiske institutioner. Det sker i vidt forskelligt omfang og under forskelligartede former – og resulterer i en række forskelligartede eller endog modsatrettede strategier til beherskelse af arbejdet, hvor der i større eller mindre grad kan knyttes an til uddannelsens forberedelse til praksis.

Professionsbacheloriseringen er som proces både uafsluttet og uafklaret. Intentionen var som sagt, ligesom for de øvrige professionsbacheloruddannelser, at skabe en mere kvalificeret uddannelse, som en væsentlig vej til at skabe bedre, mere kompetente praktikere (pædago-

3 Efter sygeplejerskerne (DSR) var tidligt ude og vedtog fælles etiske retningslinjer i 1992, er der efter 2000 fx blevet lavet og vedtaget nye 'professionsstrategier', 'etiske retningslinjer' eller 'etisk værdigrundlag' på repræsentantskabsmøder og kongresser blandt hhv. Danske Fysioterapeuter og Lærerne (DLF) i 2002, i BUPL i 2004, hos Socialrådgiverne (DS) og blandt socialpædagogerne (SL) 2006, mens Ergoterapeuterne (i DEPU), Jordemoderforeningen og Bioanalytikerne (dbio) tog hul på at skabe 'professionsstrategier' eller strategier for professionsudvikling i hhv. 2007 og 2008 osv.

ger) og en større grad af 'professionsrettethed' (Andersen m.fl, 2012). Dermed også en forbedret, professionel praksis – og i sidste ende en mere velfungerende og dynamisk innovativ offentlig service for borgerne.⁴ Et centralt uddannelsesmæssigt middel var her – i langt højere grad end blot 5-10 år tidligere – at udruste de pædagogstuderende med 'akademiske' kompetencer på deres vej mod fag og professionelt arbejde (Bøje, 2010; BUPL, 2006a).

Dengang som nu er det umiddelbare 'resultat' af denne uddannelsesudvikling uklart, og det konkrete resultat af de to overordnede intentioner for uddannelsesudvikling – yderligere akademisering på den ene side og yderligere professionsrettethed på den anden – er ganske vanskeligt at udrede.

Målinger af resultater af uddannelse: Som at råbe i vinden?

Et glimrende eksempel på disse vanskeligheder udstilles i den 'målopfyldelsesevaluering' Rambøll Management lavede af reformen af pædagoguddannelsen i 2006 (Rambøll 2012). Evalueringen forsøger at opridse de umiddelbare resultater af uddannelsesreformen ud fra formelle 'målopfyldelseskriterier', som i følge evalueringen udledes af de formelle 'lovbemærkninger'. De gøres således til 'operationaliserede intentioner' for reformerne og herved skal gøre det ud for de 'mål', som reformerne har sigtet mod.⁵

Selv om rapporten forsøger at tage en række forbehold omkring udsagnskraften af evalueringen og konstaterer, at "målopfyldelsesevalueringen kun i et begrænset omfang forklarer, i hvilket omfang og på hvilken måde de observerede ændringer skyldes reformen, eller om de

4 Formanden for Professionshøjskolernes Rektorforsamlingen (UPU) istemmer sig tilmed uddannelsesministerens forventninger om, at også de traditionelle brede velfærdsuddannelser, lærer, sygeplejerske og pædagog, der jo udgør langt størstedelen af UCernes studentermasse, kan skabe kernetropperne i en ny æra for velfærdsinnovation, som bidrag til økonomisk vækst og eksport (Thorslund 2012).

5 Dette er i sig selv et yderst spinkelt grundlag for en målopfyldelsesevaluering, idet denne tekst jo aldrig har ligget direkte til grund for den konkrete uddannelsesudvikling, ligesom den konkrete tekst næppe kan siges at være et dækkende grundlag for interessenternes forskelligartede ønsker til og forestillinger om reformens uddannelsesudvikling. Men den slags fundamentalt undergravende for(be)hold kan en sådan evalueringsform selvsagt ikke tage højde for (Rambøll 2012: 1ff).

skyldes andre forhold" (Rambøll 2012, s.2), konkluderes det alligevel , at der er sket en 'stærkelse af fagligheden'.

"Rambølls evaluering af pædagoguddannelsen viser overordnet set, at uddannelsen med de ændringer og justeringer, som reformen af 2006 har medført, på mange områder bidrager til at styrke fagligheden i uddannelsen."

Med denne tilføjelse:

"Dette skal dog ses i lyset af de rammebetingelser for uddannelsen, der betyder, at de gode forudsætninger og intentioner ikke nødvendigvis fører til et styrket fagligt udbytte for de studerende og i sidste ende i bedre pædagoger." (Rambøll 2012, s.4).

Det relativiserer konklusionen betydeligt, set i lyset af, at de vedvarende uddannelsesreformer gennem 00'erne samtidigt har medført forandrede rammebetingelser og økonomiske vilkår. Og det rejser spørgsmålet om, hvordan styrket faglighed ikke hænger sammen med et styrket fagligt udbytte.

Der er selvsagt forskel på hensigter og potentialer i lovgivning og uddannelsesplanlægning på den ene side og på den anden side resultaterne af en konkret uddannelsesudvikling, der synes kompleks og mangfoldig i sig selv! Evalueringsrapporten synes at mene, at den kan udlede noget om målopfyldelse uden for alvor at ville konkludere noget omkring rammebetingelser eller det reelle udbytte i form af de studerendes læring, identificering og kvalificering til det pædagogiske arbejdsmarked. Konklusioner som disse kunne tyde på, at sådanne effektmålinger er en ganske vanskelig og let bøjelig øvelse, der oftest tager form efter, hvad man vil have at vide.

Vanskelighederne ligger i intentionen om at ville *måle* på en så kompleks virkelighed og udvikling gennem simple metoder og forestillinger om *effekt*. Grundlæggende handler sådanne reformer måske ikke om at nå effekter, som kan effektmåles, men om at forsøge at igangsætte vellykket og værdifuld udvikling, som – for at kunne lykkes – kræver aktørernes engagement.

Spørgsmål om 'faglig kvalitet' eller 'værdi' af nyuddannedes kompetencer lægger op til og griber dybt ind i en række bredere spørgsmål af uddannelsesmæssig, fagpolitisk og forvaltningsmæssig art. De rejser

udfordringer, der kræver bredde pædagogiske og læringsmæssige refleksioner, som kan belyse betydninger af uddannelse, og som kan favne forandringerne i kvalifikationer og også forandringerne i de kollektive organiseringer, som disse kvalifikationer skal udfoldes i. Problemerne og udfordringerne i at måle på uddannelseseffekt er således mangfoldige.

For det første kan faglige resultater af uddannelsesreformer vanskeligt udledes de første mange år. Dels fordi sådanne reformer i sagens natur er møntet på studerende, som starter på uddannelsen efter reformen er vedtaget og således først bliver uddannede 3½-4 år efter – for herefter for alvor at kunne tage hul på at forandre praksis. Og dels fordi, at forandringer af kvalifikationer skal måles på deres langsigtede effekter – i og for praksis – og yderligere skal vurderinger af 'resultater' sammenholdes med en række af de øvrige faktorer, som sætter faglighed og praksis i bevægelse og skaber udvikling. Her er der fx konkret igangsat en række reformer og tiltag, som overlapper hinanden, hvorfor det alene på den baggrund vil være vanskeligt at pege præcist på resultaterne af en enkelt af disse – eller at prætendere at 'alt andet er lige'.

For det andet er det samtidig ganske vanskeligt at påvise kausale sammenhænge mellem en tydelig praksisudvikling og et særligt uddannelsesmæssigt tiltag. Hertil er uddannelse og den enkeltes læring en for kompleks og mangeartet størrelse, og det er uhyre vanskeligt, om ikke umuligt, at 'måle' nøjagtigt på færdige studerendes 'udbytte' af konkrete studieomlægninger eller studier i det hele taget.

Tilsvarende når det gælder den organisatoriske og arbejdsmæssige virkelighed, som de nyuddannede kommer ud til. Virkelighed og vilkår for praksis i den enkeltes, uddannelsernes eller institutionernes 'liv', er så komplekse, at selv omfattende effektevalueringer kommer til kort i forhold til målinger på enkelte uddannelsesreformers faglige konsekvenser.

Hensigten med denne rapport og projektet bag er anderledes end en effektevaluering. Fokus er her på at klarlægge, hvordan og i hvilken grad nyuddannede kan anvende deres kvalifikationer i praksis; hvordan de forstår udfordringerne omkring professionalisering og forbedring af kvalitet i arbejdet, samt at få indblik i og søge at forstå, hvordan de omgås forventningerne om øget faglig autonomi, status og autoritet blandt udøverne.

Forskellige interesser og perspektiver

Når resultater af uddannelsesreformer diskuteres og vurderes, kan det være værd at overveje, af hvem og under hvilke vilkår konklusionerne trækkes op. Vurderinger af uddannelsesudvikling og uddannelsesmæssig kvalificering tager sig forskelligt ud alene ud fra de interesser, som er på spil. Uddannelse har ganske mange interesser og 'aftagere'. Nogle af de oplagte interesser er:

- Uddannelsesinstitutioner. De har først og fremmest en interesse i, at de optagne fuldfører og opnår en planmæssig kvalificering. De er naturligvis også interesserede i, hvordan nyuddannede klarer sig ude i erhvervet. Det gælder jo særligt på vekseluddannelserne, hvor det forventes, at praktikken i uddannelsen er med til at forberede de studerende til praksis.
- Praksisfeltet, som konkret repræsenteres af fremtidige kolleger og lokal ledelse. Her er det især væsentligt, om de studerende faktisk tilegner sig *relevante* kompetencer til umiddelbart at bestride arbejdet – og rummer potentialer til også at udvikle feltet.
- Arbejdsgiverne (kommunerne og de selvejende institutioner) er samtidig interesserede i, at der er rigelig og velkvalificeret arbejdskraft, som kan modsvare brugernes og kollegernes behov.
- Fagforeningerne. Set fra et professionsperspektiv er det væsentligt her, om uddannelsesbeviset giver ret til en privilegeret praksisudøvelse og mulighed for at udvikle professionen og fx dens status, anerkendelse, autonomi og løn yderligere.
- De studerende selv er efter uddannelsen selvsagt interesserede i, at deres aktuelle uddannelse faktisk giver adgang til beskæftigelse og gør dem velforberedte til at indgå i praksis – og en ny livssituation.
- Hertil kommer mere almene økonomiske og politiske perspektiver på udvikling af uddannelse og praksis.

Det udgør således en stadig udfordring i forhold til at vurdere kvalitet i uddannelse og behov for uddannelsesudvikling, at sådanne legitime interesser i stigende grad udspaltes og uddifferentieres, og at fx uddannelsesinstitutionerne specialiseres i en sådan grad, at der kan opleves en større polarisering mellem uddannelsernes og fag- og arbejdsfelternes logikker. Det kan oplagt føre til, at det også bliver vanskeligt at fastholde én mening med uddannelse.

Således bliver det i stigende grad op til den enkelte studerende – gennem sin uddannelse og særligt ved overgangen til arbejde – at fastholde en meningsammenhæng, som egentlig trodser ‘systemernes’ selvstændiggjorte logikker (Helms Jørgensen & Bottrup 2008).

Rapportens konkrete tilgang, interesse og design

For det underliggende projekt betød de mange interesser og perspektiver, at der nødvendigvis måtte træffes valg – herunder også det valg at udfordre nogle af de etablerede perspektiver på feltet. Rapportens fokus og opmærksomhed bliver tydeligt via en bredere historisk og teoretisk gennemgang, der leder til diskussioner af fremtidige kvalifikationsbehov og betydningen af uddannelsesmæssige reformer af kompetenceforståelser. Det sker gennem en metode og et perspektiv, der indebærer refleksion over udviklingen af kompetencebehov i forskellige karakteristiske typer af praksis. Samtidig søger rapporten at forstå og forankre forståelserne af kvalifikationsbehov gennem refleksioner over, hvordan uddannelsesviden knytter sig til andre videns- og praksisformer, der afdækkes gennem feltnære beskrivelser og interviews med (især) den nyuddannede professionelle, som bærer af viden, kompetencer og identifikation med faget.

Projektet – som denne rapport udspringer af – har således taget udgangspunkt i professionsbachelor reformens konkrete ambitioner om både at akademisere uddannelserne og at kvalificere praksis gennem at undersøge en række nyuddannedes kvalifikationer og deres bevægelser ind i praksis. Projektet indkredser en gruppe af nyuddannedes egne beskrivelser, som de er fremkommet gennem interview og gennem feltobservationer af den praksis, de udfolder i det pædagogiske arbejde, som det foregår henholdsvis i en 0-6 års institution⁶, i en klub og i SFO. Gennem bl.a. observationer ses nærmere på de orienteringer, de bærer og tilegner sig samt på de konkrete udfordringer, åbninger og udviklingsmuligheder de møder, når de bevæger sig ud i praksis for at varetage det pædagogiske arbejde, de har uddannet sig til. Herunder ikke mindst på deres oplevelser af kompetence (eller mangel på samme) i

6 En afrapportering er tidligere færdiggjort omkring arbejdet på 0-6 års institutionerne. Se Bøje og Baagøe Nielsen 2011.

mødet med konkrete opgaver, børn og brugere, kolleger og kollegaer og arbejdsmæssige og institutionelle rammer i deres nye job.

Der anlægges et bredt perspektiv på kompetencer, læring og kvalifikationsbehov i det nye arbejde. Hensigten er at indfange og beskrive de nyuddannedes bevægelser ind i feltet i lyset af de mangfoldige aktuelle udfordringer, som er til stede. Det giver mulighed for at diskutere de nyuddannedes forberedelse og kompetencer – og at se det i lyset af de forventede udviklinger, afviklinger og reproduktioner af det pædagogiske arbejde i feltet, som sker i disse år. Denne udvikling beskrives bl.a. gennem en diskussion af de faglige traditioner på de tre institutionstyper, de nyuddannede bevæger sig ud i. Fokus er herunder også på de brydninger og udviklinger i kompetencebehov, som de nyuddannede møder i den institutionelle hverdag – og på hvordan disse rammevilkår kan siges at sætte nye betingelser for og stille nye krav til de nyuddannedes kvalifikationer og indstilling til arbejdet.

Pædagogiske institutioner som kontekst for professionalisering - og praktisk kompetenceudvikling?

Fra ministerielt og fagpolitisk hold har der særligt gennem det seneste årti været stort fokus på kvalitet i institutionerne og 'dagtilbuddene'. At bidrage til en kvalificering af praksis, er særligt forsøgt gennem en øget styring og målretning af indsatsen med fx læreplaner, mål- og indholdsbeskrivelser, børnemiljøvurderinger og inklusion og sproglæring i hverdagen. Samtidig fremholdes 'gode eksempler' på udvikling og velplanlagt organisering i hverdagen.⁷

7 Således blev KiD-projektet (Kvalitet i Dagtilbud) igangsat i december 2000 som et fælles projekt mellem BUPL, KL og Socialministeriet. Og der blev op igennem 00'erne både lavet såkaldte Sølv- og Guldguides, som skulle inspirere gennem 'best practice'-eksempler (Learning Lab 2005).

Dette er senest fulgt op i de seneste 'Pejlemærker' fra den (oprindeligt borgerlige) ministerielt nedsatte Task force om Fremtidens Dagtilbud (Undervisningsministeriet 2012), hvor tendens til at udpege best practice fortsættes, om end her gennem mere traditionelle og 'velkendte' kvalitetsopfattelser, såsom stærk og synlig ledelse, stærk evaluerings- og dokumentations-kultur og fokus på læringsmål mv. <http://www.uvm.dk/service/~media/UVM/Filer/Udd/Dagtilbud/PDF%2012/120521%20fremtidens%20dagtilbud%20rapport%20pejlemaerker.ashx>

Læreplaner, fornyede sprogkrav og dokumentationskrav øger presset på institutionerne i hverdagen. Tilsvarende har nye ledelsesstrukturer, sammenlægninger og forældrebestyrelsernes indflydelse, for blot at nævne nogle almene tendenser, haft organisatorisk konsekvens og har øget presset i hverdagen, samtidig med at der er gennemført konkrete nedskæringer i mange kommuner. Højnelse af kvaliteten i praksis synes således at tage form gennem et større netværk af tiltag, hvori professionalisering føjer sig sammen med nye former for ledelse, styring og planlægning.

Udviklingerne fremkalder et *krydspres* på praktikerne, som skaber en selvstændig interesse for pædagogers fagpolitiske kamp for anerkendelse og professionalisering. Og selv om professionsudviklingen i meget af den aktuelle litteratur tages for givet, så peger forskning også på, at pædagogfaget i lige så høj grad står overfor en (yderligere) deprofessionalisering som en professionsudvikling (Hjort, 2005; Mathiesen, 2005, Ahrenkiel m.fl. 2012). Dette sker ikke alene i Danmark, men i de øvrige velfærdsstater, hvor de offentlige ydelser og service er under pres (se fx Aili et al, 2007). Disse bestræbelser kan mange steder gøre det til en fagpolitisk udfordring at stå imod pres om standardisering og rutinisering af centrale opgaver i institutionerne.

Det er i denne kontekst, at mange har set en styrkelse af pædagoguddannelsen som en central dimension i en fortsat professionsudvikling, mens andre har været langt mere skeptiske i forhold til muligheden for overhovedet at skabe en reel form for professionsudvikling – uddannelsesudvikling eller ej.

Det underliggende projekts fokus og interesse

Denne udvikling udforskes som sagt gennem de nyuddannedes egne blikke på og oplevelser af deres veje ind i arbejdet og institutionerne. Indledende gennem at stille brede spørgsmål som:

Føler de nyuddannede sig klædt godt på som fagpersoner til at håndtere kravene i den pædagogiske praksis? Oplever de at kan udføre et kvalitetsarbejde, som understøtter eller udvikler de faglige traditioner? Kan de indgå på relevant måde i det daglige kollegiale og organisatoriske samarbejde? Styrker de nyuddannedes viden og kompetencer relationen til og kvaliteten for brugerne? Betyder tendensen til akademisering, at de

nyuddannede oplever et vanskeligt brud mellem uddannelse og arbejde – og bliver det herved mere almindeligt at komme ud for former for ”praksischock”, som fx kendes fra lærer- og sygeplejerskeuddannelsen?

På baggrund af disse spørgsmål indkredsede det underliggende projekt to centrale og sammenhængende forskningsspørgsmål:

Hvad betyder pædagoguddannelsens professionsbachelorisering for nyuddannede pædagogers kvalificering, orienteringer og strategier i uddannelse og arbejde?

Hvordan integreres nyuddannede pædagoger i praksis, og hvordan indgår de i udviklingen eller genskabelse af den faglige organisering og praksis i henholdsvis integrerede 0-6 års institutioner, klub og SFO?

Det underliggende projektdesign

Projektet byggede på en antagelse om, at de nyuddannede, som er blandt de første færdiguddannede efter uddannelsesreformen i 2006, er personlige *bærere* af de nye uddannelsesbestræbelser – og dermed kan give *eksemplarisk* indsigt i det, vi kalder *professionsbacheloriseringen* og de modsætningsfyldte vilkår og muligheder, som bydes de nyuddannede i lyset af uddannelsesreformerne.

Projektets formål var at skaffe mere empirisk viden omkring de (lære) processer, som sker i forbindelse med de pædagogstuderendes overgange til arbejde og om deres forsøg på anvendelse af uddannelsesmæssig viden i praksis. Her er det nødvendigt også at forstå deres perspektiver på de udfordringer de møder. Herunder at spørge til, **hvordan de nyuddannede pædagoger oplever sig – og vurderes – kvalificerede til arbejdet**. Projektet havde således to centrale ambitioner: dels at videregive og formidle de nyuddannedes nylige og aktuelle erfaringer med deres uddannelse og overgang til arbejde, dels at illustrere nogle af de vanskeligheder, der findes ved at modtage og integrere nyuddannede i arbejdet i forskellige institutionstyper.

Projektets centrale spørgsmål besvares gennem at fremlægge og analysere en række beretninger og perspektiver tilvejebragt gennem det empiriske arbejde og gennem at bringe resultaterne af disse analyser i dialog med teoretiske diskussioner. Herved kvalificeres både analyserne og de

teoretiske begrebmæssigheder – og dermed bidrages der forhåbentlig til en mere præcis diskussionen af det problemfelt, som er opridset ovenfor. Som nævnt har professionsbachelorreformen i vid udstrækning været begrundet i et ønske om generelt at styrke vidensgrundlaget, idet det antoges, at dette nærmest *automatisk* ville føre til større kvalitet i – og legitimitet omkring – ydelserne i praksis.

Projektets metodiske design og analyser

Projektet bygger overordnet på et toleddet empirisk design. For det første er der *interviewet* 15 nyuddannede pædagoger (4-6 i hver af de tre forskellige institutionstyper). De 15 nyuddannede blev interviewet indenfor det første år efter færdiggørelsen af deres uddannelse. De er alle i arbejde og fordelt således mellem de forskellige institutioner:

- 4 nyuddannede pædagoger, der arbejder i 0-6 års institution.
- 5 nyuddannede pædagoger, der arbejder i klub.
- 6 nyuddannede pædagoger, der arbejder i SFO.

Ved valg af interviewpersoner har der været tilstræbt en vis spredning såvel geografisk, hvad angår deres uddannelsesoplevelse, samt deres oplevelse af nuværende arbejdssted. Interviewene har været gennemført som dels gruppeinterview (SFO) og dels enkeltinterview (integreret institution og klub). I begge tilfælde som semistrukturerede interview ud fra en forhåndsstruktureret interviewguide.

På baggrund af interviewene blev enkelte af pædagogerne fulgt ud på deres arbejdspladser: Helene på hendes stue i hendes 0-6 års institution i en omegnskommune af København, Mikkel i hans klub – hvor også Gitte blev uddannet, og derfor blev hun også fulgt. Endelig blev 3 pædagoger, Katja, Camilla og Bjørn fulgt på deres SFO ved en større skole i det vestlige Sjælland. Også disse tre arbejdspladser blev valgt ud fra en vis geografisk spredning og med fokus på mulighederne for at opnå god kontakt til personalet.

For det andet har 3 kortere etnografisk inspirerede feltarbejder været gennemført, dels gennem deltagende og mere distanceret observation og dels gennem situerede feltinterview. To observatører har været til stede samtidigt, i SFO dog tre, i sammenlagt 10-15 dage. Observatørerne har været til stede under forskellige former for praksis med forskellige

børn og brugergrupper, forskellige tider på dagen, forskellige steder i institutionerne og også ved forskellige interne personalearrangementer og møder, for på den måde at kunne synliggøre den faglige debat og diskussion på stedet. Det etnografisk inspirerede feltarbejde har haft to overordnede foki:

- Indsamling af data og analyse af de nyuddannedes egne forståelser og oplevelser af aktuelle videns og kompetencebehov i hverdagens pædagogiske praksis, fx gennem deres brug af dokumenter, planer, manualer mv. Endvidere analyseres særligt gennem observation og etnografiske (in-situ) interviews de nyuddannedes oplevelse og erfaringer omkring udfordringer i praksis og ved udfoldelse af viden og kompetencer i praksis. Herunder forsøges deres faglige og professionelle indstilling og tilgang til arbejdet og faglighed afdækket.
- De rammesættende vilkår afdækkes gennem refleksion af de faglige traditioner og aktuelle kontekst i den enkelte institutionstype. Konteksten forekommer ganske betydningsfuld for den nyuddannedes muligheder for at etablere en meningsfuld praksis, som skaber mulighed for at bruge sin viden og kompetencer. Analysen af konteksten baseres således på interview med daginstitutionens leder, på centrale dokumenter i institutionen (læreplan, styringsaftale mellem forvaltning og institution, planer for sprogudvikling mv.) og på deltagelse i personalemøder og pædagogisk udviklingsdag (se bilag 2 for en samlet oversigt over det empiriske materiale). Der fokuseres her på konsekvenserne af udviklingen i konteksten og for vilkårene for arbejdet og for institutionen som helhed. Der er også her særligt fokus på den enkelte nyuddannedes udfordringer og håndteringer af centrale brudflader heri, særligt deres relationer til primære brugere (børn/unge), men også til kolleger og ledelse samt det bredere kollegiale og organisatoriske samarbejde. Det belyses i et hverdags- og arbejdslivsperspektiv, med særligt fokus på de nyuddannedes oplevelse og håndtering af de aktuelle udfordringer, som eksisterer på arbejdspladsen/i institutionen.

Rapportens opbygning og indhold

Kapitel 1 klarlægger projektets problematik og forskningsspørgsmål. Det følges i kapitel 2 af en uddybende diskussion af fænomenet professionsbachelorisering, hvor forventninger og intentioner bag reformprocessen i sammenhæng med en klarlæggelse af de centrale interesser bag denne udvikling beskrives. I kapitel 3 fremlægges kort eksisterende viden om pædagogstuderendes orienteringer og sociale profil. Kapitel 4 indkredser og diskuterer almindelige forståelser fra forskning og debat om strude- renes udfordringer i overgangen fra uddannelse til arbejde. Kapitel 5 beskriver herefter de forskningsmæssige perspektiver på projektets fokus og præsenterer projektets teoretiske greb.

Kapitel 6, 7 og 8 præsenterer analyser og fund fra de empiriske studier, fra observationer og interview, i henholdsvis en 0-6 års institution, en SFO og en klub. Gennem indkredsningen af historiske traditioner trækkes eksemplariske og genkendelige linjer op i i hver af disse institutionstyper i forhold til de kollektive og individuelle muligheder for anvendelse og udfoldelse af faglige kompetencer, fx erhvervet gennem uddannelsen. De tre studier fungerer på den måde, som kontraster, der oplyser og fremhæver det særlige og fælles i hver enkelt institutionsform. I kapitel 9 perspektiveres disse fund gennem en diskussion omkring betydningen af styring og markedsorientering i de pædagogiske institutioner.

Endelig samler kapitel 10 trådene fra hele projektet og diskuterer udviklingspotentialer i såvel uddannelsen som i det pædagogiske arbejde.

Professionsbachelorreformernes indhold og kontekst – uddannelses- og professionsudvikling?

Jakob Bøje og Steen Baagøe Nielsen

Begrebet 'professionsbachelor' er i dag det almindelige begreb for den grad, man opnår ved de 30 mellemlange videregående uddannelser (MVU). Professionsbachelortitlen fremkom i slutningen af 1990'erne og var indtil da et stort set ukendt begreb. I år 2000 fremsatte daværende undervisningsminister, Margrethe Vestager (R), et samlet forslag til lov om mellemlange videregående uddannelser (MVU), lov om Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er) og lov om oprettelse af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Lovene blev vedtaget med baggrund i daværende S/R-regerings folketingsflertal.⁸

Den overordnede politiske begrundelse for lovpakken var at styrke de professionsrettede videregående uddannelser. Professionsbachelortitlen blev således benævnt en "kvalitetsbetegnelse" (Undervisningsministeriet, 2000: 1). De professionsrettede videregående uddannelser blev formelt sidestillet med universiteternes bacheloruddannelser, selv om de i indhold og form blev fastholdt som på mange måder anderledes og væsensforskellige fra disse.

En helt overordnet hensigt var at gøre professionsbacheloruddannelserne mere attraktive. Regeringens mål var at tiltrække og fastholde

8 Loven ophæves nu med den nye reform af pædagoguddannelsen "med henblik på at opnå den nødvendige fleksibilitet, der kan sikre den løbende tilpasning af pædagoguddannelsen i forhold til de krav omverdenen, og herunder pædagogernes arbejdsmarked, stiller. Pædagoguddannelsen vil herefter blive reguleret i en bekendtgørelse, der udstedes med hjemmel i lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser." (jf bemærkninger til lovforslaget Undervisningsministeriet http://www.ft.dk/samling/20131/lovforslag/117/html_som_fremsat.htm)

flere unge i uddannelse og dermed få 50 pct. af en ungdomsårgang til at gennemføre en videregående uddannelse. En vis afmatning i søgningen til de mellemlange velfærdsuddannelser (pædagog, lærer, sygeplejerske, socialrådgiver mv.), var konstateret, samtidig med at især de højest præsterende unge fra gymnasiet ikke søgte disse uddannelser (se også Brown og Hutter, 2011). Den vigende søgning blev forbundet med et prestigetab bl.a. skabt af en hård behandling af medier og politikere. Her var forestillingen at professionsbachelortitlen kunne medvirke til et statusløft (Nielsen og Christensen, 2007).

Men reformen rummede også dimensioner, som sigtede på at imødekomme mere aktuelle taktiske politiske hensyn og dagsordner, og som i langt højere grad handlede om at skabe og imødekomme bredere og mere langsigtede politiske, institutionelle og professionsrettede interesser. De to begreber, *profession* og *bachelor*, indikerer således i sig selv at reformerne tydeligvis også knyttede an til igangværende diskussioner på helt andre niveauer.

Styrkelse af den professionelle praksis

Fremhævelsen af begrebet *profession* i professionsbachelortitlen klargjorde imidlertid et andet perspektiv. Professionsbegrebets indskrivning i bachelortitlen var for mange af de tunge aktører i feltet central, fordi man – særligt i de toneangivende forbund for den store gruppe af veletablerede offentlige ansatte funktionærer (fx FTF, DSR, DLF og BUPL) – i en årrække havde forfulgt og i stigende grad søgt at opnå anerkendelse for den ekspertise, og det bærende ansvar professionerne havde i forhold til nogle af velfærdsstatens kernefunktioner. Således er det nok så meget professionaliseringsintentionen, som sikrer såvel fagforbundenes som arbejdsgivernes støtte til uddannelsesreformen.

Professionsbegrebet blev i faglige kredse på den ene side set som et stempel, der indikerede en klar og formel anerkendelse af feltets og udøvernes intentioner om professionalisering, og på den anden side som en indikation af, at praksisudøvelsen kunne og burde opskrives gennem et løft i vidensgrundlaget – særligt gennem en styrket uddannelse. Det handlede blandt andet om at imødekomme aftagerfeltets voksende ønsker om dokumentation og skriftliggørelser af pædagogernes praksis. Herved indikerede titlen også, at *praksisorienteringen* af uddannelsen ikke

bare skulle fastholdes som væsentlig og legitim, men også bidrage til kvalificeringen af praksis, der indebar et løft til et andet og mere prestigefyldt 'akademisk niveau'.

Internationalisering, smidiggørelse og rationalisering af uddannelsessystemet

Med *bachelortitlen* indplaceres de mellemlange videregående uddannelser i en sammenhængende akademisk uddannelsesstruktur efter internationalt tilsnit (Bolognaprocessens europæiske harmonisering). Tidligt i 1990'erne var Bachelortitlen administrativt indført på universiteterne, som et tidligt 'afgangstrin' efter 3 års normerede studier (180 ECTS). Bachelortitlens indførelse på MVU-området i 2001 kan ses som en del af samme tendens: i første omgang fra ministerielt hold at sikre gode og glidende overgange til det akademiske bachelortrin og kandidatuddannelser og hermed også et større udbytte af 'dyre' uddannelsesudgifter og mindre spild af 'studietid' ved studieskift mv.⁹

Reformen havde i dette perspektiv til hensigt at sikre bedre sammenhæng i uddannelsessystemet, vertikalt såvel som horisontalt (Undervisningsministeriet, 2000: 1). Lovpakken skulle råde bod på det problem, at de professionsrettede videregående uddannelser, herunder pædagoguddannelsen, blev fremstillet som 'blindgyder' i uddannelses-teknisk forstand. Bachelorgraden betød således også, at det formelt blev fastslået, at uddannelserne faktisk var sammenlignelige i niveau med en traditionel akademisk bachelorgrad, selv om traditionen på universiteterne i en årrække havde været at en mellemlang videregående uddannelse gav begrænset merit på de fleste kandidatuddannelser, og at der hermed var ret uigennemsigtige muligheder i forhold til en traditionel akademisk efter- og videreuddannelse.¹⁰

9 Se f.eks. publikationen "Redegørelse om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser" (Undervisningsministeriet, 1999).

10 Dette til trods for at mange af disse uddannelser igennem en årrække havde skabt egne videreuddannelser i et parallelt akademisk system, fx sygepleje-, lærer- og forvaltningshøjskoler - og at disse felter også udgjorde de store 'aftagere' og brugere af pædagogiske, ledelses- og forvaltningsrettede masteruddannelser udbudt fx på DPU og RUC.

To hensigter kan identificeres: at gøre de mellemlange videregående uddannelser mere "attraktive" ved at gøre dem mere universitetslignende. Og ikke blot at lave 'brugbar' uddannelse, men også tilbyde forskningsbaseret undervisning med inddragelse, fordybelse og selvudvikling for de studerende gennem introduktionen til forskning og vidensproduktion.

Samtidig skal en del af den restrukturering af uddannelsesinstitutioner og formalisering af uddannelserne, som kendetegnede professionsbachelor reformerne og uddannelsernes vilkår, utvivlsomt også ses i lyset af ønsket om en almen øget rationalisering og herunder forvaltningsmæssig kontrol (sammenlignelig outputstyring) af den stadig voksende uddannelsessektor. Professionsbachelortitlen kan delvis anskues som en uddannelsesteknokratisk opfindelse, der handler om at reducere uddannelsesomkostninger ved at blåstemple de professionsrettede videregående uddannelser på bachelorniveau. Imidlertid medførte professionsbachelortitlen en række nye og kvalitativt anderledes udfordringer for de professionsrettede uddannelser og de institutioner, som udbyder dem.¹¹

Akademisering af velfærdsuddannelserne - og velfærdsprofessionerne

Om vidensudvikling på de nye store University Colleges

En tilsvarende væsentlig drivkraft bag reformen var ønsket hos de uddannelsesinstitutioner, som i mange år har varetaget de mellemlange videregående uddannelser, om at være bannerfører for professionsdagsordenen, bl.a. gennem en voksende grad af professionalisering og akademisering af egen ledelse, lærerstab og uddannelser (Weber og Johansen, 1995; Bøje, 2010a). Uddannelserne skulle blive mere universitære og akademiske, sådan som udviklingen i navngivningen af institutionerne også afspejler, nemlig fra seminarier over CVU, Professionshøjskoler til

11 Universiteterne har haft tilsvarende udfordringer efterfølgende, når de har skullet inkludere professionsbachelor med direkte adgang og optag på kandidatsstudierne på lige fod med universitetsbachelor. Mange studieledere og undervisere fortæller således om ret blandede erfaringer med professionsbachelorernes akademiske studieparathed.

University Colleges (Muschinsky, 2009).¹² I 2007 oprettedes således en ny sektor for professionshøjskoler, der erstattede det tidligere seminarieuddannelser (Undervisningsministeriet, 2007). Konkret udmøntede dette sig i et krav i professionsbachelorbekendtgørelsen om, at de traditionelle undervisere på seminarierne, sygeplejeskoler mv. nu blev underlagt et krav om faktisk at have en højere akademisk grad, og dermed bevis på klarere forskningsbaserede kompetencer.

Politisk og forvaltningsmæssigt indebar skabelsen af de nye store UC'er en centralisering af uddannelsesstyringen i pædagoguddannelsen og andre tilsvarende mellemlange videregående uddannelser (Bøje, 2010a). Denne centralisering afføder nye behov for at beskrive og legitimere den nye struktur, hvilket igen medvirker til at øge mængden af dokumenter, planer, kontrakter, koncepter mv.

Ambitionerne om at styrke uddannelsernes vidensgrundlag gennem forsknings- og udviklingsstrategier blev yderligere understreget dels gennem omskabelsen af den gamle Danmarks Lærerhøjskole til Danmarks Pædagogiske Universitet, der i forlængelse af ønsket om både smidiggørelse og opkvalificering blev født med en forpligtelse til at optage de nye professionsbachelorer direkte på deres kandidatuddannelser, som traditionelt havde haft svært ved at blive optaget på de 'gamle' universiteter.¹³ Tilsvarende gennemførtes kravet om de nyoprettede CVU'ers forskningstilnytning til – og forskningssamarbejde med – universiteterne. Herigennem var det CVU'ers opgave at sikre en bedre inddragelse af resultater fra nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder i undervisningen af lærere, pædagoger, sygeplejersker m.m.

UC'erne har senere fået del først i (globaliserings)midler til UC-baserede videnscentre, og siden i forsknings- og udviklingsmidler, som

12 Tendensen til universitetsgørelse af disse faghøjskoler, polytechnics og skoler for anden 'anvendt videnskab' er også en del af en fremtrædende tendens i det øvrige Europa. Herhjemme har det haft som konsekvens, at man har søgt øget ansættelse af akademisk uddannet lærerstab (snarere end en monoprofessionel monopolisering, som ville fastholde, at 'lærere skulle undervise lærere'). Intentionen med akademiseringen har været at skærpe det faglige niveau i underviserstaben, og derved bære større præg af forskningsorientering.

13 De øvrige universiteter blev således heller ikke i første omgang pålagt denne forpligtelse, selv om reglerne nu er skærpede så det i dag er hovedreglen, at en bachelor giver adgang til relevante kandidatstudier også ved de 'gamle' universiteter.

tendentielt paralleliserer vidensproduktionen til de nye professioner med den som finder sted til (universiteternes) gamle (læger, jurister, ingeniører osv.). I denne sammenhæng fremstår UC'erne i dag som politisk toneangivende, hvad angår viljen til vidensopbygning omkring 'brugbar', 'professionsrettet' viden (Andersen & Sommer m.fl. 2012).¹⁴

Tendenserne i den uddannelsespolitiske udvikling af professionsbachelorgraden

Lovpakken omkring professionsbacheloriseringen, indebar således en udvikling fra seminarier til CVU til UC, en udvikling i og af forskning og vidensinstitutioner, samt kandidatadgang til DPU og de øvrige universiteter, hvilket må betragtes som et skridt imod en homogenisering og stigende formalisering af MVU-uddannelserne.

Titlen og strukturændringerne medførte, at uddannelserne principielt skulle kunne være adgangsgivende og dermed også give forudsætninger for videreuddannelse på kandidatniveau på universiteterne (Undervisningsministeriet, 2001a: § 2). Dette formål skulle så sige 'sidestilles' med det eksisterende formål om at kvalificere den studerende til at udøve erhvervsfunktioner inden for det pågældende fag.

Herved indikerer *professionsbachelor*begrebet en betydelig modsætning og dobbelthed i og for feltet. Uddannelserne skulle kvalitetsudvikles bl.a. gennem et mere akademisk, vidensbaseret indhold – og ikke mindst en større grad af central styring. Samtidigt, med baggrund i vide kredse og blandt stærke interessenter, skulle reformen bruges til at styrke kvaliteten i de *praksisrettede* erhverv, som uddannelserne rettede sig imod. Og således skulle også uddannelserne nu både anerkendes for en større grad af 'professionsrettethed', og samtidigt bidrage med viden til at understøtte den igangværende opkvalificering af 'professionerne' gennem akademisering af uddannelserne med direkte adgang til forskningsbaseret viden.

Professionsbachelorreformerne blev således fra starten fulgt op af en række grundlæggende uddannelsesreformer, som ikke bare formaliserer uddannelsesindeholdet, men klart indikerer voksende krav og

14 Flere elementer i denne strategi har selvsagt været heftigt kritiseret af universiteternes rektorforsamling. Mens interesseorganisationer som FTF har været kraftige fortalere for en udbredelse af forskningsforpligtelsen til UC'erne.

forventninger til de studerendes formelle kompetencer og viden. Denne tendens er kraftigt slået igennem med fx nationale studieordninger i fx sygeplejeuddannelsen og socialrådgiveruddannelsen, og som vi skal vise modtager pædagoguddannelsen efterhånden samme opmærksomhed – og udsættes herigennem for stadig stærkere politiske og forvaltningsmæssige interesser.

Professionsbacheloriseringens konsekvenser for pædagoguddannelsens formelle indhold

Med fokus på pædagoguddannelsen beskrives i det følgende lidt nærmere den uddannelsesudvikling, som følger ”professionsbachelorreformen”. Dermed indkredses hvilke tendenser i ”professionsbachelorisering”, som kan forventes at have påvirket de studerende og deres oplevelser, læring og relationer i uddannelsen gennem det seneste årti. Da de fulgte nyuddannede færdiggjorde deres uddannelse i 2009-2010 ses nærmere på den uddannelsesudvikling, som påvirkede dem i deres uddannelse, mens de efterfølgende reformer kun berøres som perspektivering. Tendensen er som tidligere nævnt imidlertid den samme allerede fra professionsbachelorreformens begyndelse, og langt de fleste af de dilemmaer og udfordringer vi trækker frem må forventes at påvirke feltet mange år frem, også når de studerende, som starter efter den nuværende reform (2014), bliver færdiguddannede i 2018.

Pædagoguddannelsen har, som de øvrige MVU-uddannelser, gennemgået en række uddannelsesinterne transformationer fra de første ideer om en fælles MVU-ramme i år 2000 over en reform af uddannelsen i 2006 til konsekvenserne af evalueringer og revisioner knyttet til uddannelsesmæssige reformønsker i fx VK-regeringens task-force – som videreførtes af nuværende minister. Den seneste reform er endnu et eksempel på, at pædagoguddannelsen i stigende grad drages ind i tidens strømninger og kravet om hastigere uddannelsesreformer, der tillægges stor politisk prestige og tildeles voldsom offentlig opmærksomhed. I de seneste år har det fx handlet om ideer knyttet til initiativer om Ny Nordisk Skole og forberedelser til en grundlæggende revision af uddannelsen, som gennemføres fra uddannelsesstart efterår 2014. Den overordnede tendens er også her en betydelig formalisering af ud-

dannelseselementerne med nye fastsatte kompetencemål, om end der ikke (endnu) er lavet nationale studieordninger som i flere af de øvrige professionsbacheloruddannelser.

Tilføjjelsen af bachelortitlen betød overordnet, at uddannelsen nu formelt skulle tjene to formål, nemlig, at uddannelsens kvalificering til kandidatniveau på universiteterne, i princippet skulle sidestilles med det eksisterende formål om at kvalificere den studerende til at udøve erhvervsfunktioner inden for det pågældende fag. Dette nye krav kan siges at rejse en række nye krav til uddannelsens indhold – og kan i princippet få vidtgående konsekvenser for uddannelsesindholdet. Når det forventes, at et stigende antal studerende efterhånden vil starte på fx pædagoguddannelserne uden nogen synderlig intention om at blive pædagoger eller uden nogen væsentlig praktisk eller professionel ambition, men alene ønsker at benytte uddannelsen som en legitim vej til en kandidatuddannelse, så må det forventes også at indebære nye udfordringer i forhold til at skabe den identifikation med fagligheden og professionen, som uddannelserne traditionelt har været bygget op om.

Modsætningerne skærpes af, at de studerende samtidigt skulle opnå styrkede professionelle kompetencer. Her med fokus på, at de studerende skulle møde en undervisning, som gjorde dem i stand til ikke bare at *udøve*, men også at *udvikle* professionen og vidensfelterne. Det skulle bl.a. ske gennem at opøve dem i at stille spørgsmål til bagvedliggende forståelser af praksis og at kunne udfordre vidensfeltets samfundsmæssige, politiske, kulturelle og humane fundament. Selv om også dette professionssociologisk tænkes at kræve en faglighed, der bygger på teoretisk, videnskabeligt og professionsetisk grundlag, så fordrer det også en betydelig praktisk indsigt – og en vis identifikation med feltet.

Ønsket om at styrke de professionelle kompetencer gennem at konfrontere de studerende med et mere (alment) akademisk (fx videnskabs-teoretisk) indhold i undervisningen er ikke helt uproblematisk set fra et klassisk professionsteoretisk perspektiv. De professionelles traditionelle veje til at opretholde og styrke deres faglige ekspertise er klassisk gået igennem socialisation og identifikation med etablerede og anerkendte eksperter og fagudøvere *indenfor* faget – dvs. læger underviser læger osv. I pædagogseminariernes forandring til professionsuddannelser er de 'gamle' pædagogisk uddannede undervisere i meget vid udstrækning blevet erstattet af antropologer, sociologier, psykologer, cand.mag.er (fx i sprog, filosofi og pædagogik) fra universiteterne, som ofte vil have meget

begrænset praksiskundskab, og således også vil begrænse muligheden for identifikation med de faglige udøvere.

Der synes også her at være en mere eller mindre direkte sammenhæng mellem et mindre fagprofessionelt miljø og tendensen til at formalisere uddannelsernes organisering og indhold (gennem akkrediteringsbestræbelser, ønsket om ensartede nationale studieordninger, sammenlægninger og uniformering af fag- og kompetenceområder og en langt større grad af eksplicitering af kompetencemål), selv om disse tendenser også kan forstås som forvaltningsmæssige redskaber til at søge at styrke uddannelserne gennem formel styring og central kontrol af uddannelsesindholdet.

Uddannelsesinstitutionerne er – som tidligere berørt – selvstændige aktører, der ofte aktivt bidrager til at omsætte rækken af politiske, uddannelseseksterne begrundelser til interne uddannelsesmæssige begrundelser for faglig kvalitetsudvikling – også i uddannelsesindholdet, når der fx ønskes større 'sammenhæng i uddannelsen' eller mere gennemsigtighed i læringsindhold i praktikken. Uddannelserne har således også selv fremhævet bachelorprojektet som en dimension i akademiseringen af uddannelserne (Andersen og Sommer 2012). På den ene side kan man her fremføre, at den studerende faktisk blev stillet over for et nyt krav om udarbejdelse af et bachelorprojekt som formel afslutning på uddannelsen. Men samtidig gjaldt det for pædagoguddannelsen, at bachelorprojektet erstattede det tidligere "speciale", og at der på den vis ikke var tale om nogen væsentlig nyskabelse. Med bachelorprojektet formaliseredes dog de boglige krav idet, der fordredes nye færdigheder i at "indsamle, bearbejde og anvende relevant information" (Undervisningsministeriet, 2001b). Ambitioner er her knyttet til de nye krav om forskningstilknytning (til universiteterne) og forventningen om, at de nye UC'er udmønter deres forsknings- og udviklingsforpligtelser i tæt kontakt med praksisfeltet i de regionale områder, uddannelserne i særligt grad samarbejder med.

De både modsætningsfulde og optimistiske intentioner, som overordnet præger reformerne, kan således også ofte spores ned i de enkelte uddannelseselementer, som forandres med bachelorreformerne.

Reform af pædagoguddannelsen 2006

I forbindelse med den seneste reform af pædagoguddannelsen fra 2006 var en af hovedbegrundelserne for forandringer, at den faglige kerne i den eksisterende uddannelse var for uklar (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003; Undervisningsministeriet, 2005). I evalueringen af den daværende uddannelse skrev Danmarks Evalueringsinstitut følgende:

”Tager man udgangspunkt i betænkningens ord om at der ”i alt pædagogisk arbejde findes en fælles faglig kerne, og pædagoger fastlægger mål og anvender metoder, der adskiller sig fra andre fag” – kan man måske nok undre sig over at denne faglige kerne ikke står tydeligere markeret i seminariernes selvfrestilling” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003: 64).

Dette medførte, at der blev igangsat en række initiativer, som alle syntes at skærpe formaliseringsgraden i uddannelsen – dvs. beskrive de enkelte uddannelseselementer og de forventede resultater af disse nærmere.

Formålsparagraffen blev ændret, fx således at det tidligere lidt uklare mål om at fremme den studerendes personlige udvikling gennem uddannelsen blev erstattet af mere arbejdsmarkedsrettede kompetencer – det være sig social og kommunikativ kompetence, personlig og relationel kompetence, faglig kompetence, organisatorisk kompetence og systemkompetence (Undervisningsministeriet, 2005: 11). I 2003-evalueringen taltes der om behovet for at anlægge et kompetenceudviklende perspektiv på uddannelsen i stedet for et, som førhen, kvalifikationsorienteret perspektiv (s. 172-175). Dermed mentes et behov for på sin vis at gå dybere i beskrivelsen af, hvad uddannelsen skulle afstedkomme blandt de studerende. Kvalifikationsbegrebet blev anset for at være for overordnet og dermed for upræcist i forhold til at udtrykke fagets faglige kerne.

De faglige interessenter, BUPL, KL, PSR og SL, var overvejende enige i de ovenfor anførte betragtninger om behovet for at styrke og klargøre fagets faglige kerne. I et fælles notat, hvori interessenternes ideer til en reformeret uddannelse skitseres, problematiseredes således den eksisterende enhedsuddannelse:

”Pædagoguddannelsen skal moderniseres, bl.a. fordi enhedsuddannelsen med sin større bredde også har medført et uddannelsesmæssigt videnstab inden for en række specifikke pædagogiske områder. Uddannelsen kan i dag ikke på

tilfredsstillende vis dække de kompetencekrav der i dag stilles til nyuddannede pædagoger” (BUPL, KL, PSR og SL, 2005: 3).

Det førte til forsøg på at præcisere fagets faglige kerne gennem formålsparagraffen i relation til arbejdsmarkedsrettede kompetencekrav. Konkret blev 'fagene' i uddannelsen tænkt om, (re)dimensioneret og (gen)beskrevet og ændrede navne og karakter – fra i hovedsagen at udspringe af klassiske universitetsfag (som fx psykologi, pædagogik og sociologi) til at være tænkt som mere 'professionsrettede'. Stof og fag blev opdelt, således stof og fag, med henblik på i større grad at kunne tage udgangspunkt i praksisrelevante problemstillinger – eller teoretiske tematiseringer heraf. Fagrækken blev reduceret, faget psykologi udgik, og faget pædagogik blev udpeget til at være uddannelsens centrale og gennemgående fag (med en udvidet forståelse af faget til eksplicit at inkludere filosofiske, sociologiske, psykologiske og antropologiske delelementer). Dansk blev opprioriteret (i lyset af den nye opgave med sprogstimulering), og der blev indført 3 linjefag i stedet for det tidligere store antal af aktivitets- og kulturfag, hvilket har ført til, at de klassiske praktiske-æstetiske fag som drama, musik og rytmik er reduceret betydeligt (fagområder hvor især mange praktisk uddannede pædagoger – snarere end akademikere – længe har undervist).¹⁵

Helt centralt for fx den fremtidige uddannelsesplanlægning blev imidlertid, at der blev indført såkaldte centralt definerede CKF'er – centrale kundskabs- og færdighedsområder – for de enkelte fag. Disse må igen ses som et forsøg på at præcisere - og ikke mindst formalisere uddannelseselementerne og den ønskede kvalificering gennem uddannelsen.

Samtidig blev praktikken ændret. Ikke på en så grundlæggende måde som de fleste interessenter ønskede sig det, dvs. ved at overgå fra at være lønnet til at være SU-finansieret, men ved atter at skærpe formaliseringsgraden og beskrivelsesniveauet. Praktikken blev beskrevet som et 'fag' på linje med uddannelsens øvrige fag, ligesom regler og procedurer omkring uddannelsesmål, evaluering, praktikuddannelsesplan, praktikrapport m.m. blev skærpet og den studerendes uddannelsesudbytte af praktikken blev generelt forsøgt styrket gennem en klargørelse af praktikken som læringsrum eller 'fag'.

15 Se fx Frede V. Nielsen (red.) (2010): "Musikfag i undervisning og uddannelse: Status og Perspektiv 2010", Musikpædagogiske Studier, DPU, Bind 2.

Endelig skal det fremhæves, at disse fagdidaktiske bestræbelser er fremkommet samtidig med, at der kan konstateres et reduceret antal 'konfrontationstimer'. Det har ført til kritik af, at proces og fokus i undervisningen forandres, og at lærernes faglige kompetence og praktiske indsigt gives mindre plads til fordel for enkeltstående faglige og teoretiske input. Det fremholdes som et markant resultat i Rambøll-evalueringen, at op 47 % af de studerende ikke kan erklære sig enig eller meget enig i, at deres undervisere har solidt praksiskendskab (Rambøll 2012:21).¹⁶ Samme resultat synes oplagt, når uddannelsen som helhed i højere grad beror på, at de studerende laver opgaver, hvor det tilstræbes, at man gennemfører 'selvstudium' efter en mere akademisk model.¹⁷ En forandring, som synes at favorisere en almen, teoretisk funderet viden, som vanskeliggør formidling og tilegnelse af de elementer af praksis, som er vanskelig at få indsigt i, når praktikernes erfaringer indsigt ikke er til stede i den skolebaserede undervisning.

Kontinuerte vilkår og dimensioner i pædagoguddannelsen

Samtidig med de ovenfor beskrevne brud kan man imidlertid også identificere en række kontinuerte forhold i uddannelsen.

For det første er der stadig tale om en 3½ årig vekseluddannelse, hvor praktikken fylder en god tredjedel (15 mdr. også efter den nye reform) – hvilket er en klart større andel end i de øvrige professionsba-

16 Da undersøgelsen samtidig på et vist statistisk grundlag konstaterer at dimittenderne heller ikke i synderlig grad blev præsenteret for forskningsbaseret viden, må man således påpege at "En betydelig andel af dimittender oplever dog ikke, at undervisningen på pædagoguddannelsen er videnbaseret." (Rambøll 2012:21)

17 Der er fremkommet en del kritik fra bl.a. fagforeninger og studerende i forbindelse med kortlægning af det lave antal konfrontationstimer – ligesom det 'reducerede undervisningstimetal' var et centralt omdrejningspunkt for Rambølls evaluering i 2012 (Rambøll 2012). Professionshøjskolerne har på forskellig måde søgt at imødegå eller imødegå kritikken gennem fx at indføre en såkaldt studieaktivitetsmodel, hvor det fremføres, at uddannelsen består af flere former for aktiviteter – og en del af dem skal foregå uden undervisere er til stede. Se fx <http://ucsj.dk/uddannelser/paedagog/uddannelsen/studieaktivitet/>

cheloruddannelser og en væsentlig større andel end i de øvrige nordiske uddannelser til førskolelærer o.l. (Undervisningsministeriet, 2004: Bilag 3). Uddannelsen har altså, trods det at styrke og kvalificere uddannelsens akademiske indhold, samme varighed som da de oprindelige uddannelser til hhv. børnehavepædagog, fritidspædagog og socialpædagog blev sammenlagt i 1991 – men stadig kortere end de fleste andre professionsbacheloruddannelser.

For det andet er det meste af praktikken, som før nævnt, stadig lønnet. Og den samlede praktik er ikke forkortet. Med uddannelsen af 2006 betones praktikken som et 'læringsrum', ligesom det yderligere gøres i 2014, og der er gjort forsøg på at styrke samspillet mellem praktik og teoretisk uddannelse. Men selve grundstrukturen, der skifter mellem ofte ganske abstrakte teorier og praktiske erfaringer med og læring i det pædagogiske arbejde, er uændret. Den studerende må stadig siges at have en stor del af ansvaret for at etablere forbindelser mellem teoriundervisningens indhold (på skolen) og praktikkens virkelighed, uagtet at formaliseringsgraden i uddannelsen er ændret. De to lange praktikker på hver især et halvt år er fortsat ikke bare lønnede – de studerende indregnes i institutionens normering, i princippet i stedet for en 'fast' medarbejder og med de forventninger der kan knytte sig til dette.¹⁸ Kritikken af den lønnede praktik har længe været massiv og delt af en række interessenter.¹⁹ Kritikken har her ofte lydt på, at det bliver 'arbejdets orden', som Martin Bayer (2000) har kaldt det, der sætter dagsordenen for, hvad den studerende kan lære og ikke lære i forbindelse med praktikken. Når den studerende på denne måde skal erstatte andre ansatte i den interne arbejdsdeling signaleres det – selv helt kontant – at den studerende så at sige 'tilhører' arbejdspladsen. SU, anføres det, kunne i stedet signalere en væsentlig uafhængighed til at stå uden for arbejdets og institutionens logik, med ret til at observere, udforske og stille kritiske spørgsmål, således at de

18 Den første 'øvelsespraktik' på et kvart år (7-8 uger) er, ligesom praktikken i forbindelse med bachelorprojektet (3-4 uger), med reformen af uddannelsen blevet SU-finansierede. Bl.a. begrundet med, at dette skærper udbyttet af praktikken som læringsrum.

19 Se fx sammenfattede hørings svar fra revision af loven i 2006 <http://pub.uvm.dk/2007/paedsortbog/sortbog.pdf> – (s.167). Se ligeledes, at et meget væsentligt argument imod SU-finansieret praktik er, at det vil fordyre uddannelsen som helhed (ibid. s.258 og 265 i Undervisningsministeriet, Sortbog om Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog).

læringsmæssige dimensioner kunne styrkes alene herved. Omvendt har det været fremført, at hensigten med praktikken er at få realistisk indsigt i arbejdets virkelighed, og at 'selv en dårlig praktik kan være lærerig' (Andersen og Weber 2009), hvis problemerne som opleves i praksis kan reflekteres i kritisk lys. Samtidig betyder netop lønnen, at de studerende ikke behøver bekymre sig om (yderligere) erhvervsarbejde i de perioder, de er i praktik, hvilket kan være særligt attraktivt for de relativt mange modne studerende med forsørgelsesforpligtelser, der traditionelt findes på pædagoguddannelsen.²⁰

For det tredje er der ikke ændret nævneværdigt på optagelsesbetingelserne og dermed på rekrutteringsgrundlaget til uddannelsen. Søren Gytz Olesen har gennem sin ph.d.-afhandling (Olesen 2005) påvist, at uddannelsen i dag rekrutterer studerende fortrinsvist fra arbejderklasse og lavere middelklasse. Selv om den gennemsnitlige optagelsesalder er faldende, så er den stadig blandt de højeste af alle uddannelser, og der rekrutteres således, at mange studerende vælger uddannelsen som en 'ny begyndelse' – måske efter de allerede har haft et længere uddannelses- og erhvervsforløb i andre fag og brancher (Wohlgemuth 2010).

Endelig skal det nævnes, at pædagoguddannelsen har en af MVU-området laveste uddannelsesestaxametre pr. studerende, hvilket har ført til, at de nedskæringer i taxametrene, som har foregået over efterhånden mange år, har fået lærerkræfter til at påpege, at det netop her vil blive særligt svært at realisere de ambitiøse uddannelsesmål.

Om professionsbachelorisering som modsætningsfyldt tendens i uddannelse og profession

Gennem dette kapitel er opregnet de væsentligste forandringer, som ligger til grund for professionsbachelorreformerne og beskrevet udviklinger og hvilke brud, der er sket i og omkring pædagoguddannelsen i det seneste tiår. Samtidig er påpeget en række kontinuerte relationer og vilkår i uddannelsen. Der er argumenteret for, at akademiseringen og formaliseringsgraden i uddannelsen er øget, og samtidigt er det påpeget,

20 Tilsvarende kan det anføres at lønnen under praktik er med til radikalt at markere, at nu er det arbejdets praktiske virkelighed som 'gælder', at den studerende er reelt ligestillet med sine (aktuelle) kolleger og må samarbejde med dem og ledelsen om at nå egne mål i relation til kollektivets og institutionens samlede – og at det i høj grad er dette forhandlingsrum som den studerende skal tilegne sig

at uddannelsen på en række afgørende punkter fortsat er den samme. Uddannelsen synes underlagt betingelser, som udfordrer realiseringen af de didaktiske mål og vanskeliggør fordringen om, at uddannelsen *også* skal bidrage til en betydelig professionalisering af feltet.

Der er således en række modsætninger indlejret i professionsbachelorreformerne – også på den måde at det ikke i første omgang synes at berøre det konkrete uddannelsesindhold og kvalificeringen nærmere (såsom nye kvalifikationskrav for lærerstaben – og forsøget på at opbygge mere praksisnær vidensudvikling med fokus på anvendt forskning). Alligevel kan man tegne to klare modsatrettede tendenser i uddannelsesudviklingen. Nemlig på den ene side at uddannelsen skal styrke de studerendes akademiske kvalifikationer (med henblik på videreuddannelse) og på den anden side samtidigt skal styrke professionsrettede kvalifikationer, hvilket også vil kræve styrket identifikation med feltet og dettes specifikke vidensgrundlag og udøvere (Andersen og Sommer 2012). Modsætningerne i denne udvikling synes samtidig oplagt at blive skærpet af, at uddannelsesudviklingen skal foregå på relativt uændrede – eller endog forringede – økonomiske og institutionelle vilkår.

Pædagogstuderendes orienteringer og sociale profil

Steen Baagøe Nielsen

Pædagoguddannelsen har i årtier været Danmarks mest søgte uddannelse og den største. Optaget svinger noget, men omfatter til tider næsten lige så mange, som de to næstfølgende uddannelser (lærer og sygeplejerske) til sammen. Nogle uddannelsessteder har i en periode – særligt i 00'erne – haft svært ved at fylde pladserne, men uddannelsen har ellers været ganske populær. Uddannelsen dukker således ofte op som de unges drømmeuddannelse i undersøgelser af unges (dvs. unge pigers) 'ønskejob' (Pless og Katznelson 2007), når de i overbygningen i grundskolens sidste klasser bliver bedt om at vurdere ønsket arbejde. Over årene har optagelsen på uddannelsen dog svinget meget, og det har givet anledning til, at der i nogle år har været frit optag på mange seminarier. 95 % af alle optagne har dog de senere år været 1. prioritetsansøgere.

Omvendt har uddannelsen aldrig været blandt de mest attraktive, hvis man måler på adgangskvotienter. De unge vurderer heller ikke uddannelsen blandt de mest prestigefyldte.

Mens visse uddannelsessteder er meget attraktive og har meget stor søgning og popularitet. Der har således på uddannelsessteder i København og Århus i årevis været optagelseskrav og ikke sjældent adgangskvotienter på over 6 (8 efter gammel skala).

Pædagoguddannelsen som 'andet valg'

Ud fra en herskende betragtning om, at 'man skal udnytte sine talenter bedst muligt', så vil en del i dag betragte det som 'spild' af evner, hvis man med en meget høj studentereksamen starter på pædagoguddannelsen. Den generelle opfattelse synes følgelig at være, at pædagoguddannelsen skal og kan søges, hvis man ikke har de allerbedste akademiske

kompetencer. Således rammes også pædagoguddannelsen af, at de fleste humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser – særligt på Sjælland – kræver temmelig høje gennemsnit. Et gennemsnit på 6 giver begrænsede muligheder på universitetet, og der er således et 'knæk' imellem højtpresterende på gymnasierne, som søger akademiske uddannelser, og de mere moderat presterende som typisk vil søge til professionsbacheloruddannelserne eller de kortere videregående uddannelser (Hutters og Brown 2011).

Traditionen for at rekruttere som andet valg – i livet

Faget og uddannelsen har samtidig tradition for at rekruttere et relativt bredt udvalg af mennesker med meget forskellige kvalifikationer. På uddannelserne ses alt fra helt unge nye studenter, over tidligere pædagogiske medhjælpere med mange års erfaring til brandmænd, håndværkere, tidligere soldater eller semi-professionelle sportsudøvere (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003; Olesen 2005; Frederiksen, 2010).

Har optagelseskravene de senere år været beskedne mange steder, så er der en generel stigning i de studerendes uddannelsesbaggrund (som det også er tilfældet i samfundet i almindelighed). Ca. 17 % af de pædagogstuderende havde (ved optag 2007) alene grundskolen (9. el. 10. klasse) som højeste fuldførte uddannelsesbaggrund (mod 22 % i 2000). Dette tal er væsentligt højere end på fx lærer-, sygeplejerske – eller ingeniøruddannelse, hvor tallet er mellem 2 og 6 %. Tilsvarende skiller pædagogstuderende sig ud fra de fleste andre studerende ved MVU og LVU ved, at en væsentligt højere andel (ca. 43 %) *ikke* har den gymnasiale ungdomsuddannelse, som ellers regnes for det almindelige adgangskrav til de videregående uddannelser. Andelen er betydeligt højere end på hhv. lærer, sygeplejerske og ingeniørstuderende, hvor kun hhv. 13, 22 og 14 % ved optag 2007 var uden gymnasial uddannelse. Som det gælder for mange studerende på professionsuddannelserne så har pædagogstuderende også et ret lavt gennemsnit fra STX – 19 % af de studerende havde således under karakteren 4 (mod 12 % i 2000)²¹ – en faktor som almindeligvis betyder større frafald (se også Hutters og Brown 2011). Et

21 Tallene er fra Jensen & Haselmann 2012 – og stammer fra studerende optaget på uddannelsen i 2007. Forfatterne argumenterer her for at studenterbevægelserne ikke generelt er voldsomt konjunkturfølsomme (Jensen & Haselmann 2012: 7).

populært adgangsgrundlag er i stedet den såkaldte 'pædagogpakke', der består af målrettede HF-fag fx på VUC, der giver optag gennem kvote 2, kombineret med 10. Klasse, erfaringer fra tidligere arbejde, rejser eller udført frivilligt socialt arbejde.²²

Samtidig har godt 25 % af de pædagogstuderende faktisk en erhvervsfaglig uddannelse bag sig. Et tal som langt overgår fx lærere og eller ingeniører (hhv. 9 og 11 %).

Med meritpædagoguddannelsen er der åbnet veje særligt for folk med min. 5 års relevant erhvervs erfaring til at komme direkte ind i et særligt forløb. Der findes endvidere visse aftaler med kommuner, og en optagepraksis på den ordinære uddannelse i forhold til at fungere som arbejdsmarkedsintegration og omskoling for relevante arbejdsløse eller revalidenter, som har ønske om at få fodfæste på arbejdsmarkedet, selv om de måske er mindre afklarede omkring, hvorvidt det egentlig er en fremtid indenfor pædagogfaget, som er den primære motivation (Frederiksen 2010).²³

Pædagogstuderendes demografiske forhold og uddannelsesbaggrund

Pædagoguddannelsen er altså præget af, at der især er mange flere 'modne' studerende, end man ser på de traditionelle akademiske uddannelser, og også langt flere end man ser det indenfor fx de to andre store professionsbachelorfag sygepleje- og læreruddannelserne. Det betyder således, at gennemsnitsalderen blandt de optagne er godt 26 år (ved optag 2007) – og andelen af optagne med tidligere uddannelser og til tider langvarige erhvervs erfaringer er ret stort. Ca. 24 % er over 30 år (mod hhv. 16, 17 og 7 % for hhv. lærer-, sygepleje- og ingeniørstuderende). Det betyder selvfølgelig også, at flere er gifte eller i fast forhold, at mange har mindre børn (ca. 20%) og forsørgerforpligtelser i den forbindelse – samt

22 Der er udviklet tilsvarende 'pakker' til fx sygeplejerske-, lærer- og socialrådgiveruddannelsen. Men de synes mindre brugt.

23 Professionshøjskolernes motivation kan her (som det også gælder fastlæggelsen af optagelseskvotienterne) handle mere om at skabe omsætning og sikre en kritisk masse af studerende – snarere end at være snævert fagligt begrundet. Man kan fx lave gensidige aftaler med kommuner omkring bredere samarbejder, som fx kan medvirke til at skabe FoU-samarbejde eller garantere praktikpladser til studerende i kommunens institutioner.

at flere bor alene (ca. 21%). At de studerende er selvrådende og lever voksne liv er en generel tendens i MVU-uddannelserne, som selvfølgelig også følger alder, men tendensen er særligt stærk i pædagoguddannelsen, hvor kun godt halvdelen (53%) bor med deres forældre. Et tal, der fx for ingeniørstuderende er 68 % – mens tallet fx for lærerstuderende er 59%.

Der er igennem de seneste år dog sket et vist fald i gennemsnitsalderen (i år 2000 var den knap 29 år). Det kan hænge sammen med de senere års bestræbelser på at stramme op omkring de formelle optagelseskriterierne og gøre dem mere gymnasiale (krav om minimum 4 gymnasiale fag, jf. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående uddannelser, 2012), men kan måske også relateres til den generelle diskussion om – og 'præmiering' af studenter, som ikke – eller i mindre omfang – benytter sig af 'fjumreår'.

De relativt mange modne studerende beskrives undertiden som udtryk for, at pædagoguddannelsen kan fungere som en chance for gentænkning af de studerendes livsorienteringer. I en undersøgelse af mandlige studerende (hvis gennemsnitsalder er yderligere et par år ældre end de kvindelige studerende) betegner op imod en tredjedel således uddannelsen som et karriereskift eller en 'ny begyndelse' (Wohlgemuth 2010). Der er således lang tradition - og en betydelig tolerance og opbakning på uddannelsesstederne - for ansøgere, der har andre forudsætninger end de ordinære. Det være sig studerende med adgang via kvote 2 eller gennem Individuel Kompetencevurdering, som fx er optaget på baggrund af erhvervsuddannelse, militær uddannelse mv.

Der findes således også en forståelse af, hvad bred "livserfaring" betyder for at kunne varetage jobbet med ordentlig indlevelse. Således beskriver Allan Baumann, der er tidligere medlem af forretningsudvalget i BUPL, hvordan brede erfaringer ligefrem tænkes at kunne styrke uddannelsen:

"På den ene side, vil vi gerne have en ansøgerkreds, som er meget bred og har mange erfaringer. Det skaber dynamik i klasserne. Aldersmæssige, kønsmæssige, etniske og alle mulige andre forskelle mellem de studerende giver tilsammen en mangfoldighed af erfaringer og et godt grundlag for faglig diskussion. Bredde ved vi, giver de bedste uddannelsesforløb," ²⁴

24 I fagbladet Børn og Unge 25-01-2013 se http://bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/nyheder/aspiranter_kan_snakke_sig_ind_paa_paedagogstudiet?opendocument

Omvendt er der også almindelig bekymring, ikke bare i BUPL, men også blandt de pædagogstuderende selv, over studiekammeraterne på pædagogstudiet. Således udtaler flere af de nyuddannede i interviewet klar bekymring over visse af deres medstuderendes faglige niveau og ikke mindst deres menneskelige indsigt og de brede sociale kompetencer, eller 'livserfaringen', der ofte anses som så væsentlig i velfærdsprofessionerne.

En bekymret pædagogstuderende, som flittigt er blevet citeret i debatten om behovet for en ny uddannelse, siger således i et særligt indspil på ministeriets hjemmeside:

*"Den nye pædagoguddannelse skal vægte mere på teori end praksis. Rygtet pædagoguddannelsen har skabt sig, løber i vendinger som: alle kan komme ind, alle kan blive pædagog, og vi laver ikke noget seriøst. Det er blevet et sted, hvor folk der søger en sidste udvej ender. Desværre er det ikke forudsætninger for at skabe de bedste pædagoger. Seminariet skal ikke være et sted som gør sit yderste for at alle passer ind. Vi snakker om mennesker der skal have med børn at gøre. Det vigtigste i livet. Vi gør os selv en bjørnetjeneste, når vi hele tiden vil sørge for, at alle passer ind. Hvis vi vil forbedre os, må vi også stille større krav."*²⁵

Pædagogstuderendes varierede sociale baggrund

Familierne til pædagogstuderendes uddannelseshistorier varierer meget med ca. 25% med forældre med MVU eller LVU-baggrund (ved optag 2007 – mod 17% i 2000). Tal, som ikke er voldsomme, men dog registrerbart mindre end det gælder for lærere (45 %) bygningskonstruktører (33 %) og sygeplejersker (31%) (Jensen og Haselmann 2012). Samtidig er denne andel også øget mere fra 2000 til 2008 end på nogen af de andre nævnte uddannelser (Olesen og Harrits 2012)

Familierne har til gengæld en generelt lavere indkomst, end det gælder for de øvrige her omtalte grupper. Således tjener den højestlønnede af forældrene for hele 53 % af de pædagogstuderende under 300.000 om året, mod kun hhv. 39, 39 og 33 % af hhv. de lærer-, de sygepleje- og de ingeniørstuderendes forældre. Og således kan man ud fra en klassisk sociologisk analyse konstatere, at de pædagogstuderende generelt set

25 <http://fivu.dk/aktuelt/temaer/paedagoguddannelsen/filer/ideer-til-paedagoguddannelsen-eline-michelsen.pdf/view>

vil have færre økonomiske og uddannelsesmæssige ressourcer at trække på i forbindelse med deres uddannelse.

I et forsøg på kortlægning af de pædagogstuderendes habitus, kunne Bent Olsen faktisk ikke finde betydelige habituelle træk (kulturel og økonomisk kapital) som adskilte de pædagoguddannedes *oprindelse* fra deres uuddannede kolleger (pædagogmedhjælpere) – også karakteriseret som 'lavere middelklasse'. (Olsen 2007: 84ff) Olsen viser dog, at kun et klart mindretal (19%) har funktionærforældre, mens op imod 60% er børn af faglærte og ufaglærte ((Olsen 2007: 77).²⁶

Alder og forældrebaggrund har selvfølgelig central betydning for de studerendes orienteringer – i bred forstand. Selv om forældrenes uddannelsesbaggrund tilsyneladende ikke kan måles som signifikant for de studerendes frafald (Olesen og Harrits 2012), så vil en del yngre studerende direkte fra gymnasium forventes at være mere 'boglig' orienterede, og det synes oplagt at kunne hænge sammen med, at de kommer fra mere uddannelsesvante hjem. Dog har disse yngre studerende – som tidligere nævnt – ret sjældent topkarakterer med fra gymnasiet og mange har dermed gået veje som i de mest uddannelsesvante familier ville blive set som 'omveje' (Hutters & Brown 2011).

En nyere kortlægning af optaget på socialrådgiveruddannelsen (Als 2013) viser en række signifikante træk blandt de studerendes orienteringer, som de synes at dele med pædagogstuderende. Netop på socialrådgiveruddannelsen synes man således at kunne finde studenteprofiler, som på flere felter ligner de pædagogstuderendes: der er en relativt høj gennemsnitsalder ved optag, mange 'omvælgere' blandt de studerende, dvs. folk som ønsker at tage uddannelsen efter længere tids erhvervstilknytning, ofte med en tidligere uddannelse i bagagen, og også ofte eksplicit som en form for 'andet valg'.

Det er samtidig også her en helt almindelig – og ofte gentaget antagelse - at mange studerende søger uddannelsen af *engagement* i feltet, snarere end fordi det vil give det store (ekstra) lønafkast. Ofte nævnes motivationer som "jeg vil gerne arbejde med mennesker" eller " jeg kan godt lide at arbejde med børn" eller de lidt bredere "jeg vil gerne have et arbejde, hvor jeg kan bruge mig selv", og/eller "hvor jeg kan gøre en

26 Han argumenterer dog for, at uddannelsen (generelt) vil skabe en vis bevægelse væk deres oprindelsesposition over imod en position med mere kapitalvolumen mod den 'kulturelle pol'. (Olsen 2007:84)

forskel" (se fx Nørgaard 2008). Det handler altså om, at man ønsker et arbejde med menneskelige relationer i centrum.

Disse forståelser af betydningen af et personligt engagement for arbejdsorienteringer og kompetent faglig praksis går også igen i fagets traditionelle (selv)forståelse af, at netop en sådan motivation er central og vigtig for at kunne udføre arbejdet: der skal mere end formelle kvalifikationer og uddannelse til! Således konkluderer evaluering af pædagoguddannelsen (Rambøll 2012), at begrundelsen for, at dimittenderne synes at have "færre handlekompetencer, som begrænser deres evne til at agere i konkrete situationer", må dette ses i sammenhæng med, at "de optagne studerende er blevet yngre, men også mindre erfarne, hvilket har betydning for deres deltagelse og udbytte af uddannelsen." (Rambøll 2012, s.4)

Det følger også i god forlængelse heraf, at 'personlige erfaringer' eller 'bred livserfaring' og interesse for arbejdet med børn/mennesker (underforstået) tilskrives central betydning som arbejdsmæssig kvalifikation (se også Andersen 2008). Dette projekt søger at forfølge disse orienteringer og belyse betydningen heraf for uddannelsesmotivationen og -deltagelsen blandt de konkrete deltagende studerende og nyuddannede.

Forståelser af nyuddannedes kvalifikationer, udfordringer og orienteringer i pædagogarbejdet

Steen Baagøe Nielsen og Jakob Bøje

I dette kapitel indkredsnes og perspektiveres forståelser af de studerendes kvalificering, sammenhænge og udfordringer i overgangen mellem pædagoguddannelse og pædagogisk arbejde. Hensigten er at klargøre dette projekts begrebsbrug og position i forhold til forskellige uddannelses- og læringsmæssige forståelser af disse overgange for nyuddannede pædagoger.

Kapitlet består dels af en diskussion af perspektiver og problemer i de mere almene, uddannelsespolitiske forståelser og begreber, som oftest anvendes til forståelse af opgaver og udfordringer i forhold til kvalificering og overgange fra uddannelse til arbejde. Her ses på fx forståelser af et bedre uddannelsesudbytte, konflikter mellem teori og praksis og perspektiver på 'praksischock'. Der argumenteres for en interesse i at forstå de udfordringer, som de nyuddannede står overfor i et på en gang bredere, mere indlevende og mere kontekstuel lys.

Med udgangspunkt i dansk og international forskning diskuteres teorier og forskningsmæssige bestræbelser på at indfange nyuddannedes kvalificering og beskrivelser af brud, udfordringer og ønsket sammenhæng i overgangen mellem uddannelse og arbejde i professionsfelter og fagligt arbejde. Her fokuseres på teori og forskning, som har beskæftiget sig med (eller underforstår) den særlige karakter af skolebaseret læring og viden i relation til nødvendig erhvervs-mæssig kompetence, og betydning for kvalifikationer for varetagelse af erhverv, profession og arbejde. Der leveres ikke en fuldt dækkende forskningsoversigt, men der skabes et overblik over væsentlige og dominerende perspektiver og forståelser på feltet.

Sammenhæng, læring og tilpasning - i overgang fra uddannelse til arbejde

Der findes en stor mangfoldighed af diskussioner og perspektiver på sammenhænge mellem uddannelsessteders 'skolastisk' organiserede undervisning, den læring, som forventes at finde sted her og så de erhvervsmæssige kvalifikationer, som efterspørges i arbejdsfelterne.

Mangfoldigheden skyldes, at problemstillingen er grundlæggende kompleks: det er ganske enkelt vanskeligt at forstå og beskrive generelle sammenhænge mellem uddannelse og læring af relevante erhvervsmæssige kvalifikationer. Mangfoldigheden skyldes også, at uddannelse er et ganske grundlæggende vilkår. Vi har alle erfaringer med uddannelse og perspektiver på uddannelsernes anvendelighed, som trækker på førstehånds erfaringer. Hvad enten det handler om uddannelseskvalifikationernes brugbarhed i praksis, deres effekt på arbejdsløshed og fremtidig konkurrenceevne, deres bidrag til demokratisk dannelse, inklusion og integration i samfundet – eller det handler om uddannelsernes muligheder for at skabe eller få personer til at skifte livsperspektiv, udnytte sine potentialer og talenter, åbne karrieremuligheder – eller det modsatte, så kan vi alle trække på egne erfaringer og andres fortællinger, og de er selvsagt mangfoldige.

Samtidig er perspektiverne ofte farvet af ønsket om at forstå sammenhængen på måder, der gør det muligt og overskueligt at skabe eller fremme 'gode overgange'. Det kan betyde, at ønsket om at forstå denne mangfoldighed træder i baggrunden til fordel for ønsker om redskaber og begreber, som der kan *styres* og forvaltes efter.

Bekymring for praksischok for 'akademikere' i 'praktisk' arbejde

Praksischok har været et af de temaer, som har givet anledning til at hævde en 'grundlæggende forskel' på teori og praksis. Samtidig har frygten for 'praksis' været en central grund til at fremhæve og fastholde potentialerne i de studerendes praksismøder og arbejdsstræning undervejs i en ellers skole-institutionsbaseret uddannelse. Begrebet om praksischok forbindes ofte med de unge, nyuddannede læreres eller sygeplejerskes oplevelser og erfaringer med det vanskelige 'møde med virkeligheden' efter færdiggørelse af (skole)uddannelsen, eller på skolers og forældres oplevelser af at de nye, unge lærere er for dårlige til at 'skabe ro' til

undervisning eller til at håndtere forældresamarbejde (se også fx EVA 2011, Eriksen, 1999, 2004; Schmidt og Helms, 2010).

Diskussionerne om praksisshok og de unges professionelle manglende forberedelse til det reelle arbejde i 'virkeligheden' har medført tilbagevendende og til tider politisk ophedede diskussioner af behovet for at befordre og forberede ankomsten til arbejdet. Eller som det blev udtrykt fra uddannelsernes perspektiv af anerkendte aktører fra hhv. professionshøjskoler og DPU: "Hvordan sikrer vi, at lærerstuderende bliver bedst muligt rustet til at glide ind i skolens hverdag, når de er færdige som uddannede lærere, og samtidig kommer til at fungere som fornyende og innovative kræfter i skolens hverdag?" (Breiting et.al. 2012)²⁷

Bekymring for nyuddannedes (uhensigtsmæssige) udfordring af praksis

En anden populær måde at forstå og forberede overgangen til praksis fremkommer i fortællinger om at overgangen skal håndteres gennem ro og tålmodighed fra de studerendes side, som opfordres til at 'stikke en finger i jorden' og forsøge at indpasse sig efter stedets orden og regler. Studerende som er ude i praktik – og nyuddannede kandidater – vil ofte blive mødt med 'gode råd' til, hvordan de kan finde sig til rette på 'arbejdspladsen', blandt de nye kolleger og andre fagfæller, når de i overgangsfasen skal tilegne sig praksis som noget grundlæggende *andet* end skole. I den pædagogiske litteratur rettet mod nye praktikere findes praktiske instruktioner for nyuddannede eller studerende med refleksioner om denne situation. Fx kan man finde sådanne 'råd' i bogen *Den professionelle pædagog* (Dalgaard og Mejl 2009), hvor den nyuddannede pædagog anbefales at arbejde på at 'synke ind' i den etablerede praksis på sin nye arbejdsplads, at udvise loyalitet, at begrænse eller styre viljen

27 Hvor hovedsætningen her jo er velkendt, så er tilføjelsen (bisætningen) typisk for UCernes nyere 'innovative' dagsordener for skolen. Selv om ønsket om udvikling på kort sigt rimer temmelig dårligt med ønsket om at forberede sig og 'glide ind', så er svaret det sædvanlige: "I sammenkædningen af læreruddannelsen på seminariet med skolens virkelighed spiller praktikperioderne en afgørende rolle" (Breiting et.al. 2012:5).

Andre har fx på lærerområdet peget på muligheden for, at arbejdspladserne skulle sikre bedre muligheder for den enkelte kunne blive integreret gennem fx mentorordninger, som kunne gøre det nemmere for den enkelte at komme ud som uerfarne (EVA 2011)

til at ville ændre praksis og beherske sine kritiske indlæg i starten. Pointen er overordnet, at det kræver tid at forstå samarbejdsrelationerne og kulturen her, og at det tjener den nye pædagog godt at lære og erindre sig de kollegiale og faglige 'spilleregler' på arbejdspladsen. Praksislæring giver i dette lys god mening som en introduktion til veje til at styrke den enkeltes mulighed for at 'tune sig ind' fagligt, og at skabe en individuel sammenhæng mellem skole og job.

Uddannelsernes teori og praksis – og problematiske opdelinger af viden og faglighed

Det er almindeligt på uddannelsesinstitutionerne, og i den offentlige debat at forstå en sådan skelnen mellem det praktisk, erhvervsrettede og det akademiske som en skelnen mellem teorier, der forventes lært på 'skole', og så praksis, som læres i faget og i arbejdets virkelighed. Ofte udgår man i projekter fra, at den største udfordring endog består i det såkaldte 'teori-praksis-problem', og 'brobygning' kan også kan tjene klare formål i relation til uddannelsesgennemførelse, dvs. at "en bedre sammenhæng mellem teori og praksis kan bidrage til, at flere gennemfører den påbegyndte professionsuddannelse" (Pilegaard Jensen og Haselmann 2012: 7 - se også projektet andre projekter tilknyttet til 'Bridging the gap' fx Kamstrup og Fibæk m.fl. (2013) eller Haastrup og Hasse m.fl. (2013)).

Modstillingen af de to begreber er af mange grunde ikke særligt hensigtsmæssig – særligt i forhold til at forstå de uddannelsesmæssige udfordringer, som de studerende stilles overfor. En for firkantet skelnen mellem teori og praksis og en sammenstilling af teori=skole og praksis=arbejde understøtter en begrænset forståelse af, hvad et uddannelsesforløb egentlig indeholder og har som mål. Megen uddannelsesforskning påpeger således på betydningen af at forstå den skolebaserede læring som en praksis i sin egen ret. Skolebaseret deltagelse og læring følger altid en række egne 'regler', som snævert set ikke behøver at være synderligt hensigtsmæssige i forhold til at tilegne sig erhvervsmæssig eller professionel kompetence. Det er velkendt, at de studerende på universiteterne og professionsbacheloruddannelserne nødvendigvis må bruge en del tid på at tilegne sig almindelige læse- og studietekniker, at bekæmpe eksamensangst, at lære at stille spørgsmål til forelæsninger, i gruppesammenhænge eller ved konsultation eller individuel vejledning,

samt ikke mindst at arbejde med at tilegne sig et godt skriftsprog, som kan formidle deres indsigter i den anerkendte stil, som er nødvendig for at bestå og præstere ved udarbejdelsen af et bachelorprojekt eller speciale. En del af uddannelsernes udfordringer handler om at skabe og socialisere til et uddannelsesmiljø, som ikke i snæver forstand er fagligt befordrende. Det handler nok så meget om at skabe og for den enkelte studerende om at blive en del af et fysisk og socialt miljø, hvor der er trivsel, 'nogen at tale og dele med', og man tilstræber ofte fra skolens side tiltag, som skal skabe og fremme en rummelighed og inklusion, forhindre frafald, og understøtte og befordre gode studievaner og demokratisk deltagelse i studielivet.

Ligesom uddannelserne på denne måde i høj grad er opmærksomme på at opdyrke en studiepraksis i sin egen ret, som ikke er koblet særligt klart eller entydigt til de fremtidige erhvervsfunktioner, så forsøger man på mange arbejdspladser – særligt blandt faggrupper, som vil forstå sig selv som 'professionelle' – at etablere faglige fora, hvor man også løbende diskuterer teori eller nyere forskningsmæssige resultater. Mange steder er en sådan praksis institutionaliseret, fx som løbende supervision eller tilbagevendende evalueringer og refleksioner over etableret praksis. Målet kan være konkrete nye målbeskrivelser, læreplaner, virksomhedsplaner, udviklingskontrakter, eller det kan ske i forbindelse med deltagelse i forsknings- og udviklingsarbejder, aktionslæringsforløb mv. Under sådanne forløb forudsættes og udvikles, der også ofte 'i praksis' en meget konkret omgang med nyere teori. Og de teoretiske diskussioner bliver en nødvendig del af praksis.

Disse to perspektiver på den praktiske studietid og den teoretisk reflekterede praksis, skal her tjene som påmindelser om, at det ofte ikke giver mening at skelne skarpt og snævert mellem abstrakte teorier knyttet til skolebaserede uddannelser – og en erhvervs-mæssig praksis, som byder på 'virkelighedens' reelle udfordringer. Og ligeledes kan teorier ofte i forskellig grad have til hensigt – eller uforvarende komme til – at lede praksis på en måde, at en kategorisk skelnen mellem 'praksisteori' og 'teorier om praksis' (Callewaert 2003) ikke løser det grundlæggende problem omkring at forstå karakteren af den skolebaserede uddannelse.

Helms Jørgensen (2013) har med systemteoretisk inspiration argumenteret for, at et mere hensigtsmæssigt blik på relationen mellem skole/uddannelse og erhvervs-mæssighed kan opnås gennem at forstå disse arenaer, som udtryk for adskilte logikker eller systemer, der i stigende

grad historisk forfølger helt adskilte og selvstændige mål for deres egen virksomhed.

Der er således også god grund til at undsige forståelser af, at relationen mellem skolens teori og den praktiske vidensanvendelse alene er et spørgsmål om, hvordan teori omsættes til praksis. Og der kan findes megen mening i Webers opblødning af hele denne distinktion, som tydeliggøres i formuleringer om, at der 'ikke findes noget så praktisk, som god teori, og ingen god teori, som ikke har praktisk værdi' (Andersen og Weber 2009).

Udgangspunktet og interessen for at diskutere 'sammenhæng', orienteringer, læring og udfordringer i overgangen fra uddannelse til job, kan ikke indfanges gennem en skarp distinktion mellem teoriske og praktiske elementer i uddannelsen – og ønsket om en bedre 'brobygning' imellem dem. Problemstillingen kræver en nuanceret diskussion af de studerendes individuelle og kollektive proces – mere end en diskussion af, hvordan teori/skole bedst 'omsættes' til erhvervsmæssige virkelighed og praksis.

Uddannelsers effekter og hensigter som stærkt politiserede

Et centralt problem i sådanne forståelser er, at de først og sidst har til hensigt at 'virke', dvs. at *skabe* bedre overgange for de studerende, og at denne hensigt tendentielt usynliggør de modsatrettede interesser som er på spil – som de enkelte studerende netop må navigere i.

Helms Jørgensen (2013) diskuterer, hvordan uddannelse med fordel kan forstås, som et system spændt ud mellem en række selvstændiggjorte logikker. Herved retter han fokus på, at uddannelse faktisk også 'bliver til' gennem en ret omfattende politisk og institutionel organisering, og at dynamikker langt ind i uddannelsernes ellers 'interne' indretning i stigende grad er politiserede.

Der er mange interesser involveret i uddannelsesmæssig styring, undervisningsplanlægning og læring og mange interessenter, som kan strides om hvilke tiltag, der bedst understøtter uddannelse og undervisningsmæssig effekt. For ikke at tale om, hvad 'effekt' overhovedet er – eller bør være – i en uddannelsesmæssig sammenhæng.

Uddannelsernes 'anvendelighed' og 'effekt' er politiseret stof, hvilket betyder, at en række forskellige etablerede politiske interesser og institutionaliserede perspektiver er til stede. Disse interesser kan være mere eller mindre eksplicite. Fx ekspliciteres de politiske og samfundskonomiske interesser på uddannelsessystemets sammenhæng og effektivitet, når det foreslås, at skolernes 10. klasse burde afskaffes, at de unge skal komme i gang med en ungdomsuddannelse hurtigere, snarere end at en halv årgang skal 'stå i stampe' på vej til ungdomsuddannelserne. Ligesom når det diskuteres, at danske studerende starter alt for sent på deres videregående uddannelse og er alt for længe om at gennemføre i forhold til både internationale standarder og det samfundsmæssige udbytte af disse uddannelser, som 'nedsættes', fordi de studerende bliver alt for gamle før de er færdige.

Det rejser hele spørgsmålet om, hvem brugerne er, og hvem uddannelse er til for. Er det for den enkeltes dannelse eller kvalificering for fremtidig arbejdsgivere? Er det for arbejdsmarkedets eller måske brugernes (fremtidige) behov? Eller er 'brugeren' reelt staten, som søger at sikre god velfærd eller nationens fremtidige konkurrenceevne? Er uddannelse blot 'forretning' for uddannelsesudbydere – og indretningen primært deres interesse? Hvordan kan fagfeltet, som fx en professionsbacheloruddannelse kvalificerer til, siges at have legitime (aftager)interesser?

Udbytte af uddannelse og bredere sammenhænge mellem uddannelse og fremtidigt arbejde diskuteres også tættere på den institutionelle og uddannelsesmæssige virkelighed, når fx dannelse eller almene kompetencer vejes op imod det snævert fagspecifikke. Spørgsmålet om uddannelsens længde, indretning og indhold – i forhold til 'virkelighedens' udfordringer – er ligeledes på dagsordenen, når der blandt mange elever og studerende spørges til 'erhvervsrelevansen' eller 'anvendeligheden' af det stof, som læres på uddannelsesstederne. Dette har været en tilbagevendende diskussion i fx erhvervsuddannelserne, og det har det seneste tiår i høj grad også været tematiseret i diskussionen omkring professionsbacheloruddannelserne. Særligt i form af debatter om sygeplejestuderendes læring af unyttig, akademisk 'teori' af Foucault eller Habermas i stedet for mere direkte 'anvendelig' og 'praktisk' viden.

Tilsvarende er disse overvejelser centrale i diskussioner om merit, realkompetencevurderinger, og når uddannelsessystemet vil insistere på at skabe enklere overførbare mellem uddannelseskompetencer – og

historisk adskilte uddannelser som fx pædagoguddannelsen og universiteternes kandidatuddannelser – uden samlet 'studietidsforlængelse'.

Styring, evaluering og effektivisering af uddannelsernes forvaltning og output

Ofte er de bagvedliggende interesser mindre synlige, idet de er inkorporerede i uddannelsernes interne perspektiver og overvejelser på uddannelsesudvikling. Men der udtrykkes dels et perspektiv på læring og kompetencer, som underforstår, at der findes en klar sammenhæng mellem læring *i uddannelse* og tilegnelsen af direkte anvendelige og nødvendige kvalifikationer *i arbejdet*. Og samtidig underforstås det, at denne sammenhæng mellem skoleundervisning og forventede erhvervsmæssige kompetencer kan *optimeres* gennem uddannelses- og undervisningsplanlægning.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)²⁸ og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning ved AU (DCU/DPU) har de seneste 10 år institutionaliseret store bestræbelser på systematisk at evaluere, opsamle, akkreditere og kvalitetsudvikle uddannelserne, bl.a. gennem at understøtte implementeringen af alt fra konkrete 'redskabs- og værktøjskasser' - til at optimere, tilrette og monitorere til 'nødvendige' standarder (af fx Europæisk oprindelse). Gennem monitorering af præstationer og effektmåling af fx gennemførelse eller læringsudbytte ønsker man at sikre at uddannelsesplanlægning hviler på 'best practice', bl.a. ved at være

28 Evalueringscenteret, forløberer til EVA (Danmarks Evalueringsinstitut), blev dannet tilbage i 1992 med henblik på evaluering af de videregående uddannelser, men EVA institutionaliseredes, som finanslovsfinansieret institution, der varetager evaluering af alle dele af det danske uddannelsessystem; under Undervisningsministeriet fra 1999 Se 'Vedtægt for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)' (af 1999) eller i 'Lov om Danmarks Evalueringsinstitut' (2005).

understøttet af den 'bedste, tilgængelige viden' – og gerne certificeret 'evidensbaseret praksis' i uddannelsessystemet.²⁹

De faglige diskussioner om de individuelle og kollektive mål med uddannelse er lige så gamle som uddannelserne selv. Men der har de seneste år bredt sig en øget optagethed af uddannelsesmæssig effektstyring og specificering af lærings- eller kompetencemål, som har gjort tilsyneladende mere klare og målbare begreber som fx 'læringsudbytte' populære. Forestillinger om at skabe en klar progression og målrettethed i uddannelserne betyder, at disse overvejelser må indgå centralt i planlægningen og den løbende revision af mål og hensigt med en enhver uddannelse for at denne kan akkrediteres. Uddannelserne pålægges at konkretisere kompetencemålene og at institutionalisere evaluering, opfølgning og tilbagemelding til uddannelsesplanlægningen gennem særskilte kandidatundersøgelser, aftagerpaneler eller aftagerrepræsentanter i uddannelsesudvalg, i institutionernes bestyrelser osv.

Vekseluddannelsernes erhvervsrettede praksis(op)læring - og forsøget på at skabe' sammenhæng mellem skole og praktik.

Diskussionen om hvad der egentlig er 'erhvervsrettet' og hvor meget også de mere 'almene' fag skal fylde, har som eksempel længe været i fokus i de erhvervsrettede uddannelser. Gennem bl.a. den direkte indflydelse arbejdsmarkedets parter har på uddannelsernes udformning og dimensionering, har der været tradition for at diskutere udbytte af hhv. 'skole' og 'praksislæring' – med stort engagement.

Overvejelser om opfyldelsen af kompetencemål synes at blive særligt presserende internt i en uddannelse, hvor der direkte indgår praktik og praksisoplæring som led i den formelle uddannelse. Det indebærer nemlig overvejelser over, hvordan læreprocesser på både uddannelse

29 Se fx dedikationen til evidensbaseret viden i beskrivelserne på DCUs

site: <http://edu.au.dk/forskning/omraader/>

[danskclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/](http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansklclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/)

Evidensbevægelsen er kommet til uddannelsesområdet (relativt sent) med kraftig inspiration fra styringsbestræbelserne i sundhedsfeltet (Cochrane-center ved Rigshospitalet), og det sociale felt (Campell-center på SFI), der ligesom DCU ønsker at 'fremme den aktuelt bedste viden om god praksis - og formidle den til fagets udøvere og politikere'. Det sker konkret gennem såkaldte 'evidensbaserede systematiske reviews, forskningskortlægning og forskervurdering'. Om Evidensbevægelsen se yderligere (Rieper & Hansen 2007).

og arbejdsplads kan forstås og styrkes. Det handler ikke mindst om, hvordan 'skole' og 'praktik' gensidigt kan understøtte hinanden – set i forhold til uddannelsernes samlede mål og gennem særlig tilrettelæggelse af undervisningspraksis, praktisk vejledning og anden planlægning i forhold hertil. I og med at det på vekseluddannelserne således erkendes, at mål for uddannelseselementer kan være forskelligartede, så fremstår spørgsmålet om samspil mellem de forskellige læringsarenaer og tiden efter uddannelsens færdiggørelse særligt presserende.

Praktisk uddannelse og erhvervs- og professionsrettethed i erhvervs- og professionsfag

Selv om uddannelsessteder og skoler institutionelt netop er tænkt som en særlig formaliseret læringsarena, og ofte i uddannelsesforskningen tænkes at have sin force og berettigelse ved at kunne fungere i kraft af sin afstand til praksisfelterne, så er ganske mange uddannelser entydigt funderet på praksis(op)læring eller på vekseluddannelse, hvor eleven i erhvervsuddannelse eller den studerende på professionsbachelorstudiet veksler mellem tilstedeværelse på 'skole' og i en etableret faglig 'praksis' i arbejdsfeltet eller 'produktionsarenaen'. Det ses ofte som en særlig force, at elever og studerende ikke bare 'sidder på skolebænken', men også indgår direkte i arbejdsprocesserne under arbejdslignende vilkår. Og endda nogle gange indgår i normeringen eller bemanningen, som erstatning for andre ordinært ansatte, som det også gør sig gældende for de pædagoguddannedes praktik.

De eksplicite mål for praktikdelen af forskellige uddannelser kan variere betydeligt. Men den væsentligste pædagogiske begrundelse for vekseluddannelserne handler om praktikkens særlige mulighed for forberedelse til den erhvervsmæssige 'virkelighed' og den praksis, som skal udfoldes i arbejdet. Den studerende stifter direkte bekendtskab med de faglige udøvere og udfordringer og får indblik i arbejdspladsens organisering, inden uddannelsen er færdig. De opnår herved ret præcise (om end ikke altid dækkende) billeder af praksis, og der åbnes mulighed for en identifikation med – og mellem – fag og fagudøver på en måde, der er vanskelig at tilvejebringe i 'skolen'. Det anses altså af særlig værdi, at der ikke bare foregår træning til, men også oplæring i arbejdet på arbejdspladsen og at disse 'realistiske' arbejdssituationer – på arbejdspladslignende vilkår (fx med løn snarere end SU), er en for-

udsætning for at oparbejde reelle kvalifikationer.³⁰ Spørgsmålet er, om professionsbachelor-uddannelserne overhovedet forventes at skabe en sådan sammenhæng? – og om uddannelsen både kan skabe akademisk kvalificering og forberedelse til et professionsfelt?

Det er formentlig ikke tilfældigt, at der indenfor visse 'erhvervsfelter' har været løbende diskussioner om, hvorvidt indsigten i fagfeltet nu også bliver dyb – og altså kvalificerende – nok gennem uddannelsen. Det er ligeledes til diskussion, i hvilken udstrækning en professions-specialisering finder sted på professions-bacheloruddannelserne, og i hvilken udstrækning der kan henvises til et selvstændigt professionsbaseret vidensgrundlag, som formelt begrundet og sikrer professionernes autonomi og arbejdets legitimitet. Mange vil argumentere for, at denne specialisering i mindre grad finder sted på uddannelsen (Gulløv 2003). Denne diskussion har særligt udfoldet sig eksplicit som konsekvens af reformerne og samlingen af pædagoguddannelserne til en fælles uddannelse (fra 1993), hvor børnehave-, fritids- og socialpædagogiske seminarieuddannelser blev slået sammen under fælles studieordning til een pædagogisk uddannelse. Denne uddannelse havde et mere alment sigte – og indførte en fælles 'pædagogisk' faglighed (Weber et. al; 1995). Konstruktionen har tilbagevendende været kritiseret især fra socialpædagogisk hold (SL) – og har således også bidraget betydeligt til, at der i 2006 (gen)indførtes specialiserede forløb rettet mod 3 pædagogiske hovedområder, som i 2014-reformen kaldes hhv. 1) Dagtilbudspædagogik

30 Dette har tilbagevendende og eksplicit været diskuteret i forhold til erhvervsuddannelsernes såkaldte 'skolepraktikker', hvor elever og deres mestre har kritiseret skolepraktik for at være 'mere skole'.

Det stærkeste argument for vekseluddannelserne er netop, at de studerende bliver kvalificerede på et højt niveau og på en sådan måde, at det sikrer en meget høj beskæftigelseskvotient blandt de færdiguddannede. Kritikken (særligt i erhvervsuddannelserne) har omvendt været, at frafaldet var højt *under* uddannelsen, især fordi uddannelseskonstruktionen er svag, idet den er afhængig af især praktikkenes tilgængelighed (Helms Jørgensen 2013).

(0-5-årige), 2) Skole- og fritidspædagogik (6-18-årige) og 3) Social- og specialpædagogik³¹

Vekseluddannelsesprincippet, praktikken og praksislæring knytter sig til en forståelse af faglig oplæring eller træning, som et nødvendigt trin på vejen til fagligt kvalificeret erhvervsudøvelse. Uddannelsernes udformning som vekseluddannelser understreger, at erfaringer og viden fra arbejdspladserne synes at være (mindst!) lige så væsentlige, som de skolebaserede eller akademiske kompetencer, samt at det vil fremme læringen og tilegnelsen af faglighed og professionalisme, hvis arenaerne (ud)veksler og giver mulighed for større grad af integration, interaktion og refleksion. Den uddannelsesmæssige logik er, at der foregår en læring på arbejdspladsen eller gennem det kollegiale 'praksisfællesskab', der ikke lader sig formalisere og hente ind på 'skolebænken'. Og at det netop er igennem en tæt udveksling mellem indlæring af abstrakte uddannelseselementer, refleksioner over helt aktuelle og præsentable praksis- og arbejdsrelaterede erfaringer i 'begge arenaer', at vekseluddannelserne har deres særlige berettigelse (Bauditz og Haarder 2003).

Bachelorreform og kandidatuddannelse

Bachelorreformen og bachelortitlens formelle kvalificering til kandidatuddannelser på universiteterne kunne basalt retfærdiggøre, at der kunne tages (yderligere) skridt væk fra et fokus på det snævert erhvervs- og praksisrelevante knyttet til specifikke fagfelter. Det kan argumenteres, at uddannelserne herved kan åbne for en tematisering af og fokusering på mere generelle 'professionsrettede' eller 'etiske' kompetencer (Andersen & Sommer 2012, Hjort 2013). Men der argumenteres ikke sjældent modsat: at uddannelserne snarere er blevet udvandede og

31 Social- og specialpædagogik retter sig mod Børn og unge med særlige behov, mennesker med sociale vanskeligheder som fx misbrug, hjemløshed og prostitution, samt mennesker med fysiske og psykiske funktionsnedsettelser – se endvidere http://www.ft.dk/samling/20131/lovforslag/l17/html_som_fremSAT.htm. Der var stor debat om denne uddannelsesreform og uddannelsernes udformning. BUPL har således indvendt, at den ikke modsvarede, at mange pædagoger reelt skifter mellem disse arbejdsområder (på trods af tidligere uddannelsesretning), og at de generelle inklusionsbestrebelsers modarbejdes ved her at placere special- og socialpædagogikken i en særlig specialisering. I den forstand anses den seneste uddannelsesreform med dens grundforløb og specialiseringer som et (nødvendigt) kompromis.

ufokuserede³² – eller i hvert fald, at de nyuddannedes udgangspunkt er et andet. Nemlig et, hvor de i princippet kan forvente en mindre velforankret indsigt i en lokal, institutionel og arbejdsmæssig praksis, end det var tilfældet tidligere.

Professionsbachelortitlen er således også grundlæggende paradoksal, idet den angiver en akademisk titel ('Bachelor'), som konkret klargør, at der må have foregået kvalificering, som ikke er målrettet eller orienteret mod et specifikt professionsområde (eller som måske ikke har et praktisk eller snævert 'erhvervsmæssigt' sigte³³). Og den insisterer samtidig på en 'professionsrettethed', som i bedste fald kan forstås som en form for dobbeltkvalificering (Andersen & Sommer 2012).

Denne række af almene forståelser trives særligt i politiske og uddannelsesmæssige sammenhænge, fx der hvor uddannelserne reflekterer egen praksis. Forståelserne er nok mangfoldige, men langt fra tilfældige, idet de i vid udstrækning relaterer til institutionaliserede interesser og aktører, som fra hver deres perspektiv gør sig tanker og forestillinger i konkret omgang med uddannelsespraksis, viden og læring. Og herved bidrager de også til både tilrettelæggelsen af og tænkning omkring såvel den 'skolebaserede' som den arbejdspladsbaserede læring – og hvordan 'vekselvirkning og/eller sammenhæng skal være imellem dem.

Det handler med andre ord ikke kun om, hvad der er praktisk muligt, men også af (fag)politiske interesser, og muligheder som deler aktørerne i hhv. erhvervsfaglige og professionsbaserede uddannelser, og således også placerer professionsbacheloruddannelserne i en mere uafklaret situation.

32 Olesen karakteriserer således uddannelsen som en 'hybrid-uddannelse' (Olesen 2005)

33 Selv om den uddannelsesmæssige logik i dag, som tidligere nævnt jo til enhver tid ønsker at konfrontere de akademiske uddannelser med deres erhvervsmæssige sigte, og dette fx er klart institueret, når man skal påvise et erhvervsmæssigt behov blandt relevante aftagere før en akkreditering og godkendelse af alle akademiske uddannelser. Det sker bl.a. på baggrund af vurderinger omkring den erhvervsmæssige logik og kvalificering, som forventes at kunne strukturere uddannelsesforløbet gennem fx at sikre en særlig progression i uddannelserne, der synliggør, hvordan man leder de studerende mod det efterstræbte mål.

Teoretiske perspektiver på nyuddannedes kvalificering og overgang til professionelt arbejde

Steen Baagøe Nielsen

Med henblik på at skærpe opmærksomheden på det særlige blik projektet søger at lægge på de nyuddannedes veje og udfordringer ind i praksis, diskuteres en række ofte og almindeligt anvendte teoretiske traditioner og begreber til at forstå overgange eller sammenhænge mellem uddannelse og arbejde. Fokus er på den nyuddannede som bærer af denne forbindelse. Det vil sige ikke bare fokus på læreprocesser eller 'læringsudbyttet' under uddannelsen, men også på oplevelsen af uddannelsen, som adgangsgivende til job – og ikke mindst på erfaringer fra den tilegnelse, tilpasning og læring, der foregår i den nyuddannede og nyansattes praksis i den konkrete kontekst, som hun måtte finde arbejde i. Det er disse komplekse overgange, som her søges indfanget med begrebet *orienteringer*.

Det følgende præciserer således projektets teoretiske udgangspunkt gennem at diskutere muligheder og begrænsninger ved en række etablerede teorier, nemlig:

1. Transfer-forståelser. Med fokus på relativt generaliserede udfordringer set i hovedsagen i uddannelsernes perspektiv.
2. Social læringsteori eller mesterlære-forståelser og et fokus på især de læreprocesser, som pågår på arbejdspladsen efter ansættelsen, samt veje til at organisatorisk, faglig integrationen finder sted.
3. Reproduktions- og professionsteori med fokus på betydning af formelle beviser (credentialism) og tilpasning og reproduktion af ekspertise i praksis.

Transfer – og om den planmæssige vidensoverføring

Den første og mest almindeligt anvendte forståelsesramme til at begribe overgange og sammenhæng mellem uddannelse og arbejde er transfer. Transfer fokuserer på at skabe sammenhæng gennem at etablere en klar og direkte overførsel (eller transfer) af viden og kompetencer tilegnet gennem velplanlagt uddannelses- og undervisningsindhold til fuld erhvervsmæssig kompetence (bl.a. Wahlgren 2012; Sfard 1998). Transfer indeholder begreber og forståelsesrammer, som ligger ganske tæt op af uddannelsessystemets hverdagsforståelser og meget af den uddannelsesmæssige institutionalisering og politiske retorik, som er præsenteret ovenfor. Transfer-forståelser præger uddannelsestænkningen i sektoren i en sådan grad, at den på uddannelsesinstitutionerne længe har været en uomgængelig dimension i uddannelsesplanlægningen (Weber 1995). Den præger således også de pædagogiske bestræbelser på at optimere undervisningen, der forsøges beskrevet i termer af forventede kompetenceniveauer og læringsudbytter, som ser vidensoverførslen som en ret enkel og nærmest mekanisk proces: Tilvejebringelse rette eller optimale vilkår, så finder transfer også sted på hensigtsmæssig vis! Perspektivet og rationale er også det almindelige grundlag for fx uddannelsespolitisk planlægning af nye uddannelser eller reformeringer af eksisterende, ligesom det tydeligt har præget evalueringsbestræbelserne i uddannelsesfeltet (EVA 2003), således også de nyere tiltag at revidere pædagoguddannelsen (EVA/Task Force 2012).

Transfer genfindes politisk og på professionshøjskolerne i de tidligere omtalte tanker om, at professions-bachelorreformens forventede uddannelsesløft også nærmest per automatik vil forårsage et løft af de faguddannede menneskearbejdere til 'professioner'. Det er udtryk for en uddannelsesoptimisme, som findes 'indbygget' i transfer-forståelsen, når det antages, at en styrkelse af uddannelsen også vil højne praksis-kompetencen.

Denne måde at tænke og tale om sammenhænge mellem uddannelse og arbejde er gennem mange år blevet kritiseret af uddannelses- og arbejdslivsforskningen, bl.a. for at bygge på en grundlæggende funktionalistisk og rationalistisk forståelse af uddannelse, som noget der kan – og måske først og fremmest skal – vurderes på baggrund af om uddannelsen leverer kandidater med de fornødne kvalifikationer til *fremtidig* praksis. Og det er jo selvsagt ikke så let at "måle" på fremtiden.

Denne kritik peger på, hvordan forståelsen af transfer baseres på en reduktion af læreprocesser og uddannelse, enten ud fra simple kognitionspsykologiske forståelser af læring eller common sense-baserede antagelser om, at der er lighed mellem hhv. uddannelsesplaner og intenderet undervisning, og det den enkelte elev eller studerende faktisk lærer (Helms Jørgensen 2011; Stroobants, Jans & Wildemeersch 2001). En sådan forsimpning kan ofte føre til, at man ønsker at beskrive og styre undervisningsforløb i detaljen. Tanken er, at 'output', læringsudbyttet af et givent uddannelseselement, vil være præcist og ens for alle elever eller studerende.

Hager and Hodkinson (2009) påpeger, at den transferorienterede 'læringsoptiks' grundlag er populært, fordi den synes velegnet til at levere såkaldt 'bedst mulige' løsninger til at foretage uddannelsesmæssige prioriteringer, som kan sortere i de udfordringer som videnssamfundet generelt - og et højt specialiseret uddannelsessystem specifikt - står over for. Teorierne svarer således på en enorm efterspørgsel efter (simple) svar, der typisk er påvirket af evidencetænkningen og som intenderer at levere redskaber til at løse komplekse styringsmæssige udfordringer inden for uddannelsesmæssig og uddannelsespolitisk planlægning.

Hager og Hodkinson argumenterer videre for, at det lærings- og kompetencesyn som transferforståelserne opererer med, nok umiddelbart kan synes let at håndtere og planlægge efter, men at det også giver anledning til en række uheldige og forkortede forståelser af de selvsamme læreprocesser og uddannelsesmæssige udfordringer. Herved forstærkes de problemer, man gennem transferforståelserne forsøger at planlægge sig ud af. De argumenterer for, at man typisk ureflekteret benytter sig af syn på læring – eller 'læringsoptikker', som understøtter opbygningen og formidlingen af hhv. abstrakt, 'fag-faglig' viden (the propositional learning) – eller 'praktisk', konkret anvendelig viden (skills learning), uden blik for den lærende og de individuelle måder som deltagelse og læring kan tage form i forskellige uddannelseskontekster. Så samtidig med at disse to læringssyn gennem deres eget perspektiv fastholder en differentiering mellem forskellige typer af viden (typisk forstået som teori vs. praksis), så er de iflg. Hager og Hodkinson begge kendetegnet ved at fremhæve kompetencer og fagligheder, uafhængigt af de (lære) processer, som skal skabe disse.

Læringsoptikken hviler på tre grundlæggende 'falske' antagelser (Hager & Hodkinson 2009: 622-3):

1. "What is learned is a product, a thing or substance that is independent of the learner."
2. "Learning involves movement of this thing or substance from place to place."
3. "What is learnt is independent of and separate from the context in which it is learnt"

Tranfer bygger altså grundlæggende på en opfattelse af læring, som en tilegnelse af 'ting' eller stof (fx fakta, begreber, teorier, stof – eller praktiske færdigheder), som nøje kan defineres af didaktikere og uddannelsesplanlæggere, og som tænkt kan blive 'fyldt i' den lærende, der som en (kropslig) beholder af 'ting' eller 'viden' uproblematisk kan flytte disse fra én kontekst til en anden. En slags "tankpasser-logik" (- "pædagogik")³⁴. Til trods for at denne videns-, lærings- og kvalifikationsforståelse kan synes utilstrækkelig, så er den som sagt meget populær i planlægningsmæssige sammenhænge. Den ligger således også til grund for tanken bag EU-harmonisering af uddannelserne, som skal lette mulighederne for at få faglige kvalifikationer anerkendt i alle EU-lande – og tjene 'arbejdskraftens frie bevægelighed'.

Helms Jørgensen (2009) peger på, at betingelserne for at skabe en simpel og entydig sammenhæng mellem uddannelse og arbejde er mere besværliggjort end tidligere, idet der er sket en voksende uddifferentiering mellem de logikker og meningssammenhæng, som gør sig gældende i hhv. uddannelsessektoren, i arbejdet og i det civile hverdagsliv. I stigende grad er der opdyrket adskilte styringsrationaler koncentreret om hhv. a) arbejdets og markedets instrumentelle målsætninger (=penge, profit), b) uddannelsen som mål 'i sig selv' (=akademisering, karakterer), hvilket samtidig med c) den modernisering og udvikling af menneskers liv, som fx omtales 'den kulturelle frisætning', vanskeliggør muligheden for den enkelte at skabe sammenhæng, helhed og mening i et fragmenteret hverdagsliv.

Hvor den enkelte tidligere blev tilbudt mening via fx faglig identitet (via fx forbund og skole/arbejdspladskultur), som kunne lave bro mellem disse styringsrationaler, så forfølger den enkelte – ud fra denne teoretiske forståelse – i stigende grad deres (sær)egne rationaler og det

34 Således fx i Den Danske Ordbog: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?aselect=tankpasserp%C3%A6dagogik&query=tankesport>

giver konstante og kontante udfordringer i forhold til hele forestillingen om at 'overføre viden'. Bottrup m.fl. (2008) argumenterer således, at de modsætningsfyldte motiver og formål – og den individualiserede måde som de skal håndteres på – oplagt kan betyde, at de lærende taber den røde tråd, og der kan opstå problemer for uddannelserne med overhovedet at 'foranstalte læring', som giver mening (fx) uden for uddannelsessystemet selv.

Når det gælder professionsuddannelse synes en manglende kontekst- (og altså praksis- eller professionsrettet) tænkning særlig problematisk. Idet legitimationen for de særegne vekseluddannelser netop er, at de studerende tilegner sig praktisk viden, faglighed eller 'professionalisme' gennem identitetsmæssige udfordringer – sammen med 'materialet' og 'brugerne' – i den konkrete sammenhæng. I praktikken skal den studerende lære om og reflektere over de specifikke udfordringer i det særegne kollegiale fællesskab, over arbejdsdelingerne og specialiseringerne, som hører den professionelle organisation til, og dermed lære om de ansættelses- og 'produktionsmæssige' sammenhænge, som er i arbejdet.

Når der typisk i uddannelsesplanlægningen og –politikken efterspørges en stærkere sammenhæng mellem uddannelse og arbejde – og en bedre 'transfer' mellem 'praktiske' og 'teoretiske' uddannelseselementer, så sker det altså ud fra en begrænset forståelse af de komplekse relationer mellem formaliseret uddannelse og uddannelsens varierede betydning i forskellige sammenhænge. Der reflekteres ikke over kompleksiteten i at tilvejebringe de studerendes læring, og betydningen af den studerendes individuelle livshistorisk forankrede orientering og læring i uddannelsen overses (se fx Eraut 2004). En forståelse af de nyuddannedes bevægelse ud i arbejdet og af de betingelser, som denne kontekst – fx kollegialt og organisatorisk – sætter for håndteringen af arbejdet og ikke mindst for den konkrete anvendelse af uddannelsesviden og erfaringer savnes ligeledes.

Social læringsteori - om 'mesterlære' og læring gennem deltagelse i 'communities of practice'

Et forskningsmæssigt perspektiv, som de senere år har vundet stærk udbredelse i diskussioner om praksislæring, er teorierne om 'social læ-

ring' (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Lave, 2007, Buch 2002, Nielsen & Kvale 1999). Teorierne er blevet populære i det pædagogiske felt bl.a. ved at illustrere begrænsningerne i transferteoriernes og andre simple dekontekstuelle læringsteoriens begrænsninger, og supplere den uddannelsesmæssige diskussion med forståelser af viden og læring i arbejdet. Styrken i den 'sociale læringsteori' findes i dens fokus og udgangspunkt i studier af den måde mennesker lærer gennem deltagelse i et konkret (praksis)fællesskab (fx arbejdsmæssig) kontekst.

Læring forstås her som et socialt forehavende, hvor det er indlemmelsen i fællesskabet, der sætter rammerne for den lærendes læring gennem deltagelse i specifikke kontekster for (især håndværksmæssig) praksis. Det sker som såkaldt 'legitim perifer deltager', hvor den lærende i arbejdsmæssige sammenhænge afprøver og føres ind i en 'udlært' opgavevaretagelse. Vægten er herved på en forståelse af læring og kompetence, som knyttet til den nytilkomnes muligheder for samt evne til at deltage i fællesskabet. I dansk sammenhæng er der særligt knyttet an til traditioner for 'mesterlære' (Nielsen & Kvale 1999), fordi forståelsen er, at man lærer ved siden af 'mester' (mestre!) og først deltager i periferien af det faglige fællesskab for derefter gradvist og gennem deltagelse at bevæge sig ind i en ordinær praksis, som fuldt deltagende. Herved beskrives en proces, hvor man gennem det sociale praksisfællesskab bliver til som fuldgyldigt medlem og først efterhånden mestrer alle af fællesskabets opgaver. Teorien understreger således den situerede eller kontekstuelle karakter af læring, der forholder sig meget konkret til lokal viden, praksis og faglighed.

Således forstås viden og læring både som noget, der bæres personligt af aktører og som en proces, der er indlejret i en kompleks kulturel kontekst. De konkrete udfordringer og potentialer i forbindelse med læring og anvendelse af tilegnede kompetencer må begribes i deres konkrete sammenhæng i relation til indlejringen og 'situeretheden' af relevant viden i de specifikke praktiske kontekster.

Social læringsteori har tilført lærings- og uddannelsesforskningen vigtige og interessante indsigter omkring vidensanvendelse, inklusionsprocesser og brugsdimensionen ved uddannelse og videnstilegnelse i arbejdet. Det frugtbare er teoriens tanker om den altid konkrete, situerede og formålsrettede karakter af læring og viden, men de indeholder også svagheder. Dels synes det situerede aspekt af læring og viden overbeto-

net. Dels har teorien en manglende eller begrænset – og hovedsageligt mikro-social eller social-psykologisk funderet – begrebssætning af de mere strukturelle og institutionelle dimensioner af viden og vidensanvendelsens kobling til etablerede fordelinger af magt og status på arbejdspladsen, fx knyttet til institutionelle og politiske dagsordner og interesser knyttet til enten de faglige organisationer eller til ledelses- og forvaltningsmæssige rationaler.

Teoriens udsigelse er også begrænset i forhold til beskrivelse af det konkrete uddannelsesudbytte, og betydninger af uddannelse i arbejde eller af skole og i forhold til at forstå sammenhænge mellem 'skole' og arbejdskontekst. Dette kan delvis tilskrives, at de studerede læringskontekster ikke har været et moderne, uddifferentieret og højt specialiseret vestligt uddannelsessystem og arbejdsmarked.³⁵

Endelig opererer teorien med en forholdsvist begrænset forståelse af den enkeltes egen motivation og den individuelle læring set i lyset af dennes interesser og biografi, hvilket ikke levner plads til at teoretisere over hvordan mennesker, i sammenhæng med bl.a. fag og samfund, *tilgænger sig uddannelse* og skaber en specifik mening gennem og ud af dette.³⁶

Herhjemme har især Bayer og Brinkkjær (2003) betonet et praksislæringsperspektiv i deres studier af nyuddannedes lærere og pædagogers bevægelse ind i arbejdsfeltet.³⁷ I deres diskussioner af betydningen af

35 Forståelserne baseres i høj grad på Laves bog, *Cognition in Practice* (Lave, 1988), hvori det beskrives, hvordan læring af matematik i skolen adskiller sig fra brug af matematik i eksempelvis supermarkedet, når der handles ind. Herved understreges den situerede karakter af læring og viden, som det også sker i Lave og Wengers, *Situated Learning* (1991). Her er omdrejningspunktet for teoridannelsen en etnografisk undersøgelse og analyse af mesterlære blandt liberiske skræddere.

36 Lave (2008) har (selv)kritisk påpeget vigtigheden af at udvikle en praksisteori og greb, der gør det muligt at analysere subjekters deltagelse i skiftende praksisfællesskaber. Dette er også tilstræbt i nyudviklinger af social læringsteori, fx gennem Dreiers begreb *deltagerbaner*, der søger at indfange subjekters liv på tværs af forskellige praksisfællesskaber, men fortsat har ret beskedent fokus på de institutionelle og arbejdsmæssige dimensioner af en sådan 'deltagelse'.

37 Dette baseres på henholdsvis Bernstein og Bourdieu. Bernstein betoner generelt kontrol (rammesætning) af magtrelationer (klassifikationer) gennem curriculum og pædagogisk praksis (jf. Bøje, 2010), mens Bourdieu fx betoner indlemmelse af 'nye' medlemmer i eksisterende kulturer og fællesskaber via såkaldte rites de institution (Bourdieu, 1999).

kompetence og deltagelse i praksis påpeger de, hvordan nyuddannede lærere og pædagoger må tilpasse sig, for at kunne "vippe ud" og blive fulde deltagere i institutionens arbejde. Herved fremhæver Bayer og Brinkkjær særligt de reproduktive elementer i professionslæringen, idet det understreges, hvordan uddannelse og uddannelsesviden ikke spiller nogen nævneværdig rolle for den nyuddannede, når hun skal finde sin plads i institutionens etablerede hierarki. De påpeger i stedet behovet for 'rekontekstualisering' af viden, hvilket indbefatter en omfattende tilpasning af uddannelsesviden til det arbejde, som udføres i en specifik institution. Deres pointe er således, at anciennitet ikke bare tæller mest, men også kan gøre professionsviden relevant, idet tid og erfaring oftest indebærer en tilegnelse af magt og privilegier i den enkelte institution. Erfaring kan gøre det muligt at trække på den viden, som faktisk er oparbejdet undervejs i uddannelsen, men som kun kan blive anvendelig, når den gennem position kan tilpasses og gøres relevant i den aktuelle praksissituation. En pointe som minder om Dreyfus og Dreyfus (1999) beskrivelser af den professionelle bevægelse fra novice til ekspert, som i nogen udstrækning (over)betoner betydningen af retten til viden og deltagelse på arbejdspladsen, snarere end den enkeltes muligheder og orienteringer i forhold til at deltage (med sin viden, person og interesse mm.) i arbejdsfællesskabet, men omvendt har rigtigt godt greb om betydningen af de *kollektive* dimensioner af læring og tilstedeværelse i praksis.

Reproduktions- og professionsteorier med fokus på *anvendelse* af viden og 'Credentials'

Blandt de indflydelsesrige teorier, som farver forståelserne af de lærings- og vidensmæssige udfordringer for de nyuddannede, er også professionsteorier (fra Durkheim/Parsons til Weber) og andre (uddannelses og professions-)sociologiske teorier med fokus på anvendelsen af kompetencer, viden og adgang opnået gennem uddannelse. Fokus retter sig her mod arbejdets eller arbejdsfunktionens – og dermed altså også fagpersoners eller den professionelle medvirken til – reproduktion af privilegier og social kontrol gennem opretholdelse af 'jurisdiktion', vidensmonopol og magt gennem sin praksis (Brown, 2001). Professionsteorier vil ofte udgå fra, at professioner er fag, som i kraft af deres

vidensbase, specialisering og uundværlighed for samfundet er blevet givet særlige privilegier, som adskiller dem fra almindeligt arbejde, i form af status, løn og selvbestemmelse (over uddannelse og adgang fx). Megen professionsteori tager således også *udgangspunkt* i, at den 'nye' professionelle så at sige pr. automatik er kvalificeret gennem sin uddannelse og sit eksamensbevis ('credentials'), idet netop dette adgangskort regulerer retten til at indgå i det fællesskab, som varetager fagmonopolet, som professionen har opnået fx gennem autorisation eller langvarig kamp for 'social closure' (Abbott 1988 mv.).

Professionsteorierne bliver interessante i denne sammenhæng, fordi de netop indkredser aktørernes (i hovedsagen) begrænsede og regulerede muligheder for at bidrage til feltets fornyelse og den begrænsede indflydelse, som undervisningens indhold og den enkeltes læring reelt har for retten til praksisudøvelse.

I en del uddannelsessociologisk forskning, specielt den Bourdieu-inspirerede praksisforskning (fx Broady 2000; Delica og Mathiesen 2007) betones den systematiske måde, hvorpå konkrete aktører, fx studerende på professionsuddannelserne, over en langstrakt historisk periode rekrutteres fra de samme sociale miljøer til bestemte fag. Ligeledes belyses det i Bourdieu-inspireret livshistorieforskning (Muel-Dreyfus 2001), hvordan fx franske lærere engagerer sig i at 'investere sig selv' i et 'opfindelsesarbejde', der involverer en (gen)opfindelse af deres fag, der dels relaterer til deres habituelle dispositioner, og som samtidigt bidrager til at reproducere den habitus, som faget er knyttet til. Uddannelse, læring og kompetencer handler i denne tradition snarere om frembringelse af en særlig ret og magt (kapital) som kan frembringe den sociale illusion om en kvalificeret praksis.

Professionsteorier og (uddannelses)sociologiske teorier, som beskæftiger sig med social reproduktion af viden og social praksis, og med videns)monopoler, autonomi eller betydningen af etablerede faglige normer og rutiner for genskabelse af de professionelles virke, placerer sig i forhold til transfer i den 'modsatte' ende af skalaen, hvad angår forventningen om, at uddannelsens 'output'. Her gøres der beskedne tanker om, at uddannelsen skal fungere dynamisk, befordre læring og identitetsdannelse, og herigennem virke historisk forandrende på erhvervsudøvelsen. Hovedudfordringen ved uddannelse ses tværtimod at være faktisk at sikre de studerende tilegnelse af det nødvendige (og

relativt stabile) fagindhold, som gør erhvervsudøvelse på professionens betingelser og opretholdelse af status og autonomi mulig.

Vægten lægges i hovedsagen på betydningen af den formelle 'certificering' af viden (fx gennem svendeproeve, eksamensbevis eller autorisation). Snarere end læring og videnstilegnelse handler det om betydningen af, at en praksis bygger på formelle beviser på kompetence for indlemmelse i det professionelle fællesskab, og dermed overflødiggøres en konkret vurdering af kompetencer. De såkaldte 'credentialising theories' vil omvendt, som en kritik af denne tendens, rejse spørgsmål til den praktiske betydning af uddannelsens indhold og tendensen til at udgå fra formelle (eksamens)beviser på kompetence. Det har således også medført en kritik af en rekrutteringspraksis, hvor man i forventningen om kompetence, argumenteres det, afstår fra eller direkte modarbejder, at konkret (real)kompetence legitimt kan anerkendes (og således på 'usagligt' grundlag bortdømmer ellers kvalificerede kandidater).³⁸

Disse teorier udfordrer således direkte eller indirekte forståelser af en direkte kobling mellem uddannelsesdeltagelse og hhv. professionel kompetence og professionelt garanteret 'kvalitet i ydelsen'. Bemyndigelsen garanterer så at sige retten til adgang til feltet og de goder, privilegier og det ansvar, som feltet har en etableret ret til at bestride gennem fagpolitisk tilkæmpede rettigheder, lovgivning eller autorisation (jurisdiktion og social closure). Dette perspektiv sætter således ikke synderligt fokus på den nærmere kontekstuelle 'faglige' karakter af den viden, som uddannelse (gennem fx læring, kvalificering, didaktik og uddannelsesplanlægning) tænkes at skulle bidrage med.

38 Dette har også medført en kritik af, at store dele af arbejdsmarkedet – og det synes især at gælde det professionelle jobmarked – ekskluderer medlemmer, som ikke har beviselige meritter, dvs. en bestået eksamen. Det argumenteres, at udbredelsen af denne 'credentialisme', samfundsmæssigt set hovedsagelig har til hensigt at fasholde eller reproducere eksisterende (klasse-mæssige eller habituelle/kapitalbundne) privilegier og tilse og legitimere, at de, som søger et job og indlemmes i en organisation, ikke først og fremmest skal være kompetente, men først og fremmest skal dele værdier, anskuelser og kulturelle dispositioner med de som allerede er der og tilhører samme gruppe. På denne baggrund rejser der i teorierne om 'Credentialism' (fx Collins 1979) en bredere samfundsmæssig kritik, som vi også kender herhjemme fra fx Erik Jørgen Hansens (1990) uddannelsessociologiske studier af betydningen af uddannelsesinflation og 'uddannelsesstigen som synker', således at (kortere) uddannelse relativt set taber værdi, og derved sikrer de privilegerede klassers fortsatte privilegier.

En næsten lige så 'yderlig' forståelse af jobbet og nødvendige kompetencer finder vi i teorier om 'professionstilblivelse'. En eksplicit professionskritisk afart af sådanne forståelser kan findes i en række mikrosociologiske og interaktionistiske studier af betydningen af professionelles 'institutionelle identiteter' (Gumbrich & Holstein 2001; Järvinen & Mik-Meyer 2012). Gennem disse studier vises, hvordan professionelle 'skabes' og professionelles 'identiteter' formes indenfor meget stærkt rammesatte, institutionelle rum. I sådanne forståelser levnes den enkelte 'professionelle' meget beskedent udviklings- og handlerum, idet deres opgave i hovedsagen forstås som at sikre, at 'velfærdsstaten' kan forfølge sine mål. Det argumenteres således, at 'statens' reguleringer er det, som reelt kan siges 'at skabe en professionel' gennem at etablere særlige "betingelser" og fælles vilkår, som 'understøtter de professionelle arbejde konstruktivt'.

Der efterlades således meget lidt rum til at beskrive de professionelle læring eller dynamiske handlemuligheder (fx i overgangen mellem studie og arbejde). Der trækkes særligt på professionskritiske argumenter, idet det underforstås, at de professionelle ikke bare anvender deres viden og magt uodynamisk, men også relativt uniformt. Argumentet er, at den autonome vidensplatform, som de professionelle skulle bygge deres 'jurisdiktion' på, så at sige er blevet 'eksproprieret', når staten ved at sætte nogle særlige rammer, "påvirker de professionelle selvforståelse – og dermed vilkårene for klientarbejdet (...) når de sættes til at implementere den lovgivning og videreføre de normer, som velfærdsstaten hylder" (Järvinen & Mik-Meyer 2012:14).

Tilsvarende argumenter fremføres også i en del af den forskning, som understreger, hvordan markedsgørelsen af staten forandrer de velfærdsprofessionelle til 'konkurrencestatens soldater' (Pedersen 2011). Disse 'soldater' skal ikke bare optræde som statens 'service-udbydere', men også 'rette ind' efter statens behov. Herved, hævdes det, må de også grundlæggende sætte den viden og de hensyn til side, som udgør deres professionernes eksistensberettigelse.

Det er ikke pointen at gå nærmere ind i sådanne – i realiteten klassiske professions- og bureaukrati-kritiske – argumenter, men blot at

konstatere at de ikke efterlader plads for megen opmærksomhed på de udøendes modstand eller selvbestemmelse.³⁹

Pointen er derimod, at forståelsen af de professionelle dels ser bort fra karakteren af den (legitime) viden eller kompetence, som disse aktører besidder og dels ser bort fra den konkrete hverdagslige arbejdssammenhæng, hvori denne viden skal anvendes og give mening for arbejdet såvel som for brugerne.⁴⁰

Praksislæring som (professions)identitetsdannelse

Camilla Schmidt (2007) beskriver, hvordan en sådan professionsforståelse passer godt sammen med en forståelse af den professionelle som 'den evidensbaserede kliniker'. En sådan forståelse af professionsopgaven bygger iflg. Schmidt på en relativt udynamisk forståelse af viden, der konstituerer den professionelle som en, der 'ved, hvad man gør, og ved, at det virker efter hensigten, fordi der er videnskabeligt belæg for det' (ibid. s. 40). Denne professionsforståelse, som har sin oprindelse i en sundhedsvidenskabelig tradition, bygger på et grundlæggende naturvidenskabeligt paradigme og tilstræber så at sige, at den professionelle, som adgang, har tilegnet sig de 'gyldne standarder', som afspejler nyeste viden om 'bedste praksis'. Især pga. strammere krav i den offentlige sektor om styring og dokumentation af 'effekt' vinder sådanne forståelser i disse år også frem indenfor fx de sociale, omsorgs- og uddannelsesmæssige felter, som ellers traditionelt har forstået sig selv som mere humanistisk og bredt samfundsvidenskabeligt funderede. Her udfordres således – også på mere grundlæggende vis – faglige traditioner

39 Argumentet retter sig dels mod klientgørelsens institutionalisering, men også mod hvordan de udøvende i konkrete relationer, kontinuert genskaber et givne autoritetsforhold mellem klient og professionel - gennem nye 'teknologier' og selvevalueringsdiskurser i velfærdsarbejdet, som i disse år udbredes tilmed ofte underordnet markedets betingelser.

40 Fx argumenterer Järvinen & Mik-Meyer for, at det er centralt for effektiviteten af velfærdsstatens virkemidler, at de professionelle netop ikke optræder som 'eksperter' (dvs. den klassiske professionelle hovedopgave), men som coaches og "ikke-formynderiske facilitatorer og følelsesmedarbejdere" og også hvordan dette pålæg til deres arbejde medfører en del frustration og usikkerhed ((Järvinen & Mik-Meyer 2012).

og viden, som understøtter en langt mere individuelt tilrettelagt praksis og konkrete behovsorienterede bruger-relationer.⁴¹

En del professionsteori har forsøgt at forholde sig anderledes dynamisk til de professionelle kompetencer, læring og udvikling i arbejdet. Disse teoridannelser kan være værd at opholde sig ved i forsøget på at diskutere udfordringerne for de nyuddannede i hverdagens vidensanvendelse og arbejdsmæssige orienteringer. Her fokuserer (om end ofte indirekte) på de professionelle, og de kvalificerende uddannelsers opgaver og det åbner for andre forståelser af de studerendes og nyuddannedes læring, og af de lærendes muligheder for at tilegne sig professionsfeltets dynamikker (Schmidt 2007:39ff):

Dreyfus og Dreyfus (1999) har med udgangspunkt i funktionalistiske (og altså grundlæggende professionsunderstøttende forståelser) udviklet teorier om praktikerens (naturlige) vej 'fra novice til professionel ekspert'. Udgangspunktet er, at viden og videnstilegnelse må forstås kontekstuel, for at få greb om også mere ubeskrevne dimensioner af praksis, herunder ikke mindst dimensioner, som eksperten erfaringsmæssigt udfører 'intuitivt' eller 'kropsligt' efter mange års tilegnelse og udfoldelse af fagets komplekse praksis.

Tilsvarende har Wackerhausen beskrevet vejen ind på arbejdspladsen som en læreproces knyttet til mere universelle professionslogikker i omsorgsprofessionerne. Wackerhausen, der også er inspireret af social læringsteori, lægger her særligt vægt på den nyuddannedes behov for tilegnelse af "fælleselementer i professionsidentitet" (s.18): At den enkelte nyuddannede tilbydes at "blive en af vores slags" og opfordres til at tilegne sig, hvad han forstår som en særlige 'spørgekultur'. Disse bygger på etablerede diskussionsmåder og 'spørgepraksis'er', der bygger på "professionernes basale legemliggjorte grundantagelser (...) værdier, opfattelser", som Wackerhausen påpeger er særligt "signifikant[e] for tilegnelsen af professionsidentiteten" (Wackerhausen 2004: 18-19).

41 Det betones i en del af de overvejende sociologiske teorier om social reproduktion, hvordan en sådan videns- og professionsforståelse også fremdyrkes i en alliance – og hvad der kan synes som fælles interesser mellem de statslige, uddannelsesmæssige og faglige organisationers interesser, som gennem at fremme 'evidens', 'best practice' og certificering af 'offentlig service' tilsammen ikke bare kan skabe en mere 'rationel' udnyttelse af ressourcerne indenlands, men også (håbefuldt) kan deltage i systemeksport på et voksende velfærdsmarked.

Wackerhausen beskriver, hvordan spørgekulturen må tilegnes i særlige 'spørgerum' gennem såvel "passiv" (imitativ), som en mere aktiv – og af faglærere og fagfæller "justeret" – tilegnelse af spørgepraksis" (ibid. s.19). Herved påpeges, at tilegnelsen af professionsidentitet også bygger på "straffe- og udstødellesmekanismer" (s.18), hvor igennem "Hver profession – og enhver uddannelsesinstitution og enhver arbejdsplads (...) har sine belærende fortællinger, som går fra mund til mund (...) fra generation til generation." (s.21). Denne forståelse af overgangen kaster således i udstrakt grad opmærksomhed på selve indslusningen til arbejdet, på uddannelse og på arbejdspladsen – og på de professionelle praksislogikker i feltet og forudsætter betydelige elementer af konkret socialisation og identifikation for at lykkes.

Disse teorier har, ligesom 'social læringsteori', i varierende grad beskeden fokus på (den evt. manglende betydning) af uddannelsesmæssig viden i praksis, idet interessen retter sig mod den sociale reproduktion og genskabelse af faglighed, der så at sige 'overleveres' fra generation til generation. Herved mangler også centrale forståelser (og interesse) for både den grundlæggende kvalificerings betydning, ligesom der videregives en begrænset forståelse af, hvordan både den lærendes subjektive tilegnelse og arbejdsfeltet konkret må tage form, dynamisk og løbende, efter de bredere institutionelle og samfundsmæssige magtforhold og udfordringer, som feltet og de konkrete udøvere udfordres af – og selv udfordrer.

En del af denne kritik er også relevant i forhold til en (tredje) meget populær og almindelig forståelse af relationen mellem professionsviden og praksis, nemlig de forskellige teorier om 'tavs kundskab' og 'den reflekterende praktiker' (fx Schön) eller de populære teorier om (behovet for) refleksion og udvikling af en teori-baseret 'didaktisk rationalitet' som vej til professionalitet i det pædagogiske felt (Dale 1998). Disse teoretiseringer udgår (ligesom tranferforståelserne) fra både normative og rationalistiske forestillinger om behovet for at synliggøre (snarere end 'blot' at forstå og måske kritisere) et givent, men måske også ofte underforstået vidensindhold. Teorierne synliggøre rationaler og 'viden i praksis', og 'skabe sprog', samtidig med at forsøge at udbedre mangler og påpege det, som må styrkes fremadrettet. Hensigten er at skærpe opmærksomheden på muligheden for 'professionelt' at planlægge, styre og evt. udvikle praksis, således at fx 'læringsudbyttet' kan optimeres og understøtte professionsudvikling. Disse normative intentioner farver

analyserne af viden og læring, der fremstår som uangribeligt tilstede, således at der ikke kan rejses spørgsmål til den nærmere relevans - eller (måske uhensigtsmæssige) anvendelse af viden og således heller ikke til *behovet* for læring (eller kritik) af en given viden. Herved udgrænses også en mere nuanceret forståelse af både den lærendes erfaringer og muligheder, og af arbejdsfeltets kvalificerings 'behov' og reelle anvendelse af viden.

At lære det relevante og nødvendige: Indkredsning af projektets teoretiske interesser, tilgange og kontekstuelle perspektiver.

Projektet er inspireret af dels i livshistoriske og erfaringsbaserede forståelser af et vist kritisk-teoretisk tilsnit, dels af og i elementer af de ovenstående teorier om social læring og reproduktion. Den overordnede interesse ligger i formuleringen om at 'lære det relevante og nødvendige'. Vi eftersøger her en ramme til forståelse af tilegnelsen af kontekstuel forankret viden. Dvs. en viden som nødvendigvis har rod i subjektive 'orienteringer', men samtidig retter sig ud mod det pædagogiske arbejde, som det udfolder sig i sin hverdagslige ramme. Denne ramme er søgt indkreds via begreber hentet fra Andersen & Weber (2009) om menneskearbejdets udfordringer forstået som hhv. vidensarbejde, relationsarbejde og lønarbejde.

De væsentlige erfaringsorienterede og kritisk teoretiske tilføjelser til de ovenstående teorier handler især om beskrivelser og forståelser, som gør det muligt at begribe og analysere de studerendes egen menings-skabelse, deres orienteringer, identitetsudvikling og socialisation i et transitionelt perspektiv (Bottrup, Helms Jørgensen & Roepstorff 2008).

Det kritisk teoretiske bidrag til dette handler om mere eksplicit at understrege den enkeltes subjektive 'tilblivelse' i og gennem uddannelse og arbejde. Fokus er på, hvordan den enkeltes læring og erfaringsdannelse finder sted gennem opnåelsen eller skabelsen af forbindelser mellem det uddannelsesmæssige stof og personlige motivation og orienteringer. Vægten er på den lærendes subjektive oplevelser og 'betydningen af erfaringer og krop i uddannelsen' (Weber 2002; Schmidt 2007). Det pointeres fx af Weber, med reference til analyser af pædagogstuderende, hvordan der er brug for 'at kontekstualisere den professionelle viden i pædagoguddannelsen', ikke blot ved at pege på enten "praksis" eller (evt. styrket) "teori", men ved at rette fokus mod de, som skal formes og

udføre arbejdet, nemlig de studerende, praktikerne, de professionelle selv. Her trækkes på socialisationsteoretiske, psykoanalytiske og 'kritisk teoretiske' og sociologiske teoretiseringer af deltagernes erfaring og biografiske perspektiver i termer af livsløb, og motivation søges at indfange central dynamikker i såvel undervisning og (arbejdsplads)læring, som i forståelsen af stoffet – og de reelle udfordringer, som findes i arbejdet med velfærds- og omsorgsopgaverne.

Udgangspunktet er, at man som pædagogstuderende gennem uddannelsen og via individuelle processer må 'tilegne sig' nok så meget kropsligt, følelsesmæssigt og socialt (snarere end rent kognitivt) for at håndtere det pædagogiske arbejdsfelt, de opgaver, hierarkier, organiseringer og den overordnede kulturelle mening og betydning, som er indlejret.

Det er her en særskilt pointe, at det indebærer dynamikker, der dels har dybt individuel karakter, dels ikke sådan bare 'går op' med uddannelsens eller aftagerfelternes forståelser af den relevante kvalificering. Schmidt fremviser gennem sine analyser, hvordan de pædagogstuderendes 'tilegnelsesprocesser' ikke kun er orienterede mod at udvikle sig som professionelle pædagoger, men også mod deres kommende arbejde, mod formning af et helt liv og mod at sikre sig plads i det samfund og den kultur, de er en del af eller gerne vil være en del af" (Schmidt 2007:221).

Forståelserne bygger på en bredere livshistorisk og biografisk forskningstradition (fx Weber 2002).

Fokus på de specifikke udfordringer i pædagogisk arbejde – som menneske- og relationsarbejde

Disse opmærksomheder og interesser fører til en teoretisk bestræbelse på at forstå udfordringerne, som er skabt af arbejdets kontekst, i dets egenart. Her trækkes i nogen grad på inspirationer og forståelser, som også præger social læringsteori. Det sker gennem at fokusere på, hvordan arbejdet på ofte uigennemsigtig vis (ofte 'førbevidst' eller ubevidst for feltet) former kompetenceforståelser og veje ind i arbejde, som ikke kan læres 'teoretisk' – og reelt er vanskeligt at lære på 'skole'.

Den teoretiske bestræbelse på at forstå de specifikke krav og veje ind i det pædagogiske arbejde indebærer en dobbelt bevægelse. Den er selvfølgelig rettet mod at begribe det specifikke i det 'pædagogiske arbejde' (fx som det i denne undersøgelse kommer til udtryk konkret i de

tre institutionstyper). Men det indebærer samtidig et forsøg på teoretisk at kvalificere en sådan beskrivelse på en måde, som fx ikke konsekvent forsøger at forstå det pædagogiske arbejde som (optimalt) båret af 'didaktisk rationalitet'. Interessen er kritisk, beskrivende – og fremhæver *modsætninger*, som må håndteres i praksis, snarere end at være eksplicit handlingsrettet for praksis. En del af inspirationen til belysninger af disse modsætninger og udfordringer kommer fra det, som ovenfor er beskrevet som professions- og reproduktionsteori.

Når professionelle og de professionslærende, som skal tilegne sig faglighed og professionalitet, må håndtere og lære pædagogarbejdet, må det ske ud fra forståelser af arbejde i sin arbejdsmæssige kontekst – herunder sin organisatoriske og bredere samfundsmæssige sammenhæng (Baagøe Nielsen 2005:143ff; Schmidt 2007:44ff). I den forbindelse peger Andersen og Weber (2009) på nødvendigheden af at forstå det 'enestående' ved arbejdet i omsorgs- undervisnings- og velfærdssektoren. Herunder ikke mindst det vanskelige ved at omgås dette enestående som professionel opgave, som fx kan gøre en begrebsætning som 'relationsprofessioner' rimelig (Moos m.fl. 2004).

I et forsøg på at klargøre væsentlige dimensioner til en forståelse af relationsprofessionernes særlige samfundsmæssighed, har Andersen og Weber (2009) påpeget tilstedeværelsen af nogle væsentlige modsatrettede dimensioner eller 'orienteringer' i arbejdet. Andersen og Weber påpeger at de indbyggede modsatrettede orienteringer i arbejdet, skal håndteres og udvikles til et samspil, der giver subjektiv mening for de (ny)ansatte (eller i deres beskrivelse: praktikanterne) for at de hensigtsmæssigt kan trives i praksisfeltet. De redegør her for, hvordan arbejdet kan forstås som spændt ud mellem grundlæggende modsætningsfyldte krav og rationaler og de påpeger potentialerne i at forstå arbejde (og læring af arbejdet) i forhold til tre dimensioner (ibid. s. 18ff). Andersen og Weber kalder disse dimensioner i arbejde og profession henholdsvis *vidensarbejdet*, *menneskearbejdet* og *lønarbejdet*. Dette ikke for at give begreber til tre forskellige slags arbejde eller arbejdsdelinger eller niveauer i arbejdet, men fordi disse dimensioner kan siges at optræde som relevante analytiske dimensioner i arbejdet. De repræsenterer grundlæggende forskellige rationaler, diskurser eller sprogligheder – der ligger indlejret i forskellige former for historiske traditioner og praksisformer, der trækkes på i dag og arbejde - og tilsammen skaber de særlige vilkår, hvorunder arbejdet kan finde sted.

Dimensionerne i trekanten kan i de normative og foreskrivende professionsteorier (fx Dale 1998, Hiim & Hippe 2003; Jensen & Johnsen 2000) ligne en bevægelse fra lønarbejde (ufaglært, 'videnstomt') over menneskearbejde (humanistisk relationsarbejde i semi-professionerne) til det egentlige 'vidensarbejde' (forbeholdt de rigtige professioner).

Forstår man relationen sådan kunne dimensionerne i arbejdet snarere blive en progressiv stige end den ligesidede trekant, som Andersen og Weber beskriver og illustrerer (2009:128 ff.). En sådan tredelt hierarkisk beskrivelse kunne således også let omsættes til overvejelser over en nødvendig taksonomisk opbygget didaktisk progression i uddannelsen osv.

Trekanten skal ifølge Andersen og Weber tjene til en eksplicit kritik af professionsteorier, som sigter ensidigt mod professionalisering. Kritikken følger en påpegning af det uheldige i at lægge sig op af bestemmelser af de klassiske professioner, og disses (ureflekterede) anerkendelse af at professionerne ikke er ansatte, men driver *selvstændig* erhvervsvirksomhed. Herved underbetoner megen professionsteori den ofte arbejdsgiverlignende distance til de materielle eller lønarbejds-mæssige grundvilkår, som faktisk kendetegner mange af de arbejdsmæssige funktioner, som også er karakteristiske for det lønnede *menneskearbejde*, vi her gerne vil forstå som professionelt (ibid. s. 22). Det understreges også, at professionsviden langt fra behøver være videnskabelig, men "kan foreligge i en forandret, raffineret form som praktisk rutine", ligesom der lægges eksplicit afstand til et "syn på af læring, som overvejende intellektuel" (ibid s. 24-25), til fordel for en forståelse af 'viden i kontekst' og 'læring som kontekstafhængig'. Herigennem understreges også 'arbejdslivets viden' eller 'praktisk viden', som central og i relation til 'ideen om 'transfer', og at "vi forbløffende sjældent bare bruger det vi ved og kan. Det kan vi ikke, og det gør vi ikke, fordi rammer og sammenhænge er forskellige og fordi det ikke står i vores magt at forandre rammerne, så de kommer i overensstemmelse med dét lige netop vi – hver især – ved og kan!" (ibid. s. 31).

Påpegningen af lønarbejdsdimensionen i arbejdet, indebærer ikke, at arbejde er tvangsbetonet eller instrumentelt og alene kan forstås som 'praksisrettet' eller uden behov for hverken engagement eller vidensindhold. Pointen er snarere at påpege, at både det engagerede menneskearbejde og vidensarbejdet altid fungerer i et hverdagsliv, som dels også er organiseret om meget andet end arbejde (fritids- og familieliv) og som samtidig gennem dets vilkår, som et arbejdsforhold, er knyttet

til politiske og overenskomstmæssige vilkår og forhold som timesatser, arbejdstidslængder og vagtstrukturer. Samt herunder for mange professioner en arbejdsgivers eller arbejdsgiverlignende ledelsesret, som udmøntes i en interesse i at prioritere, skabe og fastholde effektive formelle arbejdsdelinger og en stram forvaltning af ressourcer – til tider endog at sikre udbytte og overskud af forretningen. Disse materielle forhold kan der således ikke reelt ses bort fra i længere tid af gangen, og snarere end et entydig fokus på betydning af 'viden' behøver forståelsen af professionerne en lønarbejdsdimension for at kunne redegøre for dette forhold (ibid s. 51ff).

Pointen er også at påpege, at den eksplicite tematisering af denne dimension i arbejdet under 'moderniseringen' mere end nogensinde har tabt sit legitime sprog. Selvom omkvædet både som klassisk professionel og som vidensarbejdende 'relationsprofessionel' er, at brugeren skal være 'i centrum', og at servicen skal være 'responsiv' og fleksibel i forhold til brugernes krav, så er det samtidig et lønarbejds-mæssigt og professionelt grundvilkår, at der *skal* handles – og at den 'professionelle', der handler, er en person med et 'andet liv' og måske andre prioriteter udenfor arbejdet. Et vilkår er således, at man fagligt, professionelt må agere inden for de økonomiske og tidsmæssige rammer "som er meldt ud", og herunder også "lægge vægt på at brugerne lever op til deres ansvar, og (...) bidrager til løsningen af deres problemer" (ibid. s. 59-60) – uanset at man personligt eller politisk måtte være uenig. Det er sådanne (lønarbejds)betingelser, understreger Andersen og Weber, som de studerende under praktik, og – kunne vi tilføje – som nyuddannede står foran at skulle lære.

Andersen og Webers begrebsætning af 'menneskearbejds-dimensionen' har som pointe, at man i arbejdet har som grundlæggende forudsætning, at 'man må vide noget om mennesker for at kunne udføre arbejdet og leve i det', hvorved dimensionen bindes klart sammen med både videns- og lønarbejdsdimensioner. Eller: man må vide noget om menneskelige behov, sansningen af disse behov og praktisk omsorg for disse. Man må kunne rumme og finde en vis glæde ved at omgås ofte svært plejekrævende eller 'ufærdige', 'barnlige' mennesker. Hensigten med at påpege betydningen af menneskearbejdet som en selvstændig dimension og et grundvilkår i relationsprofessionerne, handler således for os om at synliggøre de 'usynlige', upåagtede, illegitime eller 'usynliggjorte' krav, der faktisk stilles til udfoldelse og 'viden' om

menneskelighed, omsorg, almene kommunikative færdigheder eller evne til relationskabelse i meget af dette arbejde. Samtidigt med at det understreges, at "mellemmenneskelighed også er noget andet end viden, faglighed og lønarbejdsbetingelser" (ibid s. 39). Det understreges, at 'menneskearbejds-dimensionen' af fagligheden handler om at blive opmærksom på, hvordan arbejdet bygger på underforstået, socialiseret og 'alment-menneskelig' viden – og hvordan denne viden relaterer sig til grundlæggende vilkår af almen samfundsmæssig betydning. For den enkelte handler det også i høj grad om at omgås sin egen *menneskelighed* gennem, at man for det første "integrerer sit "menneskesyn" i sin praksis på en måde der *matcher ens egen personlighed*, [og] for det andet er åben over for at analysere de *betingelser* man arbejder på" (ibid s. 39 – forfatterens *fremhævelse*).

Påpegningen understreger betydningen af, at praktikerer ikke mindst gennem teoretisk refleksion har behov for at blive vidende om, hvordan 'menneskelighed' – ligesom til andre tider 'viden' og 'lønarbejdsbetingelser' – sættes under pres. Denne måde at forstå og begrebssette fag og arbejde på er styrende for dette projekts analyser af de nyuddannedes veje ind i arbejdet.

Fokus på specifikke forståelser af arbejdet som kønnet arbejde

Som endnu en væsentlig indgang til at forstå de særlige udfordringer, som møder den nyuddannede, kan fremhæves et element i praksis og viden, som ofte synes underbelyst, nemlig den særlige tilskrivning som historisk er sket – og som fortsat sker – i relation til køn, knyttet til omsorg, menneskearbejde og relationer mellem børn og voksne. Anskues arbejdet gennem en kønnet linse, fås øje på, at netop de fagligheder, som er i spil i det pædagogiske arbejde, altid og næsten udelukkende har været varetaget af kvinder, særligt når det gælder de mindste børn. Det er jo langt fra tilfældigt, men hænger sammen med, at særligt dimensionen menneskearbejdet; omsorgen, de kommunikative, det uegennyttige, det nære og hjemlige, det trygge, i vid udstrækning historisk er blevet forbundet med kvindelighed (Hjort og Baagøe Nielsen 2003; Baagøe Nielsen 2003, 2006; Pedersen 2005).

Pædagogfagets praksis er formet gennem, og fortsat præget af samfundsmæssige og kulturelle arbejdsdelinger, som i de brede lag for alvor tog form med samfundets hastige uddifferentiering i det 19. århundrede,

sammen med urbaniseringen og fremkomsten af industrialisering. Herved deler pædagogfaget 'skæbne' med de øvrige omsorgs- og relationsprofessioner, som udgør de fleste og største af professionbachelorfagene. Disse er historisk formet i relation til og i en kompliceret arbejdsdeling med fremkomsten af borgerlige forståelser af hjem, familie og moderlighed på den ene side og af hhv. lønarbejdet og de klassiske professioner, institutioner, uddannelser og tjenester fx i tilknytning til den opvoksende stat på den anden. Arbejdet og faglighederne – og det gælder i særdeleshed for pædagogarbejdet – indgår gennem deres indhold af 'menneskearbejde' i en samfundsmæssig arbejdsdeling, som i høj grad også er kønnet (Baagøe Nielsen 2006).

Det er udgangspunkt for nærværende projekt, som dog ikke her kan synderligt udfoldes, at det pædagogiske arbejde og fagligheden på mangfoldige måder er præget af dets traditionelle kønnethed, og at institutionerne trods professionaliseringsbestrebelsers fortsat er præget af forståelser af omsorgsudøvelse, som uomgængeligt må trække på idealer for kvinders traditionelle omsorg og på familiernes omgangsformer. Kønnetheden er indlejret i institutionernes organisering både institutionskulturelt, socialt og materielt.

Det betyder at konkrete dimensioner af fagligheden, der trækker på historiske og aktuelle kønnede kompetence- og vidensforståelser ofte vedvarende 'usynliggøres'. Usynliggørelsen tager udgangspunkt i, at visse typer af arbejde forventes at kunne udføres med udgangspunkt i (indsocialiserede) kropsliggjorte dispositioner typisk knyttet til traditionelle kvindelige orienteringer i praksis – såvel som bredere socialt. Dette gælder ikke mindst den del af omsorgs- og lærerarbejdet, som kan omtales som 'relationsarbejde', der eksplicit trækker på empati, indlevelse og intuitiv indføling i brugerens orienteringer og behov – og dermed på overleverede og alment kulturelle forståelser af betydningen for mennesker af, at der skabes relationer, som understøtter en fælles oplevelse af tryghed, nærhed, åbenhed, gensidighed intimitet og kærlig indlevelse. Disse forståelser trækker i høj grad på en traditionel 'kvindelig' socialisation, praksis og symboliseringer, som vel at mærke forventes til stede som 'kvindelige gratis kvalifikationer', også hos *uuddannede* som kommer til feltet – blandt andet i dagplejen (Dybbroe 1999). Uddannelsesforskning, som har beskæftiget sig med disse dimensioner i arbejdet, har faktisk understreget, at det længe er blevet set som uddannelsernes effekt eller (måske endda intenderede) opgave at 'uddrive' sådanne 'irrationelle'

empatiske orienteringer af de nyuddannede (kvinders!) praksis, før de kom ud i omsorgsarbejde på institutioner og arbejdspladser (fx sygehuse). (Se fx Rask Eriksen 1992)

Baagøe Nielsen argumenterer for, at disse traditionelt kønnede kompetenceforståelser er 'indskrevet' i arbejdet og fortsat håndhæves i arbejdet (såvel som i den private omsorgs- og barndomsforståelse), på en sådan måde, at arbejdet og en række grundlæggende kompetencer med god mening kan forstås som fortsat 'kønnede'. Kompetencer, funktioner og opgaver er substantielt 'kvindeligt kønsmærkede' i den forstand, at arbejdet historisk er 'lavet til kvinder' indenfor en relativt stabil kønsorden (magtfordeling), arbejdsdeling og symbolsk tilskrivning til kvinder og arbejde, som betyder, at arbejdet så at sige understøtter traditionelle kvindelige liv, samværsformer og relationer. Herved indskrives 'kvindelighed' også i fagligheden i forhold til en bredere samfundsmæssig arbejdsdeling og opretholder habituelle og kropsliggjort krav (fx til kvindelighed) til nytillkomne til feltet, som må genskabes, mens det besværliggør de mandlige 'andres' indtræden – og former deres legitime deltagesmuligheder (Baagøe Nielsen 2003).

Selv om *legitimiteten* af denne kontinuerte 'kønning' af arbejdet har været på retur i ganske mange år og mere end nogen sinde møder formaliseret modstand gennem professionsstrategier og 'didaktiserede' kompetenceforståelser, som nedtoner betydningen af det 'personlige' eller 'menneskearbejde', så er kønnets betydning stadig massivt tilstede i praksis, påpeger Baagøe Nielsen. Disse betydnings- og praksisindskrivninger ophører ikke så let, dels fordi de forventes i de daglige kollegiale relationer – og særligt i 'omgangen' med børn, brugere og forældre. Og dels fordi disse kvaliteter, som kompetencer og orienteringer, legitimt kan indgå i etablerede mønstre, hvorigennem de (illegitime) køn og kvindeligheder alligevel får plads og 'naturaliseres' eller personliggøres. Det vil dog ofte ske gennem en 'udspaltning', hvorved det kan fremstilles som om, det forudsatte og traditionelt (kvinde)kønnede så at sige ikke har noget med *fåget* – og slet ikke noget med dets professionelle udførelse at gøre. Det betyder altså ikke, at det ikke kan blive set som relevant kompetence, men at det, i forlængelse af en forståelse af arbejdet som 'kvindeligt', ofte bliver 'oversat' til fx interesse, lyst, 'tilbøjelighed' eller 'kemi' – eller nogen gange mere distanceret i termer af 'naturtalent' for 'multi-tasking', eller 'omsorgsgeen'. Og dermed fortsat vil være – og er – et udtryk for kvindelige 'gratiskompetencer' knyttet til traditionelle elemen-

ter i pigers socialisering (til kvinder). Anerkendelsen af tilstedeværelsen af en sådan kultur kan også udmøntes i forståelser af det kvindelige som 'usagligt', fx som tendenser til 'uproduktiv' kollektive former, omtalt som 'hønsesnak' eller 'tøsefnidder' (se Nielsen og Weber 1997). Sådanne uldne eller uklare 'kompetenceforståelser' og forventninger er selvsagt vanskelige at kvalificere sig til gennem formaliseret uddannelse.

Kønnet arbejder – legitimering af nye arbejdsdelinger og vanskeliggjorte veje til integration i arbejdet

En dimension af Baagøe Niensens (2003, 2006) analyser af mandlige pædagogers deltagelse og praksis i daginstitutioner er en påpegning af, at integration og deltagelse i faglig praksis kan foregå ganske differentieret og relateret til etablerede arbejdsdelinger og institutionskulturer i daginstitutioner. Således vises, hvordan mænd skaber og oplever distance, delvis som resultat af manglende legitimitet i forhold til 'kernefaglig' praksis (som er 'kvindeligt mærket'). Mændene vil i stedet ofte blive 'centrifugeret' til mere perifere positioner, hvor de vil indtage særlige opgaver og udøve en faglighed og opgaver, som hjælper dem til at bibeholde legitimitet i deres praksis. Baagøe Nielsen påpeger, at sådanne positioner udmærket kan have mere symbolsk end reel praktisk karakter og således relaterer til 'historier' eller narrativer om (særligheden af) deres praksis, snarere end at være udtryk for arbejdsdelinger, som er meget skarpt markerede og således fx vedvarende afholder mænd fra at skifte ble i vuggestuen. Det interessante er, at mændene gennem deres orienteringer i praksis (her delvis med direkte henvisning til deres køn) kan vise, hvordan der findes visse legitime differentieringer og arbejdsdelinger, som kan åben mulighed for en deltagelse i en arbejdsdelt praksis (som også i forskellig grad er kønnet). Her diskuteres, hvordan mænd fx kan indtage positioner som pc-, teknik- eller dokumentations-*specialister* (teknisk distancering), blive de teoretiske 'indpiskere' ved personale-møder (hyper-teoretisk distancering) eller kan dyrke særlige praktiske distanceringer (knyttet til maskuline mærkninger – såsom boldspil, slåskamp og 'rough and tumble play', bål osv.). Nogle distancerer sig via at påtage sig 'maskuline' håndværksprægede opgaver (værksted, løft af tunge objekter, tekniske opgaver osv.), som i snæver faglig forstand kunne erstattes af 'ufaglært' arbejdskraft, men måske her tilføjer særlige nuancer til en 'hjemlig' pædagogisk praksis. Endelig søger og

presses en del mandlige pædagoger enten ud af faget (i det de opfatter deres tilknytning som midlertidig) – eller op i 'systemet', hvorved også procenten af mandlige pædagoger, som bliver ledere, klart overgår deres repræsentative tilstedeværelse (Baagøe Nielsen 2003, 2006).

Disse betragtninger indkredser og uddyber forståelsen af, at der findes mulighed og til tider nødvendighed i at forstå de nyuddannedes meningsfulde orienteringer i meget mere end snævert faglige termer. Individuelle, kollektive, subjektive orienteringer kan – ligesom fx de brede køns- og institutionskulturelle vilkår og muligheder – spille kraftigt og relevant ind på de nyuddannedes overgang, tilstedeværelse og faglige muligheder i arbejdet.

Opsamling

På baggrund af læsninger af en række centrale teoretiske perspektiver fra forståelser af hhv. transfer, social læringsteori samt bredere teorier fra sociologien og uddannelsesforskningen om social reproduktion, professioner og såkaldt 'credentialism', understreges en interesse i begreber, som kan indfange forståelser af nyuddannedes læring og orienteringer, der bygger på:

- En forståelse af det lærende og vidende subjekt – og dennes motivation, orienteringer og udfordringer gennem læreprocessen
- En nuanceret forståelse af viden og det lærte, som knyttet til personlige og livshistoriske læreprocesser, såvel som til konteksten for anvendelse – snarere end blot til uddannelsesindhold eller undervisningens struktur.
- En påpegning af at nyuddannedes læring ikke bare handler om tilpasning eller inkorporering af ny viden i etablerede arbejdssammenhænge, men om at skabe subjektiv forbindelse og faglig identifikation – som må bygge på den motivation og de erfaringer, der findes hos den enkelte for uddannelse, og samtidig lader sig udfolde som arbejdsmæssigt og faglige engagement indenfor en konkret lønbejdsmæssigt kontekst.
- En forståelse af viden og læring som medtænker forhold i arbejdets konkrete og forandrede betingelser og kvalifikationsbehov, og af (u)mulighed for vidensanvendelse i den konkrete kontekst (herunder at vidensanvendelse til tider hverken er mulig eller

ønsket, og at bestemte former for 'viden' og kompetence umiddelbart kan opleves irrelevante).

- At læring ikke behøver handle om en aktivitet, som sætter søgen efter at blive mere vidende i centrum, men også set fra fagligt og kollegialt perspektiv kan tage form som kollektivets og praksisfællesskabets 'nødvendige' påmindelse eller irettesættelse, og om de begrænsede muligheder i arbejdet for faglig og professionel udfoldelse, eller ganske simpelt fornuften i at gøre, 'som man må gøre'.
- En forståelse af, at et subjektivt eller kollektivt mål med uddannelse ikke nødvendigvis er at 'blive vidende', men i høj grad også kan være at opnå det *bevis*, der giver ret til ansættelse, at blive sluset ind i (løn)arbejde og/eller opnå status og anseelse.

Hensigten er hermed at kunne begribe brede sociale og faglige dimensioner i de studerendes bevægelser, og deres bestræbelser på at orientere sig og skabe mening på deres vej fra uddannelse til arbejde. Det indbefatter at kvalificere diskussioner af de nyuddannedes oplevelser eller erfaringer med at kunne (eller ikke kunne) anvende den viden, som de bringer med sig - fra livet, tidligere arbejds erfaringer og fra uddannelsen. Vi vil på denne baggrund indkredse deres konkrete håndteringer af udfordringer i arbejdets faglighed, og den hhv. kollegialt-organisatoriske og bredere sociale kontekst.

Arbejds-mæssige og professionelle orienteringer og refleksioner i 0-6 års institutionen

- balance mellem 'pasning' og 'pædagogik' – rationalisering og nedslidning

Jakob Bøje og Steen Baagøe Nielsen

Gennem et portræt af Helene er det hensigten at beskrive nogle af de eksemplariske udfordringer, som nyuddannede møder, og hvilke ressourcer og kompetencer de bringer i anvendelse for at håndtere disse i arbejdet i 0-6 års institutioner.

Her beskrives, hvordan den nyuddannede Helene orienterer sig mod arbejdet i institutionen.⁴² Analyserne er baseret på et observationsstudie i institutionen Damgården, som er en integreret institution for vuggestue- og børnehavebørn i alderen 0-6 år. Helene er fulgt i hendes arbejde på den stue, Brumbassen, hvor hun til dagligt er placeret, over 6 gange. Det vises, hvordan hun udøver sin faglige praksis, og hvorfra hun skaber og opretholder relationer til de kolleger, børn og forældre. Helene er fulgt i en mangfoldighed af situationer og rum – og det har samtidigt, såfremt det var muligt, været drøftet og spurgt ind til det konkrete arbejde med Helene, faglige overvejelser, hvorfor hun handlede, som hun gjorde, hvad der lå til grund for stuens organisering og håndtering af forskellige aktiviteter i hverdagen. Desuden er der foretaget brede observationer af de øvrige stuer, samt ført samtaler med institutionens leder, der også viste rundt.

42 Til grund for denne beskrivelse ligger, ud over vores empiriske materiale, en tidligere udarbejdet delrapport (Bøje og Baagøe Nielsen, 2011). I denne delrapport findes mere udfoldede analyser af nogle af de forhold, vi beskriver i dette kapitel.

Konteksten 0-6 års institution – historisk og aktuelt

0-6 års institutioner udspringer af institutionsformerne vuggestue og børnehave. 0-6 års institutionen kaldes i daglig tale også for den integrerede institution, hvor integrationen bl.a. forholder sig til børnenes liv i institutionen, hvor man tilstræber en 'aldersintegreret' praksis med børnene, som giver blide skift – og mindre overgange end i de adskilte institutioner.

0-6 års institutionen kan ses både som en forlængelse af og et brud med traditionen for aldersintegration. Man kan sige, at de danske børnehavepionerer, via Fröbel, fik øje på opdragelsens og uddannelsens betydning. Børnehaven og de tidligere asyler var en socialpædagogisk foranstaltning, som også havde til opgave at forbedre livsvilkårene for især fattige arbejderklassebørn og -mødre, herunder forebygge problemer senere i livet (Nielsen 2005). Dette skulle ske gennem trygge rammer, kreative aktiviteter, fri leg og en bestemt form for kvindelighed/hjemlighed karakteriseret ved pionerfruernes baggrund i overklassen.

0-6 års institutionen bryder også den historiske arv fra børnehaven og vuggestuen. Det positive forhold til uddannelse og opdragelse reproduceres i institutionen bl.a. gennem en ambition om at få så mange som muligt uddannet inden for medarbejdergruppen. Den typiske aftale mellemarbejdstagere og arbejdsgivere ligger på 2/3 pædagoger og 1/3 medhjælper (BUPL 2006b).⁴³ Den tætte kobling mellem uddannelse og arbejde, synes dog at ændres, idet 0-6 års institutionen markerer et skifte, hvor pædagoger ikke længere har samme mulighed for at bruge uddannelsen til at tænke om, tilrettelægge og fremhæve deres arbejde gennem en specifik og hertil indrettet institutionsform (Weber 1989).

Der er tre historiske brud forbundet med fremkomsten af 0-6 års institutionen, som den kendes i dag. For det *første* repræsenterer de tanker og bestræbelser der blev gjort i begyndelsen af 70'erne omkring etableringen af landets første aldersintegrerede daginstitutioner et brud; for det *andet* er det vigtigt at vise, hvordan disse tanker blev videreført og ændret i forbindelse med etableringen af den samordnede indskoling i midten af 80'erne. For det *tredje* er der i dag blevet skabt en udefra-defineret struktur for ikke bare 0-6 års institutioner, men hele spektret

43 Dette tal dækker dog over store regionale forskelle, hvor der generelt er en tendens til, at gruppen af uuddannede fylder mere i de regionale yderkanter.

af 0-18 års børne- og ungearbejde under dagtilbudsloven og under de lokale kommuners område-, klynge- eller distriktsledelse. Det sidste handler også om rationaliseringer.

Tradition for aldersintegration

I bogen "Fritidspædagogik" beskriver Ejler Johansen et al. (1977) fritidspædagogikkens historie og de ombrydninger af institutionsstruktur og pædagogik, som fandt sted i 1970erne. Fritidshjemmene var allerede på daværende tidspunkt sat under pres af klubberne/klubpædagogikken, af nye forsøg på at skabe aldersintegrerede institutioner og af generelle besparelser. Den pædagogiske tanke var at skabe fuldt aldersintegrerede institutioner for børn for hele aldersgruppen 0-12 – eller endog 18 år. De pædagogiske muligheder og den psykologiske betydning i form af aldersintegration og familiegrupper mellem voksne og små og store børn blev fremhævet. Overlæge dr. med., Hedvig Jacoby, som i 1972 deltog i det udvalg under børne- og ungdomsforsorgen, der udarbejdede en betænkning om muligheder for at omlægge daginstitutionernes struktur, argumenterede for daginstitutionernes imødekommelse af, og kompensation for familien på følgende måde:

"Den moderne familie i et flertal af tilfælde består af en eller to voksne og omtrent jævnaldrende børn. Det betyder, at det enkelte barn ikke har en gruppe af familiemedlemmer i forskellig alder, som det kan tage som modeller for udformningen af sin egen adfærd. Derfor er det af betydning, at de i daginstitutionen får lejlighed til at være sammen med børn og eventuelt unge på forskellige alderstrin." (Jacoby in Johansen 1977: 109).

Der har således utvivlsomt været en række pædagogiske grunde til, at man ønskede en sådan aldersintegration, fx at sikre en ramme om børnenes hverdagsliv, som ikke i for stor udstrækning adskilte sig fra (for tidens familieidealiserede – hvor børn kunne færdes mellem større (søsken-delignende) børn og en mere organisk læringsform (læring efter 'model', snarere end læreplan). Set i bakspejlet er der næppe nogen tvivl om, at de pædagogiske intentioner og institutionsformer især fik en vis medvind, fordi det samtidig kunne argumenteres, at de også var en både smidigere og billigere løsning end vuggestue, børnehave og fritidshjem (og måske klub) institutionaliseret ved siden af hinanden. Således fremhæver Jacoby

selv de økonomiske argumenter om smidiggørelse af institutioner og fleksibilisering af medarbejdere. I første omgang er pointen imidlertid, at de pædagogiske argumenter, som blev brugt til opførelsen af den aldersintegrerede institution, var relativt autonome i forhold til skolen, men til gengæld bundet op på familien. I dag er afhængighedsforholdet forrykket, således at der er en stærkere autonomi fra familien, men til gengæld en større afhængighed af skolen. Pædagogerne, som blev ansat i de første aldersintegrerede institutioner, syntes langt hen ad vejen at identificere sig med opbindingen på familien, idet de fx udformede "familiegrupper", hvormed hovedtanken var at blande vuggestue-, børnehave- og fritidshjemsbørn for derigennem at stimulere særligt de små børns udvikling, øge de større børns "jeg-styrke" og undgå gruppeskift i forbindelse med overgange mellem vuggestue, børnehave og fritidshjem (Heinsen, 1977: 115). Den aldersintegrerede institution havde således også en omhyggeligt udarbejdet personalesamarbejdsstruktur med jævnlige møder, der indeholdt en dagsorden udarbejdet af pædagogerne selv – i samarbejde med forældrene.

Integreret indskoling, merindskrivning og rationalisering

Fra ca. midten af 80'erne blev den aldersintegrerede institution i stigende grad tænkt ind som en del af den institutionspolitiske nyskabelse, der gik under navnet "samordnet indskoling". Derved forandredes også forståelserne af den integrerede institution, idet flere institutioner tog form som 0-6 års institutioner – uden fritidshjem. Og det førte til, at udbygningen af kapaciteten til de mindste børn dels skete som 0-6 års institutioner, dels samtidigt med at en del af de eksisterende vuggestuer og børnehaver efterhånden blev slået sammen til fælles enheder. Dannelsen af den samordnede indskoling havde været forsøgt tidligere, i 1975, men det var først under den borgerlige regering, hvor det såkaldte Bisgaard-udvalg fremkom med en betænkning om "skolegangens påbegyndelse i folkeskolen" (Undervisningsministeriet, 1984), at tanken slog igennem politisk. Bestræbelsen handlede officielt om skabe bedre overgange mellem børnehave, børnehaveklasse og skole ved så at sige at føre børnehavens og børnehaveklassens undervisningsbegreb *op* i skolen, så henholdsvis børnehaveklasse, 1. klasse og 2. klasse – og nogle steder 3. klasse – kunne blive undervist sammen i et vist antal timer om ugen. For at dette skulle kunne realiseres var det nødvendigt at øge det

ugentlige lektionstal i skolen (minimum 20 timer for alle implicerede børn), fastlægge undervisningen i samme tidsrum af dagen (typisk fra 8 til 13) og endelig muliggøre en tidligere optagelse af børn i børnehaveklassen, dvs. fra de var 5 år.

Ved siden af denne begrundelse var imidlertid samme rationaliseringsbestræbelse, som også – og mere eksplicit – havde ligget til grund for etableringen af de første aldersintegrerede institutioner i 1970'erne. Kirsten Weber (1989) har omtalt denne rationalisering som en politisk domino-effekt, hvor den centrale udfordring var at skabe plads til et nyt boom af babyer i 80'erne. En måde at løse dette pasningsbehov på – uden at det blev for dyrt – var at rykke hele rækken af børn og unge ét trin videre i systemet: børnehalebørn blev, såfremt de var skoleparate, rykket op i skolen og fritidshjemmet/SFO; fritidshjemsbørn blev i en alder af 10 år "tvangsmeldt" af fritidshjemmet og i stedet tilbudt klubplads og endelig blev de nye små rykket ind i de nu ledige pladser i børnehaverne. Samtidig kunne man i mange kommuner smidigt ændre normeringsreglerne sådan, at passagen fra vuggestue-normering til (den halvt så dyre) børnehavenormering kunne ske, når barnet var 2½ snarere end som tidligere 3 år.

Sammenlægning

Denne 'rationaliseringsbestræbelse' gør sig stadig gældende. Dagtilbudsloven, som i dag omfatter alle tilbud for 0-18 årige børn og unge på nær skolen og SFO (jf. Socialministeriet 2011), har således taget endnu et skridt i forhold til at samtænke, omstrukturere og rationalisere de offentlige udgifter til det samlede børne- og ungeområde. Det argumenteres eksplicit, at større enheder er billigere, og at institutionerne bliver både smidigere og billigere end vuggestue, børnehave og fritidshjem (og måske klub) institutionaliseret ved siden af hinanden. Således har etableringen af 0-6 årsinstitutionerne også været anledning til en rationalisering af institutionernes ledelse og styring, idet de institutionelle enheder i 0-6 års institutioner generelt er større med en typisk indskrivning på mellem 60 og 100 børn mod de 30-40 børn, som hyppigst var i børnehaver og vuggestuer. Konkret kan 0-6 års institutionerne ses som første skridt på vejen til de sammenlægninger, som siden hen har fået så stor udbredelse med kommunernes indførelse af område-, klynge- eller distriktsledelse. Om dette siger en afdelingsleder for klub:

”Hvis man tager de grimme briller på, så er der ingen tvivl om, at man med dette initiativ ender med at få pædagogerne til at spare hinanden væk. Fordi alle kan jo forstå, at når der mangler nogen nede i vuggestuen, så kan lille Per ikke skifte sig selv. Men de store børn, de kan godt selv gå på toilettet. Så: en mand fra klubben, væk med ham og ned i den anden ende”.

Afdelingslederen sætter måske her tingene på spidsen og formulerer problemet fra sin særlige position, men pointen er, at den nye ”administrative enhed” i form af et område, en klynge eller et distrikt muliggør en ny smidiggørelse af institutionerne samt en yderligere fleksibilisering af medarbejderne. Ressourcer og mennesker kan flyttes rundt mellem behovene i de fire grundenheder, som et område, en klynge, eller et distrikt typisk udgøres af: en eller flere vuggestuer, børnehaver, 0-6 års-institutioner, fritidshjem/SFOer og klubber i samme område (Smidt 2012)

Alt i alt markerer 0-6 års institutionen et brud med tidligere institutionstyper og pædagogisk praksis. De integrerede institutioner var i udgangspunktet tænkt som nye rammer for faglig og pædagogisk fornyelse – med et fokus på stabilitet i og frirum for børns livssammenhæng og aktivitet, tænkt ud fra forståelser om familiernes socialisering, der faldt i forlængelse af veletablerede reformpædagogisk traditioner og et grundlæggende holistisk børnesyn. Det er imidlertid klart, at den markante succes, som disse institutionstyper har haft, hænger sammen med muligheden for økonomiske besparelser og smidiggørelse af institutionernes organisering. Hermed reduceres også betydningen af pædagogernes egne refleksioner og planer, samt deres brug af erfaringer og uddannelse. Dette ses i hverdagen, hvor de pædagogiske argumenter, bl.a. ønsket om at bringe flere børn sammen i større rum, på tværs af alder, med et eksplicit pædagogisk mål, ikke reflekteres af de tilstedeværende pædagoger og former hverken prioriteringer eller arbejdsdelinger, ligesom anvendelsen af lokaler – gennem stram stueopdelt praksis – reelt undergraver sådanne bestræbelser. Er de pædagogiske begrundelser er vanskelige at få øje på, er rationaliseringsbestræbelsen til gengæld meget synlig.

Rationalisering i hverdagen – eksempler fra institutionen damgården

Rationaliseringsbestræbelser i institutionen Damgården, hvor den nyuddannede Helene arbejder, viser sig i måden, hvorpå kommunale besparelser udmøntes i praksis: Når kommunen skal spare, udmeldes denne besparelse typisk til alle kommunens institutioner i form af et antal timer, som skal skæres – fordelt på enheder (børn), dvs. reelt som reduktioner i normeringen. Samtidig kan der udmeldes krav om, at der skal spares på forbrug og drift, hvilket kan omfatte indkøb af materialer, reduktioner i varme- og energiforbrug, adgangskort til tog, bus, Zoolo-gisk Have e.l. Den konkrete måde at reducere i normeringen overlades til den lokale leder. Det sker ofte ved at få nogen til at gå ned i tid – idet man vanskeligt kan undvære 'hoveder' og 'hænder' på stuerne i de mest belastede timer, men til gengæld bedre kan 'flekse' og således reducere bemanningen i ydertimerne. Der gribes altså sjældent til deciderede fyringer, men til gengæld har de gentagne besparelser betydet, at de fleste pædagoger og pædagogmedhjælpere arbejder under 37 timer om ugen – mod deres eget ønske. Og således også Helene, der ved ansættelses-samtalen var lovet 'fuld tid', men kort efter reduceres sin arbejdstid til 30 timer - og således må undvære en indtægt, hun ellers havde forventet, og som enlig mor reelt behøvede.

På et personalemøde i institutionen udspiller samme mønster sig mellem eksterne krav og interne ansvarliggørelser på disse krav. Her har lederen på foranledning af forvaltningen skrevet "nedbringelse af sygefravær" på som et fagligt punkt på dagsordenen, dvs. som et punkt, den lokale forvaltning forventer, at institutionen ikke bare tager stilling til, men også tager ejerskab for og omdanner til sin egen faglige problematik. Drøftelsen af punktet ender alligevel med, at visse pædagoger og pædagogmedhjælpere begynder at diskutere om "mandags-syge" er et (for) hyppigt optrædende problem, der burde gøres noget ved. Dvs. de tager det eksterne ansvar på sig og foreslår i forlængelse heraf at synliggøre institutionens sygefravær på en tavle, der hænges op på væggen. Tavlen er ment som en mild foranstaltning, der skal få alle til at tænke sig om en ekstra gang, før de melder sig syge – særligt dem, der i forvejen har et højt sygefravær.

Et tredje forhold, der viser rationaliseringsbestræbelsen i hverdagen, er den fysiske indretning af Damgården. Med tiden er der gradvist blevet presset flere og flere børn ind på de samme kvadratmeter. Legepladsen, som i udgangspunktet var tænkt som et fælles rum for vuggestue- og børnehavebørn, hvor der kunne ske aldersintegration, er blevet opdelt af et stakit. Begrundelse: der er ikke tilstrækkeligt med personale til at holde opsyn og forhindre, at de små og store børn kommer i konflikt. Det store fællesrum, hvor der også skulle ske aldersintegration, ligger øde hen – på nær nogle store drenge, der har fået lov til at forlade stuen og lege vilde lege her. Begrundelse: der hersker mere kaos end orden i fællesrummet, fordi pædagogerne ikke har tid til at mødes på tværs af stuerne og koordinere fælles aktiviteter. I stedet forskanser man sig inde på de små stuer, der i udgangspunktet ikke var tænkt at skulle rumme så mange mennesker i så lang tid ad gangen. Også antallet af børn på stuerne bærer præg af de seneste årtiers merindskrivning, som beregnes ud fra et samlet areal og ikke alene ud fra stuerne størrelse. Værkstedet, som blev bygget i en af fløjene for at stimulere og udvikle både børns og voksnes kreative evner, er med tiden blevet omdannet til endnu en stue for, på billigste måde, at imødekomme et stigende pasningsbehov.

I institutionen Damgården betyder opdelingen i stuer og afdelinger (for hhv. børnehave (2½-6 år) og vuggestue (0-2 år)), at det er svært at få øje på en fælles kultur blandt medarbejderne med en fælles orientering mod, hvad der tæller som kvalitet i arbejdet og hvad uddannelse evt. kan betyde for en sådan kvalitet. Konkret er der tre forskellige børnehavestuer (og to vuggestue-stuer) med hver deres "stuepædagog", som forholder sig ret forskelligt til de økonomiske og rammemæssige betingelser, de arbejder under, og hver har deres faglige og professionelles orienteringer, og dermed også hver især har deres forhold til betydningen af faglig refleksion, viden og planlægning i praksis (jf. Bøje og Nielsen, 2011). Hverdagen i en 0-6 års institution er mindst lige så præget af en økonomisk rationaliseringsbestræbelse som af pædagogiske idealer.

En nyuddannet pædagojs arbejdsmæssige og professionelle orienteringer og refleksioner i 0-6 års institutionen

Den nyuddannede Helene er én af de tre stuepædagoger i børnehaveafdelingen. Helene blev fra starten ansat som 'stuepædagog' på Brumbas-

sestuen, en stue med 3 faste ansatte og 20 børn tilknyttet, heraf enkelte børn med 'særlige behov' og bevilget pædagogisk støtte.

I Damgården indebærer stillingen som stuepædagog at have et organiserende ansvar for stuen. Konkret er stuepædagogen den uddannede, som har flest timer på stuen, og i flg. Helene skal stuepædagogen også påtage sig et organiserende ansvar – dels for den 'røde tråd' og altså en vis pædagogisk linje eller profil, dels et hovedansvar for den formaliserede forældrekontakt (samtaler, forældremøder og nyhedsmeddelelser mv.). Hertil kommer at påtage sig den overordnede planlægning af stuens aktiviteter i uger og måneder og dermed et ansvar for de øvrige stuetilknyttedes arbejdstid og opgaver. Det drejer sig om en pædagogisk uddannet *Trille*, med lang erfaring, der – på lidt nedsat tid – har et særligt ansvar for de mest sårbare børn (*støttepædagog* – for børn med 'særlige behov'). Og en meget erfaren pædagogmedhjælper, Anne, som har været ansat i 17 år – og ligeledes er på knap 30 timer. Man kan sige, at det var Damgårdens 'splittede' praksis, der muliggjorde, at hun som 'ny' kunne gå direkte ind i arbejdet og overtage positionen som stuepædagog fra en kollega, der stod over for at skulle pensioneres. Hverken lederen eller det øvrige personale fandt det tilsyneladende problematisk, at Helene som 'ny' skulle overtage det forholdsvist store ansvar, der er forbundet med at være stuepædagog. Helenes manglende erfaring med arbejdet eller manglede kendskab til organiseringen i den konkrete institution udgjorde ikke en forhindring ved ansættelsen.⁴⁴

Helene har på den måde fået stor mulighed for at trække videre på sine tidligere erfaringer og viden lært under uddannelsen. Helene er ikke blevet betragtet som novice, der skulle føres ind i arbejdet af erfarne kolleger, men er dumpet midt ned i en praksis, som i nogen udstrækning nok var veletableret, men som institutionen og ledelsen også har forventet, at Helene ville farve og styre udviklingen af. Helene håndterer dette ansvar gennem at arbejde for, hvad hun kalder 'en rød tråd i arbejdet':

44 Denne direkte overdragelse af ansvar til Helene kan have hængt sammen med, at Helene, som før nævnt, har en baggrund som pædagogisk medhjælper i bl.a. en vuggestue. På den anden side har vi set samme mønster i bl.a. den nyuddannede Tildes tilfælde, hvor Tilde i interviewet beskriver det som en stor belastning at skulle tage ansvaret på sig som stuepædagog alene på grund af, at hun var den eneste uddannede på stuen. Også i Sabinas tilfælde hører vi om en lignende bevægelse ind i arbejdet, men her udtales der generelt tilfredshed med at få ansvaret, ligesom i Helenes tilfælde.

”Altså, jeg kan godt lide faktisk, at der er en rød tråd i det, vi laver, vi skal ikke bare passe børnene og så skal de lege og fri leg og sådan noget, for de skal også lære, når det er børnehave. Og der, inde ved os, der har vi haft det der venskabsstema, vi har kørt. Det stammer fra sådan en kuffert, der er fra Red Barnet, der har lavet sådan en antimobnings-ting. Det er sådan en helt kuffert fyldt af bl.a. rytmik og sange, og så er der historier, og så er der sådan nogle plancher, hvor børnene kan se, du ved, nogen der driller hinanden, og så skal de sætte ord på, og... så står der bag på kortene, hvad jeg skal sige, du ved. Det har vi arbejdet meget med, fordi der var mange, da jeg startede, der var rigtig hårde ved hinanden. Så sådan nogen ting, så det har en rød tråd. Og vi har også lavet sådan en sang, en vennesang, inde på vores stue. Den var med i det program fra Red Barnet, hvor man putter alle børnenes navne ind, og så synger man den hver dag. Og så har vi meget med eventyr, nu læser jeg eventyr for dem. På den måde kan jeg bare godt lidt, at man har... altså at der er en rød tråd hele tiden, så man også ved, hvis man bliver spurgt: hvorfor gør I det? Altså at man kan argumentere for det, fordi ellers så synes jeg bare, at tit så kan sådan nogen som de gamle pædagoger have tendens til at glemme det”

Den røde tråd i arbejdet forbindes her med det at være bevidst om arbejdet, have et formål med dette, kunne *argumentere for*, hvorfor man laver det ene eller andet og bruge sin viden fx fra uddannelse aktivt i disse henseender. Ydermere forbinder Helene det at have en rød tråd med at forsøge at *lære* børnene noget i modsætning til at *passé* dem – hvilket de ældre pædagoger, ifølge Helene, kan have tendens til. I Helenes faglige univers fungerer den røde tråd altså som et mål i arbejdet, der betyder, at hun (i hvert fald sprogligt) valoriserer særlige ‘programsatte’ dele af det pædagogiske arbejde, mens andre dimensioner af hendes og institutionens praksis nedvurderes. For Helene betyder det konkret, at hun skaber en markant skelnen i sin forståelse af praksis mellem det, hun opfatter som ‘pasning’ og ‘pædagogik’.

Om ‘pasning’ – Helenes opfattelse og praktisering af arbejde uden strukturering

Her et sammendrag af en observation på 15. min, der handler om ‘pasning’. Den stammer fra en formiddag på Brumbassen. Det er lige før frokost, børnene tegner, laver perleplader eller leger Star Wars:

Jeg forsøger at lægge mærke til tidsrytmen i Helenes arbejde – hvad hun rent faktisk bruger tiden på inde på stuen. Tiden bruges fx på at række børnene legetøj, som de ikke selv kan nå på reoler, snakke med Karen (støttepædagog) om et konkret barn, der har problemer, dæmpe børnene hvis de bliver for højllydte, har konflikter, driller osv. Samtidig bruges der også tid på omsorg – fx et barn der hoster, og for hvem der lige skal ringes til forældrene, så de kan komme og hente barnet, et andet barn, som Helene tror er ked af det, men som bare leger syg på hospitalet sammen med en pige, et barn der lige kommer hen og sidder på skødet, bliver nusset i håret af Helene osv. Der bruges også meget tid på at rydde op – og på at få børnene til at rydde op. Oprydningen bliver især påkrævet i forbindelse med en overgang til frokost. Helene taler nu med høj, autoritativ stemme for at få børnene til at rydde op og gøre sig klar til frokosten. Hun siger fx "nej, Line, nu skal du rydde de tuscher op! Så må du tegne videre på den tegning i morgen" (fra feltdagbogen).

I denne passage forsøger Helene at hjælpe og assistere børnene, at trøste og regulere, så legen og børnene kan fungere. Det er en almindelig dag, hvor der dog mangler en pædagogmedhjælper (ikke sjældent når der er sygdom, kursus, eller blot brug for en pause til mere eller mindre organiserede personale-opgaver). Ofte afsættes formiddagen til at lave organiserede pædagogiske aktiviteter, men denne dag er der ikke noget særligt på programmet og børnene leger derfor, tegner og hygger sig indtil frokosten skaber brud i aktiviteten ved at dirigere alle til at stoppe deres aktiviteter og gøre sig klar til at spise. En sådan form for samvær er uhyre almindelig i danske daginstitutioner, og det er interessant, at Helene – som en forlængelse af hendes forståelse af den røde tråd – tilsyneladende ikke opfatter det som hverken synderligt fagligt interessant eller valoriseret.

Med en term lånt fra uddannelsessociologen Basil Bernstein (2001b), kan ovenstående praksis karakteriseres som svagt rammesat. Det betyder, at kommunikationen (sproglig såvel som kropslig) mellem parterne er forholdsvis åben, hvad gælder retten til at udvælge det, der skal kommunikeres, eller som indgår i legen, rækkefølgen og tempoet (og lydniveauet) for, hvad der må siges eller gøres hvornår og hvad der tæller som kriterier for henholdsvis en passende og upassende "tekst" (f.eks. svar til andre børn i legen) samt kontrollen over det sociale grundlag. Som det ses, er arbejdet på stuen sammensat. Der skal holdes styr på mange relationer gennem en lind strøm af kontakter og samtale af

forskelligartet karakter, som må sammenvæves i den enkeltes arbejdsrytme. Der skal også klares eller organiseres mange ting på samme tid og inden for en overordnet tidsstruktur, som imødekommer brede og ikke nødvendigvis individuelle behov: der skal rækkes legetøj ned fra hylder, udøves omsorg over for børn, der udtrykker behov herfor, og over for børn, der tænkes at have behov herfor, dysse børn ned, som bliver for højlydt set i forhold til, hvad stuen eller personalet kan rumme, osv. Denne sammenvævning af arbejdets momenter, aktuelle behov og behovstolkninger fra de forskellige aktører betyder, at Helene sjældent selv kan bestemme, hvorledes arbejdet præcist skal udføres. Hendes ønske om den røde tråd i arbejdet er således umulig at fastholde i en svag rammesætning, simpelthen fordi der er så mange andre aktører og dagsordener på spil.

Helene beskriver dette arbejde – og dermed det meste af arbejdet i børnehaven som 'pasning'. Hun tenderer at mene noget negativt – noget med 'rå forhold', hvor der ifølge hende ofte ikke var, men heller ikke blev taget, den fornødne tid blandt det øvrige personale til at interessere sig for og være sammen og organisere noget med børnene. Samtidig opfattede hun pasningsarbejdet som et ukvalificeret arbejde, dvs. at holde øje med børnene. Hermed synes Helene at nedvurdere betydningen af en god del af de kvalifikationer, som hun har med sig i bagagen. Hendes evne til trods alt at overskue så mange forskelligartede dagsordener kræver selvsagt en vis modenhed og forståelse af børn, som Helene bringer med sig på arbejdet gennem deres egne erfaringer som omsorgsudøvere. Men hertil kommer også hendes mere almene lønarbejdsbaserede erfaringer i forhold til at organisere arbejdet og håndtere til tider ret stressede situationer. Sådanne dimensioner i arbejdet, som forekommer ganske centrale for en kvalificeret udøvelse af praksis i langt den største del af hverdagen, får selvsagt ikke meget plads og kan ikke møde meget anerkendelse, når de omtales og reduceres til 'pasning'.

'Pædagogik' – Helenes forståelse af arbejdet som vidensarbejde

Helenes forståelse af pædagogik, som sættes i forhold til 'pasning', udfolder sig anderledes struktureret. Den følgende observation stammer fra en formiddag på Helenes stue, men nu fra en samling, som blev holdt kl. 11.00, hvor der var fuldt personale på stuen. I observationen indgår

Helene, en anden pædagog ved navn Trine, en pædagogmedhjælper ved navn Anne samt nogle af stuens børn.

Kl. 11 begynder det, der kaldes for samling. Samling indebærer, at børn og pædagoger sætter sig på gulvet i en rundkreds, hvor de skal lære om dagens navn, dato, årstid, vejrtype mv. Medhjælperen Anne deltager ikke i dette – hun retter i stedet an til frokost, som de bagefter skal spise. En dreng ved navn Anders skal kigge i forskellige illustrationer, dvs. foldere med tegninger af blandt andet vejrtyper, numre og ord, som Helene har lavet, og ud fra dem gætte sig til/sige hvilken dag, der er tale om, hvilket vejr det er udenfor, hvilken måned vi er i osv. Anders skal have lov at svare først, hvis han kan, og hvis ikke han kan, må de andre børn, efter at have rakt hånden op, besvare spørgsmålet. Anders har svært ved at svare på spørgsmålene, hvorfor de andre børn bliver mere og mere ihærdige med håndsoprækningen. For nogle er det svært at blive ved med at række hånden op, være stille og vente på, at det bliver deres tur. Især en dreng ved navn Salah begynder at blive urolig. Han begynder at rokke på sig, henvender sig til en dreng ved siden af, siger dagens navn uden at vente på, han bliver spurgt, driller sidekammeraten osv. På et tidspunkt synes det at blive for forstyrrende for Helene; hun sætter sig over ved siden af Salah og hjælper ham med at holde koncentrationen. Hun lægger armen om ham, holder ham i ro og opmuntrer ham til at synge med i stuens fællessang. Den anden pædagog, Trine, der også sidder med i samlingen, synes at støtte Helene i arbejdet. Hun sender Salah og forskellige andre børn blikke og kommentarer. Hun siger f.eks. til en af de andre urolige drenge: "husk nu, hvad Helene sagde: række hånden op og vente på, at du bliver spurgt". Eller til en tredje dreng: "Nej, Rasmus, du har ikke fået lov til at svare" (uddrag af feltnote).

Denne aktivitet er klart en af dem som Helene referer til som værende en del af arbejdet med at skabe 'en rød tråd' – og dermed ret højt i Helenes hierarki af aktiviteter som er centrale faglige tiltag. Denne programsatte aktivitet følger i god forlængelse af hendes beskrivelse af de gode og inspirerende måder at arbejde på, som hun har oplevet i en særligt udpeget 'god praktik' under sin uddannelse. Den udfoldede praksis kan karakteriseres ved begrebet 'en stærk rammesætning' (Bernstein, 2001b). Her er kommunikationen mellem voksne og børn relativt lukket, forstået således at det er de voksne, og herunder især Helene, der definerer udvælgelse, rækkefølge, tempo og kriterier for det, der kan tales om, samt kontrollerer det sociale grundlag. Udvælgelsen af indhold sker via de foldere med tegninger af vejrtype, numre og ord, som Helene har lavet

(i sin fritid) med henblik på at lære børnene at skelne mellem forskelligt vejr, kende datoen, lære klokken osv. Rækkefølge og tempo defineres ligeledes af Helene samt den anden pædagog, Trine, idet børnene kun må svare på/kommunikere om de spørgsmål, der stilles af de voksne. Dette skal gøres inden for de 40 minutter, som Helene og Trine har berammet samlingen til at vare. Kriterierne for henholdsvis en passende og upassende "tekst" (meddelelser og adfærd) defineres indirekte af Helene og Trine gennem en konstruktion af rigtige/forkerte svar på, hvilket vejr det er udenfor, hvilken dato det er i dag osv. Endelig kontrollerer Helene og Trine også det sociale grundlag – hvordan man må være henholdsvis barn og voksen – hvilket f.eks. ses af Helenes og Trines bestræbelser på at få de urolige børn til at holde koncentrationen og vedblive med at være i samlingen. Helene må på et tidspunkt sætte sig over ved siden af en af de mest urolige drenge, Salah, og lægge en arm om ham for at forsøge at få ham til at holde koncentrationen.

Samlingen udgjorde ét eksempel på den type praksis, som Helene opfattede og omtalte som den røde tråd – 'at lære' eller 'pædagogik', men der var også andre eksempler herpå: ture ud af huset og forskellige temaarbejder og projekter, planlagt på stuemøder. Projekter kunne f.eks. bestå i indsamling af æbler i nogle af børnenes haver og efterfølgende æblekagebagning i institutionen. Eller det kunne være et ferniseringsprojekt, hvor børnene gennem længere tid havde indsamlet ting i naturen (blade, edderkopper, biller m.m.), som de efterfølgende havde lavet collage og aftryk af, for til sidst at fremvise disse produkter over for stuens forældre på et forældrearrangement en fredag eftermiddag. Disse forskellige projekter og aktiviteter havde alle det tilfælles, at pædagogen – i dette tilfælde Helene – havde en rimelig klar idé om, hvad der skulle ske hvornår og hvad resultatet af arbejdet helst skulle blive, og med et klart mål om hvad børnene skulle lære: datoen, klokken, vejrtypen m.m. Hvor der var en rød tråd, der strukturerede aktiviteten fra ende til anden. Det er værd at bemærke, at programsatte aktiviteter af denne art netop kræver en rammesætning, som gør at den kan udfoldes i kortere perioder i løbet af en dag og få gange i løbet af en uge. Det skyldes dels personalemæssige forhold og vilkår, og dels bredere kulturelle forståelser af børns behov og aktiviteter. Med andre ord kræver det tid til forberedelse og organisering, ligesom det i sig selv er ressourcekrævende at gennemføre, udtænke og skabe den fornødne ro og 'røde tråd' i et sådant arbejde. Samtidig synes samtalen, samværs- og kontaktformen i forhold

til børnene at foregå så meget på de 'voksnes' præmisser – eller så uvant for børnene - at de i løbet af sådanne aktiviteter bliver urolige. Børnene, der er ned til knapt 3 år, skal således reguleres kraftigere og det bliver tydeligt at deres tålmodighed, selv om mange er absolut interesserede, efterhånden udfordres, som aktiviteterne skrider frem. Helenes forståelse af 'pædagogik' kan formentlig ikke stå alene. Det forudsætter 'pasning' – endda i langt den overvejende del af dagen, i hvert fald under de givne vilkår for praksis og formentlig også i bredere forstand, da forældre og børn forventer og er vant til en langt mindre reguleret praksis.

For Helene er uddannelse centralt for at kunne praktisere det pædagogiske arbejde som netop 'den røde tråd – 'pædagogik' – i modsætning til 'pasning'. I citatet formuleres denne forståelse med henvisning til de uuddannede medhjælpere eller til de 'gamle' pædagoger, der efter Helenes mening godt kunne trænge til at komme en tur på efteruddannelse for lige at blive mindet om, hvad det centrale i arbejdet er – eller bør være. Pointen synes at være, at hun via medhjælpere og gamle pædagoger kan italesætte, hvad det er en (frisk) uddannelse betyder for karakteren af det arbejde, som udføres i institutionen. Hvad det er, en uddannelse efter hendes mening betyder for at kunne udføre arbejdet som et *pædagogisk* arbejde.

"Hende den medhjælper, der er inde hos os, hun har været der i 17 år, hun er faktisk en af dem, der har været her allerlængst i institutionen. Min frygt var lidt, da jeg startede, fordi det vidste jeg jo fra andre institutioner, at hun som medhjælper ville få lov at styre det hele lidt. Det er ikke fordi, altså det kan godt lade sig gøre i forhold til mange ting, men vi ved jo, der er jo en grund til, at man går på pædagogseminariet, vi lærer jo nogen ting i forhold til børnene, nogen tiltag med børnene, der er det os, helt suverænt, der skal bestemme. Og sådan er det også. Vi tager initiativ og ved, hvad der er godt, altså forstår du, hvad der passer til denne her målgruppe, og hvorfor gør jeg det, og hvordan lærer de bedst, hvad skal man ikke gøre osv..". (Interview med Helene)

Den forståelse af faglighed og praksisbaseret kundskab, som Helene her formulerer, står i modsætning til en forståelse, som er formuleret af Andersen og Weber (2009), der lægger vægt på viden (bl.a. den uddannelsesmæssige) kan hjælpe til at bistå at med at tænke om arbejdets organisering på andre måder – og se dets nødvendigheder i bredere faglige og samfundsmæssige sammenhænge. I Andersens og Webers

forståelse er det arbejdet, der kommer først, og viden/uddannelse der kommer næst. Helene ser forholdet omvendt: I hendes fortælling og eksplicite forståelse er det den klassiske tanke om professionalisme, der toner frem: professionsudøveren personificerer gennem sine credentials fra behørig uddannelse en sand og rationel viden, som hun kan basere sit arbejde på – og som samtidig tildeler hende retten til at udøve ikke bare en særlig samfundsmæssig funktion, men også en autoritet overfor andre.

Heri ligger indlejret en forståelse af praksis som orienteret mod en 'teknisk' vidensanvendelse og forståelser af, at professionsudøveren må tilstræbe at *omsætte* denne viden til en række rationelle handlinger, som alene skal strukturere praksis. Det er en forståelse, som harmonerer dårligt med de konkrete vilkår i daginstitutionerne og ikke mindst med de traditioner, der findes for samarbejde med kolleger og for menneskearbejdets tætte relationer til børn og forældre.

Om træthed og arbejdsdeling – Helenes måde at forholde sig til arbejdet som lønarbejde

Generelt italesatte Helene ikke særlig ofte indholdet i arbejdet i termer af et nødvendigt lønarbejde rammesat af betingelser og nødvendigheder for lønarbejde. Udgangspunktet, som synes tæt på i beskrivelserne af 'pasning' og det nødvendige 'røde tråd', synes at være at arbejdet helst ikke må være eller blive betinget af lønarbejdet. Når det således, ifølge Helene, måske var det der var tilfældet på flere af de andre stuer med 'gamle' pædagoger - trivielt og præget af mangel på engagement, så fortæller Helene også om en vis forståelse – om ikke nødvendigvis billigelse – af lønarbejdsbetingelserne for arbejdet. Hermed forstår hun kollegernes orienteringer i klar forlængelse af de øvrige vilkår i denne institution, som Helene også finder for dårlige.

Mest eksplicit omkring de lønarbejdsrættede vilkår for arbejdet bliver Helene, når det gælder hendes egne motivation for og måde at vælge eller finde arbejdet i 0-6 års institutionen. Hendes valg af arbejdet var i høj grad baseret på et nødvendigt indtjeningsbehov: efter at have været på SU i 3 ½ år som alenemor skulle Helene, som hun selv formulerede det, "bare have sig et arbejde". Damgården lå tæt på, hvor hun bor, og der var en stilling ledig. Helene tog stillingen, selvom det egentlig ikke var dette arbejde, hun ønskede sig. På den måde lå der altså *også* en lønarbejderorientering til grund for valget af 0-6 års arbejdet. Den samme

lønarbejdsorientering og et indtjeningsbehov som betyder at Helene frustreres over ikke at få tildelt et fuldtidsarbejde, som hun ellers ved ansættelsessamtalen var blevet lovet – og i dag mangler indtægten fra.

Orienteringen mod 0-6 års arbejdet som et lønarbejde kommer således også til udtryk når Helene beskriver hvordan hun har været meget træt og udslidt at sit arbejde:

”Som sagt er det et job, der kræver meget. Altså man er på hele tiden, når man går ind der om morgenen, det var også derfor, jeg sagde, jeg kunne slet ikke overskue, hvornår vi skulle kunne lave det her interview. Altså det skal være i arbejdstiden, fordi når man kommer hjem, det orker, så kan man slet ikke... nej. Så det er også det, altså jeg synes, det er et krævende job på den måde, altså man er på, især i starten. Jeg var simpelthen så træt, og det er jeg stadig, men nu er det bedre, fordi man vænner sig til tingene. Men det er også meget støjen. Der er meget larm her. I starten, det var også derfor jeg tænkte: det her arbejde det kan jeg simpelthen ikke. Men... jo, det kunne jeg så godt”.

Trætheden kommer her til udtryk som en slags opgivenesshed over for arbejdet. Helene beskriver, at hun især i starten af arbejdet var meget træt/opgivende, i en grad så hun var parat til at sige op, hvor hun i dag føler, hun er mere ovenpå. Helene forklarer selv trætheden med, at det er et arbejde, hvor man ”er på hele tiden”, hvor der konstant er larm og mange mennesker, der vil én noget. Helene præciserer her konkrete udfordringer i meget af hendes arbejde – og også hendes vilje og evne til at håndtere disse. Disse har at gøre med grundlæggende vilkår som fx støj og larm og i høj grad med relationsarbejdets betingelser, at være ’på hele tiden’ – som man ikke bare (som var det på en byggeplads) kan tage høreværn på.

Helenes vej til at håndtere en sådan presset hverdag bliver at organisere arbejdet og håndtere til tider ret stressede situationer - på den måde hun nu kan. Og her er det tydeligt, at hendes bagage er langt mere og andet end hendes pædagoguddannelse. Når Helene fortæller, at arbejdet kan være ganske anstrengende og til tider næsten ubærligt og at hun har været meget træt når hun gik hjem, så må vi kigge efter i en bredere livshistorisk kontekst for disse kompetencer. Når hun trods udfordringerne kan håndtere arbejdet, så må det (også) ses i forlængelse af hendes alder og ’modenhed’, herunder hendes brede lønarbejdserfaringer og tidligere erfaringer med at organisere sit arbejde på måder som fungerer

for hende. Sådanne centrale kompetencer for en kvalificeret udøvelse af arbejdet møder tilsyneladende ikke meget anerkendelse og de er tydeligvis vanskelige – og meget intuitive – for Helene at integrere og reflektere som dimension i hendes praksis, selv om sådanne oplevelser kan fylde temmelig meget i hverdagen. Spørgsmålet er om de ikke har været centrale for ansættelsen af Helene – og en ubetinget forudsætning for hendes ansvar som organiserende stuepædagog.

Mere analytisk kan man måske også se Helenes træthed som et udtryk for en begyndende tilpasning til det pædagogiske arbejde som et lønarbejde – også. Det vil sige et arbejde, der er omfattet af nogle materielle betingelser, der må navigeres inden for, for på længere sigt at klare sig i arbejdet, herunder en stor mængde børn med individuelle behov, tilskyndelser og måder at modsætte sig andres pædagogik. Helenes insistens på at praktisere arbejdet som et vidensarbejde – som 'den røde tråd' – kan ses som en modvilje til at tilpasse sig arbejdet som et lønarbejde. Omvendt kan hendes træthed ses som en begyndende integration af disse dimensioner af arbejdet – og måske en erkendelse af noget uholdbart i hendes egen måde at praktisere arbejdet på. Således er der ikke kun tale om at hun adapterer nødvendige vilkår "man vænner sig til tingene", men at Helene også leder efter andre modeller for integration af modsatrettede krav. Helene fortæller således selv, at hun føler sig inspireret af en anden stuepædagog i institutionen, som ikke er 'gammel' ligesom pædagogerne på den tredje stue, men som heller ikke er 'ny' ligesom hende selv. Denne stuepædagog formår ifølge Helene at være "faglig", samtidig med hun formår at have et stort "overskud" – i modsætning til Helene selv. Denne stuepædagog kan altså have tilpasset sig til lønarbejdet på en måde som Helene, uden helt at kunne formulere det, selv ønsker sig at gøre det. Og Helene formulerer således en forståelse af bevægelse ind i erfaringer med arbejdet som fra novice til ekspert (Dreyfus og Dreyfus 1999). I forlængelse af dette teoretiske forståelser kan det beskrives som en begyndende bevægelse imod integration af de forskellige dimensioner i arbejdet, menneskearbejdet, vidensarbejdet og lønarbejdet – og som i realiteten anerkender arbejdets komplekse karakter. Og dermed har som forudsætning – og nødvendigvis må indebære en læreproces – der aktualiserer de forskelligartede kompetencer, som Helene bringer ind og til arbejdet. Her vises således hvordan hun gennem en krævende hverdag gives, men også tager sig plads til orienteringer mod arbejdet som et integreret menneskearbejde,

vidensarbejde og lønarbejde. Samt hvordan hendes uddannelse synes at have bidraget med forståelser af faglighed og viden som hjælper hende på vej i denne integrerende proces.

I den specifikke institution, hvor Helene arbejder, ser der i udgangspunktet ud til at være store muligheder for, at Helene kan videreføre de orienteringer mod arbejdet, hun har lært i uddannelsen – og før uddannelsen. 0-6 års institutionen udgør på nogle måder en relativ ny og uhomogen praksis, der er præget af at være opstået som et relativt åbent pædagogisk rum, hvis udformning og praksis i dag også synes præget af et økonomisk besparende perspektiv – og alternativ til vuggestuen og børnehaven hver for sig. I institutionsformen synes der at være et stort spillerum for fortolkning og praktisering af arbejdets pædagogiske dimensioner. Man kan sige, at der er et vist fravær af en fælles fortolkning af arbejdet, herunder af hvad uddannelse og viden skal og kan betyde for arbejdet. Selv om der selvfølgelig er læreplaner, virksomhedsplaner og en ledelse, som kunne forventes at regulere praksis, så er oplevelsen hos Helene, at eventuelle formaliserede forventninger i ret beskeden omfang udmøntes i praksis. Hun kan opstille egne mål og søge at forme rammer, som muliggør hendes dagsordner. Her møder hun i vilkårene mere konkrete konsekvenser af organiseringsformen – og de hertil hørende arbejdsdelinger, som betyder at pædagogiske idealer støder kontant ind i 'pasningens' omfang og relationsarbejdets betydning og fylde i hverdagen. Helene fastholder – og insisterede særligt ved ansættelsen – på en forståelse af arbejdet og dets anknytning til 'brugbar' viden, som kendetegnet af bestemte afgrænsede forståelser af hvad der var lødigt og interessant pædagogisk arbejde – og hvad der i mindre grad var rimeligt at bruge tid på. Det implicerer også i nogen grad en teknisk forholden sig til viden som noget der skal udfoldes i programsatte aktiviteter med en eksplicit og ekspliciterbar dagsorden. Helene forstår det omfangsmæssigt dominerende relationsarbejde som et pasningsarbejde, snarere end som en væsentlig dimension i et sammensat pædagogisk arbejde, hvor menneskearbejdet nødvendigvis må og skal fylde en del. Helene synes hermed at forstå, at store dele af arbejdet - karakteriseret ved for få ressourcer til for mange behov - som et knapt så meningsfuldt eller tilfredsstillende arbejde for en pædagog. Og hun anvender meget energi på at distancere sig ikke bare fra den etablerede praksis i institutionen, men også fra hvad der synes som en mulig dagsorden på stuen.

Som alternativ til pasningsarbejdet forsøger Helene at finde tid og rum for at praktisere arbejdet som et 'rent' vidensarbejde, der samtidig er karakteriseret ved en højere grad af pædagog-styring og en teknisk anvendelse af viden fra uddannelsen. På den måde spaltes Helene altså arbejdet i et pasningsarbejde og så et videns- eller professionsarbejde, som særligt de med en pædagogisk uddannelse kan udføre.

Hvad gælder Helenes forhold til 0-6 års arbejdet som et lønarbejde, så er refleksioner over de basale vilkår i og for arbejde generelt ikke synderligt fremtrædende i hendes måde at italesætte og praktisere arbejdet. Hun har fra starten været drevet af et engagement for børnene – og ikke mindst ønsket om at organisere og præstere et fagligt kvalificeret og anerkendelsesværdigt stykke arbejde. Således forsøger Helene at skabe sit forhold til arbejdet i opposition til den lønarbejderorientering, som hun ser repræsenteret blandt især de 'gamle' pædagoger. Alligevel er der dog også tegn på, at Helene begynder at forholde sig til lønarbejdsdimensionerne, som en integreret betingelse og nødvendighed i arbejdet. Det skal formentlig ses i lyset af, at hendes håndteringer af modsætningerne i arbejdet allerede indenfor det første år fra hendes ansættelse har medført en betydelig træthed og udslidthed, som får hende til at søge efter nye, holdbare måder at praktisere arbejdet på inden for de lønarbejdsmæssige og organisatoriske rammer for arbejdet. Konkret lader hun sig inspirere af en stuepædagog, der er lidt mere erfaren og som Helene oplever, kan etablere gode balancer mellem institutionens rammer, vilkår og arbejdsdelinger og som imødekommer de aktuelle udfordringer som også lønarbejdet byder på - og, om Helene står midt i.

En solid tendens i Helenes orienteringer til arbejdet er at forsøge at bruge den teori og mere konkrete viden om organisering af arbejdet, som hun har lært gennem sin uddannelse strategisk. Hun bruger ikke bare sin indsigt som vej til at strukturere - eller måske reflektere over - sin egen hverdag og stuens organisering og praksis. For Helene er denne viden i høj grad middel til også at forsøge at udvikle og profilere arbejdet, overfor kolleger – og ikke mindst forældre. Helene søger klare strategiske alliancer med forældrene gennem et højt informationsniveau og konkret involvering af dem i flere pædagogiske aktiviteter såsom hjemmebesøg, æbleplukning og temaarbejder omkring produktion af 'kunst', hvor der indbydes til fernisering. I den forstand kan Helenes strategi for og holdning til rigtigt 'pædagogisk' arbejde og nødvendige arbejdsdelinger, som fx skaber klar afstand til pædagogmedhjælperne

trods et nært samarbejde, ses som bevidste veje til at skabe statusløft for arbejdet.

Dette kan beskrives som en klassisk vej til at skabe markeringer af pædagogernes særlige faglige ret – deres 'jurisdiktion' – på en måde som bryder med pædagogiske traditioner og etablerede institutionskulturer i feltet (Baagøe Nielsen 2006). En sådan strategisk markering og afgrænsning af arbejdet overfor mindre faglærte, 'underordnede', er velkendt fra professionsteoriens beskrivelser af et klassisk kvindeligt professionaliseringsprojekt – som imidlertid sjældent har fungeret særligt vellykket (Witz 1992).

Ønsket om at markere en vidensbaseret praksis synes for Helene at være knyttet til hendes oplevelse af, at det kvindeligt mærkede 0-6 års område ikke tillægges synderlig status. I Helenes tilfælde synes der at ske det paradoksale, at hun overtager og måske ligefrem forstærker omverdenens syn på hendes arbejde, på trods af hendes egen erklæring om, at det er ærgerligt, at der hersker en negativ opfattelse af arbejdet med de mindste børn. Selv om vilkårene for mere konsistent at udøve 'pædagogik' – i den forståelse som Helene forstår det - er både kulturelt, organisatorisk og åbenbart økonomisk begrænset, så kan forsøget på at udøve 'pædagogik' i stedet for 'pasning' i dette lys forstås som en grundlæggende underkendelse af de mere holistiske og børnecentrerede tilgange, som har præget arbejde i dansk og nordisk børnehavetradition i årtier. Der skal imidlertid stadig, nødvendigvis udøves et betydeligt stykke relations- eller menneskearbejde på de (beskedne) lønarbejdsmæssige organisatoriske vilkår som bydes dette historisk kvindeligt mærkede arbejde – og dette vilkår synes i udgangspunktet utilfredsstillende for Helene. Konsekvensen er således, at Helene driver rovdrift på hendes eget engagement og at institutionen – og den 'kvalitet' hun skaber i relationen til forældrene sådan set 'lever' af Helenes hårdt anstrengte, opslidende og reelt nok også urealistiske faglige og statusmæssige ambitioner.

Professionsorienteringer i SFO

- når man skal omgås skoleundervisningens udfordringer af etablerede fritidspædagogiske traditioner

Jimmy Krab og Randi Andersen

Her beskrives hvordan de nyuddannede Camilla, Bjørn og Sanne orienterer sig mod arbejdet i en SFO med særligt fokus på arbejdet i skolen. Hvordan de gives, men også forsøger at tage sig plads og forme deres faglige og professionelle orienteringer i forhold til forskellige dimensioner i arbejdet Fokus er især på de nye udfordringer, som i disse år presser sig på i den pædagogiske praksis i SFO'er landet over, nemlig den fortsatte integration af SFO-personale i indskolingen – rammesat af den almindelige undervisning og af samarbejder med folkeskolelærere. Gennem at fokusere på mulighederne for at udføre og relatere til de forskellige dimensioner af arbejdet: *menneskearbejde, vidensarbejde og lønarbejde...*, ses på hvordan dette sker i tæt samspil med det mulighedsrum som SFO som arbejdsplads giver de nyuddannede.

Analyserne baseres dels på interview, dels på et observationsstudie samt situerede interview i institutionen Drageslottet, som er en SFO for børn fra 0. – 3. Klasse. Her er Camilla, Bjørn og Sanne, hver især og sammen, observeret i forskellige arbejdssituationer og tider på dagen, fx morgenåbning, i skolen, til personalemøder og eftermiddage. Og hvor der har været plads til det i hverdagen, er der samtalen med dem, samt med lederne på SFO, lærere på skolen, pædagoger og medhjælpere, samt forældre og børn – især om hverdagen i SFO og skole. Hovedfokus har været at følge de tre nyuddannede, men også at få indblik i den særlige kultur, som eksisterede i Drageslottet og de aktuelle udfordringer, som Drageslottet som institution mødte og forholdt sig til, samt at få viden om hvordan det var, at være nyuddannet her.

Der er primært fokuseret på arbejdet i skolen, både det konkrete arbejde, som de nyuddannede udførte men også på deres forhold til og stillingtagen til arbejdet i skolen. Grunden til dette fokus er, at dette mulighedsrum er relativt nyt for pædagogerne at skulle udfylde, samt at det udfoldes i relation til en historisk fortælling og praksis om og i fritidsinstitutioner for børn mellem 6- 9 år i Danmark. Her har fritidshjemmet og senere SFO og pædagogens arbejde været defineret som forskelligt fra skolen og lærernes praksis, som dikotomier mellem fritid og arbejde (Hygum 2004).

Skolefritidsordningen har siden dens oprettelse haft som formål at skabe sammenhæng for børn mellem skole og fritid, som var tænkt som forskellige rum for børn. Gennem de senere år er SFO og fritidsinstitutionernes dominerende formål i højere grad blevet en del af en uddannelsesdiskurs (Lassen 2012) og dermed ser formålet ud til i højere grad at blive det samme som skolens. Det har betydet at der er sket forandringer af pædagogens arbejde til også at skulle indgå i skolen, hvilket har stor betydning for hvilke orienteringer, der anerkendes og underkendes som legitime og illegitime orienteringer.

Konteksten SFO – historisk og aktuelt

De forandringer skolefritidsordningen som samfundsinstitution har undergået, får betydning for de arbejdsopgaver, som den enkelte pædagog skal udføre. Forandringerne betyder også, at der forsat er kamp og legitim uenighed mellem faglige og politiske positioner knyttet til forskellige toneangivende aktører. Det sås i debatten om den såkaldte "Ny Nordisk Skole" og i reformudspillet "Gør en god skole bedre", hvor skoledagen skal være længere og pædagoger og lærere skal samarbejde om aktivitetstimer mv⁴⁵. Aktivitetstimerne røg ud af det endelige lovforslag (blev til understøttende undervisning), men vigtigheden af et større samarbejde mellem pædagoger og lærere blev fastholdt. Benævnelserne SFO, fritidshjem, skolepædagog eller fritidspædagog er udtryk for forskellige historiske og sociale konstruktioner. Brugen af forskellige benævnelser

45 <http://www.uvm.dk/I-fokus/Goer-en-god-skole-bedre/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Goer%20en%20god%20skole%20bedre/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.ashx>

(fx hjem, ordning, læring, leg, fri tid, fritid, heldags – og helhedsskole) kan ses som udtryk for symbolske kampe om social dominans, hvor der kæmpes og er blevet kæmpet om perceptionskategorierne (Prieur 2010, Bourdieu 1999). Dog har ikke kun benævnelserne betydning, men også definitioner af arbejdsopgaver, arbejdsdelinger og løn kan ses som symbolske – og materielle - kampe, der både handler om basalt menneskesyn og social anerkendelse af bestemte grupper i samfundet og om social anerkendelse af de konkrete arbejdsopgaver, som skal udføres af den enkelte medarbejder. Dermed også for hvilke kvalifikationer og orienteringer, som bliver anerkendt som vigtige at have med sig ind i arbejdet som nyuddannet. Det er symbolske og materielle kampe, som i høj grad handler om, hvordan prioriteringer af forskellige faglige elementer forstås og vægtes. Hermed også i hvordan de dimensioner og kompetencer i arbejdet, som her er søgt indfanget, med begreberne lønarbejde, menneskearbejde og vidensarbejde bliver legitime og anerkendte dimensioner i praksisudøvelsen. Dimensioner som således kan danne udgangspunkt for de professionsorienteringer, som det bliver muligt at indtage og udfylde i det konkrete arbejdsliv.

Fra fritidshjem til SFO

Fritidshjemmet i Danmark har bevæget sig fra at være for de få og udsatte børn til at være et alment tilbud. Det der som udgangspunkt kunne betegnes som et socialpædagogisk tilbud i takt med den stigende institutionalisering af børns liv (Rasmussen 2009), er blevet til et alment tilbud til alle børn. Fritidshjemmet, som kom før SFO'en, udviklede frem til 1990'erne særlige faglige traditioner, orienteringer og kulturer. Stærke traditioner, som tilsammen har skabt både legitimationsgrundlaget og de herskende faglige orienteringer i en egen selvstændig uddannelse frem til enhedsuddannelsen i 1992. Ankerstjerne (2010) beskriver hvordan den faglige og institutionelle kultur bestod af flere dimensioner, som stadig kan anskues som dele af fritidsinstitutionernes pædagogiske idegrundlag, og ikke kan ses som fuldstændigt adskilte traditioner, men snarere som en praksis, der trækker på forskellige traditioner.

Man kan for det første tale om en stærk socialpædagogisk tradition med fokus på, at fritidshjemmet skulle fungere forebyggende, og henvende sig til børn, som af forskellige grunde anses for at være i risiko for ikke at få en normal opvækst og børn, som udviste tegn på negativ udvikling.

Fritidshjemmet kunne gennem en særlig pædagogisk opmærksomhed på disse børn være med til at forebygge en truende negativ udvikling.

Den anden tradition kan betegnes som en aktivitetspædagogisk tradition, hvor fritidshjemmet var stedet, hvor børn kunne beskæftige sig med og dygtiggøre sig indenfor praktiske/musiske beskæftigelsesopgaver, typisk organiseret i værksteder.

En tredje tradition trækker på reformpædagogiske og børneorienterede ideer om selvforvaltning, hvor fritidshjemmet skulle skabe plads til fri leg og frie udfoldelser uden voksnes indblanding, og hvor fritiden skulle betragtes som fri tid, dvs. den tid børn selv kunne og skal bestemme over, uden de voksne (som i modsætning til skolen) skulle gribe regulerende ind i den (Ankerstjerne 2010). Traditionerne udvikles også i takt med at fritidshjemmene – som daginstitutionerne i øvrigt – først blev stærkt udbygget i de større byer og særligt i København. Her var der allerede i 60'erne en betydelig dækning for de unge dobbeltforsørgende familier, som ikke ville lade deres børn være alene om eftermiddagen i det tømte boligområder. Som navnet siger, var fritidshjemmet et trygt alternativ til den hjemlige pasning – på afstand af trafik og farer – og med tilbud om voksnes støtte og udfordring, til fx skabende og legende aktiviteter. Der opbyggedes altså her en tradition for at brede grupper – og ikke bare de socialt udsatte – velvilligt sendte deres børn i fritidshjem og der var en accept af at fritidshjemmet skulle give tilbud og udfordringer for alle børn.

Til sammen har disse traditioner formet fritidshjemmenes pædagogiske idegrundlag og legitimeret en praksis, som har et betydeligt holistisk, socialpædagogiske tilsnit, hvor fritidshjemmenes hovedopgave ses som supplerende og kompenserende for skolens og skolelivets mangler. Dvs. at fritidslivet skulle fungere inkluderende for det hele menneske og bidrage til at humanisere hverdagen, hvorved pædagogikken ofte eksplicit blev formuleret op imod – og i opposition til - den traditionelle skoles formaliserede og målstyrede aktiviteter.

Oprettelse af SFO i 80'erne blev begrundet i et stigende behov for pasning og det var både hurtigere, billigere og nemmere at etablere dem i skolens regi (Ankerstjerne 2010). De opstod som del af et rationaliseringsbehov, men også med argumenter om, at det ville skabe større sammenhæng for børn, at SFO og skole var placeret samme sted og indenfor samme lovgivning (Stanek 2011). Siden har SFO'erne over det meste af landet fortrængt fritidshjemmet som kommunernes foretrukne

fritidsinstitution (dog ikke i København), samtidig med at indskrivningen er vokset og vokset. I dag er der 200.000 børn i SFO'erne og 15.000 i fritidshjem.

Der viser sig efterhånden store forskelle i de to institutionstypers faglige orienteringer, som delvis kan begrundes eller forklares ved, at fritidshjemmet har sit lovgrundlag i dagtilbudsloven og SFO i folkeskoleloven. Hvor fritidshjemmene var selvstændige kommunale eller selvejende institutioner, med egne bestyrelser, så fungerer SFO som en integreret del af skolen. Nok med egen daglig leder, men det er skolelederen, der har det overordnede pædagogiske og administrative ledelsesansvar. Op igennem 90'erne sættes læringsbegrebet også på den pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsorden, blandt andet med indførelsen af pædagogiske læreplaner på 0-6 års området -og her muligvis det mest centrale i den forbindelse- et generelt større krav om at sætte mål for og dokumentere arbejdet i den offentlige sektor (Plum 2010, Andersen 2011, Krogerup 2012). Dette betyder også at det - lidt senere end daginstitutionerne - rammer SFO'erne. I 2007 blev det politisk besluttet at der skal sættes mål for fritidspædagogikken og det indhold, som børn tilbydes, som pendant til de pædagogiske læreplaner på 0-6 års området. SFO'erne skulle nu formulere mål – og indholdsbeskrivelser, som skulle fremme, at skolefritidsordningen medvirkede til opfyldelse af skolens formål (Bekendtgørelsen, 2007).

Sidst i 90'erne blev der iværksat en række skolestartsudviklingsprojekter, hvor der blev igangsat samarbejdsprojekter mellem pædagoger og lærere for at styrke børnenes skolestart og deres oplevelse af sammenhæng mellem skole og fritid. Projekter, som lagde op til at ændre på de organisatoriske relationer mellem de historisk relativt adskilte institutioner og faggrupper. I den forbindelse ses også begrebet skolepædagog som et begreb, der dukker op (Hygum 2004). I debatten om den ny skolereform var et øget samarbejde mellem pædagoger og lærere også en central dimension, hvor pædagogerne i højere grad skal medvirke til, at børnene opnår de faglige kompetencemål i de forskellige fag og at SFO skal understøtte de faglige læringsmål i folkeskoleloven. Pædagoger og lærerne skal arbejde efter de samme mål (udspillet "Gør en god skole bedre").

Folkeskolereformen, som trådte i kraft i 2014, har indførelse af helhedsskolen som et af sine pejlemærker, som på grund af de længere dage godt kan betegnes som en heldagskole. Heldags /helhedsskolen, som

har været meget omdiskuteret i det politiske og mediemæssige spil om reformens tilblivelse, har længe været et argument i den socialdemokratiske uddannelsestænkning, som en forestilling om, at det kunne medvirke til, at uddannelsessystemet kunne bryde med den sociale arv Olsen 2007, Jacobsen 2012). Der har været forsøg med heldagsskoler i blandt andet Høje Taastrup, Odense og Esbjerg, og der været gennemført en række evalueringer af disse forsøg (Holm og Valentin 2007, Holm 2014, Rambøll 2012). Tankegodset bag den nye reform har været længe undervejs og på den måde repræsenterer den kontinuitet i den uddannelsespolitiske tænkning omkring stærkere samordning mellem skolefritidsordning og skole. Forhåbninger til den længere (og herunder mere samordnede indskoling) er dels et klassisk faglighedsargument om, at eleverne kan få bedre læse – og skrivefærdigheder ved, at have flere fagtimer, og dels et argument om, at der er behov for pædagogens faglighed i skolen for at skabe mere inkluderende læringsmiljøer og inkluderende overgange.

Samarbejde mellem skole og SFO

Styrkelse af det tværfaglige samarbejde mellem lærere og pædagoger, herunder med særligt fokus på samarbejdet mellem SFO og skole, som tidligere har været kaldt samordnet indskoling, er således i centrum for organiseringen af børns skole – og fritidsliv. Fokus er at skabe sammenhæng i børns liv for bedre at kunne forebygge mistrivsel hos børn og kunne inkludere flere børn i folkeskolen (Højholt 2010, Sederholm 2012). Dette betyder, at pædagogerne og lærerne i langt højere grad end tidligere, skal mødes med hinanden, og det er også blevet almindeligt, at skolefritidsordningspædagogen har timer i skolen (Robenhagen og Langager 2005, Hygum 2004). Pædagogernes engagement i skolen skal også ses i sammenhæng med en udvikling, hvor børn har fået flere lektioner i skolen og dermed færre i fritidsdelen. Det betyder, at det er blevet sværere at opretholde attraktive stillinger, hvis der udelukkende er brug for pædagoger i morgenåbning (før skole) og i eftermiddagstimerne. Der er en veletableret tradition for, at stor del af stillingerne i SFO'erne opslås til 30 timer, fordi det giver flere hoveder og hænder i de særligt belastede tidsrum efter skole (oftest mellem 12 og 16). Dette gælder også på den SFO- Drageslottet – hvor observationerne er lavet. Pædagogernes deltagelse i skolen skaber konkret en mulighed for at have eller opretholde en stilling, som blot nærmer sig et almindeligt

fuldtids lønarbejde. Når skolerne udvider undervisningstiden, betyder det dels nye forhandlinger om SFO-pædagogernes arbejdstider, men også konkret, at de skal være til stede i skolen, mens der undervises.

Den ændrede kontekst for fritidsinstitutionerne og deres medarbejdere skaber således nye udfordringer og nye mulighedsrum for medarbejderne. Her udfordres også de etablerede fritidspædagogiske traditioner og de må i højere grad forholde sig til, indgå i og bidrage til undervisning i skolen (snarere end blot at stå i opposition til den).

'Skolefritidspædagogikken' kan således beskrives som værende i et vadeded, i en krise, under forandring eller i en etableringsfase, hvor der delvis lægges forhindringer for og ændres på de vilkår, der tidligere udgjorde fundamentet for fritidspædagogikken - alt efter hvilket perspektiv man anlægger på udviklingen. Langager og Robenhagen beskriver i 2005 et billede af, at SFO i samordningen med skolen er i færd med at udvikle en slags dobbeltfunktion, hvor SFO medarbejderne dels er medarbejdere i skoletiden, hvor de deltager i undervisningsaktiviteter sammen med lærere, og dels søger at bevare et SFO miljø med de fritidspædagogiske traditioner (Langager og Robenhagen 2005). Dette stemmer med Dragelottets praksis, som betyder at arbejdet på mange måder fremstår to-delt for medarbejderne. Denne to-delning udfordrer de nyuddannedes veje ind i arbejdet, da det kræver en høj grad af afstemning af, hvordan den nyuddannede skal agere mellem ofte modstridende forventninger.

Følgende analyse tager udgangspunkt i, at pædagoger i skolefritidsordninger kan (og til dels skal) orientere sig efter forskellige fritidspædagogiske traditioner og en ny tilgang til arbejdet i takt med at pædagoger skal deltage i skolens undervisning, 1) *en socialpædagogisk tradition* med fokus på børns brede sociale integration - og et alment fokus på trivsel og forebyggelse af overgreb og svigt for de udsatte børn 2) *en aktivitetspædagogisk tradition* med fokus på brede tilbud om kreative aktiviteter og værkstedsarbejde og andre voksenorganiserede aktiviteter 3) *en selvforvaltningstradition*, hvor børns mulighed for fri tid og udfoldelse vægtes højt (ofte eksplicit i opposition til skolen) og 4) *en undervisningstilgang*, som både kan finde sted i skolen ('skoletiden'), men også kan finde sted i SFO-tiden gennem planlagte strukturerede, didaktisk formaliserede aktiviteter, som trækker på en mål-middel rationalitet.

Traditionerne og den nye undervisningstilgang skal ikke forstås som nogle, som den enkelte medarbejder kun følger eller udfylder, men netop som traditioner/tilgange, som den enkeltes handlinger og italesættelser

ofte vil rette sig særligt imod, som der under tiden kan refereres til, som 'måder at gøre tingene på her'. Disse traditioner formidles også gennem uddannelsen – og vil dermed ofte forme de nyuddannedes motivation og deres veje ind i arbejdet.

Traditioner rummer forskellige muligheder for udfoldelse af de nyuddannedes kompetencer i arbejdet. Gennem reference til forskellige traditioner kan en praksis vægte og på forskellig vis tilgodese forskellige faglige dimensioner og orienteringer mod hhv. lønarbejde, menneskearbejde og vidensarbejde for udøverne – idet disse orienteringer tildeles meget forskellig vægt og legitimitet i praksis og i faglige diskussioner. Dermed rummer de forskellige faglige traditioner også meget forskellige muligheder for den enkeltes udfoldelse af egne faglige og personlige kompetencer, motivation, erfaringer og interesser som legitime professionsorienteringer.

Følgende vil vise hvordan de subjektive orienteringer ind i arbejdet kan tage form som orienteringer, der kan gives plads til, og som de nyuddannede selv kan søge at udfolde.

Drageslottets skolificering - de nyuddannedes oplevelse af deres deltagelse i undervisningstiden

I Drageslottet er pædagogerne (og medhjælperne) fem timer ugentlig i skolen, hvor de underviser sammen med en lærer. Der afholdes fælles kurser og indføres fælles metoder for pædagoger og lærere fx Cooperative Learning (Kegan og Stenlev 2006) og LP-modellen (Nordahl 2005) og de skulle i gang med Classroom Management kurser. Da lederen af SFO'en bliver spurgt af en af de nyuddannede, Camilla, om hvorfor, det er det, man har valgt, forklarer lederen, at det skyldes, at pædagoger også har brug for, at kunne lave "room management". Forestillingen om at SFO-arbejdet kan forstås indenfor og tilpasses Classroom Management tankegangen udfordrer basalt ideen om at sætte børns frie udfoldelsesmuligheder, brede aktivitetstilbud og omsorgsorienteret hjemlighed i centrum for den pædagogiske praksis, hvilket har været den dominerende forståelse og praksis i SFO-arbejdet. Udsagnet fra lederen kan ses som eksemplarisk for, hvordan de overnævnte forandringer sætter sig igennem som forventninger om en tilnærmelse til fælles referenceram-

mer. Sådanne tendenser underbygges dels af den lokale (skole)ledelse, men også af kommunernes centraliserede indflydelsesrige interesse for konceptualiserede kompetenceudviklingsstrategier som ikke "vil gøre forskel" på pædagoger og lærere, men som også får som konsekvens at understøtte en nyudvikling af skolefritidspædagogik.

Drageslottet har en samarbejdspolitik med pointering af, at hver faggruppe skal kunne bruge deres respektive kompetencer ligeværdigt. Skolens egne analyser af samarbejdet peger på, at det fungerede meget forskelligt i klasserne, afhængigt af personrelationer, samt at der nogle gange var langt fra samarbejdspolitikens diskurs om ligeværdighed til den praksis, der udfoldede sig - og til pædagogernes oplevelse af denne praksis. Ikke nødvendigvis fordi samarbejdet ikke kunne betragtes af de enkelte som velfungerende, men fordi de strukturelle rammer så ud til at give magten til at definere indhold mv. til læreren og til de traditionelle lærings - og evalueringsformer i skolen, så pædagogen i høj grad blev en gæst i klasserummet.

Camillas fik papir på sin viden – men legitimiteten af hendes socialpædagogiske viden udfordres

Camilla er 41 år, bor på landet og har fire børn. Hun tog tidligt en uddannelse som frisør, men fandt så ud af at hun 'fik lyst til at have med børn at gøre', hvorefter hun har arbejdet som dagplejemor og senere som medhjælper i 10 år, inden hun gik i gang med at tage pædagoguddannelsen i et meritforløb.

"Men altså, jeg tror, at jeg fik lyst at have med børn at gøre, fordi jeg efter en barselsorlov var ledig, og så tog jeg noget kursus. Og selvfølgelig også bare fordi jeg godt ville have med mennesker at gøre, så var der et kursus, et pædagogmedhjælper-kursus, der var dengang for mange år siden, og det var rigtigt, rigtigt spændende. Psykologi og alle de her ting, vi havde, og så, ja, så tror jeg faktisk derfra så.. det var vejen!"

Camilla arbejdede oprindeligt som medhjælper i den samme SFO, som hun nu er ansat i og hun fortsatte med arbejdet her under hele uddan-

nelsesforløbet og betalte selv uddannelsesafgifterne.⁴⁶ Det har derfor på mange måder været omkostningsfuldt for Camilla at tage uddannelsen. Hendes motivation var at blive et mere fuldgældigt medlem i det pædagogiske arbejde, så hun ikke – som det skete, da hun var medhjælper – skulle opleve, at hun blev koblet af forløb med de 'vanskelige' børn, hun ellers var primær kontakt på, når der fx var samarbejde i PPR (pædagogisk psykologisk rådgivning):

"Jeg har jo i mange år været medhjælper og var faktisk også med i skolen, ja, før at jeg var blevet uddannet.. Man følger egentligt en klasse op til 3. fra 1. Og jeg var jo rigtigt meget omkring de her børn, men så er man altså kun pædagogmedhjælper, hvis der er noget specielt om et barn, hvor der skal noget psykolog [på]. Jamen altså, så bliver man lige pludselig cuttet af i virkeligheden, hvor at jeg sådan [tænkte]: "Ej, det er simpelt hen bare ikke okay. Nu er det mig, der er tættest på det her barn. Det er faktisk mig, der følger det i skolen. Det er mig, der har forældrekontakten" og så videre, men når det så kommer til at det skal være højere oppe [sagen bringes højere op i systemet], og [man skal gå] til ad hoc møder, og hvad det nu er, jamen så: "Jamen så skal jeg nok tage med!" Så tager lederen over eller en anden, og det tænker jeg: "Det er bare ikke ok, det gider jeg simpelt hen ikke det der!" Det var en af tingene, og så kunne jeg rigtigt godt tænke mig at få noget mere teori bag det, jeg gik og gjorde, jeg var meget interesseret i det, så det var derfor..."

Camilla har, med sine erfaringer som dagplejemor og senere som medhjælper, masser af viden om arbejdet i en SFO og har derfor ikke oplevet, at der var nye udfordringer i forhold til selve arbejdet, som hun jo allerede kendte fra sit medhjælperperspektiv. Det er det at studere, som var nyt for Camilla, som med sin erhvervsuddannelse har en begrænset skolebaggrund ift. at starte på en videregående uddannelse. Det har derfor været en særlig udfordring at have arbejde, samtidig med at hun tog uddannelsen (en konsekvens af at hun valgte merit-modellen, hvor det kun er det første år man er fuldtidsstuderende). Hun fortæller om, hvordan det var at blive studerende:

"Jeg synes uddannelsen gjorde rigtigt meget for sådan at få os i gang: Hvordan bliver man studieklar, og studiehåndbogen, og nu skal I gøre sådan og sådan, notater og fantastisk intro, også hele det der pædago-

46 Merituddannelsen til pædagog koster ca. 40.000 kr. – excl. tabt arbejdsfortjeneste. Som Camilla selv har betalt.

giske område, sådan historisk, så man blev bare: "Ej, hvor er det vildt og fantastisk og et kæmpe område!", altså der var virkelig en øjenåbner, synes jeg, i alle fagene faktisk, så der var en rigtigt god introduktion, som var sådan inspirerende.

[Hvor jeg måske tidligere havde tænkt].. "nå ja, at passe børn, det er jo at passe børn", eller jeg havde ikke den der filosofiske ting ind over og.. hvor meget der egentligt ligger i det. Jeg synes i hvert fald det var... en god start! Jeg synes, det var okay at komme i gang.

Jeg kan godt lide at skrive, og jeg kan godt lide at læse, altså nu har det måske ikke lige været det, jeg har læst før, men.. så det kørte fint. Jeg kan huske det, vi skulle læse det første stykke tid, altså det var noget helt, nogle andre ord og klart, man sad der med en, det gjorde jeg i hvert fald, fremmedordbog og så oversatte man nærmest lige det hele og så, men så kommer man jo ind, og kender alle ordene efterhånden".

For Camilla har det dels været meget væsentligt at få papir på hendes allerede oparbejdede erfaringer og kompetencer, men hun har samtidig ønsket eller snarere opdaget, at hun fik begreber og indsigter, som løftede hendes perspektiv på hendes tidligere arbejde – og andre dimensioner af det pædagogiske arbejde, som hun stiftede bekendtskab med gennem uddannelsen. Camilla har således i dag formelt set andre muligheder for at teoretisk diskutere og begrunde sin praksis – og at gøre pædagogarbejdet som vidensarbejde. Camilla har også konkret været motiveret for at udbygge sin teoretiske viden gennem uddannelsen med henblik på at opnå anerkendelse og et statusløft, som Camilla håber på, på et senere tidspunkt vil kunne føre hende til en lederstilling. Camilla har i god forlængelse af hendes tidligere interesser og praksis som medhjælper gennem mere end 10 år på Drageslottet, været særligt orienteret mod socialpædagogikken. Hun har således skrevet bachelorprojekt om inklusion. Hun brænder især for arbejdet med børn, som har det svært, men hun fortæller at hendes interesser er fagligt i klemme og har dårlige betingelser, idet SFO ledelsen dels har fokus på planlagte aktiviteter med store grupper af børn, og dels prioriterer arbejdet i og med skolen – og dermed understøtter skolens generelt stærke undervisningstradition, som bevirker at ellers velbegrundede social- og integrationspædagogiske bestræbelser bliver perifere.

"Jeg tænker meget inklusion og på det enkelte barn. Det siger vores leder også, at jeg er rigtig god til – men det er ikke den vej, han gerne vil med institutionen.

Han har ændret holdning i forhold til mål og indhold – hvor det før skulle være et par aktiviteter, skal det nu være fuld hammer. Men hvis børnene ikke trives? Det er jo ikke for de børn, som har svært ved at indgå i sociale relationer. De kan fx ikke forholde sig til regler. Så går de fra aktiviteten og til de få personer, som ikke kører aktiviteter.

Jeg havde brug for, at vores leder skulle vide alt det, jeg går og tumler med herude. Jeg er jo ikke den, der farer rundt og spiller hockey. Det gør de andre, men børn som Karla, Cecilie og Alexander...de går jo rundt og kan ikke indgå i sociale relationer, og der bliver ikke fulgt op på dem. Jeg prøver at gøre det, og at tænke over den viden jeg har om dem – men det anerkendes ikke.”

SFO-lederen udtrykker, at han ønsker en organisering med velplanlagte og strukturerede aktiviteter, der kan rumme mange børn med få voksne. Disse aktiviteter skal organiseres omkring 3 temaer (bevægelse, dans og musik), som samordnes med skolens faglige profil, idet temaerne skal bidrage til de linjer, som eleverne senere skal kunne vælge i skolen. Den såkaldt "frie tid" i SFO er således organiseret ud fra skolens profil, som er udviklet i en periode, hvor skolen har kæmpet en hård kamp i konkurrence med kommunens øvrige skoler, om hvem der skulle undgå lukning. Camillas forsøg på at orientere sig ud fra sin socialpædagogiske tilgang til arbejdet møder begrænset interesse og har oplagt trange kår i en situation, hvor skolen sætter fokus på fagorienterede kompetencer, som reaktion på det ydre pres, de er underlagt med rationalisering og effektivisering som følge. Det bevirker her, at den socialpædagogiske orientering, som Camilla repræsenterer, og som hun har styrket ved at tage pædagoguddannelsen, marginaliseres. Hendes faglige viden mangler legitimitet, idet den ikke understøtter den aktuelle kurs for skole og SFO.

Camillas socialpædagogiske kompetencer, faglige interesser og orienteringer kommer for eksempel til udtryk på afdelingsmøder, hvor hun har observationer og refleksioner om de børn, som har det svært, og argumenterer for at medarbejderne ikke kun fokuserer på aktiviteter, men også sørger for at være til stede, så de er der, når det enkelte barn har brug for dem. Hun fortæller for eksempel om en artikel, hun har læst, som hun synes de andre også skal læse. Artiklen rummer en kritik af ensidig fokus på aktiviteter og argumenterer for at pædagogen i højere grad skal være til stede for børnene uden at fare rundt og plan-

lægge aktiviteter. Dette fokus på det enkelte barns her-og-nu behov er karakteristisk for Camilla:

Jeg er til fælles personalemøde. Camilla er ikke kommet. Da der er gået 20 minutter kommer Camilla. Hun fortæller efterfølgende, at Sabine sad ude i fællesrummet og var ked af det over en konflikt med en anden pige i klassen og så var hun blevet nødt til at snakke med læreren og den anden pige, for at prøve at finde en løsning på problemerne. (ud-drag af feltnote)

Hun fortæller selv, at hun har en oplevelse af, at hendes arbejde ikke anerkendes, fordi ledelsen har ensidig fokus på aktivitetstilbud. Dette bekræftes i en samtale med lederen. Samtalen finder sted et par måneder efter at lederen har været tvunget til at fyre medarbejdere, som led i en større kommunal besparelsesrunde. Under en samtale om fyringsrunden siger lederen:

"Jeg har ikke brug for folk, der går hjem fra arbejde med ondt i maven, fordi de ikke nåede alle børnene. Det er nødvendigt at man tænker: "Jeg gjorde hvad jeg kunne". Jeg vil have aktiviteter, der kan rumme mange børn med få voksne."

Vikar....

SFO pædagogerne har 5 timer ugentligt i skolen, hvor de er sammen med læreren i den klasse, de er tilknyttet. Herudover indgår SFO pædagogerne som vikarer for lærerne, når læreren er syg. Camilla er ked af denne ordning, som sætter skolens behov i centrum, idet den tid hun bruger i klassen skal afspadsres over eftermiddagstimerne i SFO, som hun oplever som sit kernearbejde. I nedenstående feltnotat følges Camilla, som er vikar for 3. klasse, da læreren er på kursus. Tiden er stærkt struktureret ud fra skolens traditionelle organisering af en lektion og Camilla er specifikt instrueret om lektionen på den seddel, som læreren har skrevet til Camilla på forhånd:

Camilla og jeg mødes i SFO's personalerum. Camilla skal være vikar (det er aftalt på forhånd) Der ligger en seddel til Camilla fra Marie (læreren): "Hej Camilla. Når du ikke vil lave mere "Fri for mobberi"⁴⁷ kan du vælge blandt følgende

47 Fri for mobberi er et undervisningsprogram omkring udvikling af børns sociale kompetencer i relation til forebyggelse af mobning, som er udviklet af Red Barnet. (<http://www.redbarnet.dk/Fri-for-Mobberi.aspx?ID=140>)

aktiviteter: Læse i 20 minutter, opgaver, skrivning, spil fra skabet. Hilsen Marie-Camilla løfter armene op over hovedet. Det gør børnene også og så er der stille (det er signalet for "ro"). Camilla beder dem komme ned på gulvet og sidde i en rundkreds. De har skrevet dårlige oplevelser ned på balloner i tomandsgrupper (fra Fri for mobberi konceptet) sidste gang, og nu skal de læse dem op, finde en løsning og springe ballonen. Camilla tager en ballon op af sækken og giver den til det par, der har skrevet på den. Den ene dreng siger: Hvad hvis der kommer en og siger "fede svin". Børnene rækker hånden op, og kommer med forslag til, hvad man kan gøre. Camilla guider snakken. Hun spørger: Hvad hvis det er en stor en fra 8. kl.? Christoffer: "Så siger man, han skal holde kaje". Christoffer har flere forslag til, hvordan man kan give igen. Camilla siger, at de ikke skal bruge tid på fjollede forslag. Hun samler op: "Man siger det til en voksen og går. Er der noget af det, I kan bruge? Drengene siger, at de kunne bruge det forslag de fik fra Christoffer, om at sige fuck op og løbe. Camilla siger, at de skal være seriøse, og de siger, at de skal spørge en voksen. Så får de lov at sprænge ballonen. Der begynder at være småsnak. Camilla beder dem være stille. Næste ballonpar læser op. Det er piger. Pigerne fortæller, at når man kælker, ryger man ud på fodboldbanen, hvor der er fri sne – og så får man sne. Det har alle oplevet. Zakarias foreslår, at man giver dem en vasker. Camilla siger, at det skal man ikke – man skal sige det til en voksen. Kevin foreslår, at man forsøger at bremse, så man ikke ryger ud på boldbanen. Camilla spørger, om det er fair? Resultatet er, at man skal sige det til en voksen. Svarene kommer hurtigt nu: Sige det til en voksen.

Klokken ringer til 10-frikvarter. Men de må ikke gå ud, før der er lavet legeaftaler. Et par af drengene brokker sig – så kan de overhovedet ikke nå at lege. Der er stort engagement i at invitere til lege i to og tremandsgrupper. To af drengene får afslag på deres invitationer, og sidder tilbage til sidst. Camilla checker, om alle har nogen at leg med, og forsøger at presse de andre til at sige ja til de tiloversblevne. Det vil de ikke – de har glædet sig til at være alene sammen, og har ikke været det i lang tid! Dem der har fået afslag kan være med i fællesleg. Kevin vil hellere være alene – han og Cecilie hænger ud med Camilla i frikvarteret.

Jeg snakker med Camilla om legeaftalerne. Jeg spørger, om det ikke gør det hele værre at sidde og invitere til alene lege og så få "nej". Kevin var en af de to, der fik et klart "nej". Camilla siger, at hun ikke synes, at det fungerer godt, og at det udstiller noget, der er svært.

Camilla indgår i den struktur, som på forhånd er fastlagt af skolen og konkret af den lærer, som hun samarbejder med. De temaer der arbejdes med – ud over det læsefaglige, er temaer, som Camilla har faglige kompetencer omkring ("Fri for mobberi" som handler om forebyggelse af mobning og et legeaftalesystem, som handler om at undgå eksklusion af nogle børn). Men metoderne som anvendes, og den måde processerne er struktureret, afspejler en faglig orientering, som ikke er i overensstemmelse med Camillas egen opfattelse af sin kernefaglighed. Camilla har højest indflydelse på valg af, hvilket system hun vil bruge til at arbejde med sociale kompetencer: "Fri for mobberi" eller "Trin for trin" – og, som hun udtrykker det, så er hun da glad for, at hun ikke behøver at benytte Trin-for-trin, som hun oplever som amerikaniseret⁴⁸. "Fri for mobberi" indeholder nogle af de aspekter omkring at udvikle børns sociale kompetencer, som Camilla er optaget af, men hun vil gerne arbejde med sociale kompetencer gennem konkrete (ude)aktiviteter med fokus på det sociale fællesskab og udviklingen af børnenes kompetencer herigennem. Men dette metodevalg har hun ikke indflydelse på. Det paradoksale er, at læreren tilsyneladende heller ikke har indflydelse på dette fravalg. Marie og Camilla havde planlagt et forløb med udendørs aktiviteter, for netop at styrke børnenes sociale kompetencer og fællesskabet i klassen, men de fik ikke mulighed for at gennemføre det planlagte forløb, da Camillas arbejde i skolen blev omorganiseret af ledelsen, så hendes tid i klassen skal bruges i funktionen "læseven"⁴⁹.

48 Trin for trin er et undervisningsprogram, som er importeret til Danmark fra USA indenfor de seneste 15 år, som har til formål, at lære børn sociale kompetencer. Materialet består af undervisningsmaterialer og meget detaljerede lærervejledninger om, hvordan materialet skal anvendes. For kritiske diskussioner af materialet se Gulløv (2009)) og Ahrenkiel m.fl (2011).

49 Konceptet om læseven stammer fra et udviklingsprojekt under Nationalt videnscenter for læsning, som bygger på et amerikansk program, der hedder Kids as reading helpers og et læsemakkeprojekt fra Dansk ordblindcenter. Til forskel fra disse programmer, hvor det er børn, der læser for og med hinanden, har ideen her været, at skolefritidspædagogen kunne læse med børn med læsevanskeligheder en af gangen efter en meget systematisk metode. Det pointeres i materialet at bøgerne skal udvælges af læreren og at det ikke er at betragte som læseundervisning, da pædagogen ikke er uddannet til det, men at det er læsetræning (http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/læsevenner_rapport1.pdf). Dette fremgår også at det materiale, som skolen giver forældre om ordningen, at det er læsetræning og ikke specialundervisning, så det i princippet er noget alle børn kunne have glæde af (folder fra skolen).

Selv om konsekvensen her er at lærerens faglighed sættes i centrum, mens Camillas ekskluderes, så er det ikke en konsekvens af konkret magtudøvelse eller hierarki mellem lærer og pædagog. Omorganiseringen af Camillas tid bestemmes "oppefra" som en del af en større kommunal strategi med rationalisering og oprustning på læseindsatsen. En læsestrategi, som skolens ledelse gennemfører uden dialog med SFO pædagogerne, som beskriver det som et diktat for deres arbejde i skolen, som de ikke har fået mulighed for at diskutere i et kollektiv forum. Samtidig viser eksemplet, at Camilla reflekterer over virkningerne af forskellige pædagogiske interventioner ved, at hun mener at legeaftalesystemet risikerer at udstille de børn, som ingen vil lege med, og dermed reelt kommer til at få en anden virkning end den intenderede. Hun forholder sig kritisk til Trin for trin, som hun giver udtryk for er for amerikaniseret og ikke passer til en dansk kontekst. Camilla udfolder således sin socialpædagogiske orientering i arbejdet ved at stille spørgsmål til, hvordan forskellige interventioner virker for børn i vanskeligheder. Hendes tilgang viser, at hun tænker teoretisk over arbejdet (Weber og Andersen 2009), på den måde, at hun reflekterer over, hvad forskellige metoder betyder, og hvilke dilemmaer de skaber i arbejdet. Man kan også sige, at Camilla i et vist omfang forsøger at bruge sin viden til at udvikle arbejdet, men at betingelserne i arbejdet forhindrer hende i at gøre det. Med en omskrivning af Becker-Smidts forskning om kvinders lønarbejde (Becker-Smidt 1994), så er det ikke Camilla der har minutterne, det er minutterne, der har hende, og det skaber en ambivalent situation for Camilla, som har investeret økonomi og ikke mindst energi i at erobre sig uddannelseskapital. En uddannelseskapital, som har givet større legitimitet i forhold til at udføre SFO-arbejdet som et socialpædagogisk orienteret arbejde.

At blive reduceret til læseven

Jeg snakker med læreren Marie inden timen. Hun siger: "Vi er blevet pålagt det med læsevenner. Så Camilla skal være læseven. Det kommer oppefra fra kommunen og ledelsen. Og vores skole skal så ligge særligt pænt på læsning – vi ligger allerede godt. Det er ærgerligt for vi kunne godt bruge noget af det andet Camilla kan". Camilla kommer ind i 3. a, og fortæller at de jo er læsevenner i

dag. Hun fortæller de tre børn, som skal læse i denne time, i hvilken rækkefølge de kommer ind. Den første er Ane. De går ind i sofaen i fritten og sidder der og læser. Camilla spørger Ane, hvad bogen handler om. Camilla er meget rolig i sin stemmeføring, og der er en hyggelig stemning. Camilla spørger ind til billederne, som viser hovedpersonens tanker, og spørger ind til dem. Ane skal nu læse. Hun læser hurtigt og gætter en del. Camilla spørger hende roligt, om hun vil prøve at følge ordene med fingeren (for at få sat hastigheden ned). Efter læsning taler Camilla med Ane om handlingen. Hun spørger, om den er for svær "føler du den er sådan puu... det er svære ord"- men Ane synes, det er fint. Camilla noterer ned, hvad Ane har læst i log-bogen, hvor hun skal skrive barnets navn, tidspunkt for læsning og kommentarer. Camilla følger sammen procedure for de næste elever.

Jeg snakker lidt med Camilla i pausen: Hun fortæller om læsevenneguiden, hvor der står, hvordan de skal gøre. Hun synes det bliver for meget, hvis de skal starte med at læse det fra sidste gang, da de ikke kommer frem i bogen, så det gør hun ikke. De skal jo også føle at de kommer videre. Pædagogerne er blevet introduceret til "læsevenner" en halv time af læsevejlederen på skolen. Marie (klasselæreren) kommer ud i pausen. Jeg spørger til det med læsevenner. Hun siger at ud af 12 timer har hun kun 3 timer hvor klassen er samlet. Det er frustrerende. Marie går igen. Camilla fortæller at hun har skrevet bacheloropgave om inklusion og derfor er det ret mærkeligt at være med til at hive børnene ud af klassen. "Men jeg har jo erfaret at det fungerer. Men det er jo nok også fordi Marie er god til at lave differentieret undervisning. Camilla siger at Marie søger væk fra klasselærerenfunktion – overvejer også at søge væk fra skolen. Hun er uenig i den nye ledelses "menneskesyn" (uddrag af feltnote).

Det fremgår, at både pædagogen og læreren håndterer de nye krav, om at læseevnen i skolen skal styrkes bl.a. ved at svage læsere tages ud af klassen og læser med pædagogen. Begrebet læseven indikerer et ligeværdigt forhold mellem pædagog og elev (i modsætning til læreren, som hverken pædagogen eller barnet er `venner` med). Begrebet og funktionen fordrer ikke en særlig faglighed, og det at være ven indikerer ligeledes, at der er tale om et privat forhold mellem pædagogen og barnet frem for et fagligt forhold. Samtidig er der ingen af dem (Marie og Camilla), som identificerer sig med de faglige og menneskelige orienteringer, som privilegeres under den undervisningstradition, som har skoleledelsens aktuelle fokus. De oplever tværtimod, at initiativet hindrer dem i at udfolde deres faglige orienteringer og deres samarbejde. Camilla ville

gerne have arbejdet med det sociale i uderummet og læreren opfattede dette som et godt fagligt supplement ift. hendes arbejde. Forestillingen om pædagogen, som den der har en særlig faglighed omkring at skabe et socialt og inkluderende samvær, er således en forestilling, som de to kunne blive enige om. De ser sig begge kørt over af det fokus på undervisning, som skole og SFO ledelse effektuerer – som en klar offentlig, kommunal strategi i en situation, hvor skolerne i kommunen konkurrerer om, hvem der kan undgå lukning.

I relation til den tidligere nævnte udvikling af en dobbeltfunktion, som SFO-pædagogerne, ifølge Langager og Robenhagen, var ved at udvikle så ser det her ud til at Camillas orienteringer mod at følge børnene i vanskeligheder og arbejde med sociale kompetencer, kunne have været et bud på en sammenhængende funktion og ikke en dobbeltfunktion. Men denne orientering bliver der ikke givet plads til, og Camilla bliver derfor presset ind i en dobbeltfunktion på grund af de strukturelle betingelser og organisatoriske beslutninger. Betingelser som også får betydning for Camillas muligheder for at få anerkendelse for at følge sin socialpædagogiske professionsorientering i eftermiddagstimerne i SFO, da denne tid også er under påvirkning af skolens undervisningstradition. Det betyder, at Camillas arbejde med fokus på børn, der på forskellige måder falder ud af fællesskabet ikke anerkendes som en legitim faglig orientering i arbejdet.

Trods Camillas nyligt erhvervede, teoretisk funderede faglighed, så marginaliseres denne som vidensform og begrundelse for praksis og Camilla kan ikke gøre brug af sin viden og erfaringer fra praksis med "menneskearbejdet". Hermed blokeres også udfoldelsen af centrale dimensioner af hendes motivation for at søge arbejdet – og endog for at starte på uddannelsen. Erkendelserne fra menneskearbejdet kan ikke føjes sammen med og gøres relevante som viden. Tværtimod reserveres den vidensmæssige anerkendelse i denne aktuelle kontekst til at omhandle den formaliserede læsetræning og de planlagte aktiviteter. Dermed bliver Camillas arbejde ikke at forstå som vidensarbejde – og det bliver vanskeligt at se det som vidensarbejde i sammenhæng med de øvrige dimensioner i arbejdet, idet denne – evidensbaserede viden - ikke fordrer hverken indlevelse i relationer eller realistiske overvejelser over begrænsningerne i lønarbejdet.

På denne baggrund oplever Camilla kravet om at skulle fungere som læseven ud fra en standardiseret manual som fratagelse af autonomi – og

hendes arbejde reduceres i en rigid arbejdsdeling med lærerne tendentielt til serielt, kompetencetømt lønarbejde. Det falder ikke alene tilbage på Camilla at det arbejde hun selv anser som væsentligt, bliver anset for ukvalificeret, men det udtrykker at de menneskelige, relationelle dimensioner af (menneske)arbejdet ikke vurderes. Når der således ikke er fokus på den viden, hun orienterer sig efter og bygger sin faglighed på, besværliggøres Camillas vej ind i arbejdet som nyuddannet, og det bringer ikke umiddelbart den øgede status og legitime vidensbaserings med sig, som hun havde håbet at opnå gennem uddannelsen.

Sanne og skolen - 'at gå med børnene'

Sanne er 37 år og er blevet pædagog efter en afbrudt uddannelse, og efter at have arbejdet kreativt – og som dramalærer i en årrække. Dette arbejdsliv var ikke foreneligt med en kronisk rygskaide og et familieliv med tre drenge. Sanne havde brug for et arbejde i dagtimerne og med en fast indtægt. Og efter hun er flyttet fra byen og på landet sammen med mand og stadig små børn, vil hun have fast job – og på vejen en uddannelse, som kan sikre dette og som kan tages uden for meget transporttid:

"Ej, jeg har faktisk arbejdet i vuggestue, altså været vikar i vuggestue og børnehaver og har undervist børn og sådan noget, så jeg ved ikke rigtig, hvorfor jeg ikke har tænkt den tanke [før]. Altså, der er mange andre, der har tænkt den. Jeg har bare ikke selv, før jeg flyttede til landet og så skulle jeg have en eller anden uddannelse. Jeg gad ikke køre til Køge, og lave den der serviceøkonom -uddannelse færdig, så var der et seminarie, så tog jeg det! (...) men altså, jeg er glad for det. At jeg tog en uddannelse der!"

Selv om Sanne er startet lidt tilfældigt på denne uddannelse, så synes hun at være landet på en hylde som mange i hendes omgangskreds synes var oplagt. I udgangspunktet var det muligheden for arbejde, som helt klart var motivationen for uddannelsen: At hun kunne få en uddannelse og et godt fast job i nærområdet af hendes hjem. Arbejde handler for Sanne hermed *også* eksplicit om, at det er et lønarbejde, som man kan leve af. Men det med børn og relationer er også noget som ligger nemt for Sanne – og som hun også har brugt meget tid på tidligere.

Uddannelsesvalget var – som for en del andre pædagoger - et valg, som faldt i hak med en række nye livsbetingelser, som gjorde at hun måtte vælge om og finde en uddannelse, som var forenelig med familieliv og interesser. Det betyder ikke, at det ikke også er et arbejde hun investerer kræfter og energi i, mens hun er der, men orienteringen mod arbejdet som et menneske – og et vidensarbejde kommer i anden række. Det viser sig fx ved, at hun giver udtryk for, at det egentlig ville være mere meningsfuldt at blive hjemme hos sine egne børn end at passe andres børn. Samtidig er Sanne en af de mest aktive på personalemøderne, stiller spørgsmål og giver sin mening til kende, er med i udvalg, fx i trivselsundersøgelsen. Sanne trives godt på sit første job efter endt pædagoguddannelse med både kollegaer, børn og forældre og med SFO-tiden om eftermiddagen og det forekommer nemt for hende at falde ind i den del af arbejdet, mens det forholder sig noget anderledes i relation til opgaverne i skolen. Hun har været i praktik i institutionen, og under et interview med lederne fortæller afdelingslederen at *"Sanne, ja hende måtte vi bare have, hun passer jo bare ind her"*. Denne måde at rekruttere medarbejdere på er meget almindelig for Drageslottet, og lederen fortæller også at han ikke lægger så meget vægt på eksamensbeviset og uddannelsen, da *"der er meget man skal kunne i arbejdet, som man ikke lærer på uddannelsen"*. Og derfor rekrutteres der helst medarbejdere, som de har indgående kendskab til, og som har vist, at de fungerer på arbejdspladsen – lidt ligesom på klubområdet. Og denne test har Sanne levet op til, ifølge ledelsen.

I det følgende beskrives Sannes forhold til skole og hvordan hun håndterer arbejdet som en dobbeltfunktion med stor adskillelse mellem arbejdsopgaverne i skolen og i "fritter-tiden".

At det at deltage i skolen er den største udfordring, Sanne har mødt, efter hun er startet i SFO:

"Men det er mere, jeg ser det mere som skoledelen. Det er to meget forskellige verdener. Jeg har været i praktik nede på Drageslottet, og var ikke med inde i skolen, og så kommer jeg tilbage og er med inde i 0. klasse, og det er bare en helt anden verden: Hvordan laver man udtalelser, hvordan laver man, altså jeg, hold da op, hvor er der bare mange ting, man ikke ved. Men alligevel har man en masse erfaring eller sådan, teorier".

Sanne har ikke tidligere forholdt sig til, hvad funktionen som pædagog i skolen indebærer, før hun bliver ansat som pædagog og skal være i ny

1. klasse (som tidligere hed børnehaveklassen). Hun giver udtryk for, at der er mange ting i skolen, som hun ikke ved nok om og skal lære. Samtidigt er hendes tilgang til arbejdet i skolen også kritisk på flere niveauer. For Sanne ser i høj grad sit arbejde i en SFO, som værende den der skaber "fri tid" eller frie udfoldelsesmuligheder for børnene, hvor hun ser skolen, som en institution der arbejder ud fra forventninger om, at børnene kan og skal sidde stille og lære noget bestemt.

"Jeg tænker, man har en hel masse viden inde fra skoleområdet, om hvordan man kan undervise på andre måder end at sidde ned, og jeg synes måske, at den viden bliver ikke engang brugt til fulde, altså jeg.. jeg håber da, de snart begynder at rykke lidt på det, eller at det kommer lidt mere ind. Ellers er jeg ikke sikker på, at jeg har lyst til at arbejde i SFO med skole. Ej, de må godt nok... rykke lidt".

Selvom skolens personale har været på et fælles Cooperative Learning kursus, hvor der blev arbejdet med nye måder at undervise på, er det ikke noget, der har imponeret Sanne. Hun fortæller, at for hende er det ikke noget nyt: "Jeg har gået på lilleskole og kender godt til forskellige måder at samarbejde på og forskellige måder at lære noget på". Gennem at nævne sine rødder i lilleskole miljøet peger Sanne på at hendes tilgang til læring og udvikling af menneskelige relationer i almindelighed er en ganske anden end den hun møder i skolen. Denne tilgang er meget grundlæggende for hende – det er en faglig orientering og en menneskeforståelse, der ikke blot trækker på en viden, hun har tilegnet sig i en uddannelsesmæssig sammenhæng.

Et gennemgående træk, er at Sanne forholder sig kritisk til det læringsssyn og de undervisningsformer hun møder i skolen. Selv om den tid hvor Sanne skal deltage i undervisningen udgør en mindre del af arbejdet, fylder den meget i forhold til at være SFO-pædagog. I interviewet er det også noget, som gør, at Sanne overvejer, om hun på længere sigt vil arbejde i en SFO. Udover deltagelse i undervisningen er der teammøde med lærerne, forældremøder, og forældresamtaler, hvor SFO-pædagogerne er sammen med lærerne. I vores samtaler giver Sanne udtryk for, at hun synes, det er vanskeligt at finde ud af, hvad hendes rolle skal være i skolen, og hun er tydeligvis noget frustreret over, at skulle udfylde opgaverne i skolen på skolens præmisser.

Skolens større betydning diskuteres også i et gruppeinterview med pædagogerne. Her nævnes lektiecafe, som et nyt krav til SFO'en, som skal tilbyde lektiehjælp til børnene og det forholder de nyuddannede pædagoger sig meget forskelligt til. Enten ses det som en oplagt opgave at hjælpe dem, der har behov for det, hvor forældrene fx ikke kan. Eller også ses det som udtryk for skolens indtræden på SFO tiden, som ikke hører hjemme i en SFO, da den skal værne om børns ret til fri udfoldelse.

I køkkenet er der en tavle, hvor der kan skrives børn på i forhold til forskellige aftaler om at måtte gå hjem selv og lignende, og her står der også lektiecafe, som kan foregå mellem 16.00 – 16.30. Jeg spørger om det bliver benyttet og Sanne fortæller, at ingen forældre har efterspurgt det. Hun ser tidspunktet fra 16.00 til 16.30, som et udtryk for, at man er blevet tvunget til at tilbyde det, selvom man ikke har ønsket det som arbejdsopgave i Drageslottet. Sanne siger at for hende at se, er det ikke en opgave SFO'en skal tage sig af, da det udhuler børnenes ret til et frirum efter skolen (uddrag af feltnote).

At hjælpe børn med lektier er ikke noget Sanne ser som sin opgave og denne tilgang op af gennem den institutionelle organisering af dette arbejde, som Drageslottet har valgt. Lektiecafeen er nemlig placeret på et tidspunkt, hvor langt de fleste børn er gået hjem og der er meget få medarbejdere tilbage. Denne organisering af arbejdsopgaven omkring tilbuddet om lektiehjælp adskiller sig fra en række andre forhold i arbejdet, hvor den nyuddannede må finde sine egne måder at håndtere arbejdet på, da der her er valgt en kollektiv tilgang til lektiehjælpskravet, som den nyuddannede kan spejle sig i og orientere sig efter. Camilla havde derimod den holdning, at lektiehjælpen kunne være en god hjælp til de børn, der har svært ved lektierne og hvor forældrene ikke kan hjælpe. Men hun må her følge de faglige prioriteringer og kulturen i denne SFO – hvor man ikke anser det for "egentligt" SFO-arbejde at lave lektier med børnene. I forhold til de nyuddannedes arbejde i klasserne i undervisningstiden, er der derimod ikke dannet en fælles faglig tilgang til, hvordan man kan være pædagog og de nyuddannede må derfor finde deres egne veje. Det medfører at de håndterer opgaven gennem individuelle strategier.

Sanne i skolens undervisningstid

Den følgende observation er fra en formiddag, hvor Sanne er i skolen og her ses på samarbejdsrelationerne mellem Sanne og 0. klasses lærer Hanne, illustreret gennem deres kropslige og sproglige praksis i forhold til hinanden og i forhold til børnene. Det er tydeligt, at måderne, hvorpå Sanne skal lære at håndtere og forstå sin rolle i undervisningssammenhænge, er væsentlig forskellig fra hendes rolle i SFO'ens rum i morgen og eftermiddagstiden. Det indebærer, at hun ved at fastholde sin kropslige og sproglige praksis fra SFO-tidens praksisformer adskiller sig væsentligt fra 0. klasselærerens praksis. Klassen har arbejdet med et teaterstykke, som de skal vise denne dag, og læreren Hanne og Sanne er sammen hele formiddagen starten af timen er alle børn blevet bedt om at klæde om til teaterstykket, og både Hanne og Sanne hjælper dem med at finde tøj mv. Efter et kvarters tid rammesættes klassens aktivitet anderledes:

Klassen 08.45: Hanne beder børnene om at sætte sig på deres pladser, når de er færdige med omklædning. Hun har bevæget sig op til taolen i den ene ende af rummet. En del børn sætter sig, men der snakkes stadig. To piger rejser sig og danser og synger "zebra-ze-ze, en pige siger flere gange: "I skal sætte jer på jeres plads". Det reagerer de to piger ikke på. Lidt efter er alle ved at have kostymer på. Hanne siger højt: Jeg gav jer lige en besked. Tysser på dem (schy, schyy, schyy), mens hun holder hånden op, som tegn på, at der skal være ro. Hun står ved taolen. Sanne går hen til Ludvig og siger til ham, at han skal sætte sig ned. Hanne spørger: Hvem har sommerfugle i maven? Forklarer at sommerfugle er, når man er lidt spændt, fordi man glæder sig. Næsten alle børn rækker hånden op inkl. Hanne og Sanne. En pige siger, at hun glæder sig meget til hendes mor og far kommer i aften. Og en dreng fortæller, at han får penge, når han har spillet teater. Et andet barn siger, at det gør hun ikke, og det siger nogle andre også. Hanne spørger: behøver man have penge for at spille teater og fortsætter, at det gør man ikke. Vi spiller teater for sjov. Sanne står i den anden ende af lokalet. Lidt efter falder Karla ned fra stolen, Sanne går hurtigt derover og kigger på Karla og trøster hende. Hanne kigger derover og siger til alle. "Karla, blev vist bare forskrækket, men det er derfor jeg siger, at man skal sidde ordentlig på stolen". Sanne bliver hos Karla de næste 5 minutter (uddrag af feltnote).

Hanne er den, der tager styringen af undervisningen, ved at hun placerer sig foran alle børnene ved tavlen. Hun taler til alle børnene for at få dem til ro og se op på hende, så hun kan igangsætte en dialog om teaterstyk-

ket. Sanne bevæger sig derimod i lokalet, henvender sig de enkelte børn, for at få dem til at tie stille og bevæger sig også over til Karla for at trøste hende. Hanne benytter Karlas fald til at fortælle børnene om, at man skal sidde ordentlig på stolen. Hanne og Sannes forskelligheder i rummet kan forekomme tilfældige, men kan også fortolkes indenfor en strukturel og kulturel forståelsesramme om lærer – og pædagogarbejdet, hvor Hanne qua sin position som 0. klasselærer forventes at handle på denne måde, da hun er den, der har mest forberedelsestid, er mest sammen med børnene i undervisningssammenhænge skoletiden, og er orienteret mod at føre børnene frem mod bestemte mål. Sanne som pædagog er færre timer i klasserummet, har ikke samme forberedelsestid og er orienteret mod at børn skal trives. Kategorier om børn og lærer/pædagog arbejde, som er stærkt genkendelige fra Susanne Højlunds afhandling om børns geografiske færd i forskellige institutioner, hvor hun viser at folkeskolelærerne er orienteret mod at lære børn noget og SFO- pædagogerne er optaget af, at børnene er glade og i vækst. Hun viser, at børns placering i forskellige geografiske (institutionaliserede) rum har stor betydning for, hvordan barndommen konstrueres (Højlund 2001, 2009). I den forbindelse kan Sanne siges, at være placeret i en job-situation, hvor hun skal kunne håndtere, at barndommen konstrueres på forskellige måder, hvilket hun i samarbejdet med Hannes måde at gøre skole på, finder vanskeligt at finde sine ben i.

I den næste observationsbeskrivelse, hvor klassen skal bevæge sig fra klasserummet og over i salen, hvor teaterstykket skal vises, ses den samme arbejdsdeling og hvordan arbejdsdelingen ikke kun foregår i klasserummet, men også i situationer som ligeså godt kunne udspille sig i SFO'en, samt at Hanne er i en position, hvor det er legitimt, at hun styrer Sannes adfærd:

Da vi kommer ind i salen får Hanne børnene til at finde stole frem, hvor de kan sidde foran scenen. Hanne samler derefter børnene på scenen. Hun siger, nu skal i være stille, prøv at koncentrere jer (Sanne er i baggrunden). Karla går frem og tilbage på scenen med en blomst, Hanne siger til hende: Karla, vi skal slet ikke bruge en blomst, Ludvig! Sidste chance, nu skal du tage den hue på, Ole, pas på kulisserne, det snakkede vi også om i går, Sanne, kan du ikke lige flytte stolene igen. Sanne nikker og flytter stole rundt igen, Hanne taler igen til børnene: Træk vejret helt ned i maven. Hanne forsøger at få ro på klassen og gøre dem klar til stykket. De får uddelt bogstaver og der er noget diskussion om,

hvem der skal have hvilket bogstav. Hanne siger, at så bytter de i aften og derefter fortæller hun dem at O.x's børn kunne godt bogstaverne udenad, så kan I også". Hanne tysser på børnene, som bevæger sig rundt på scenen og snakker, og siger også flere gange til dem, at de skal være stille inde bag tæppet. Hun henvender sig til Sanne: Går du ikke hen til Karla? Sanne går hen til Karla og får hende fulgt hen i rækken hvor hun skal være. Hanne forsøger forsat at få børnene til at være stille: "Det skal man altså kunne når man er 6, 7 år", siger hun flere gange. Karla sætter sig udenfor rækken. Stykket går i gang, børnene er delt op i pigedreng, pigedreng, og synger alfabetsangen og derefter præsenterer to børn stykket Zebra ze ze. Hanne tysser på dem undervejs, og har bevæget sig hen til musikanlægget, Sanne sidder på publikumspladserne. Da de har sunget sangen siger Hanne til dem "Hvor er I bare gode".

Derefter fortæller Hanne, at de skal sminkes i pausen og i skal også spise jeres mad siger Hanne. Sanne går over med sminken til et bord, og der er mange børn der kommer derover. Der er cirka 20 minutter til at sminke 24 børn. Sanne er meget rolig, selvom der er mange børn, der spørger om noget, og har mange ønsker til, hvordan de skal sminkes. Hun har bøger, som viser forskellige masker, og børnene synes, de skal være løve eller zebra på en bestemt måde. Sanne siger, at det kan de slet ikke nå, og finder på noget med at putte noget pudder på, og tegner nogle enkelte streger. Det er mest piger, som vil sminkes. Hanne siger, at de skal passe på med sminken, til dem der har pingvin eller løve "huer" på, da dem de har lånt dem af, ikke vil have dem gjort beskidte. Sanne siger, at det bliver de heller ikke. Hanne går ud af lokalet. Børnene er meget optaget af, at der allerede er nogle udenfor døren "der er allerede nogle", men ellers spiser de, og løber lidt omkring i salen. Samtidig med at Sanne sminker, snakker hun med børnene om teaterstykket, om at de var gode osv. Hun løser også en konflikt mellem Trine og Karla, hvor Karla bliver meget vred (uddrag af feltnote).

At opføre et teaterstykke kunne umiddelbart lige så vel være en aktivitet, som den drama-kompetente SFO-pædagog styrede, som det kunne være børnehaveklasselæreren, da det ikke er en traditionel klasserumsaktivitet. Alligevel er det i dette tilfælde Hanne, der som erfaren børnehaveklasselærer indtager underviserrollen og Sanne, som indtager hjælpelæreren. Hanne er den, der oftest taler til hele børnegruppen gennem gruppebaserede beskeder, irettesættelser og tegn, hun forsøger at få børnene til ro og styrer forløbet i forhold til, hvornår der skal ske hvad. Hun styrer også hvad Sanne skal gøre i rummet og hvornår Sanne

inddrages i den fælles samtale. Sanne er omvendt den, der går hen til Karla og henvender sig direkte til det enkelte barn og bruger kroppen i hendes måde, at skabe orden på i rummet. Hun er den, der ordner de praktiske ting, og når hun taler med børnene, er det ofte i mellemrummene, dvs. på vej til salen, og mens hun sminker. Mens Hanne primært orienterede sig mod at tale til børnene, i det Palludan kalder en undervisningstone, hvor hun fortæller børnene, hvordan man skal opføre sig, når man laver teater, er Sanne orienteret mod at tale med børnene i det Palludan kalder en udvekslingstone (Palludan 2004), dvs. hun spørger børnene, hvad de oplever, hvordan de gerne vil sminkes, og hvorfor de er i konflikt med hinanden.

Man kan selvfølgelig spørge, om det ikke er en fin arbejdsdeling, og om den ikke kan være udtryk for bevidste valg hos de involverede. Det er ikke i første omgang hensigten, at spørge til deres oplevelser af samarbejdet, men kun at konstatere, at Sanne på alle måder indtager en assisterende og underordnet position ift. Hanne, hvorfor personalepolitikens idealer om det ligeværdige samarbejde, hvor man selv er med til at definere, hvordan ens kompetencer bedst bruges, ikke ser så ligeværdigt ud, hvilket udmønter sig i en meget klar, men også traditionel arbejdsdeling, på præmisser som Sanne grundlæggende er utilfreds med. Hanne er den, der i skolerummet har legitimitet og status til at definere samarbejdets grundlæggende form. Det er hende, der taler og styrer begivenhedernes gang, og også har lavet årsplan for undervisningen mv. Det betyder ikke, at Sanne ikke har valgmuligheder eller kan håndtere det på forskellige måder, men det ser ud til, at hun må tilpasse sine handlinger ift. den ramme, som Hanne har valgt for undervisningen.

Analysen af denne position er i overensstemmelse med Sannes oplevelse. Hun fortæller, at hun har det svært med Hannes facon. Hun er forundret over Hannes undervisning, som hun oplever, har en form, som er mere kontant end den hun selv praktiserer, og hun beskriver også, at hun har lavet et fugleprojekt med børnene, hvor de kommenterede, at hun gjorde det på en anden måde end Hanne. Hun havde fortalt dem, at hun jo heller ikke var Hanne, og fortæller at hun finder, at der er alt for mange regler og ting de skal gøre i klassen, hvor hun vil gøre det på en anden måde. Dette er dog ikke kun et kritikpunkt Sanne har ift. skolen, det udgør et generelt omdrejningspunkt for hendes eget virke, hvor hun også ytrer kritik af nogle af sine SFO-pædagogkollegaer, som hun i nogen grad opfatter som for strukturerede og skrappe. I opposition

til en del af "de gamle" træder Sannes egen selvforvaltningsorientering tydeligt frem, som en pædagog der vil arbejde for at SFO'en er et rum, hvor børn kan have "fri" tid og mulighed for selvvalgte aktiviteter, og hvor der er så få regler som muligt.

Skolen/SFO'en har en kæmpe naturlegeplads, og der er smattet over det hele. Det er koldt, og det kræver tøj og bevægelse, at være ude uden at fryse. Klokken 13.10 forvandles den tomme plads til et mylder af børn, og her følger jeg Sanne rundt. Jeg spørger Sanne, hvorfor børnene skal være ude, og hun fortæller, at den regel tror hun altid, de har haft, men at de i deres spor også kigger på, om nogle børn har brug for at være inde. Ideen bag at de skal være ude er, at nu har de siddet inde i skolen hele formiddagen, og de har brug for at få bevæget sig, tror hun. Lige inden børnene har fri fra skolen, har en lærer været nede og fortælle Sanne, at en dreng (Viktor) kører 130 km i timen, så han skal nok holdes under opsyn og få at vide hvad han skal lave - i et lokale reserveret til dette. Om hun vil sige det videre til Claus (kollega). Sanne fortæller det til Claus, og siger, at vi lige skal have et øje på ham, men siger også, at hun ikke tænker, han som sådan skal "sættes" til noget under opsyn som læreren foreslog. Da vi kommer udenfor, er Sanne med det samme på udkik efter Viktor, men ser, at det er Claus også, og siger til mig, at der ingen grund er til at forfølge ham. Viktor kører moon car på dette tidspunkt og jeg oplever ikke, at der er noget særligt at bemærke i forhold til hans adfærd resten af dagen, eller at pædagogerne gør noget særligt i forhold til ham. Sanne spotter et andet barn og snakker med ham om, at han gerne må gå ind, hvis han fryser og er træt. Det vil han ikke (uddrag af feltnote).

Sanne og SFO-pædagogernes arbejde i udetimen handler om det, som vi vil kalde at spotte børn, der er i konflikt med hinanden, eller som her, at se efter om børnene har det godt. Ligesom børnenes kroppe har større bevægelsesmuligheder her end i klasserummet, er Sannes færden i udetimen også meget bevægelig og benyttes til at spotte børn og hjælpe til, hvis der opstår konflikter mellem børnene eller nogle får behov for støtte. Sanne indtager også i dette eksempel en kritisk position ift. beskeden fra skolen og forestillingen om, at Viktor har brug for at få noget struktur. Lidt senere i udetimen bliver Sanne dog stående i længere tid på samme sted:

Sanne bevæger sig ned til en mudderpøl/vandpyt, hvor nogle drenge hopper på en bjælke hen over vandet, og øjensynligt har det meget morsomt. Her er Sanne

de næste 20 minutter tror jeg, og hun opfordrer dem til at gå ind, hvis/når de bliver for våde. De vælter i vandet, og er plask våde, men Sanne observerer bare og intervenserer ikke. Hun fortæller mig, at der har været stor diskussion i personalegruppen om vandhullet, som er kommet efter at der har været is på, hvor der blev sat hegn uden om. Sanne giver udtryk for, at mange mener at børnene kan blive syge af at blive våde. Jeg spørger, om det er nødvendigt, at hun står her og kigger. Hun fortæller, at hun står her for at børnene ikke bliver stoppet i deres leg af nogle af kollegaerne. "Så ser de jeg er her og tænker at hun har styr på det". Hun fortæller, at hun blev vred over, at de ville stoppe børnene i denne leg. "Det er jo fantastisk, det skal de have lov til. Hvis de levede på Færøerne, ville det jo være hver dag". Senere spørger jeg Sanne om hendes opfattelse af funktionen/opgaven i "ude-timen" for pædagogerne og hun siger, at det er at holde tilsyn, hjælpe dem der har brug for det, men ellers lade dem være og siger "de er i skole hele dagen, de skal ikke overvåges hele tiden, det synes jeg er enormt vigtigt" (uddrag af feltnote).

Observationen fra mudderhullet kan tolkes som en illustration af, at Sannes kritiske perspektiv på skolen også etableres ift. dele af den etablerede faglige kultur og de prioriteringer, som foretages i SFO'en. En diskussion mellem de professionelle om forholdet mellem beskyttelse af børn og medbestemmelse for børn, som er et indbygget dilemma i det pædagogiske arbejde (Rasmussen 2009). Samtidig forfølger Sanne en interesse for uderummets betydning for børn, som hun blandt andet har skrevet bachelorprojekt om gennem et projekt på Drageslottet, hvilket betyder at hendes holdninger til fremme af "det naturlige barn" fremstår meget klart. Orienteringen mod at skabe frie udfoldelsesmuligheder kan forstås som andet og mere end en orientering hun får gennem uddannelsen, men også som en livshistorisk funderet orientering, som både kan ses som oparbejdet gennem egen skoletid på en lilleskole og gennem fritids- og arbejdslivserfaringer, som dramaunderviser. Herved tydeliggøre det, hvordan Sannes faglige interesser står i modsætning til prioriteringerne i det rum, hun skal deltage i på skolen. I SFO'en kan hun i en vis grad forfølge nogle af sine egne ideer og interesser fx om uderums betydning for børns udfoldelsesmuligheder eller som i dette tilfælde vigtigheden af at skabe rammer, hvor børnene kan være med i hverdagens rutiner og opleve verden gennem sanseoplevelser:

Sanne er ude i køkkenet, hun er ved at tage kartofler ind i køleskabet og får nogle børn til at hjælpe sig. De taler sammen imens. Sanne fortæller, da hun er færdig med kartoflerne sammen med børnene, at hun synes det er vigtigt, at eftermiddagsmaden er sund, og laves sådan, at børnene kan være med til det, så de både kan se, røre og dufte madvarerne under deres tilberedning. Køkkenet er et sted, hvor både børn og medarbejdere kommer og snakker sammen, pjatter og henter frugt løbende i løbet af eftermiddagen, som står på bordet, som børnene bare kan tage (uddrag af feltnote).

Sanne trives i det institutionshjemlige miljø, hvor der er plads til hendes orientering mod at arbejde ud fra et selvforvaltningspædagogisk ideal i SFO'ens eftermiddagstimer, mens det forekommer meget vanskeligt for hende at finde sine ben i skolen, hvor denne form for orientering ikke kan få plads. Som før nævnt understøttes selvforvaltningsdiskursen ikke direkte ledelsesmæssigt fx i forhold til kompetenceudvikling i SFO'en, selv om Sanne omvendt møder stor opbakning og megen anerkendelse i forhold til hendes faglige interesser. Der eksisterer dog ikke i skoleinstitutionen som helhed nogen klar forståelse af at Sannes orienteringer har en videnskabsmæssig og professionel ballast og legitimitet. Dermed bliver det - ligesom det gjaldt for Camilla - vanskeligt at adskille Sannes arbejde fra de ufaglærtes arbejde. De primære kompetencer hun udfolder i dette arbejde vurderes af ledelsen at være dem hun henter med sig fra det menneske- og relationsarbejde og den kreative bagage, hun tidligere har udført, snarere end som et anerkendt udtryk for egentligt vidensarbejde, som kan synliggøre hendes uddannelsesmæssige viden. Sanne placeres og placerer sig dermed mellem arbejdsopgaver, som er meningsfulde for hende og arbejdsopgaver, som hun ikke kan se sig selv i - og hvor hendes kompetencer har ringe rammer for udfoldelse. I forhold til en udvikling af arbejdet i skolen, der synes særligt udfordrende, så vanskeliggøres dette af, at der hverken er en kollektiv strategi eller en ledelsesmæssig opbakning at læne sig opad blandt SFO-kollegerne og i den situation bliver Sannes integration i fag og profession svær at navigere i og at håndtere.

Bjørns arbejde i skolen: Udfoldelsen af tekniske kompetencer som bidrag til en funktionel, arbejdsdelt integration

Bjørn er 29 år, har en kæreste, som er gravid og bor i en landsby ikke så langt fra Drageslottet.

Bjørns vej ind i pædagoguddannelsen er omskoling, da der ikke var jobmuligheder med den uddannelse, han oprindeligt havde taget. Om vejen til uddannelsen fortæller han:

"Ja. Før det har jeg faktisk taget en uddannelse som mediedesigner og kunne så ikke finde noget arbejde, det var sådan at før multimediedesigneruddannelsen, så var der en, der hed medieøkonom, og der kom 80 ud om året. Så kom multimediedesigneruddannelsen, og så kom der 800 om året, så var der ikke så meget arbejde. Så skulle jeg lige bruge nogle år på at synke, at jeg nok skulle finde på noget andet, men havde været pædagogmedhjælper, inden jeg startede på den første uddannelse, så det var sådan meget godt, så søgte jeg ind på seminarieret og blev pædagog....."

.... Jeg tror, det var det der år efter gymnasiet, hvor jeg var pædagogmedhjælper et halvt år, som gjorde udslaget, tror jeg, der var også en rigtigt god leder derude, som syntes, at jeg var rigtigt god til at være pædagog, og det kan jeg huske var, det var jo et halvt år med succes eller hvad man skal sige."

Interviewer: Men ikke succes nok til at du tænkte: Det skal være det?

Bjørn: Det skal ikke være lige nu, nej, jeg skulle være noget med computere, det var sikkert og vidst på det tidspunkt i hvert fald".

Bjørn kendte således lidt til pædagogisk arbejde inden han startede på pædagoguddannelsen og han havde studieerfaring fra en videregående uddannelse (multimediedesigner er en kortere videregående uddannelse som har studentereksamen som adgangskrav). Han havde således ikke de store udfordringer ved det faglige på uddannelsen:

"Jo, jeg kunne godt mærke, at det var meget godt, at jeg havde taget en uddannelse før, eller hvad man skal sige, jeg var lidt vant til at læse. Og så havde jeg nogle it-kundskaber, som de andre ikke havde. Som jeg kunne nyde godt af, altså det.."

det var jo nemmere for mig lige at få skrevet noget på computer hurtigt frem for mange af de andre. Så det var da et forspring, vil jeg sige”.

Bjørn kommer senere ind på, at han synes at kravene på uddannelsen var for lave: *”Det var den laveste fællesnævner, der blev tilgodeset generelt. Hele uddannelsen igennem. Det var bare det.”*

Han oplever også at niveauet i praksis er for lavt, hvilket kan hænge sammen med at han i modsætning til Camilla ikke har haft så meget praksiskendskab, og dermed har haft nogle forventninger til arbejdet, som ikke kan indfries på hans nuværende arbejdsplads:

”Jeg havde forventet.. noget mere teori altså derude, men det kunne jeg måske have læst mig til... Jeg forventede, at de arbejdede ud fra en eller anden af de teorier, vi nu har lært om på seminariet, altså fordi det er ikke så synligt derude, hvad de egentligt arbejder for, der er nogen kernebegreber, som vi arbejder ud fra, men decideret pædagogisk teori, metode, tilgang, det er der ikke noget af, og det ville jo være rart for sådan en struktur-freak som mig selv, at man havde et eller andet at gribe fat i...”

Bjørn har fra starten haft fokus på jobsikkerhed og sin rolle som (fremtidig) forsørger, og lønarbejdsperspektivet har derfor som udgangspunkt spillet en vigtig rolle for ham. Ved siden af de 31 timer ugentlige arbejde i SFO'en har Bjørn aftenarbejde i ungdomsskolen, så han samlet mønstrer en fuldtidsstilling. Han har orienteret sig ind i pædagogarbejdet med stor fokus på aktiviteten rollespil, som han selv har dyrket som fritidsinteresse, samt også beskæftiget sig med som pædagogisk metode i sit linjefag i pædagoguddannelsen. Endvidere har han drift og udvikling af institutionens hjemmeside mv. som sit ansvarsområde, hvilket falder i fin forlængelse af hans interesse for computere, samt hans uddannelse som multimediedesigner.

Hans orientering i arbejdet ligner en del andre mænds i det pædagogiske felt, og bærer præg af en markeret maskulin, kønnet orientering. En orientering, som ifølge Hjort og Baagøe Nielsen (2003) er kendetegnet ved, at nogle mænd forsøger at specialisere sig indenfor særlige områder og således gennem arbejdsdelinger at skabe sig særlige ansvarsområder, de står for – og hvor igennem de opnår (særlig) legitimitet - og dermed kan forklare deres tilstedeværelse i et 'kvindefag' fx gennem at lægge afstand til en mere helheds- og relations-orienteret forståelse af kerne-

opgaven knyttet til en socialpædagogisk diskurs. I forlængelse heraf efterspørger Bjørn mere udvikling i arbejdet og ønsker mere systematik, en klarere didaktisk rettet beskrivelse af arbejdsfunktioner og profil. Hans orienteringer og forhåbninger træder – på nogen måde lig Sannes - især frem gennem, at han er i formuleret opposition til en del af de "gamle" kollegaer og til dels til ledelsen, som han i nogen grad opfatter som for slappe og fraværende i forhold til at sætte sig igennem og markere en nødvendig udviklingsretning. Hans ønske om systematik og struktur kommer for eksempel til udtryk på et aftenmøde, som Bjørns afdeling er ansvarlig for. Bjørn spiller en aktiv rolle som mødeleder, og har tydeligvis også været med til at lave de cases og spørgsmål, som skal være udgangspunkt for aftenens snak:

Bjørn er mødeleder, og læser det første spørgsmål op: *"Med den nye skolestruktur hvor pengene følger barnet, har institutionen så råd til kun at være attraktiv på papiret og derved risikere at miste børn?"* Bjørn argumenterer vedholdende for, at de skal overholde mål- og indholdsbeskrivelsen: *"men det er vigtigt, at vi ikke lover noget i mål- og indholdsbeskrivelsen, som vi ikke kan holde"*. Det diskuteres, hvorvidt personalet skal lave aktiviteter, som de ikke brænder for.

To kvindelige pædagoger er enige i, at det er ok, at man bare gør det, man brænder for, og mange nikker til disse udsagn, - her er Bjørn tydeligvis i mindretal.

Bjørn fortsætter dog, trods stemningen: "Hvis det overhovedet er fysisk muligt for os, så synes jeg, vi skal gennemføre aktiviteter, hvor der for eksempel står 30 børn til rollespil og vi (de to mænd der plejer at lave rollespil) er syge... Det er et problem, hvis man er alene, og spørger om nogen vil hjælpe – og så bliver man mødt med en mur af tavshed! Hvis der står, at vi kører en aktivitet – for eksempel rollespil – så SKAL vi vel gennemføre! Så er spørgsmålet, om vi skal lave mål og indholdsbeskrivelsen ud fra VORES lyster. Så er det jo kun vores behov og ikke børnenes! Vi skal i hvert fald gøre de ting, der står i mål og indhold – så må det ske på bekostning af de ting, der ikke står der. Der skal være overensstemmelse mellem hvad der står, og hvad vi gør". (uddrag af feltnote)

Selvom Bjørn som Sanne skaber deres orienteringer i opposition til de gamle, er det en væsentlig anden forståelse og tilgang end den, som Sanne repræsenterer, da de nok kan blive enige om, at der er mange af deres kollegaer, som kunne være mere udviklingsorienterede, så er

det ikke mere struktur og målsætning, som Sanne efterspørger, snarere tværtimod.

Bjørn har i modsætning til Sanne relativt positive erfaringer med at være i en børnehaveklasse. Han var i praktik i en børnehaveklasse under sin uddannelse, hvor han henviser til, at han lærte meget om assertiv kommunikation af pædagogen, han var i praktik hos. Det er kompetencer, som han forsøger at bruge meget bevidst i sin måde at kommunikere med børnene på fx i forhold til løsning af konflikter mellem børn, fortæller han. På mange måder forekommer Bjørns noget funktionalistiske tilgang til og håndtering af arbejdet i skolen meget nemmere end både Sannes og Camillas. Spørgsmålet er, om det har sammenhæng til, at Bjørns tilgang til arbejdet i skolen er mere i overensstemmelse med det, han forbinder med pædagogisk arbejde.

Mellem rå pasning og planlagte aktiviteter

Pædagogisk arbejde er for Bjørn der, hvor der er planlagt en aktivitet, eller hvor der er en form for organisering omkring samværet med børnene, hvor man kan forholde sig til hvert enkelt barn.

Der er morgenåbning i SFO'en, hvor børnene bliver afleveret, inden de skal i skole. Her har de mulighed for at få morgenmad, de spiller spil sammen, tegner, hører musik eller går på legepladsen, når de har lyst. Samværet mellem pædagoger og børn sker ved at småsnakke over morgenbordet, ved at børnene skal have hjælp til at åbne nogle lokaler, at der skal løses en konflikt mellem nogle børn, eller at et barn har noget de gerne vil fortælle pædagogen. I starten er der kun få børn, men jo tættere vi kommer på skolestart jo flere børn kommer der. Men stemningen er relativ rolig. Bjørn synes ikke at der er meget pædagogisk i morgenåbningen, "det er rå pasning". Bjørn fortæller, at på et tidspunkt prøvede han at spille nogle spil med børnene, men det betød, at hans kollega kom til at styrte rundt, og det var ikke hensigtsmæssigt, så det blev de nødt til at lave om (uddrag af feltnote)

Bjørns opdeling af hvad han betragter som 'pædagogisk arbejde' og som 'rå pasning', er gennemgående i hans tilgang til arbejdet og ses i hans meget bevidste måder, at forstå, prioritere og tilrettelægge arbejdet på. Dette stemmer overens med en række udviklingstendenser indenfor det pædagogiske område, hvor ikke bare praktiske opgaver eller ikke-organiserede og planlagte aktiviteter, ikke er del af faglighedsdefinitio-

nen (Plum 2010), men hvor også relationsarbejdet og den situationelle, omsorgsorienterede praksis og fastholdelse af mere holistiske menneskelige relationer, som udgør kernen i meget socialpædagogisk arbejde udgrænses af forståelser af professionelt pædagogisk arbejde (Ahrenkiel m.fl. 2012, Baagøe Nielsen 2013). Også her ligner Bjørns orienteringer dem vi så hos Helene i 0-6 årsinstitutionen.

Bjørn har fundet sig nogle klare selvstændige ansvarsområder, som han har haft styr på og har profileret tydeligt i hverdagen. Han fokuserer på specielle aktiviteter, og vil gerne have, at arbejdet har klare og tydelige mål. Han vil helst ikke bruge for meget tid på den "rå pasning". Hermed har han gennem arbejdsdelinger ikke bare sikret sig en særlig (maskulin) legitim platform for sit arbejde, men gjort dette gennem at etablere en modstilling mellem det omsorgsorienterede menneskearbejde, som han forstår som "rå pasning" og det han anser for det egentlige pædagogiske arbejde, som er i fokus i mål- og indholdsplanen. Han kommer hermed til at orientere sig i forhold til den SFO kontekst hvor institutionen konkurrerer på markedsvilkår om kunderne, og hvor tilbud om aktiviteter indgår som salgsmateriale. Dette perspektiv ligger i overensstemmelse med den dominerende strategi i SFO ledelsen, og legitimerer et syn på viden, der vægter et kunderelateret syn på forældre og børn med fokus på salgbare mål (som for ham er spændende aktiviteter) og dokumentation.

Bjørns tilgang til arbejdet giver ham nogle fordele i forhold til at indgå i skolen, da han ikke på samme måde som Sanne forholder sig grundlæggende kritisk til skolen som institution, eller som Camilla har et ønske om at bruge sig selv og sin indføling til at imødekomme enkelte børns vanskeligheder og at afpasse sine aktiviteter til børnenes aktuelle ønsker og ideer. Hans arbejdsdelte orienteringer mod den aktivitetspædagogiske og funktionalistisk kompetencefokuserede tilgang i arbejdet, er i bedre overensstemmelse med skolens organisering og undervisningsformer, og hans arbejde i skolen kan dermed befordre hans professionsorienteringer. Alligevel synes arbejdet i skolen mindre lystbetonet og identitetsskabende for Bjørn end arbejdet i eftermiddagstimerne. Han nævner således selv, at det er det, han brænder for. I den følgende passage vil vi gennem observationsbeskrivelser og interviewudsagn vise, hvordan Bjørn håndterer og forholder sig til arbejdet i skolen.

Bjørn er med i 0. klassen og er gået med fem børn (Ann, Sebastian, Anders, Alfred og Michael) ind i opholdsrummet, hvor de efter planen skal spille spil i ca. en halv time:

Michael går fra bordet, Bjørn får ham tilbage igen

Bjørn: "det forstyrrer for meget, hvis du hele tiden skal skifte stol".

(Han siger med lidt højere stemmeføring og bestemthed, end jeg tidligere har hørt:

Bjørn: "Anders, nu vil jeg have, at du give terningerne videre" (Han forsøger at få dem til at spille, men det er noget af en opgave).

Ann: "jeg er træt" (Bjørn reagerer ikke) Jeg fik blodnæse i går. (Bjørn overhører det - reagerer i hvert fald ikke på det)

Bjørn: Når vi spiller, er det altså også fordi I skal øve jer i at koncentrere jer. Nu skal I lige spille ordentligt de sidste 10 minutter. (Alfred rejser sig, børnene sidder meget uroligt nu)

Ann: Jeg er træt, fordi jeg har været oppe i nat (gentager det to gange).

Bjørn: Lad os tage en drikkepause.

Ann: Det er fritid

Bjørn: Nej, vi er i fritten, men det er skoletid. (Bjørn holder fast i at de skal spille, selvom de tydeligvis ikke er optaget af det længere).

Min oplevelse som observatør er, at det er hårdt arbejde at få børnene til at spille spillet den halve time, som der er afsat til det, og jeg spørger efterfølgende Bjørn om hans oplevelse af situationen. Han fortæller, at han synes, det var en lidt hård omgang, "de sidste 10 minutter var virkelig seje, at få dem til at blive ved at spille", og siger at det kun kunne lade sig gøre, fordi det var i skoletiden, det var ikke gået i fritten. Jeg spørger ham derefter, hvordan han ser på aktiviteten i relation til morgenåbningen, som han betragtede som "rå pasning". Han fortæller, at for ham giver det god mening, fordi han er i en relation med børnene,

hvor de skal spille et spil, men også at det adskiller sig ved ikke at være frivilligt, hvilket han bedre kan li". (uddrag af feltnote)

Bjørn identificerer sig således med de strukturerede aktiviteter som foregår i skolen, men finder det særdeles udfordrende at arbejde med, at børnene ikke har valgmuligheder og er motiverede for at deltage på samme måde som i SFO'en i eftermiddagstimerne. Han giver udtryk for, at det kræver noget væsentligt andet af ham, end de aktiviteter han selv står for i SFO'ens eftermiddagstimer, og at han brænder mere for de aktiviteter. Han karakteriserer dog samarbejdet med klassens lærer Jane, som meget velfungerende og respektfuldt:

Jeg spørger klasselæreren, hvordan det er at have Bjørn i klassen. Hun er meget glad for det, ville ønske det var noget mere, og siger at hun bruger det meget til, at de kan dele klassen op, og så skal hun jo også lave flere og flere test, og det betyder desværre, at hun bliver nødt til at bruge en del tid på det, hvor Bjørn så tager den ene halvdel af klassen der (uddrag af feltnote)

Jane, som er en erfaren børnehaveklasse lærer, giver således udtryk for det samme, men påpeger også at samarbejdets indhold er påvirket af de senere års reformer i forhold til at forandre børnehaveklassen til ny 1.kl. med større fokus på at lære dansk og en mere specificeret læreplan, herunder krav om flere test af børnenes kompetencer (Secher-Smidt 2010). Bjørn fortæller også, at han ser sin rolle som gæst i Janes klasse og den rolle har han det meget godt med. Han har det fx fint med, at hun har planlagt nogle ting, han skal lave med klassen, fx at sætte børnene i gang med at lave en fugletegning. De planlægger og afholder forældremøder og forældresamtaler sammen. Om forberedelsen af det fortæller Bjørn med udgangspunkt i arbejdet med elevernes elevplan at:

" Bjørn: (...) der skriver jeg i det der hedder: punkt for SFO Drageslottet. Ofte er der ikke det store i det, der er nogen der siger, at vores er det positive, hvis de hænger fagligt, har de det jo sikkert rigtig godt i fritten, men sådan er det jo ikke nødvendigvis vel? Det er tit det, der er på spil, ja så går man her ind og skriver. Men de der skole/hjem samtaler, de ligger også meget vægt på skolen, vi er meget med på sidelinjen synes jeg og det har jeg det sådan ok med, for det er også det forældrene er optaget af, det er hvordan går det i skolen? Det der med fritten, det er sjældent, at der er nogen der har nogle kommentarer til det,

I: Man er mere med for at støtte op

B: Ja, det er sådan i de 20 minutter det varer, der er det 80 % af tiden hende der snakker

I: Så forældrene orienterer sig mest mod om deres barn kan lære bogstaverne, og hvordan de har det i klassen, og om de kan sidde stille?

B: Ja, primært det faglige, ikke så meget det sociale. Det er kun, hvis der har været nogle problemer, de har haft et barn, der kommer hjem og siger noget, at det bliver taget op. Men det er også tit at forældrene bare sidder og lytter, mens Jane sidder og gennemgår de her prøver og de tests, hun har taget, og så siger de tak, og så er det det, det er lidt forskelligt. Og så skal vi snart have samtaler igen. Vi har to om året.

I: Hvornår er det?

B: meget snart, det er i marts,

I: Har I så en samtale inden om det, eller hvordan gør I?

B: ja, mig og Jane, ja vi har sådan et formøde, hvor vi skal have skrevet ind, hvis der er nogle ændringer i det her (peger på elevplanen på computeren, et skema de finder på UNI- C /skolekom – standardiseret skema til brug for udfyldelse af elevplanen), så skriver jeg det ind med fed. Du kan se her, hvad hun har skrevet siden sidst, så du kan se, hvad der er ændret siden sidste samtale og så går jeg ind og skriver på hvert barn, hvad der er sket siden sidst,

I: hvor meget tid, tror du, af dit arbejde du bruger på det der.

B: På elevplaner

I: ja.

B: der er jo kun de her par gange om året, så to – tre timer højst, tror jeg på et år".

Skole/hjemsamtalerne udgør således et rum, hvor det er undervisningen, som ofte tildeles størst betydning – umiddelbart af forældrene, men Bjørns skelnen ovenfor mellem det faglige (som i hovedsagen er lære-

rens bord) og det sociale (hvor han står lidt mere i centrum) illustrerer at han opfatter sine kompetencer som (fagligt) perifere. Derfor fremgår det også, at Bjørn oftest inddrages i forhold til de børn, som ikke trives socialt. Bjørn ikke bare accepterer dette skel – og er i hvert fald ikke i opposition eller problematiserende i forhold til, hvad der foregår i skolen mere grundlæggende. Det kan tilmed hævdes at han faktisk bakker op om skellet. En grund er selvfølgelig at arbejdet i skolen ikke opfattes for Bjørn som kerneområdet i hans faglighed eller for Bjørns arbejde, og derfor har han lavet en plan hvor han kun behøver at investere de kræfter i arbejdet, som forventes af Jane. Og det synes han at trives fint med.

Det er om eftermiddagen med planlagte aktivitetstilbud at Bjørn investerer sine kræfter. Bjørn opfatter skolearbejdet som en uproblematisk del af sit arbejde – som en del af betingelserne som hører lønarbejdet til, at der er noget man kan lide eller engagere sig mere i end andet, og dette arbejde skal han derfor udføre - på linje med morgenåbning og gårdvagter, som han heller ikke nødvendigvis har meget til overs for. Hans primære identifikation i arbejdet ligger i forlængelse af de aktivitetspædagogiske orienteringer i forhold til at "give tilbud" til børnene og her har han så rollespil som sit særlige ansvarsområde, ligesom det gælder for Bjørns opgave, med, nogle timer om ugen, at udvikle og vedligeholde SFO'ens hjemmeside. Han former sin position i arbejdet ud fra de valg han tager – baseret på de muligheder der åbner sig for ham med de livshistoriske erfaringer han bringer ind i arbejdet. På samme måde former Camilla og Sanne deres orientering ind i arbejdet ud fra deres livshistorie. Camilla, med sine omsorgsorienterede erfaringer orienterer sig mod en socialpædagogisk tradition, og Sanne viderefører sine lilleskoleinspirerede og kreative livserfaringer og orienterer sig mod selvforvaltning og reformpædagogik.

Bjørns orientering kan ses som en kønnet identifikation, som tilfører mening i og legitimitet til hans arbejde og kompetencer. Han fungerer med sin orientering mod aktiviteter således også generelt godt med de nye krav til SFO, som domineres af et markeds og konkurrenceperspektiv kombineret med særlig fokus på læsning som målparameter, hvor ledelsen ønsker at SFO'en skal konkurrere gennem sine aktivitetstilbud. For Bjørn er ambivalenserne i arbejdet ikke knyttet til skolen, som vi så hos Sanne og Camilla, men til en presset ramme, mellem menneskearbejdets relationelle orienteringer og hans forståelse af pædagogisk arbejde, hvilket gør at han har det med at reducere det første til hvad han forstår som

”rå pasning”. Dette arbejde synes han bedst at kunne håndtere gennem at ’udspalte det’ og betragte det som rent funktionalistisk lønarbejde, som han udfører, når han ’skal’, men som han ikke finder videre meningsfuldt eller identitetsbærende. Denne udspaltning vanskeliggør selvsagt hans integration i arbejdet og en mere nuanceret forholden sig til bredden af pædagogiske opgaver i institutionen. Dermed vanskeliggøres også hans mulighed for kollektivt at tematisere udfordringer og at forme hans fremtidige orienteringer i et reelt samarbejde med kollegerne om de fælles opgaver.

Afrunding – om muligheder for faglig profilering i arbejdet

Indledningsvis blev SFO-arbejdet kategoriseret indenfor en række traditioner og en ny tilgang i arbejdet; en socialpædagogisk tradition, en aktivitetspædagogisk tradition, en selvforvaltningstradition og, en ny undervisningstilgang. Som afrunding diskuteres, hvordan det dominerende fokus på en særlig undervisningstradition og dennes mål-middel tænkning får betydning for, hvad der aktuelt bliver anerkendt som vidensarbejde og hvordan denne traditions dominans, symbolsk og materielt, betyder, at de subjektive professionsorienteringer rettet mod de betydelige faglige fritidspædagogiske traditioner, som sætter relationer og ’menneskearbejdet’ i centrum, kommer under pres. Det synes på den ene side at have som konsekvens, at de nyuddannede ofte vil opleve at deres legitime veje og orienteringer ind i det pædagogiske arbejde besværliggøres. Og at de på den anden side kan komme i situationer, hvor de kan opleve at deres kompetencer og faglige orienteringer vil blive sat under pres for at bidrage til at udvikle en type SFO og (fritidspædagogisk) faglighed, som i mindre grad levner plads til traditionelle omsorgsfaglige og socialpædagogiske orienteringer – og i større grad vil prioritere en funktionaliseret, mere skoleorienteret, og (løsrevet) aktivitetspædagogisk orientering.

Analysen af de tre nyuddannede viser, at de nyuddannede har et ret begrænset mulighedsrum for legitimt at bringe deres forskelligartede, livshistoriske kompetencer og erfaringer fra uddannelsen i spil. Det gælder især muligheden for at anvende deres kompetencer og engagement til pædagogisk arbejde i undervisningstiden, hvor de generelt synes at skulle arbejde på præmisser som ikke er deres. Heller ikke de (professions)orienteringer de har stiftet bekendtskab med på

uddannelsen synes at give dem synderligt gode redskaber i forhold til de herskende forståelser af kompetence i undervisningsdiskursen. Det synes ofte at føre til, at der i stedet for den ligeværdighed som officielt er målet, skabes en meget arbejdsopdelt arbejdsituation, der samtidig etablerer klart hierarki mellem den undervisningsansvarlige (lærer) og pædagogen som en slags assistent, med ringe indflydelse på såvel pædagogisk form som indhold – og en begrænset anvendelse af etablerede pædagogiske kompetencer.

Det indebærer for nogle af de nyuddannede, at de oplever at de selv – og /eller deres faglighed - kommer til at stå i direkte opposition til organiseringsformen, endda på en sådan måde, at den skole/undervisningsbaserede tid fuldstændigt udgrænses af den faglige debat. Nogle af de nyuddannede vil som konsekvens heraf foretage forskellige typer af faglige 'tilbagetrækninger' ikke bare fra arbejdet i undervisningstiden, men fra stillingerne og de pædagogiske muligheder i SFO'en mere generelt. Her kan en uheldig effekt være at man reducerer ambitioner og forhåbninger til, hvad uddannelse og arbejde skal medvirke til at realisere for dem, hver især, og dermed kan have tendens til at betragte det komplekse og sammensatte arbejde med viden, relationer og aktiviteter uden engagement men med rettigheder og de nødvendigheder for øje som også hører lønarbejdet til, når man har familie at forsørge og tage hånd om. Det er altså ikke kun et spørgsmål om, at skulle indgå i skolen og samarbejde med lærerne, der er på spil. Også i kraft af samfundsmæssige rationaler om skolens rolle, som fx vist i Camillas samarbejde med læreren, påvirker og påvirkes mulighedsrummet af lærernes forskellige professionsorienteringer.

For Camilla betyder undervisningstraditionens dominans, at hendes fokus på socialpædagogik reduceres og udgrænses. Hendes faglige orienteringer betragtes hurtigt som enten usaglige (evt. småbørnsorienterede) eller forældede. Hun oplever konkret tvivl hos sin leder om hendes faglige prioriteringer – og hun fremstår potentielt fagligt isoleret, trods hendes relevante inklusions- og socialpædagogiske faglighed og kompetencer, fordi de diskurser og faglige orienteringer, som en sådan faglighed trækker på ikke anerkendes lokalt. Trods Camillas massive erfaringer og store engagement på området, kan hun således opleve at hendes kompetencer taber legitimitet og det får igen Camilla til at tvivle på at hendes engagement giver professionel mening. Det fremgår af analysen, at hun taler de børns sag, som har det svært. I "fritter tiden"

tager hun sig af de børn, som har svært ved at indgå i sociale relationer, og i skolen vil hun gerne arbejde med sociale kompetencer og inklusion. Camilla kunne have haft held med denne orientering indenfor skole-SFO samarbejdets rammer, hvor pædagogens rolle som den, der understøtter de sociale kompetencer og omsorgsperspektivet er italesat. SFO ledelsen understøtter denne tilgang med ensidig fokus på aktivitetstilbud, og hermed udgrænser Camillas mulighed for faglig positionering – og indflydelse. At tage pædagoguddannelsen medvirker derfor ikke til det status-løft, som hun håbede, skiftet fra medhjælper til pædagogarbejde ville give hende. Selv om Camillas dyrekøbte uddannelse har uddybet forståelsen af relevansen af hendes socialpædagogiske arbejde, som et vidensarbejde, opfattes hun af ledelsen som for omsorgsorienteret. Lederen refererer til Camilla da han fortæller at han ikke vil have medarbejdere, som går hjem med ondt i maven, fordi der er børn de ikke når, Hendes fokus på den socialpædagogiske tradition opfattes om følellesstyret menneskearbejde. I samarbejdet med kollegaerne ser det heller ud til, at Camilla oplever, at hendes nye titel og den uddannelseskapital hun har tilegnet sig har givet sig udslag i større anerkendelse. Camilla fortæller, at:

”Nogle gange synes jeg at jeg kan mærke, at de ligesom tænker, nu skal hun kloge sig igen. Det kan godt være svært, når man synes at man ved noget og så have den der fornemmelse”.

Undervisningstraditionens fremmarch i forhold til SFO-arbejdet betyder, at Camillas orientering mod den socialpædagogiske tradition som ”mild” pædagogik (Hansen 2011) bliver vanskelige at skabe plads til, og i hvert fald at høste anerkendelse for i et arbejde, som i høj grad formes og domineres af skolens undervisningstradition. Reduktionen af hendes arbejde til pasning eller omsorgsarbejde falder på denne vis i god tråd med almene forståelser af (dele af) det pædagogiske arbejde som ukvalificeret ”kvindearbejde” (Hjort 2012, Hansen 2011, Baagøe Nielsen 2005), som ikke bidrager med nogen læringsmæssig og således heller ikke reel samfundsmæssig kvalificering af børnene, men alene en funktion som tjener forældrenes, arbejdsmarkedets eller (der hvor ”forældreoven” ikke er til stede) det offentliges dybest set økonomiske hensyn, fordi det er billigere at børnene passes så forældrene kan arbejde (Baagøe Nielsen 2013). For Camilla bliver det til en paradoksal og smertefuld arbejds-

situation, hvor det hun betragter som kompetencer – som hun har fået bekræftet relevansen af som væsentlig viden gennem uddannelsen har vanskeligt ved, at få gennemslag i praksis, men i stedet bliver til daglige kampe for, at skabe rum for det hun gerne vil med og i arbejdet.

Sanne positionerer sig ved sine klare orienteringer og kompetencer rettet mod selvforvaltning og reformpædagogiske forståelser af betydningen af børnenes frie leg – og en holistisk praksis, der samtidig åbner for et arbejde med at inkludere børn gennem kreative og udviklende aktivitetstilbud. Hun kæmper kollegialt for en SFO-pædagogik, som udgør et alternativ til skolen med fokus på at værne om børnenes frie tid og udfoldelsesmuligheder. Når Sanne alligevel bliver underlagt skolens struktur og lærerens planlægning og metodevalg, indordner hun sig umiddelbart, men giver samtidig mere eller mindre tydeligt udtryk for at hun ikke alene finder det meningsløst, men også er grundlæggende uenig i den herskende tilgang til undervisningen. Hun ønsker at andre metoder og læringsteorier skal være dominerende i 'SFO-tiden' (eftermiddagen) end i 'skoletiden', og hun mener at hendes ideer om selvforvaltning og forståelser af børnenes behov også kan integreres langt bedre i skolen end det hun oplever. Sannes professionsorientering formes og forstærkes i en opposition til arbejdet i skolen og samarbejdet med skolen. Sanne reducerer arbejdet i skolen til rent lønarbejde, der skal overstås, mens "fritter tiden" giver plads til arbejdet som et meningsfuldt menneskearbejde, med håb for – og gennem refleksion, diskussion og 'kampe' med kolleger om den faglige profil at fastholde visse muligheder i forhold til at uddybe den videnskæssige basis for en anden form for pædagogisk praksis end den som repræsenteres af skoleledelsen.

Hvor det for Camilla gav anledning til en vis resignation og skuffelse, at hendes professionsorienteringer ikke kunne anerkendes som legitimt fagligt vidensarbejde, på trods af hendes forsøg på at erobre skolearbejdet med den socialpædagogiske orientering, så fremstår særligt undervisningsarbejdet i skolen for Sannes som så u håndgribeligt og problematisk at hendes reaktion nærmer sig en form for praksisshok, hvor hun stadig – fra distancen - arbejder med at begribe det hun skal, eller forventes at skulle, som en reel faglig dagsorden. Hun forventer, eller forlanger ikke af sig selv, at det skal blive meningsfuldt at være til stede i undervisningen i skolen i dens aktuelle tilstand, men hun undrer sig over, hvorfor skolen fungerer, som skolen gør. Hun synes basalt det er uacceptabelt og fagligt ukvalificeret og overvejer hendes fremtidige

position som SFO-pædagog i forhold dertil. Mødet med skolen skaber dermed en – for hende måske nødvendig - distance til arbejdet i skolen og et fokus på ”fritter tiden” som det meningsfulde menneske og vidensarbejde, hvor hun kan skabe plads til sin professionsorientering rettet mod selvforvaltningstraditionens forståelser af at facilitere børnenes behov for fri udfoldelse, kreativitet og leg – og SFO-pædagogernes bidrag til at skabe en helhed og sammenhæng i børns liv.

Endelig er der Bjørn, som i modsætning til Camilla og Sanne ikke opponerer mod arbejdet i skolen. Han identificerer sig delvis med skolens tilgang til undervisning eller tilkender den en uomgængelig plads i børnenes hverdag, som gør at han har et godt – omend arbejdsdelt - samarbejde med læreren. Han er ikke offensiv i forhold til at definere egen rolle i skolen, underlægger sig arbejdsdelingens hierarki, med læreren som den styrende og bestemmende. Der er således heller ikke i Bjørns forståelse nogen modsætning imellem det der foregår i skolen og det faglige arbejde han udfolder i ’SFO-tiden’. Begge opgaver og dimensioner i skolen kan rummes indenfor Bjørns forståelser af fagligt velkvalificeret vidensarbejde, om end han mere udtalt, ligesom de øvrige, oplever at en del af hans pædagogiske orienteringer ekskluderes som væsentlige i ’undervisningstiden’. Selv om han alligevel personligt foretrækker ”fritter tiden”, hvor børnene fx frit kan vælge de aktivitetstilbud han brænder for, så lever arbejdet i skolen op til den tekniske og funktionalistiske vidensopfattelse, som Bjørn med sin fastholdelse af klare ansvars- og arbejdsdelinger laver om til fx mellem (fagligt uinteressant) ”rå pasning” og (fagligt interessant) ’aktivitetspædagogik’. Bjørn skaber mening i sit arbejde gennem aktivitetstraditionen, og han tilstræber aktivt – også for SFO’en som helhed - at udvikle SFO-pædagogikken ud fra sådanne faglige forståelser. Bjørn får derfor ikke på samme måde, som Sanne og Camilla, behov for at positionere sig i faglig opposition. Hans linje er mere i tråd med skoleledelsens, selv om den bidrager til at Bjørn kollegialt kan få problemer fordi hans prioriteringer fortsat er delvis fagligt illegitime.

Hos Sanne og Camilla ser vi, at der etableres individuelle modstandspositioner og små lommer af modstand, som dog har begrænset mulighed for legitim indflydelse, idet de strukturelle forhold (skoleledelsens og kommunens prioriteringer og politiske målsætninger) synes at tvinge dem ind i en underordnet position, hvor en del af det traditionelle fritidspædagogiske arbejde reduceres omsorgsarbejde eller ’gammeldags’ socialpædagogisk arbejde. En fælles forholden sig til disse forhold for-

udsætter at de nyuddannede, sammen med de øvrige SFO-pædagoger, forstår skole-SFO samarbejdet som en central del af deres arbejde som SFO pædagoger. Dette ser ikke ud til at være tilfældet i denne SFO, hvor skoledelen af arbejdet primært ses som et nødvendigt onde. Skoledelen af arbejdet bliver således ikke nævnt på noget tidspunkt under deres refleksionsaften, hvor en af grupperne opsummerer SFO-arbejdet som: "pasning, aktiviteter og fri leg", og derved peger på de klassiske fritids-pædagogiske og bredere reformpædagogiske faglige orienteringer, som har så vanskeligt ved at få fagligt legitim plads i det skolepædagogiske undervisningsspor. Undervisningen rammesætter aktiviteterne på en sådan måde at det medfører kraftige arbejdsdelinger, der indebærer faglige forståelser af pædagogernes bidrag, som reelt fremstilles som krav til deres tilpasning og underordning- og således organiserer arbejdet på måde som også i institutionskulturel forstand i nogen grad er illegitim i klassisk pædagogisk faglighed (Baagøe Nielsen 2005)

Derfor styrkes problemerne for de nyuddannede, når uddannelsen i så beskeden grad synes at forholde sig til undervisningsdelen af deres arbejde. Om denne del af arbejdet har været diskuteret på uddannelsen, vides ikke – men der er intet i materialet, der tyder på det – og de nyuddannede pædagoger synes ligesom de mere etablerede kolleger at have meget vanskeligt ved at se disse opgaver, som ofte kan fylde 1/3 af deres samlede arbejde, som en reel faglig udfordring, man de kan påvirke og gøre noget ved. Dette bidrager til, at de tre nyuddannede famler med at danne individuelle strategier ift. skole-SFO arbejdet uden fælles faglig italesættelse sammen med kolleger i SFO. De synes også dårligt klædt på til at håndtere det helt oplagte pres som de ikke kun videnskæssigt, men også relationelt, organisatorisk- og lønarbejds-mæssigt lægges under i mødet med skolen. De synes at have begrænsede redskaber til at håndtere deres frustrationer og at stille noget op med de organisatoriske udfordringer, som de stilles overfor i mødet med en noget ufleksibel og delvis reelt dekvificerende organisering af ikke bare den daglige hverdag, men også af fx den efteruddannelsesindsats, som skulle skabe større integration, forståelse, ligeværdigt samarbejde faggrupperne imellem.

Problemstillingen som vi her ser fra de nyuddannedes perspektiv, afspejler en problemstilling, som ikke er isoleret til de nyuddannede, da det afspejler den konkrete faglige kultur, hvor medarbejdergruppen ikke får mulighed for eller kan italesætte deres arbejde i skolen, og hvor den pædagogiske faglighed positioneres – og positionerer sig svagt -

hvilket også er påpeget af tidligere undersøgelser af pædagogisk praksis (Nørregård-Nielsen 2006, Andersen 2011). Men hvor der tidligere har været peget på at uddannelse skulle være den, som hjalp ikke alene de nyuddannede, men selve professionen på vej mod en anderledes faglig status, så peger disse analyser altså på at der er langt mere på spil end uddannelsesmæssige kompetencer – ikke mindst i relation til det massive pres som ledelsesmæssigt udfoldes i forhold til at supplere lærernes undervisning og at skabe attraktive og konkurrencedygtige institutioner for forældrene, så man gennem et aktivt skole/SFO-valg undgår at bringe sig i fare for lukning ved politisk-organisatoriske omstruktureringer i kommunen.

Professionsorienteringer, som ikke retter sig mod undervisningstraditionen reduceres til omsorgs- og menneskearbejde (som i princippet enhver – kvinde – kunne udføre), mens de nyuddannede selv, i frustration, synes at lave tilbagetrækninger som betyder at arbejdet i hovedsagen kan fungere som lønarbejde og ikke som et legitimt fagligt vidensarbejde, der kan hjælpe til at tematisere og reflektere alle arbejdets faglige dimensioner. Det rejser en diskussion af, hvordan og hvorvidt de professionsorienteringer – som Camilla og Sanne – benytter sig af og har fået bekræftet og udviklet gennem uddannelsen – kan indgå i skolefritidspædagogikken som legitimt og anerkendelsesværdigt vidensarbejde, eller om den professionsorientering, som Bjørn repræsenterer, og også har fået bekræftet igennem uddannelsen – aktuelt er den eneste mulige vej for pædagoger til at praktisere SFO arbejdet som vidensarbejde – og i så fald, hvad det vil betyde for fremtiden for vidensarbejdet, den faglige anseelse, det kollegiale samarbejde og som bidrag til kollektiv organisatorisk udvikling.

Camilla, Sanne og Bjørns forskellige orienteringer ind i arbejdet betyder, at jobbet "rammer" dem på forskellige uventede måder. Selv om de er godt bekendt med (dele af) arbejdet fra halvårslige praktikker (Sanne og Bjørn), såvel som årelang ansættelse for Camillas vedkommende, så betyder forandringerne i feltet og deres nye status som færdiguddannede med fuld løn og på lønarbejdets varige vilkår, at de skal omgås deres arbejde på nye måder. Som nyuddannede har de alle tre ret høje forventninger til, hvad de vil kunne udrette på baggrund af deres nye status – og med uddannelsesmæssige viden i bagagen, men de virker fortsat relativt uforberedte på betydningen af lønarbejdets og organisationens strukturer og samarbejdsformer, og de er ikke i synderlig grad

i stand til at analysere det forandrede arbejde samt igangsætte fælles strategier som fx kan håndtere og kvalificere dem bedre til arbejdet i undervisningstiden. En sådan analyse med efterfølgende fælles strategier understøttes heller ikke i den arbejdskultur, som de nu er fuldbyrdede medlemmer af.

Sammenfattende er det således, at arbejdspladsen for betydelige dele af det relevante arbejdsfelt ikke udnytter og videreudvikler de nyuddannedes viden og brede menneskelige erfaringer og engagement. Der bliver i stedet tale om at der skabes modsætninger mellem dem og deres faglige viden som hurtigt – men fagligt uhensigtsmæssigt - kan reduceres til lønarbejdets vilkår, hvor effektivisering, fyringer, rationalisering og ændrede målsætninger for arbejdet sætter nye dagsordener om nye arbejdsdelinger, jobindhold og konkurrence, som er feltet meget fremmed. Dermed skabes en modsætning, som ikke kun rammer de nyuddannede, men også deres kolleger i SFO – og fx de lærere som kan have forhåbninger til ligeværdigt samarbejde – og ikke mindst de børn og forældre, der har brug for den klassiske socialpædagogiske støtte.

Professionsorienteringer i en klub:

”Gå først i livets skole – og videreuddan dig så! ”

Jakob Bøje og Vibe Larsen

I dette kapitel beskrives hvordan de nyuddannede, Mikkel og Gitte, orienterer sig mod arbejdet i en klub. Hvordan de gives, men også tager sig plads til en orientering mod arbejdet som et *menneskearbejde*, et *vidensarbejde* og et *lønarbejde*. Analyserne er baseret på et observationsstudie i institutionen Lønstrupgård, som er en integreret institution for fritidshjem (6-10 årige), fritidsklub (10-14 årige) og ungdomsklub (14-18 årige). Mikkel og Gitte er observeret 5 gange hver varierende fra om dagen (fra 10-17) til om aftenen (fra 17-22). Mikkel og Gitte arbejde begge med funktioner i fritids- og ungdomsklubben og de er observeret i deres konkrete arbejde i klubben. For Mikkels vedkommende er det især i institutionens kælder, hvor ungdomsklubben hører til, samt på nogle tilstødende fodboldbaner, som fritidsklubben råder over i et dagligt tidsrum. For Gittes vedkommende er det især i institutionens skranke, hvor alle børn og unge bliver registreret, i køkkenet samt i fritidsklubbens kreative værksted. Det konkrete arbejde er løbende med Mikkel og Gitte, når der var tid og plads til det. Især i de sene aftentimer var der god mulighed for at snakke med dem om deres arbejde, efter dette netop var overstået. Andre af institutionens medarbejdere er også observeret. Det drejer sig bl.a. om klubbens afdelingsleder, Jesper, som også er interviewet og nogle af Mikkels og Gittes nærmeste kolleger, samt en nystartet klubmedarbejder. Her indkredses de specifikke pædagogiske forestillinger, traditioner og rammer, som former mulighederne for udfoldelse i en klub. Herunder også de forskelligartede og ofte modsætningsfyldte krav til kompetencer og orienteringer som er knyttet til arbejdets sammensatte karakter af henholdsvis menneskearbejde, vidensarbejde og lønarbejde.

Klubarbejdet – historisk og aktuelt

Forskellige forhold såsom kultur, politik og forvaltningsmæssige vilkår og betingelser har - ud over de faglige traditioner - betydning for klubarbejdets tilblivelse, transformation og reproduktion. I denne kontekst har især to forståelser af arbejdet har etableret sig, der i dag væver sig sammen og skaber betydningsfulde faglige orienteringer. I den ene forståelse opfattes klubarbejdet som et forebyggende, kriminal- og socialt forebyggende arbejde, hvor der opnås legitimitet ved at opbygge relationer til de unge. Dette relationsarbejde indebærer en udfordring og krav om brede sociale kompetencer, som ikke nødvendigvis er specifikt pædagogiske, men snarere handler om kvalifikationer, fx fra håndværksuddannelse, sport eller andre kreative, kunstneriske eller alment menneskelige erfaringer og interesser - opnået gennem "livets skole" . Dette hænger ikke alene sammen med de traditionelle formål og opgaver som klubberne har og har haft, men i forlængelse heraf også med måden, klubben rekrutterer og har rekrutteret medarbejdere, hvor uddannelseskvalifikationer ikke altid har været de væsentligste. Aktuelt ser der dog ud til at ske forandringer i denne forståelse, som baner vejen for nye måder at anskue uddannelsens betydning for klubarbejdet.

Den anden forståelse af klubarbejdet har klar sammenhæng med dette uformelle rekrutteringsgrundlag og de brede ønsker om at kunne være attraktiv for en bred gruppe af unge i de lokalområder man er placeret. Her tager man ofte afsæt i klubarbejdet som et kønnet og kønsopdelt arbejde, hvor man i udstrakt grad forholder sig til børns og unges ofte meget kønnede interesser – der samler dem i kønsopdelte kammeratskabsgrupper. Derfor efterspørges også personale med markerede 'mandlige' hhv. 'kvindelige' kompetencer - fx til de ret kønsopdelte værkstedsaktiviteter, som er så almindelige i klubverdenen. Således efterspørges arbejdskraft til fx sy- og smykkeværksteder eller dans og drama (= kvinder), samt til sport (typisk fodbold), motorværksteder, online-'gaming', rollespil mv. (= mænd). Der tilbydes også ofte en række aktiviteter, hvor kønningen er mere spidsfindig eller defineres af den tilknyttede medarbejder og hvor kønnet bliver afgørende for *hvordan* aktiviteten udfoldes. Det gælder typisk musik og fester, ture, og (visse) former for sport – som kan samle kønnene på tværs.

De kønsopdelte værkstedsaktiviteter udgør ofte en hjørnesten i de pædagogiske tilbud, fordi de også skaber rum for en mere eksplicit samtale og interaktion – samt ikke mindst legitime pædagogiske interventioner.

I den 'gode' klub 'når' man de unge - og skaber kontakt med dem gennem gode tilbud om aktiviteter, som de unge selv synes er attraktive og meningsfulde og som konkret holder dem væk fra gaden og dermed udenfor voksenovervågning og 'pædagogisk rækkevidde'. Klubberne er oprindeligt opstået og har i høj grad vundet legitimitet gennem at fungere kriminalpræventivt i forhold til at holde unge mænd væk fra gaden, ude af bander og kriminalitet - og der har således været og er vedligeholdt en meget stærk kultur i forhold til at tilbyde særligt unge *mænd* alternative opholdssteder. Det betyder at klubkulturen er præget af en ret traditionalistisk - og ungdommelig - maskulin kultur, hvor man gør en dyd ud af at være 'mand' på en markeret måde, at skabe kønsopdelte rum, hvor det feminine, det blødsødne, det seksuelle og følelserne separeres og holdes 'fra livet', til fordel for et maskulint (homosocialt) miljø, hvor man holder beskuende afstand fra (det heteroseksuelle) møde med (regulerende) kvindelige og moderlige - evt. konkret i form af piger som (potentielle) kærestes. Kulturen i klubberne og forståelserne af fagligheden afspejler på denne måde en bredere samfundsmæssig udspaltning af kvinder og det kvindelige. Det ses i nogen grad fortsat som sekundært - eller tages for givet, hvorved de traditionelt kvindelige kompetencer tenderer at nedvurderes.

Gennem de senere årtiers bredere beskrivelser af klubbernes formål - særligt fritidsklubberne for de større skolebørn (10-14 år) - ændrer også klubbernes opgave, legitimitet og indhold efterhånden karakter, hvilket betyder at de også i kønsmæssig henseende går imod en 'ligelighed'. Dels fastholdes det kønsopdelte, men med en opvurdering af det socialpædagogiske arbejde med piger, fx i rene 'pigeclubber', hvor fx indvandrerpiger kan komme og sikres et markeret kønsopdelt rum. Dels ses en vis redefinerings af den socialpædagogiske opgave, så den i stigende grad retter sig mod alle børn og unge og dermed bliver der i forlængelse af klubbernes ønske om at levere attraktive tilbud til de unge også væsentligt og højt prioriteret at kunne fastholde piger - hvorved de 'feminine' kvalifikationer ser ud til at blive mere og mere efterspurgt. De to forståelser af hhv. betydningen af de anderledes og delvis uformelle kompetencer og forståelsen af de kønnede kompetencer, eksisterer selvfølgelig ikke rent. De krydser ind over hinanden som oplagt følge af det kønsopdelte arbejdsmarkeds distribuerings af *erhvervsrelevante* og *kønnede* kompetencer.

De to dimensioner fastholdes imidlertid som adskilte analytiske konstruktioner, idet der herved kan synliggøres positioneringer knyttet til den traditionelt statusgivende faglighed i klubbens rum. Det 'kvindelige' klubarbejde (organiseret omkring fx sy-, make-up- og smykke-værksteder) forstås og knyttes an til mere traditionelle kvindelige, følelses- og omsorgsmæssige kompetencer og gratis kvalifikationer knyttet til en traditionel kvindesocialisering, som kan ligne dem som også 'naturligt' forventes til stede i småbørnspædagogikken, (og er centrale kompetenceudfordringer i de mere klassiske småbørns- eller skole-pædagogiske forståelser af børns behov). Omvendt så har der været tradition for at forstå mændenes kompetencer til værkstedarbejde (fx sport, mekanik og tømrerarbejde) som i højere grad af erhvervsmæssig karakter.

Det betyder også, at mændenes kvalifikationer i nogen grad kan træde i stedet for mere traditionelle pædagogiske kvalifikationer, mens kvindernes i mindre grad anerkendes som kompenserende for almen pædagogisk viden – og uddannelsesmæssige kvalifikationer.

Klubben i Københavns omegn

Institutionen, hvor Mikkel og Gitte er ansat, er en integreret institution beliggende i Københavns omegn. Institutionen startede som en social foranstaltning i et område, hvor der var brug for et tilbud til kvarterets børn og unge, og den var fra start en integreret institution – en af landets første. Klubbens afdelingsleder, Jesper, husker det således:

"J: Institutionen opstod jo, fordi man lavede de to gårde herovre, hvor der tidligere har været nogle barakker. Så i 73 blev de to gårde færdiggjort af socialt boligbyggeri, FSB – Foreningen Socialt Boligbyggeri, tror jeg nok, forkortelsen hed. Det hedder det ikke mere, nu hedder det... nå, det har jeg glemt. Men det var det, der var starten, fordi der lå nogle husvildebarakker på de områder her tidligere, og så tog man og lavede noget fornuftigt, folk kunne bo i.

I: Men hvis jeg skal forstå dig ret, så byggede man institutionen for at imødekomme et behov fra nogle nye boligtyper?

J: Ja, og for at huse alle de børn, der kom fra de her barakker, som nu blev genhuset, eller hvad pokker man skal sige, i de gårde der blev bygget, så man fik noget fornuftigt at bo i. Og så skulle man jo selvfølgelig også have nogle fritidstilbud

til dem, så institutionen blev bygget som et 60 personers fritidshjem og nok også 60 klubbørn og så ungdomsklub oven i hatten”.

I dag er der plads til 100 fritidshjemsbørn, 130 fritidsklubbørn og 60 unge i ungdomsklubben. Institutionen består af et stort hus i to etager, stueplan og kælder, og har en række veludstyrede værksteder (kreative rum, udeværksted, knallertværksted, musiklokale, hænge-ud-rum, 'kælderen' med eget køkken, fladskærm, computerspil osv.), en nyrenoveret legeplads samt busser, der fragter børn og unge til og fra rideskole, svømmehal, skøjtehal, koloni i Sverige m.m. Et centralt pædagogisk 'virkemiddel' er de unges frivillighed – og den attraktion som klubben kan have for de unge, dels gennem at være samlingssted og dels ved at give større børn og unge en række tilbud og valgmuligheder og dermed en reel lyst til at komme i klubben.

Integrationen af klub og fritidshjem rummede fra starten en mulighed for at etablere et tættere samarbejde mellem de to grupper af ansatte. De blev stillet over for opgaven at overskride en historisk grænse mellem det, man kan betegne som forskellige pædagogiske opgaveforståelser. Det medførte en vis kamp, som dog fandt et fornuftigt leje, hvor begge grupper kunne se fordele i at arbejde tæt sammen i ét samlet hus. Der udvikledes en velfungerende arbejdsdeling mellem fritidshjems personale på den ene side og klubpersonale på den anden side, fremhæver lederen, hvor førstnævnte hovedsageligt – men ikke udelukkende – tog sig af de 'små' børn og de hermed forbundne 'bløde' og omsorgsrelaterede pasningsopgaver, mens sidstnævnte hovedsageligt – men ikke udelukkende – tog sig af de 'store' børn og de hermed forbundne 'hårde' og forebyggende opgaver. Disse forhandlinger om arbejdets karakter var ikke kun et forhold, der gjaldt denne klub, men kom til at gælde klubområdet i en længere periode (Lund og Weber, 2001; Hansen, 2011) og diskussionerne af, hvad et klubarbejde er, blev oparbejdet i *relation* til bl.a. fritidshjemsarbejdet.

Klubben som et sted på ungdommens præmisser

Klubben blev altså bygget som led i og del af opførelsen af det lokale sociale boligbyggeri, der skulle erstatte såkaldte husvildebaracker i Københavns gamle forstæder. Folk skulle have noget "fornuftigt at bo i", som lederen beskriver det, og børnene skulle have nogle ordentlige fritidstilbud – ikke bare tæt på, men som en integreret del af boligom-

rådet. På den måde er starten på Lønstrupgård en historie om en tid i et specifikt kvarter i København og en række specifikke personer, der var med til at opbygge dette kvarter, dets boliger og dets institutioner – ud fra tidens forståelser af de sociale udfordringer og nødvendige tilbud.

I denne 'lille' historie er der dog også en 'større' historie, som trækker tråde udad mod samfundet, hvor velfærdsstaten, økonomien og den offentlige institutionsudbygning var i fuld gang (Rasmussen 2009; Kampmann 2004b). Klubarbejdet var også et pædagogisk arbejde rettet mod en ny gruppe af "unge", dvs. mod konstruktionen af det, man kan kalde Danmarks ungdom (Lippert 2003). Klubbens afdelingsleder erindrer i denne forbindelse følgende:

"Man havde jo de der kælderklubber, hvor det foregik nede i en kælder et eller andet sted, hvor man havde stillet et billardbord op, ik? Og så kunne man rende rundt om det og drikke en sodavand, ik?"

Det, lederen her omtaler som "kælderklubber", er også blevet kaldt for det "varme gadehjørne" (Olsen 1999, Lund og Weber 2001, Hansen 2011). Det varme gadehjørne opstod under anden verdenskrig som en del af forebyggelsen mod, at danske unge blev rekrutteret til den tyske hær eller SS. Kælderklubberne og det forebyggende arbejde (som blandt andet blev gjort af frivillige fra politiet) handlede desuden om at holde unge, som under og efter krigen ofte var uden arbejde, væk fra gader og stræder, holde dem beskæftiget og i nærheden af ansvarlige voksne, der kunne bidrage til at sørge for, at de ikke lavede 'ulykker' eller 'ballade'. Ungdom blev synlig som en livsfase som var på vej til voksenlivet, inden fuld social og økonomisk integration (på arbejdsmarkedet) var mulig, og som sådan også var særligt udsatte for at blive inddraget i kriminalitet (Mørch 2005). Ungdommen blev således også i vid udstrækning set som en ny livsfase der udgjorde et potentielt problem (der også havde med industrialisering og urbanisering at gøre), hvor den tidligere havde været mere usynlig som en selvfølgelig del af familien, arbejdet og livet på landet (Lippert 2003).

Gennem årene blev klubarbejdet mere og mere institutionaliseret og hvor det i starten var baseret på ildsjæle og frivillighed, blev det i 60erne muligt at ansætte folk til at varetage arbejdet, hvorved betegnelsen "klubmedarbejder" opstod. Klubmedarbejderne blev tilbudt en uddannelse på det dertil etablerede klubseminarium fra sidst i 50erne. Det

var en efteruddannelse, der byggede oven på anden ikke pædagogisk uddannelse, i alt med 1040 timers undervisning, hvoraf de 400 timer var praktisk arbejde, der skulle aflægges i den institution, hvor man i forvejen var ansat (Lund og Weber 2001). Optagelseskriterierne til denne efteruddannelse var konstrueret således, at det var en større fordel at have gennemført en erhvervsuddannelse end en studentereksamen eller HF – hvilket afspejler den høje værdisætning af uformelle og ikke-boglige kvalifikationer (Lund og Weber 2001). De klubansatte var dengang for det meste varmemestre, håndværkere eller gårdmænd og dermed ansat på baggrund af et håndværksmæssig uddannelse. Den pædagogiske uddannelse på Klubseminariet kom dog til at ændre på denne profil, men det ændrede ikke på, at også de mere uformelle kvalifikationer fortsat sås som væsentlige.

De uformelle kvalifikations værdi

Klubarbejdet etableres herigennem som et arbejde, hvor uformelle kvalifikationer efterspørges i højere grad end formelle seminarie-pædagogiske kvalifikationer, som kan tilegnes gennem (boglig) uddannelse. Det forstærkes af, at klubarbejdet blev opfattet og defineret som anderledes end fritidshjemsarbejdet ved at rette sig mod en anden målgruppe, opnå sin legitimitet gennem de unges valg af klubben og fordi klubarbejdet i højere grad forstås som et socialt og forebyggende arbejde. Netop fordi klubbens eksistens afhænger af, at de unge finder interesse og selv vælger tilbuddet *til*, bliver en vigtig del i arbejdet at kunne opbygge relationer til de unge og derigennem blive accepteret og genkendt som en voksen, de unge anerkender. Klubbens evne til at lokke og skaffe medlemmer er også ofte central for klubbens overlevelse på længere sigt, idet kommunerne ikke politisk er lovpligtige til at tilbyde opholdssteder og fritidstilbud. Klubben har fra starten bestået af tilbud som værksteder, men tilbuddene er med tiden blevet andre og indimellem mere uigennemskuelige. Dette skyldes ifølge personalet, at det er blevet sværere at finde ud af, hvad det er, de unge gerne vil. Tilbuddene om de mange aktiviteter giver netop klubpersonalet muligheder for at skabe kontakt, samvær og relationer til de unge, og aktiviteterne er på den måde en adgangsbillet til det højt skattede relations- og menneskearbejde. Betingelser for dette arbejde er dog ret varierende og generelt ikke uproblematisk. Dels er klubbens normering væsentlig mindre end fx SFOens, og nærmest ubetydelig i

forhold til småbørnsinstitutionernes, dels er en del af de unge, som bruger klubben, ikke specielt interesserede i (intervenerende og regulerende) voksne, de kommer for at møde kammerater under frie og utvungne forhold. Efterspørgsel på de uformelle kvalifikationer er derfor knyttet til disse betingelser og forståelsen af, at klubben arbejder med tilbud på 'de unges betingelser' og man må forsøge at møde dem 'hvor de er' - ofte gennem en kammeratlig og ligeværdig tone, og samtidig – umiddelbart modsætningsfyldt – fungere som en 'synlige voksne', som man kan gå til hvis der er noget. Klubbens afdelingsleder, Jesper, blev selv ansat som "sportsmedarbejder", og forklarer sin ansættelse således:

"I: Nu fortalte du selv tidligere, at du kom ind med de forudsætninger, du nu havde [som ikke-uddannet sportsmedarbejder og discjockey], tror du, det var karakteristisk for den samlede medarbejdergruppe eller...

J: Det tror jeg var meget karakteristisk. Fordi man var ikke kun fokuseret på små børn. (...) fritidshjemmet gik jo dengang fra 6-14 år, så iblandt fritidshjemspersonalet var man mere nødt til at kunne tage sig af store børn. Det er man ikke på samme måde i dag – nu bliver de høvet ud, når de er færdige med 3. Klasse".

Historisk trækker især kampen om børnene i alderen 10-14 år (dvs. efter 3. klasse) tråde tilbage til da *klubfolket* hovedsageligt brugte deres praktiske, anderledes og ofte billigere kvalifikationer til at skabe attraktive steder for de unge. Netop uddannelsesforskellene mellem klubfolkene og fritidshjems pædagogerne skabte en forståelse af et arbejde, hvor deres kvalifikationer kunne bruges bedre i arbejdet med de unge gennem de værksteds-tilbud, der fortsat er en central del af klubben – selvom der i dag er kommet andre tilbud og nyt indhold til.

I en tid har det fortsat været sådan, at der er en række uformelle kvalifikationer, der ses som særligt attraktive, mens den formelle pædagogiske uddannelse, forstås som et ekstra 'tilskud' til de uformelle - og ikke omvendt. Som det også gælder i den øvrige pædagogiske sektor, så rekrutteres der i vid udstrækning medarbejderne som har en række kvalifikationer ud over de formelle. Ofte ansættes de, som enten selv har gået i klubben, eller de "hentes ind fra gaden" gennem anbefalinger og afprøves på deres samvær med de unge - eller de ansættes på baggrund af kvalifikationer som f.eks. at være god til fodbold eller anden sport. Det kræver altså - også her - noget andet og mere at være ansat i klubben

end en uddannelsesviden. Veje ind i dette arbejde synes i klubsektoren mere legitime, idet de skabes gennem en eksplicit anerkendelse af den erfaringsbaserede viden de nyuddannede kommer med, og ikke i første omgang gennem uddannelsesviden orienteret mod et vidensarbejde eller 'credentials'.

Klubben som et favoriseret maskulint rum

Da klubberne blev etableret som en institutionsform i Danmark, var maskulinitet en afgørende faktor for at opnå legitimitet i arbejdet, idet man tog for givet, at det krævede *mænd* at kunne fastholde kontakten til og socialisere og tilbyde 'lømler', 'bøller' og andre drenge et sted. Netop fordi arbejdet indebar et relationsarbejde, at man skulle kunne arbejde i værkstederne, kunne tage sig af de unge ved at tilbyde dem aktiviteter og nærvær, blev det mange af de uformelle kvalifikationer, som etablerede sig som centrale. Mændenes kvalifikationer er i langt større grad blevet fremhævet eller *påagt* (Ahrenkiel et al. 2012) end det gælder for kvinderne(s). Derfor bliver formel uddannelse paradoksalt nok mere meningsfuld og mindre udvendig beskæftigelse for mændene (især i arbejdet efter uddannelsen). De sætter arbejdet og deres uformelle kompetencer først og herudfra tilegner de sig uddannelsen, som den giver mening for dem og deres arbejde. For kvinderne tyder analyserne på, at mønstret tenderer det omvendte: de sætter uddannelsen først og forsøger ofte at forholde sig til deres arbejde ud fra teorien som forskrift

Imidlertid er der aktuelle skift i gang, idet arbejdet som beskrevet har åbnet sig op over for feminine kompetencer til pædagogisk arbejde og herunder også har åbnet sig op over for den almindelige generalistuddannelse. Derudover har retning mod klubben som et alment fritidstilbud for alle drenge og piger betydet, at formelle kvalifikationer fra uddannelsen er kommet til at tælle som en værdi, og antydninger af forandringer i forholdet mellem mænd og kvinder i klubarbejdet begynder så småt at vise sig.

I klubben talte de ansatte dog stadig flere mænd end kvinder. Afdelingslederen forklarede det med praktiske forhindringer, som at arbejdstider om aftenen stadig ikke er attraktive for kvinder – særligt ikke når/hvis de får børn. Desuden mente han, at arbejdet stadig krævede *mænd*, der kunne markere sig i forhold til nutidens bøller, men også forstå dem

og være 'rollemodeller' for dem. Hos ham er der altså stadig en forståelse af, at klubarbejdet mest er rettet mod drenge – og mest udføres af mænd.⁵⁰

Ændringer i en kontekst

I dag indgår klubberne i større relationer med andre institutionsformer, andre faggrupper osv. (jf. dagtilbudsloven), hvilket betyder, at formaliseret uddannelse begynder at tælle mere som en værdi, selv om uformelle eller erfaringsbaserede kvalifikationer stadig er meget efterspurgt i klubarbejdet. Gennem tiden har fagkampe og kampe om institutionsformer mellem fritidshjem – og klubfolk været med til at tegne hvilke orienteringer i klubarbejdet, der gives plads til og dermed arbejdets indhold. Traditionelle rekrutteringsveje med at ansætte folk, der kan et håndværk, eksisterer fortsat, samtidig med at der sker nye åbninger af arbejdet og nye koblinger til formel, pædagogisk uddannelse. Klubarbejdet er således også blevet statsliggjort og kommunaliseret på en måde hvor offentlig lønarbejdermentalitet er begyndt at eksistere side om side med ildsjæle-mentaliteten, som medvirkede til at grundlægge arbejdet.

En legitim professionsorientering inden for klubben er konkret en endnu mere kompliceret sag, end en historisk og aktuel beskrivelse af klubben som institution kan vise. Men det kan udfoldes gennem at beskrive de professionsorienteringer, der gives til og tages af henholdsvis den nyuddannede Mikkel og den nyuddannede Gitte.

To nyuddannede pædagogers orienteringer

Man kan i klubben tale om en orden i arbejdet, hvor erfaringsviden, dvs. erfaring med menneskearbejdet (både maskulint og feminint), prioriteres over abstrakt viden, herunder (beviser for) uddannelsesviden. At uddannelse (beviset/credentials) omvendt ikke er helt uden betydning

50 På landsplan er der i dag ansat lidt flere kvinder end mænd på klubområdet og det synes at have været sådan igennem min. 10 år. Se http://www.bupl.dk/presse/statistik_om_boern_og_paedagoger/medlemmer_fordelt_paa_koen_og_type_arbejdsplads_2013?OpenDocument. til sammenligning er der knap 25 % mænd på SFO og fritidshjemsområdet og nærmere omkring 5 % mænd på 0-6 årsområdet (vuggestuer, børnehaver og 0-6 års-institutioner til sammen). Tallet for uuddannede (fx pædagogmedhjælpere) på de gældende områder synes lidt højere (Baagøe Nielsen 2005).

– særligt for den faglige anseelse, illustreres fx gennem den værdi der tillægges, når klubpædagogerne skal bevæge sig opad i institutionens medarbejderhierarki – og blive ledere.

De to nyuddannede, Mikkel og Gitte, befinder sig ret forskellige steder i denne legitimeringskamp, hvorfor deres professionsorienteringer også ser ret forskellige ud. Som den relativt erfarne nyuddannede *har* Mikkel allerede bevist sit værd over for det erfaringsbaserede menneskearbejde, og derfor har han rum til og motivation for *også* at udfolde en orientering mod klubarbejdet som et vidensarbejde. I Gittes tilfælde ser det anderledes ud. Hun er som den nye endnu ikke færdiguddannede ikke i en position til at orientere sig mod klubarbejdet som et vidensarbejde. Hun er i en situation, hvor hun først skal lære og bevise sit værd over for det erfaringsbaserede menneskearbejde og tager på denne baggrund mere afstand fra uddannelsen end Mikkel. Uddannelsen bliver for Gitte til noget, "der skal overstås", så hun i stedet kan komme ned i klubben og "suge til sig", som hun siger.

Fodbold, sundhed og udvikling som centrale elementer i Mikkels praktisering af klubarbejde

For Mikkel viser det sig hvordan uddannelse, via refleksion, bliver til en relevant komponent i hans måde at praktisere klubarbejdet.

Som før omtalt har Mikkel en lang erfaring med klubarbejde. Mere præcist 12 år, fra han var 18 til han i dag er 30 år. Der har været enkelte skift og afbrud ind imellem, men stort set har han haft en forbindelse til klubarbejdet, siden han var 18. I Lønstrupgård, hvor han i dag arbejder, startede han som vikar og gårdmand, da han var 18.

Mikkel er i dag fastansat pædagog, og han blev uddannet for 2 år siden. Han fungerer som praktikvejleder for studerende. Han er klubbens 'sportsman' med særlige opgaver og kompetencer inden for sport og sundhed, og han går selv meget op i at spise sund mad. Han har selv kommet i klubben som barn/ung og omtales på den baggrund af lederen som én, der ved, hvad arbejdet kræver, særligt med henvisning til det forebyggende arbejde, da han selv har været på kanten af loven og kender til "livets skole". Mikkel spiller fodbold på eliteniveau, på den lokale fodboldklubs første hold. Derudover styrketræner han en del, er ungdommeligt og smart klædt med tøj, som udtrykker hans maskulinitet og understreger hans veltrænede krop.

Mikkel arbejder både om aftenen i ungdomsklubben (med børn i alderen fra 14-18 år) og om dagen i fritidsklubben (med børn i alderen fra 10-14 år), men dog med hovedvægt i ungdomsklubben. Mikkel er selv far til to små piger og kan derfor ikke uproblematisk arbejde om aftenen. Han er fraskilt, men har pigerne hver anden uge og skal i disse perioder hente og bringe fra skolen.

Mikkel har en god position i klubben og respekteres for det, han kan, af både de unge og hans kolleger. De unge ser op til ham, fordi han på den ene side er smart og en dygtig fodboldspiller og på den anden side kan tale med dem om at komme på rette spor, hvis de afviger eller falder uden for. Mikkel kan tillade sig at komme med rappe replikker til de unge, hvilket understreger hans legitime position, idet de unge ser ud til at synes, at det er ok. Han repræsenterer den rå, sjove, flotte og ham, der kan noget via sin fodbold. Mikkel beskrives af kollegaen Morten som én, der har "popularitetsfaktor". En ung beskriver ham i forlængelse heraf som "total nice" og som én, der "gør alle glade". Mikkel viser gerne de unge, at han er god til fodbold, f.eks. ved at konkurrere med dem, så de *ikke* vinder i bordfodbold, på Playstation eller i 'rigtig' fodbold.

Når Mikkel er på fodboldbanerne, får børnene en særlig relation til ham. Klubben råder over et lokalt fodboldanlæg i tidsrummet fra 14-16, og det betyder, at de voksne – ofte Mikkel – kan smide de andre børn og unge, som ikke går i klubben, ud af anlægget. Det spiller en vis rolle for Mikkels position over for børnene i klubben, idet banerne er attraktive for andre unge i kvarteret. Det betyder samtidigt, at han kan have en vis position over for unge, som ikke mere går i klubben, men som stadig kommer på banerne. De er nødt til at holde sig gode venner med Mikkel, hvis de skal have lov til at være der i det nævnte tidsrum. Det giver samtidig en mulighed for at varetage det forebyggende arbejde, som dermed foregår både i klubben og i periferien af klubben. I forhold til dette taler Mikkel om sine fordele i forhold til at kunne "sortere" i de unges handlinger, udseende, signaler osv. Denne kompetence gør det, efter hans eget udsagn, muligt for ham at vide, hvem han skal holde særligt øje med, og han er således ikke bange for at sætte sig op imod de unge og synes at føle en vis pligt til at opsøge de unge, når de opholder sig i periferien af klubbens område.

Mikkel er ofte lidt 'rå', men også personlig i sine måder at tale med de unge på i klubben. Det ser ud til at være accepteret og bl.a. gennem disse talemåder fastholder han sin relation til de unge., der svarer igen

eller smiler, når han kommer med rappe bemærkninger. Det kan være bemærkninger som: "hvad så der smarte fyr", "der har vi ham jo", "der kommer manden", eller det kan være øgenavne eller de unges egne kategorier som neger, perker, dansker osv. Mikkel opsnapper navnene blandt de unge eller gennem de af hans venner, som er håndværkere eller fodboldspillere i den nærliggende fodboldklub. Mikkel bruger dog tilsyneladende ikke disse navne ureflekteret. Han bruger dem som led i det, han ser som en central del af klubarbejdet, nemlig at opbygge relationer til en generation af unge, som, ifølge Mikkel, ellers er karakteriseret ved hurtighed, omskiftelighed og skrøbelighed. Mikkel går op i kost, motion og træning, og dette signalerer og bruger han i klubarbejdet ved f.eks. at interessere sig for at lave sund mad om aftenen i klubben, ved at motivere til at spille fodbold og ved at vise sin veltrænede krop gennem en bestemt påklædning. Man kan sige, at Mikkel gennem denne særlige profil personificerer en voksen, der, som identitetsfigur, kan lære børnene og de unge, hvordan man lever et sundt og godt liv på den rigtige side af loven.

Ud over dette grundlag for at bestride arbejdet i klubben indtager Mikkel en særlig position ved at være den, der tager sig af de studerende, idet han er den eneste af de ansatte, der har en nyere pædagoguddannelse og ikke en klubpædagoguddannelse som f.eks. kollegaen Morten eller afdelingslederen Jesper. Det gør ham i stand til at være praktikvejleder for de studerende. Mikkel siger selv, at uddannelsen har haft en betydning for hans arbejde og sætter det op som en kontrast i forhold til de udsatte unge, han møder i kvarteret og som han selv kunne have været en del af, hvis *ikke* han havde fået en uddannelse og arbejde. De unge, der har deres gang i klubbens periferi: de unge som ikke har en uddannelse, som hænger ud og som sjældent har et arbejde og som af Mikkel beskrives som nogle rødder, der ikke er for kloge - og som han anser for stakler.

Mikkel opfatter dog ikke selv, at arbejdet er tæt relateret til uddannelsen. Ifølge Mikkel kræver det noget andet og mere at arbejde i klub end en kompetencegivende uddannelse. Mikkel deltager i mange arbejdsopgaver, men har dog sjældnere opgaver i køkkenet eller i det kreative værksted. Mikkel beskriver selv sit arbejde som meget frit og som "verdens bedste arbejde", hvilket her kan forbindes med den stærke position og accept han har i klubben, som giver ham ret til at lave det arbejde, som er hierarkiseret højt. Mikkel opfatter det som en høj grad af

frihed i arbejdet, en frihed som Gitte ikke har, f.eks. når han tager sig den 'frihed' at gå ned på fodboldbanerne eller fremhæver det som en frihed, at børnene og de unge ikke er afhængige af de voksne, og herunder hans, opsyn – i modsætning til i småbørnsinstitutionerne.

Opsummerende er Mikkels rekruttering til klubarbejdet er ganske almindelig for klubbens måde at rekruttere og ansætte nye medarbejdere. Mikkkel har selv gået i klubben som ung, han ved, hvad det drejer sig om, og han kan byde ind i forhold til det forebyggende arbejde i kraft af "selv at have været der". Men hans position styrkes samtidig af, at han har taget pædagoguddannelsen.

Lyon vs. Hamburger Sportsverein. Om Mikkels praktisering af klubarbejdet som et menneskearbejde

Langt størstedelen af Mikkels arbejde udfolder sig som et konkret menneskearbejde, der i vid udstrækning beror på hans uformelle kompetencer. I forlængelse heraf indgår en refleksionsdimension, som Mikkkel benytter som afsæt for at knytte an til uddannelse og til praktiseringen af klubarbejdet som et vidensarbejde. Formel uddannelse og skolastisk viden bliver til en vigtig komponent i Mikkels praktisering af klubarbejdet.

Mikkels arbejde handler først og fremmest om fodbold. Mere præcist om at være i kontakt med de unge gennem fodbolden, om at bygge relationer til dem via fodbolden og benytte fodbolden som et medium for socialpædagogisk arbejde over for nogle af de "utilpassede unge", som kommer i klubben. Mikkkel spiller også fodbold med de unge på Playstation og i bordfodbold, han ser Champions League i fjernsynet sammen med de unge, han er selv en lokal fodboldstjerne, som de fleste ser op til, osv. Fodbold er i det hele taget *det* centrale arbejdsværktøj for Mikkkel – et værktøj, som suppleres af andre, lignende typer værktøj i Mikkels værktøjskasse: styrketræning, sund mad, sund livsstil, smart påklædning, rappe replikker osv. I dette eksempel, spiller Mikkkel fodbold på Playstation sammen med tre "gutter" nede i institutionens kælder (dér, hvor Ungdomsklubben holder til):

Mikkkel og drengene er optagede af spillet. De udveksler kommentarer om hinandens spil, om gode driblinger, tacklinger, skud osv. Ex Mikkkel: "Godt spillet, Darhem". "Den så jeg ikke, den der". "Uha, det var lige ved at blive farligt". Osv. Gennem disse kommentarer skabes der en helt speciel jargon drengene og Mikkkel imellem – en jargon, som også understøttes af selve det tekniske ved spillet: det

er ikke nemt at styre spillerne, som man vil, og i sidste ende vinde spillet. Fx er der specielle kombinationer af taster, man skal trykke, for at opnå en tackling, en pasning, et skud på mål, gribe bolden med målmanden osv. Desuden lader der til at være en helt speciel teknik forbundet med det at skyde straffe – som de alle ser ud til at ynde: man tager controllen (det, spillet styres gennem) op på knæet med benene foldet lidt op under sig, fordi man derved kan skjule over for modstanderen, som i dette tilfælde er målmand, hvor man har tænkt sig at skyde i målet og hvordan. På den måde er der finter og teknikker, man skal beherske ligesom i en 'rigtig' straffesparkskonkurrence.

Mikkel og Darhem ender med at tabe spillet, og aktiviteten brydes op. Mikkel fortæller, at vi i dag skal ned til [en] idrætsklub (uddrag af feltnote).

Det menneskearbejde Mikkel udfører over for de tre "gutter", kræver flere ting. For det første et vist kendskab til fodboldverdenen – helst et stort kendskab – for f.eks. at kunne udvælge det hold og de spillere, man mener har den største chance for at vinde over det hold og de spillere, ens modstander vælger. Man skal vide noget om, hvilke spillere de 'rigtige' fodboldhold råder over, om disse f.eks. er defensive eller offensive, og om de står godt over for et andet holds defensive/offensive spillere. Man skal altså have fodboldviden og samtidig have en kompetence til at udnytte denne viden taktisk. For det andet at besidde en række kropslige teknikker: kunne styre controllen, trykke de rigtige kombinationer af taster for at opnå de rigtige skud, driblinger, tacklinger m.m. Endvidere at kunne finte modstanderen i forbindelse med en eventuel straffesparkskonkurrence – både inde i selve spillet, og, som en forudsætning for dette, i sofaen, hvor benene f.eks. kan foldes op under kroppen, så man ikke afslører, hvor man har tænkt sig at skyde. For det tredje indgå i relationer med de unge. Man kan sige, at Mikkel ville formentlig ikke komme til at spille fodbold med de tre drenge, hvis ikke han forinden havde haft mulighed og en legitim position til at komme i kontakt med dem. Omvendt udgør fodboldspillet et medium for at udvide denne kontakt til en mere reel relation. Mikkels måde at komme i kontakt med de tre drenge sker bl.a. gennem hans omtale af dem som "gutter". Forud for observationen er Mikkel (og observatøren) gået ned i kælderen for at se, hvad der sker dernede. Mikkel ser de tre drenge sidde i sofaerne og spille fodbold og han henvender sig til dem gennem et "hvad så, gutter". I denne måde at henvende sig på ligger en implicit forventning om, at

man er eller kan komme på talefod med den eller dem, man henvender sig til og desuden lægges der op til en respons. Drengene gengælder også Mikkels henvendelse med et "hvad så, ikke så meget", og på den måde bliver der skabt en kontakt. Da fodboldspillet går i gang, udvides denne kontakt gennem bl.a. de gensidige kommentarer om gode/dårlige spilninger, gennem den specifikke fodbold-jargon, den kropslige interaktion osv. At tale og interagere med de unge på den måde giver mulighed for at udvide kontakten til en relation. For overhovedet at kunne skabe en relation til de unge, skal Mikkel *ville* dette og have en mening med at gå ned i kælderen, der rækker ud over det at holde opsyn med de unge.

Mikkels arbejde i klubben kan således forstås som et komplekst menneske- og relationsarbejde, som indbefatter en sammenvævning af flere forskellige former for viden og kompetence. Det er ikke nok 'bare' at kunne spille fodbold med de unge. Menneskearbejdet - kunne komme i kontakt med dem og danne relationer til dem - er også her komplekst.

Barcelona vs. Manchester United – og kort visit af politiet. Om Mikkels brug af refleksion i arbejdet

Mikkel udvider menneskearbejdet gennem refleksion og ræsonnement (Andersen og Weber 2009; Grimen og Molander 2008), hvilket nedenstående eksempel viser. Fodbold er anledningen, men hvor fodbolden i det foregående skete i relation til en gruppe af drenge, som havde hinanden at spille med, og som på den måde var integrerede i klubben gennem hinandens selskab, sker det i det følgende i forhold til en dreng, som spiller alene.

Efter at have siddet i kiosken i nogen tid går Mikkel en runde i kælderen for at se, hvad der sker. Jeg går med. I kælderen møder vi drengen Tara, som spiller fodbold på Playstation. Mikkel spørger, om de skal spille, og det vil drengen gerne. Tara er Manchester United, og Mikkel er Barcelona.

Jeg sætter mig ved siden af Tara i den slidte sofa og ser på og udveksler ind imellem lidt med Mikkel og Tara. Blandt andet spørger Tara, hvem jeg er, og jeg forklarer, at jeg er en, der skal se, hvordan Mikkel gør sit arbejde. Tara er ikke ligefrem den mest snakkende type, men han spørger dog Mikkel om forskellige ting, mens han koncentrerer sig om fodboldspillet. Jeg spørger Tara, om han er her alene, og han siger "ja, men jeg venter på én". Tara spørger Mikkel om [en] fodboldklub, hvor Mikkel har spillet, før han skiftede til [den]. "Er de gode",

spørger Tara. "Nej, ikke rigtig. De har XX – kender du ham?", spørger Mikkel. "Jo, ham ved jeg godt, hvem er", siger Tara. Mikkel: "Han flyttede til Randers for at spille i superligaen, men nu er han kommet tilbage til XXXX." Jeg spørger Mikkel, hvad han spiller på banen? "Midterforsvar", siger Mikkel. "Så du er defensiv?", spørger Tara Mikkel. "Ja." "Har du scoret nogen mål?" "Ja, det har jeg faktisk. Sidste weekend scorede jeg vores andet mål – sejrsmålet til 2-1", forklarer Mikkel. "Hvor ligger I", spørger Tara. "Vi ligger på andenpladsen."

På et tidspunkt kommer to uniformerede politibetjente ned i kælderen. Det undrer mig en del, men hverken Mikkel eller Tara tager særligt notits af dem. De siger bare hej, og betjentene kigger sig lidt omkring og ser kort på fodboldspillet. Mikkel snakker lidt med betjentene om, at alt er stille i aften. Tara siger ikke noget. Efter de er gået, spørger jeg, om det er normalt, at politiet kommer forbi i klubben, og det svarer de ja på. De kommer en tur rundt i områdets klubber som en del af SSP-samarbejdet, hvis de har mulighed for det. Jeg spørger Tara, om politiet normalt snakker med ham og hans venner? Han siger: "Nogle gange. Men de spørger for meget." Mikkel siger til Tara: "Men de er da også meget flinke nogle af dem, er de ik?" "Nogle gange" siger Tara.

Efter episoden med politiet afslutter Mikkel og Tara fodboldspillet. De skal ud i straffesparkskonkurrence efter 2-2 og forlænget spilletid. Tara spørger Mikkel: "Er du god til straffe?" "Nej, ikke specielt. Hvad med dig?" "Jeg er ordentlig dårlig", siger Tara. Mikkel ender med at vinde straffesparkskonkurrencen og spørger derefter Tara: "Skal du have en gang til?" Det vil Tara gerne, men så skal de også skynde sig, fordi der kommer Champions League i fjernsynet (Real Madrid vs. Tottenham), som de skal se ovenpå at se. Mikkel ender med at vinde den nye kamp 4-1 (uddrag af feltnote).

Til forskel fra den første observation af Mikkel og de tre "gutter" er der i den ovenstående observation en række forhold, som peger på, at Mikkel må udvise mere empati, refleksion og omtanke i sit forhold til drengen Tara end i sit forhold til de tre "gutter". For det første er det væsentligt, at Tara spiller fodbold alene. Mikkel 'spotter' muligvis dette og kan på den baggrund føle sig forpligtet til at indlede en kontakt til Tara. Det samme kunne også have gjort sig gældende i forhold til de tre "gutter", men situationen kan tolkes sådan, at Mikkel føler sig særligt forpligtet til at kontakte Tara, fordi han er alene. For det andet er det væsentligt at hæfte sig ved, at Mikkel ikke taler meget til Tara, men i stedet svarer

Tara på de spørgsmål, han stiller vedrørende fodbold og vedrørende ham selv. Denne taktik kan opfattes som bevidst fra Mikkel side, som en måde ikke at trænge sig for meget på i forhold til Tara, men i stedet lade Tara føre ordet og herfra håbe, at han lukker op, selv ønsker at udvide kontakten til Mikkel og selv ønsker at tage ved lære af Mikkel som en form for rollemodel. For det tredje benytter Mikkel episoden omkring politiet til at uddybe sin rollemodels-relation til Tara. Taras indstilling til politiet forekommer i første omgang at være kritisk, da observatøren spørger ham, om politiet normalt snakker med ham og hans venner: han siger "nogle gange. Men de spørger for meget". Det underforstås her, at politiet spørger for meget til Taras og hans venners handlinger uden for klubben, som kan være kriminelle. Mikkel følger op på dette spørgsmål ved at sige: "men de er da også meget flinke nogle af dem, er de ik?" Tara svarer tøvende, men dog bekræftende på spørgsmålet: "nogle gange", siger han. Med nogle andre ord kan man omkring episoden med politiet sige, at der sker det, at Mikkel forsigtigt benytter sin nyerhvervede position som fodboldspiller-rollemodel over for Tara til også at være eller forsøge at blive en rollemodel udi i forholdet til politiet, som én der "selv har været der", men som nu er blevet klogere. Mikkel må veje sine ord for at fastholde sin gode kontakt med Tara: på den ene side skal han passe på ikke at blive identificeret for meget med politiet, dvs. identificeret med at være en autoritet; på den anden side er Mikkel en autoritet i klubben, og det er denne autoritet og Taras tillid, han skal forvalte i sit kriminalitetsforebyggende arbejde, gennem at forsøge at bruge sin relation konstruktivt til at få en dreng som Tara til at identificere sig med ham, og således forstå betydningen af at holde sig på den rigtige side af loven.

Til forskel fra episoden med de tre "gutter" er der altså en række forhold i episoden med Tara, som kræver, at Mikkel i højere grad reflekterer i arbejdet. Man kan også sige, at Mikkel bliver tvunget til at tænke om arbejdet, mens han udfører det og at han gennem dette udvider både sig selv og arbejdet.

At kunne se mange ting. Om Mikkel's praktisering af klubarbejdet som et vidensarbejde

Mikkel praktiserer også klubarbejdet som et vidensarbejde, herunder inddrager kundskaber fra sin uddannelse i arbejdet. Observationseksemplet stammer fra en eftermiddag på kvarterets fodboldanlæg, som klubben

råder over i tidsrummet fra 14 til 16. Mikkel er gået ned på anlægget sammen med en mindre gruppe af drenge, som jævnligt kommer i klubben, samt kollegaen Lars.

De 8 drenge, der er gået med ned i anlægget, begynder at spille fodbold sammen med Lars. Mikkel siger, at jeg (observatøren) bare kan sætte mig ude i siden, og lidt efter kommer han selv hen og sætter sig. Mikkel fortæller, at fodboldbanen og denne del af klubhuset er en gave for mange af børnene. Mest drengene. Han tager tit herved, når det er muligt, og efterhånden som drengene møder ind kommer de herved. Det er for det meste de mindre drenge, dvs. dem der lige er begyndt i klubben, og så 5-6-7 klasserne. En dreng kommer cyklende henimod os. Han har fodboldudstyret på, og Mikkel kommenterer hans fodboldstøvler, som er nye. Drengen fortæller ham, at hans far har købt dem på nettet. Lars, som holder pause fra banen, er også kommet derhen, og Mikkel og Lars beundrer støvlerne, som de mener er helt særlige. Lars går tilbage til drengene, og Mikkel fortæller, at Lars er startet i klubben for kort tid siden. Han er rigtig god, udtrykker Mikkel, fordi han kan finde ud af at lave noget med børnene og engagere sig. Mange af de medhjælpere, de har haft, har svært ved at gå ind i klubarbejdet, ifølge Mikkel. De forstår det ikke. Lars er søn af lederen (af hele institutionen), og derfor er det særlig svært, hvis det ikke går, fortæller Mikkel. På den bagerste bane er der kommet flere drenge til. Flere af dem er kommet i biler, som de parkerer tæt ved banen. De lader bildørene stå åbne, så musikken kan høres. Det er svært at se henede fra, hvor vi sidder, hvem det er, men Mikkel holder hele tiden øje med, hvad der foregår, og da to af de mindre drenge fra klubben går derned, følger han med.

Efter en tid kommer han tilbage. Han fortæller, at det er drenge, der er kendt i området. Flere af dem har også haft kontakt til klubben. De kommer da også stadigvæk og besøger klubben, når de gerne vil have en snak med ham eller med Jesper (afdelingslederen i klubben). De fleste af dem har hverken uddannelse eller job, og flere af dem ryger alt for meget hash, ifølge Mikkel. Flere af dem har mindre søskende i klubben, og det var også dem, som denne gang gik derned. Men det så fredeligt ud, og der var ingen grund til at bede dem om at forsvinde, som han ellers er i sin gode ret til. Mikkel fortæller videre, at han altid holder øje med dem og taler med dem, fordi de ikke har så mange andre. Deres forældre har opgivet dem, og flere af dem er involveret i kriminalitet. Men de bliver altid opdaget, fordi de ikke er så kloge, ifølge Mikkel. Det er derfor,

man skal være om sine børn og sørge for, at de får en uddannelse og et job. Det fører Mikkel videre til at sige, at det netop var de valg, han selv traf, da han begyndte på uddannelsen. Det betyder noget at have en uddannelse, som han siger. Der er stor forskel på det, som han kan lave, og så det, som fx Lars kan. Uddannelsen gør en forskel, påpeger Mikkel. Man ser andre ting, som man kun kan få øje på, når man har en uddannelse. I klubben bliver der også flere, som har uddannelse, og det er godt ifølge Mikkel. Det påvirker de diskussioner, de har. Men Mikkel understreger samtidig, at klubarbejdet også er svært. Han vender tilbage til samtalen om Lars, som er eksemplet på én af dem der kan finde ud af det, og som forstår at komme ind på de unge og blive accepteret af de unge (uddrag af feltnote).

Mikkel viser her en evne til at "se mange ting", herunder også at reflektere over og formulere sig om betydningen af det at have en uddannelse. I situationen på fodboldbanen ser Mikkel f.eks. de mindre drenge, der går ned til de større drenge. Han ser, at der i dette kan ligge noget problematisk og han følger derfor efter de små drenge for at være sikker på, at der ikke i interaktionen mellem dem og de store drenge sker noget, som ikke må ske – f.eks. at der opstår konflikt, mobning eller en 'uheldig' overførsel af kultur og identitet. De store drenge er ifølge Mikkel *ikke* det, de små drenge skal se op til og tage ved lære af, idet de "hænger ud" og er involveret i kriminalitet

For at kunne *se* og handle, som Mikkel gør i ovenstående situation, er det nødvendigt at trække på en viden og en række erfaringer, som ikke direkte er en del af situationen. Mikkel er selv inde på dette i den efterfølgende samtale med observatøren: her bruger han sine egne erfaringer med det at få en uddannelse og et arbejde som en forklaring på, hvorfor det ikke er ham, der hænger ud nede på den bagerste del af fodboldbanen. Fordi Mikkel har taget sig en uddannelse, har han ifølge ham selv andre muligheder end de store drenge har. Man kan sige, at han har andet og mere end rent moralske forudsætninger for at forblive på den rigtige side af loven. På den måde trækker Mikkel altså på den kendsgerning at han har taget en uddannelse til dels at markere en forskel mellem ham selv og "drene på den bagerste del af fodboldbanen" og til dels at se og handle i situationen, som udspiller sig i forholdet mellem de små og store drenge. Havde Mikkel *ikke* haft en erfaring med uddannelse at trække på, havde han formentlig ikke set mulighederne i situationen.

I forlængelse af denne analyse bliver det muligt at se, at Mikkel praktisering af klubarbejdet som et vidensarbejde er tæt knyttet til dels selve de opgaver, der ligger i arbejdet, og til dels til ham selv som arbejdsredskab. Klubarbejdet bliver ikke til et vidensarbejde, fordi Mikkel har lært teori eller metode i uddannelsen, men fordi der ofte er situationer i arbejdet, som kræver betydelig indsigt og refleksion knyttet til en kompleks opgaveløsning i praksis

Viden og uddannelse også relevant uden for den direkte relation til brugerne

Vidensarbejdet omfatter ikke kun det som typisk er genstanden for arbejdet. Uden for den direkte relation til de unge er der et klubarbejde, hvor viden og uddannelse er relevant. Det gælder eksempelvis i forholdet til forældre, i SSP-samarbejdet, i forhold til spørgsmål om ledelse og udvikling, de øvrige medarbejdere i institutionen, studerende i praktik osv. I forhold disse dimensioner af klubarbejdet mener Mikkel også, uddannelse er vigtigt.

I forholdet til forældre mener Mikkel at uddannelse giver mere selvtillid. Det giver mere "pondus", som han siger, at vide, at man har uddannelsen – i forhold til *ikke* at have uddannelsen. Man føler sig mere respekteret, og i spørgsmål om konflikter og trivsel for individuelle børn ser Mikkel en klar tendens til, at forældre henvender sig til den uddannede pædagog og ikke til medhjælperen. Også i forholdet til de øvrige kolleger og i diskussioner på personalemøder, mener Mikkel også, uddannelse er vigtigt. Det er én forudsætning for at bevæge sig opad i medarbejderhierarkiet og desuden er det en vigtig forudsætning for at 'se' og gennemføre gode diskussioner på personalemøderne. I interviewet med Gitte og Mikkel fortæller Mikkel således, at han efter uddannelsen har foreslået, at de i institutionen nedsætter mindre arbejdsgrupper med henblik på at tematisere og drøfte specifikke problemstillinger i institutionen – bl.a. spørgsmål om sundhed og motion blandt unge. Denne idé har været svær at få stablet på benene, ifølge Mikkel, men alene det at identificere behovet – og få andre til at indse det – har været et vigtigt første skridt. Det er Mikkel som praktikvejleder også: det er først inden for de senere par år, at klubben er begyndt at tage praktikanter og en vigtig forudsætning for dette er Mikkel uddannelse, som har været med til at udpege ham som praktikvejleder (ud over det obligatoriske praktikvejlederkursus).

Alt i alt medvirker uddannelse og viden til status og position – og til at arbejdet for Mikkel kan udvides - fra at være et arbejde centreret omkring fodbold og det at have det rart sammen til at være et arbejde centreret omkring fodbold og meget mere. Samtidig har uddannelse og formaliseret viden dog en begrænset rækkevidde i forhold til klubarbejdet, ifølge Mikkel. Hvis ikke man – som den yngre kollega Lars – har visse livshistoriske erfaringer med at komme i kontakt med de unge og være/blive noget for dem, er uddannelse og formaliseret viden for så vidt ligegyldigt.

Idealet om ligeværdighed og frivillighed gør lønarbejderorienteringer delvis illegitime

Mikkel er ikke bare optaget af sit arbejde. Han er faktisk meget glad for det og omtaler det ved flere lejligheder som "verdens bedste arbejde". I dette interviewklip omtaler Mikkel først og fremmest sit arbejde som en *livsstil* og ikke et normalt *arbejde*:

"Det er en livsstil. Det er noget med, man skal... man skal kunne det lidt, ikke? For det er specielt, og der er nogen personligheder og sådan noget, som jeg ikke har oplevet andre steder, og det er det, der afgør, om man bliver, eller om man bare siger: "Nej, det bliver sgu for meget".

Når Mikkel her taler om at arbejdet rekrutterer 'personligheder', så kan det forstås i forlængelse af klubbernes særlige historie, (socialpædagogiske) funktion og fortsatte eksistensbetingelser i forhold til at 'møde de unge hvor de er'. De ansatte skal have fingeren på pulsen – være ungdommelige. Der er også en betydelig tradition for at man rekrutterer vikarer blandt de ældste og mere velansete klubmedlemmer, som klubben på den vis kan drage nytte af deres status, 'street-cred' og indsigt i de unges ønsker og forventninger. Der er således dimensioner af arbejdet, som minder også om frivilligt foreningsarbejde – fx i en sportsklub, hvor sportsudøvere, ofte på vej mod elitestatus, rekrutteres 'organisk' til at blive ungdomstrænere – og derved fastholdes gennem en mindre løn eller belønning. En sådan indstilling tager udgangspunkt i et vist engagement og 'commitment' – en livsstil som klubben også lever af, så at sige.

Mikkels formulering om at arbejdet er en livsstil, kan - i forlængelse heraf - også forstås som at det kræver mere end almindeligt lønarbejde. De skæve arbejdstider i ungdomsklubben – typisk i tidsrummet fra 17

til 22 – og kan komme på tværs af ‘almindelige’ prioriteringer og gøre arbejdet til en daglig udfordring i forhold til at have en familie og et privatliv. – som kan rummes indenfor arbejdslivets rammer eller omvendt. Mikkel har, som før nævnt, to små piger, som bor hos ham hver anden uge. Mikkel har foreløbig organiseret sig ud af dette ved f.eks. at få hjælp fra familie og venner, men han nævner i interviewet, at han på længere sigt overvejer at søge væk fra klubarbejdet netop af hensyn til sine døtre.

Arbejdet er jo også et lønarbejde, der dels konkret skal bidrage til at forsørge Mikkel og familie, og dels fungere på en måde, som muliggør et liv ved siden af arbejdet. Spørgsmålet er derfor også, hvorvidt der ‘tilledes’ en sådan italesættelse og praktisering af arbejdet, som giver rum for et rigt familie- og fritidsliv? Umiddelbart synes det at være svært at få plads til at håndtere en sådan orientering mod arbejdet. Orienteringen synes til en vis grænse at blive tabuiseret over for italesættelsen af arbejdet som en livsstil. Men hos Mikkel kan man alligevel høre, at det er en overvejelse, han har gjort sig og som han ind imellem taler med sine kolleger om. Men overordnet set kan betingelserne for og arbejdstilknytningen til komplekse og til tider voldsomt modsætningsfyldte lønarbejde kun vanskeligt håndteres af institutionens medarbejdere kollektivt.

At blive placeret ved skranken og blive betroet sovsen. Gittes foreløbige praktisering i den arbejdsdelte klub

Gitte er den nye nyansatte, endnu ikke uddannede, der, set i forhold til Mikkel, befinder sig i en anden og lavere position i institutionens medarbejderhierarki. Derfor ser hendes professionsorientering og hendes forhold til sin egen uddannelse også anderledes ud end Mikkels. Gitte er i færd med at lære og opsat på at bevise værdien af hendes uformelle kompetencer og det synes at være en oplagt grund til, at hun nærmest lægger afstand til betydningen af uddannelse, formaliseret viden og vidensarbejde.

Herved understreges det, at Gitte er endnu et eksempel på at klubben som institutionsform udgør en særlig ramme for optagelse og integration af uddannelse og for praktisering af det pædagogiske arbejde som et vidensarbejde.

Gitte er ansat som vikar, midt i 20'erne og næsten færdig som pædagog. Hun er oprindeligt uddannet inden for ernæring og sundhed, med en professionsbachelor i human ernæring, men kunne ikke få job efter

endt uddannelse. Derfor begyndte hun at arbejde i en udflytterbørnehave, hvor de opfordrede hende til at tage uddannelsen til pædagog, hvilket hun gik i gang med. Gitte kom via en af sine praktikker ind i klubben i Lønstrupgård og fik efterfølgende en vikarstilling. Gitte satser på at søge den stilling, som sandsynligvis bliver ledig i klubben meget snart, og dermed at blive fastansat. Hun ville egentlig gerne have været i en udflytterbørnehave, men "endte lidt her", som hun siger. Gitte arbejder nu fast to dage om ugen og har de lange vagter fra kl. 12-22, men ofte kommer der ekstra vagter til, så hendes timetal ender på 25-30 timer – ved siden af studiet.

Gitte er vellidt blandt de unge, og mange ved, hvem hun er. Gitte bruger ligesom Mikkel slang, øgenavne og sjove bemærkninger i sin tilgang til de unge, men det virker, som om de ikke altid har samme kraft, som når Mikkel fyrer sine bemærkninger af. Det synes at kræve noget mere og måske en anden position at kunne benytte sig af disse talemåder som en måde at skabe relationer til de unge. Gitte er på den ene side vikaren og hende, der er i gang med at uddanne sig og på den anden side er hun en fast del af medarbejdergruppen og accepteres af de andre som sådan. Hun er både i en slags oplæring og en, der har – eller er i færd med at indtage – sine egne arbejdsfelter i klubben. Hun har den særlige rolle, at hun er den eneste "faste kvinde" i klubben. Klubbens meget arbejdsdelte forståelse af kompetencer og hierarki og den særlige forståelse af personligt engagement og 'livsstil' kommer kraftigt til udtryk, når afdelingslederen Jesper ofte fortæller, at jobbet ikke er for kvinder, fordi de bliver gravide og ikke har lyst til at arbejde om aftenen, når de får familie. Men det relativeres, dels i og med at Gitte er ansat og dels fordi, fortæller Jesper, at kvinder faktisk er efterspurgte, idet der kommer piger i klubben, som "har særlige behov". Det kan fx være svært for en mandlig medarbejder at gå med ud i pigernes omklædningsrum, når/hvis klubben er på tur ud af huset.

De unge har en anden respekt for Gitte end for Mikkel og Jesper. Når der er problemer med de unge, særligt nogle af drengene, er det typisk Jesper eller Mikkel, der tager sig af det. Gitte vil gerne kunne sætte sig mere i respekt ifølge hende selv og arbejder på det ved at håndhæve forskellige regler, når hun sidder ved skranken – f.eks. at man ikke må tage sodavandsflasker med ned i kælderens. Gitte forsøger at få en adgang til de unge og en position, der giver hende de samme muligheder for at fastholde regler, socialisere, men også tackle de mere "hårde unge".

Gitte sidder tit ved skranken og møder ofte ind tidligere end hun skal, for at få et overblik over dagens hændelser, hvem der er kommet og gået og om der er særlige forhold hun skal kende til. Skranken er en vej ind i arbejdet og særligt en del, der handler om at få relationer til de unge. Og desuden er det et konkret og synligt arbejde, når man som ny er på vej ind i klubarbejdet som vikar. At Gitte ofte sidder her er også noget børnene lægger mærke til. Under en observation siger en dreng på et tidspunkt til observatøren: "hvis du gerne vil vide noget om Gittes arbejde, så er det nemt nok. Hun sidder bare derude i cafeen og krydser én af og holder øje med os". Et basalt socialpædagogisk arbejde, der tilsyneladende ringeagtes. En anden årsag til, at Gitte sidder meget i skranken, er det forhold, at hun er den, der bedst kan finde ud af det nye indskrivningssystem, hvor børnene/de unge via en touchskærm skal registrere sig.

Gitte arbejder dog også på at indtage andre rum i huset og klubben. Hun er som nævnt uddannet økonoma og har ofte ansvaret for køkkenet, når der er fællesspisning. Gitte rydder op i køkkenet, fordi hun ikke kan lade være, som hun siger. Det er samtidigt et rum, som ligger lige for i forhold til hendes tidligere uddannelse. Endelig er køkkenet en opgave, som hun forventes at varetage som ny – og måske også som kvinde? Gitte forklarer, at en fastansat medhjælper ved navn Martin sætter hårdt mod hårdt og nægter at tage opvasken, hvis fritidshjemspersonalet f.eks. ikke har taget den, inden de er gået hjem. Dette kan Gitte ikke få sig selv til: "Jeg kan ikke have, at det flyder over det hele med opvask. Det ser ikke godt ud over for forældrene".

Ud over skranken og køkkenet passer Gitte også krea-værkstedet i klubben. Det er her, Gitte særligt føler, hun har sit eget område, hvilket ydermere er et område, som passer til hendes ønsker og forventninger til arbejdet. Hun gør sammen med klubbens anden praktikant, Marlene, meget ud af, at der altid står nye krea-modeller i lokalets udstilling, som kan inspirere de unge til kreative aktiviteter. I værkstedet handler det dog ikke kun om at lave aktiviteter; Gitte forklarer, at hun også bruger meget tid på at tale med de unge – som især er piger – om drengeproblemer, problemer med forældre, intime spørgsmål osv.

Opsamlende kan det siges, at Gittes vej ind i klubarbejdet er anderledes og til dels mere utraditionel end Mikkels, idet hendes kontakt med klubben i først omgang er opstået gennem én af sine praktikker under uddannelsen. Herefter er hendes rekrutteringsvej den samme som de fle-

ste andre medarbejdere i klubben, herunder Mikkels. Denne vej handler om, at blive rekrutteret af klubben selv og at blive set an i forhold til, om de har det, som klubarbejdet kræver. Gitte synes umiddelbart at "have dette", interessante kompetencer, fx fra hendes uddannelse i Ernæring og Sundhed eller mere 'private', uformelle kompetencer. Hun er af gode grunde usikker og stadig i færd med at bevise det over for dels hende selv og det skaber et afhængighedsforhold til Mikkkel og Jesper, som henholdsvis hendes praktikvejleder og afdelingsleder.

Gitte i skranken og i køkkenet

Som nævnt opholdt Gitte sig en stor del af sin arbejdstid i skranken. I alt 4 observationer viser hende siddende i skranken. Samtidig udførte hun dog også andre arbejdsopgaver, f.eks. i køkkenet eller i krea-rummet:

Gitte fortæller, at det er normalt for hende at sidde ved skranken, fordi hun "kender systemet". Det er ikke alle, der gør det. "Systemet" består af et nyindkøbt touch-system, som børnene efter planen skulle kunne registrere sig selv igennem (trykke grøn, gul eller rød). En fladskærm er hængt op på væggen med fotos, navn og nummer for de enkelte børn, og tanken er, at børnene så klikker på sit eget foto og på den måde registrerer sig som ankommet i huset. Dette nye system skulle efter hensigten frigive ressourcer til medarbejderne, så personen i skranken i højere udstrækning har tid og overskud til at sige hej til børnene og tale med dem. Systemet er imidlertid født med en række "børnesygdomme", og børnene er desuden ikke helt tilvænnede til det. Børnesygdommene betyder, at børnene ikke kan registrere sig selv via touchskærmen – de kan fx ikke finde sig selv i systemet, eller også kan de ikke få registreringen til at virke. Derfor går der meget af Gittes tid med dels at forsøge at hjælpe børnene til at registrere sig via systemet, genstarte systemet når det "fryser" eller simpelthen lave registrering for børnene på systemet – og samtidig registrere børnene på gammel vis i et skema, hun har liggende i skranken. Gitte sidder således og checker navne, numre og indkomne personer ved skranken: "Hvad med Sebastian 89", spørger hun på et tidspunkt afdelingslederen Jesper. "Er han kommet?". Gitte fortæller, at hun også skal holde øje med dem, der evt. ikke er kommet og give besked til forældrene i så fald. I første omgang er kutymen, at hun spørger vedkommendes venner, hvad der fx er blevet af Sebastian, og hvis de kan svare på det – fx at han ikke var i skole i dag, fordi han er på ferie sammen med sine bedsteforældre – så behøver hun ikke tage yderligere affære. Kl. 14 skal Gitte vide, hvem der er her

og ikke er her, og ud fra det skal der evt. følges op/tages kontakt til enten venner eller forældre.

Gitte tiltaler ikke børnene/de unge helt lige så vi-er-palls-agtigt, som Mikkel gjorde over for visse drenge (hvad så, du gamle, der kommer han, der har vi ham, der har vi nummer 1 osv.). Hun siger: "Hej piger", "Hej drenge" – og ved nogle lejligheder siger hun "tøserne". Ex: "Tøserne derovre går til ridning".

Gitte har travlt i skranken. Derfor har hun ikke så god tid til at snakke med børnene. På trods heraf er det, som om hun forsøger at finde tid til at komme i kontakt med børnene (jf. intentionen om at "systemet" skulle frigive ressourcer til nærvær med børnene). Ex Spørger hun en dreng: "Har du været til tandlægen? Havde du nogen huller?" Drengen svarer Gitte, at der ikke var nogen huller, og på den måde ses/høres drengen på en anden vis end ved blot at blive afkrydset.

På samme måde ser Gitte en lille fyr med sin Spiderman-dragt, som har taget den forkert på. "Prøv lige at komme herover", siger hun til ham. Hun retter på hættten, som sidder skævt, og drengen går videre. Hun finder også tid til at spille et spil kalaha med en dreng, som ikke har andre at spille med. "Han er lige startet i fritidshjemmet og skolen, og derfor er han er ikke tryk endnu. Han skal lige have opbygget nogle relationer til de andre børn", forklarer Gitte.

Efter arbejdet i skranken skal Gitte sørge for at tilberede maden til aftenens fællesspisning. Jesper skulle egentlig også hjælpe til med dette, men han har svært ved at nå det, fordi han i dag skal køre "ridetøserne" til og fra rideskolen. Maden består af stegt flæsk, kartofler og persillesovs. Fællesspisningen er for de store fritidshjemsbørn (6-7 klasse) samt for ungdomsklubbørnene. Der er ikke så meget, der skal laves: Flæsken tager Jesper sig af, når han kommer tilbage fra rideskolen. Dvs. han tør flæsken op i mikroovn og steger den i en hurtigstegende ovn. Kartofflerne skal ikke skrælles – de skal bare puttes i en gryde og koges. "De spiser kartoflerne med skrællen på, og hvis ikke de kan det, må de selv tage den af", forklarer Gitte. Gitte lover over for to drenge, at hun og ikke Jesper laver sovsen! (uddrag af feltnote)

Her er de praktiske opgaver, som Gitte varetager i arbejdet tydelige at se. Det drejer om håndteringen af "systemet", som er en nyindkøbt teknologi til at registrere børnene/de unge på. For de fleste medarbejdere i klubben er dette et arbejde, de gerne vil være foruden – specielt

fordi "systemet" endnu er behæftet med mange "børnesygdomme" og derfor udgør et potentielt dobbeltarbejde, hvor registreringen af børn/unge *også* skal ske på traditionel vis i form af et afkrydsningsskema. For Gitte udgør arbejdet med "systemet" dog en platform for at skabe sig en legitim position i klubben. Gitte *kan* dette arbejde, hun kan holde styr på de mange, som kommer og går, hun kan deres navne og numre, hun ved hvordan man skal handle, hvis nogen ikke dukker op, hun kan finde ud af at håndtere "systemet" rent teknisk osv. Alt dette er med til at gøre hende uundværlig i klubben og give hende gode chancer for at blive fastansat efter uddannelsen.

Gennem observationen er det endvidere muligt at få øje på, at Gitte bruger arbejdet i skranken som en indgang til at komme i kontakt med børnene/de unge og danne relationer til dem. Hun bruger arbejdet i skranken som en indgang til at udfolde det – feminine – menneskearbejde, der er åbent for hende i klubben. Det ses f.eks. af hendes måde at tiltale børnene gennem et "hej drenge" eller "hej piger": her benytter hun sig ikke af den samme kulturelle tiltaleform, som Mikkel gør – som er den samme tiltaleform, de unge bruger i deres omgang med hinanden – men hun benytter sig dog af en tiltaleform, der lægger op til et svar og måske en kort udveksling om, hvordan det er gået i skolen, hvordan det går derhjemme e.l. Gitte nøjes således ikke med bare at registrere børnene, hun forsøger at få mere ud af registreringsarbejdet – ganske som intentionen er med den nyindkøbte teknologi.

Gittes menneskearbejde i skranken ses også i forhold til drengen, som lige er startet i fritidshjemmet, og som endnu ikke er "tryk", ifølge Gitte. Gitte *ser* denne dreng (og også drengen i Spiderman-dragten), med alt hvad dertil hører af vedkommendes relationer til andre børn og voksne i huset, og hun ræsonnerer sig frem til, at det er vigtigt at bruge de ekstra ressourcer, hun har ved siden af arbejdet i skranken, til at spille et spil Kalaha med ham.

For Gitte udgør køkkenet en platform for praktisk arbejde på samme måde som skranken gør det. Men samtidig udgør køkkenet også et domæne, der kan indtages af Gitte – og som kan medvirke til at gøre hende uundværlig i klubben – og hvor hun oplagt kan trække på visse kompetencer, dels de formelle fra hendes anden uddannelse og dels mere praktiske kompetencer, som falder i god forlængelse af hendes 'kvindelige' tilskrivninger og den på stedet arbejdsdelte kompetence-

forståelse. I observationen ses dette ved de to drenge, hvor Gitte lover, at hun - og ikke Jesper - laver sovsen.

Gitte i krea-værkstedet

Det synes særlige at være i krea-værkstedet, at Gitte har sit eget område, sit eget domæne, hvor hun arbejder med børnene/de unge og ikke med teknik eller fødevarer. Arbejdet med børnene/de unge består både i at lave kreative, skabende aktiviteter sammen med dem, f.eks. malerier eller modeller og at "snakke med dem" om diverse udfordringer ved at være barn/ung. I interviewet siger Gitte følgende:

"Altså vi voksne bliver jo også brugt forskelligt, alt afhængig af hvad det er, de unge har brug for at snakke om. Nu er jeg f.eks. inde i krea-rummet og vi er sådan kreative, men det handler også meget om, altså hvis tøserne har lidt drengeproblemer, jamen så bliver det lige luftet, og det kan godt være, de så ikke lige går til Mikkel og siger: øh nu har Peter slået mig i håret eller sådan et eller andet latterligt, altså det er jo sådan mere, ligesom lidt mere intime ting, der bliver snakket om der. Og det er altså også meget det, det går ud på inde i krea, jamen det er faktisk bare, bare det at man kan sidde og snakke sammen, altså børnene sammen, og så også os voksne komme med ind og bidrage lidt, ikke?"

I citatet taler Gitte især om nødvendigheden af at kunne snakke med børnene/de unge samt give dem et rum, hvor *de* har mulighed for at snakke sammen indbyrdes. Gitte taler også om, at "vi er sådan kreative inde i krea-rummet", men man fornemmer, at krea-værkstedets funktion og berettigelse i høj grad er bundet op på 'pigernes' behov for et intimt snakke-rum. Gittes funktion og berettigelse i klubben er således også bundet op på at være en person, der kan snakke intimt og f.eks. håndtere en gruppe piger, der har drengeproblemer. Man kan sige, at Gitte gennem at opfylde denne funktion anerkender, at hendes berettigelse i klubben (som Jesper taler den frem) mere langsigtet vil være bundet på at have ansvar for den 'feminine del' af klubbens relations- og menneskearbejde, herunder det at styre skranken og køkkenet.

Dette feminine menneskearbejde er dog ikke helt let at indtage for Gitte. For det første er hun stadig ved at lære det, herunder lære hvordan hun kan blive "attraktiv" for de unge og få dem til at vælge hende aktivt til og for det andet kæmper hun med at skabe plads til sig selv og sit menneskearbejde i klubben. Krea-værkstedet og det 'feminine men-

neskærlig' synes at spille en mindre rolle i klubben, hvilket f.eks. kan ses af krea-værkstedets åbningstider: krea-værkstedet er hovedsageligt åbent i dagtimerne i fritids- og juniorklubben (op til 13 år), mens det i aftentimerne er lukket i ungdomsklubben (fra 14-18 år). Fodbold er omvendt en åben aktivitet i alle timerne i klubben, både på en 'rigtig' fodboldbane, på Playstation, gennem bordfodbold og via Champions League på storskærm osv.

Gittes vanskeligheder med hensyn til at indtage og skabe 'rum' omkring sit menneskearbejde i klubben kan f.eks. ses af følgende observation:

Jeg går ned og sætter mig i krea-rummet ved det store bord, hvor der allerede er gang i flere kreative aktiviteter. I rummet er der både Gitte og den pædagogstuderende Maria, som er i praktik i klubben. En større dreng er i færd med at sætte glimmer på et flamingo æg. Ved siden af ham sidder to piger, som mest sidder for at snakke med ham. Jeg spørger børnene, hvad klasse de går i, og hvornår de vælger at bruge krea-værkstedet. Pigerne, som sidder tæt op ad Maria, er fra 4. klasse. Drengen og de to større piger er alle fra 5. klasse. For enden af bordet sidder en pige fra 7. klasse. Hun venter kun på, at hendes veninder skal komme, da de har aftalt at gå til fællesspisning. Børnene fortæller, at de mest kommer, når deres venner er her, og Gitte supplerer og siger, at det er meget forskelligt, hvornår der kommer nogle, og hvem der kommer. Nogle gange er der fyldt, særligt op til Jul, og andre gange er der ingen i værkstedet. Medens Gitte forklarer, stikker en dreng hovedet ind og spørger, om det er i aften, der er fællesspisning. En anden spørger, om de har set hans ven. Maria sidder mellem de to 4. klassespiger og er i gang med at farvelægge nogle "krympepapirer". Gitte er i gang med at rydde op og forklarer, at hun lige om lidt skal op og sidde ved skranken indtil kl. er 17. Herefter skal hun og Maria lave mad til fællesspisningen i aften for 6-7 klasserne.

For det første fremgår det af observationen, at Gitte skal bryde af idet hun skal op at sidde i skranken og herefter forberede maden til aftenens fællesspisning. For det andet fremgår det, at det ikke er helt givet, hvad Gitte skal bruges til i forhold til børnenes/de unges indbyrdes relationer. De meget vel have brug for en voksen til at snakke om kærestier og intime forhold, men de kan også have nok i sig selv, så at sige. I observationen lader to af pigerne f.eks. til at være mest fokuseret på drengen, der sætter glimmer på et flamingo æg, og pigen fra 7. klasse synes alene at bruge rummet til at vente på sin veninde, der snart kommer forbi.

For Gitte betyder vanskelighederne med hensyn til at indtage og skabe legitimitet omkring det feminine menneskearbejde dog ikke, at hun opgiver det. Tværtimod synes Gitte at insistere kraftigere på det, hvilket ses af hendes opskrivning af krea-værkstedet som et domæne, hvor hun trods alt har visse muligheder for at indfri nogle af de forventninger, hun har til arbejdet i klubben. På sigt er det således også tænkeligt, at Gitte får skabt mere legitimitet omkring sit 'feminine' menneskearbejde.

Gittes forhold til sin uddannelse

Gittes forhold til sin uddannelse er, på tidspunktet for observation og interview, præget af den position, hun udfylder i klubben. Det er overvejende sådan, at hun ikke aktuelt kan se nogen relevans af uddannelsen og i den betydning, at hun opfatter uddannelsen som useriøs og uforpligtende – modsat arbejdet i klubben. Under en uformel samtale i klubben siger Gitte f.eks. følgende om sin uddannelse:

"Hvad skal jeg bruge Foucault eller Bourdieu til? Jeg kan jo ikke tage Bourdieus felter og lægge dem ud på gulvet for børnene og sige: se, her er Bourdieus felter, er de ikke flotte? Man kan måske tænke i sådan noget som det fælles tredje, når man laver kreative aktiviteter, men det ville man jo også have gjort, hvis man ikke havde taget uddannelsen."

I forlængelse af dette fortæller Gitte, at hun i perioder arbejder 25-30 timer ved siden af studiet og at hun i det sidste semester på uddannelsen kun har været 6 gange på "skolen" for at få vejledning. Dette kan ifølge Gitte godt lade sig gøre, fordi niveauet på uddannelsen generelt ikke er særlig højt:

"Da jeg startede, havde jeg en forventning om, at man lå heroppe et sted, men man ligger altså og suser rundt hernede et sted og kan egentlig selv bestemme, om man vil have et seks-tal, eller om du vil have et tolv-tal. Det kommer an på, hvor meget du selv gider at yde, ikke? Og så også det, at det er en uddannelse, hvor der er mange, der bliver båret igennem, og der tages hensyn til, at alle kan følge med og sådan noget. Det kan godt gå ud over nogen af de lidt stærkere elever, ikke, som så falder af på den."

Gitte beskriver, at hendes engagement i uddannelsen gradvist er blevet trappet ned på grund af denne problematik og særligt på grund af en useriøs organisering af uddannelsen med for få⁵¹ og for mange aflyste timer. Som alternativ til uddannelsen forklarer hun, at hun hellere vil ned i klubben og "suge til sig" af arbejdet, som foregår dér, dvs. lære det og indtage det.

Endnu en kritik af uddannelsen går på, at der er for svag kobling mellem teori og praktik: "Jeg synes, der er for svag kobling mellem det praktiske og det teoretiske, og jeg synes ikke, det bliver udnyttet godt nok, at vi kommer fra praktik, altså det, at det er en vekseluddannelse, bliver ikke udnyttet godt nok, når man for eksempel er på indkald eller tiden efter, man har været i praktik".

I forlængelse af denne kritik omtaler Gitte praktikken som "idiotsikret", fordi hun mener, man i princippet kun behøver at forholde sig til de foruddefinerede læringsmål og ikke til hele den pædagogiske praksis. Den pædagogiske praksis interesserer "skolen" sig ikke nok for, ifølge Gitte. Alt i alt er Gittes forhold til sin egen uddannelse et anstrengt, på en sådan måde, at hun aktuelt investerer det meste af sin tid og energi i klubben. At Gitte forholder sig til uddannelsen på denne måde, kan også tilskrives den rekrutteringsbane/kamp hun befinder sig i.

Gittes forhold til klubarbejdet som et lønarbejde

Ligesom i Mikkels tilfælde synes lønarbejderorienteringen ikke at være særlig eksplicit tilstede i Gittes italesættelse og praktisering af klubarbejdet. Omvendt er der forhold, som tyder på, at også Gitte til en vis grænse praktiserer og orienterer sig mod klubarbejdet som et – midlertidigt – lønarbejde.

Som før nævnt møder Gitte altid tidligere ind i klubben, end hun egentlig skal – op til en time. Dette gør hun for at få et overblik over huset og for at sige hej til alle. Ifølge Gitte, vil hun helst vide, hvem der er på arbejde, hvad der er sket i løbet af dagen, hvilke aftaler der er for eftermiddagens og aftenens arbejde osv. Havde Gitte forholdt sig snævert til klubarbejdet som et lønarbejde, havde hun formentlig ikke ofret denne ekstra time af sin "fritid" på arbejdet. Gitte beskriver mere sit forhold til arbejdet som en livsstil på linje med Mikkel, Jesper og de fleste andre

51 Mere præcist 8 timer om ugen i gennemsnit, ifølge PLS, DM, SL og BUPL (2011).

klubmedarbejdere (jf. Lund og Weber 2001). Under en uformel samtale på en stille aften i klubben fortæller hun følgende:

"Jeg elsker, når der er stille som nu. Jeg kan faktisk rigtig godt lide de lange vagter fra 10-22, fordi man har mulighed for at snakke mere personligt med sine kolleger om alt muligt der sidst på aftenen. Man kommer meget tæt ind på livet af hinanden, og man lærer, at man godt kan give hinanden en gang røg og sige ting, man f.eks. ikke siger i en børnehave. Jesper kan f.eks. finde på at sige: hvad så, Gitte, er du sur over ikke at have fået noget for nylig. Man bliver ligesom til en slags familie. Det hænger nok også sammen med, at de fleste andre sover eller er på vej til at gå i seng, mens man er på arbejde. Det giver noget helt særligt, en helt særlig kultur".

Gitte peger her på den kultur og livsstil, som klubarbejdet tilsyneladende er forbundet med for de fleste klubarbejdere – som bl.a. omfatter den nødvendige accept af at særligt de kvindelige ansatte kan blive udsat for seksualiserede bemærkninger.. Denne kultur medvirker til *ikke* at gøre klubarbejdet til et 'normalt' lønarbejde, der foregår fra 8-16.

I modsætning til denne kulturelle tilgang til arbejdet, som en livsstil, er der som sagt dimensioner i Gittes orienteringer, som tyder på, at hun *også* omgås og praktiserer klubarbejdet som et lønarbejde. Det drejer sig bl.a. om hendes valg af arbejdet, som ikke er karakteriseret ved at være hendes foretrukne valg, men er foreløbig "endt her", som hun selv siger. Det giver penge og en adgang til arbejdsmarkedet her-og-nu. I forlængelse heraf fortæller Gitte, at det ikke er usandsynligt, hun vil skifte arbejde, når/hvis hun engang selv skal stifte familie og får behov for mere 'normale' arbejdstider.

Alt i alt tages og gives der derfor samme modsætningsfyldte plads til en lønarbejderorientering i Gittes tilfælde som i Mikkels tilfælde. Arbejdet opfattes og italesættes primært som en livsstil, hvor det samtidigt, er legitimt at forholde sig til det som et lønarbejde.

Afrunding

Klubben er på mange måder en ganske særlig og gennemgribende maskulin kontekst for indlemmelse og tilegnelse af pædagogiske professionsorienteringer. Klubben og klubarbejderne har en lang tradition for at værdsætte uformelle kvalifikationer, erhvervet i "livets skole" – og på andre dele af på arbejdsmarkedet - frem for i det formelle uddannelses-

system. Klubberne er historisk opstået som socialpædagogiske initiativer for drenge og arbejdet blev oprindeligt ofte varetaget af boligselskabers varmemestre og håndværkere i de hårde udflytterkvarterer - eller af politiet i brokvartererne. Arbejdet har på den måde altid været præget af frivillighed, hvor de formelle eksamenspapirer, ikke vejede tungest. Traditionen for at påskønne uformelle kvalifikationer – ofte tilegnet gennem anden – håndværksmæssig - uddannelse eller bredere frivilligt foreningsmæssigt engagement betyder, at det som udgangspunkt kan være vanskeligt at overføre stof fra formel pædagogisk uddannelse til arbejdet i klubben.

På den anden side er formel uddannelse og viden ikke uvelkommen i klubben. Men pointen er, at formel uddannelse og viden indgår i den kulturelle selvforståelse i en underordnet relation til "livets skole". Det er dette over- underordningsforhold – denne orden – der gør sig gældende i klubbernes historiske selvforståelse af formel uddannelse som en *vide-ruddannelse*: de grundlæggende kompetencer må læres i "livets skole" eller i en anden uddannelse først og selvforståelsen er, at det er disse, man primært ansættes på. Derfor kan klubpædagoguddannelsen, som indtil 2001 blev varetaget på klubseminaret, betragtes som en efteruddannelse. Den lå nemlig efter en anden uddannelse. Efter 2001 har klubarbejdere formelt været henvist til at benytte den samme uddannelsesvej som andre pædagoger: den 3 ½ årige professionsbacheloruddannelse (Hagemann 2002). Den historiske forestilling om vigtigheden af formel uddannelse som en efteruddannelse betyder, at det i et vist omfang er muligt for *nogen* – og især de ledende medarbejdere - at fastholde at en formel *pædagogisk* uddannelse har fornuft og status i klubarbejdet, om end relationen mellem de forskellige kompetence-forståelser er uigen-nemsigtig og historisk uforløst.

Den veletablerede institutionskulturelle forståelse af betydningen af livets skole – og de formelle kvalifikationer, der byggede på andre uddannelser – som håndværkere, varmemestre eller politimænd – godtgjorde en formel uddannelse eller langvarig erfaring, som kvalificerede til at organisere værkstedsarbejde eller stå for en bredere socialpædagogisk og kriminalpræventiv indsats. Mens sådanne ikke-skolastiske pædagogiske kvalifikationer har været under opbrud i takt med de unges ønsker, så ses medarbejdere som fx har viden fra musik-, sports- og foreningsliv, som især de unge drenge/mænd synes er interessante, stadig som attraktive – og mere end medarbejdere med formelle kvalifikationer. Mikkels og

Gittes professionsorienteringer reflekterer begge klubbens orden mellem "livets skole" og ambivalensen ved formel pædagogisk uddannelse. Men på hver deres måde. Mikkel repræsenterer den klubarbejder, som *har* bevist sit værd i forhold til "livets skole", og som derfor har haft legitim grund til og mulighed for at tage uddannelse. Mikkel understøttes hermed kulturelt i sit arbejde med at integrere alle dimensionerne i professionstrekanten. Han fremstår dermed 'indefra', som en velanset repræsentant for en klubmedarbejder, som kan praktisere klubarbejdet som et - nu pædagogisk opgraderet - vidensbaseret professionsarbejde.

Gitte derimod repræsenterer en klubarbejder, der under det maskuliniserede kundskabshierarki repræsenterer kompetencer, som vanskeligere passer ind - men som er på vej til at anerkendes. Selvom klubben benytter sig af Gittes tidligere uddannelsesmæssige kompetencer og engagement, så møder hun 'modstand' på kønnet, i en dobbelthed, hvor det dels ses som perifert og/eller seksualiseres, og dermed gives beskeden mulighed for at blive anerkendt som en legitim vidensbaseret praksis, dels efterhånden synes efterspurgt. Men som en 'dygtig elev' af klubbens 'praktiske skole', omtaler Gitte således sin egen uddannelse på en forholdsvis instrumentel og distanceret måde: Det gælder for hende om at blive færdig med uddannelsen, så hun kan komme "ned i klubben" og "suge til sig" - hvilket tilsyneladende ikke indbefatter, at anvende erfaringerne fra sin uddannelse til at opkvalificere praksis.

Både Mikkel og Gitte er samtidig udfordret i forhold til integrationen af arbejdets dimensioner af klubbens særlige rammer for at udføre menneske- og relationsarbejde på den ene side - og lønarbejdsvilkårene på den anden. Relations- og menneskearbejde må tage form under de vilkår der bydes klubarbejdets arbejdsdelte og reelle økonomiske vilkår. Når der således skal udfoldes et menneskearbejde så er betingelserne også at der knap er tid til dette (fx når man står 'i skranken'), og at du unge kommer til klubben med en forventning om at det er deres sted - og at tingene skal foregå på deres præmisser. Klubben har historisk løbende indrettet sine aktivitetstilbud efter disse betingelser, og det kan betyde en vis træghed - fx som i Gittes tilfælde ved (om)indretning af åbningstider for krea-værksteder, der ellers fungerer som god pædagogisk platform for hende.

Denne kontante 'farvning' af klubbens historiske ærinde omkring at skulle imødekomme de unge - på de unges egne præmisser - er også den som (aktuelt) giver Mikkel mulighed for at 'færdes hvor han vil' - og

ikke være bundet til skranken, idet hans kompetencer – aktuelt – falder godt sammen med de unges og ledelsens prioriteringer. Og dermed er hans vej til at realisere et pædagogisk menneskearbejde ret optimale.

Vilkårene for arbejdet påvirker også de bredere og mere langsigtede muligheder for de to nyansatte i forhold at kunne fungere professionelt ud fra klubarbejdets lønarbejdsmæssige betingelser. Selv om de to aktuelt udviser stort engagement, og Mikkel ligefrem omtaler arbejdet som 'verdens bedste', så viser der sig visse vanskeligheder når de begge gør sig tanker om at aftenarbejdet er eller kan blive en udfordring for deres fremtidige ansættelse. Ledelsen er allerede opmærksom på at dette synes at berettige en kønsopdelt rekrutteringspraksis, idet forventningen er, at kvinderne ikke som mændene vil bære over med aftenarbejde, når de har familie (som også Mikkel aktuelt praktiserer det). En anden dimension handler om italesættelsen af dette arbejde som en 'livsstil' – og den hertil knyttede valorisering af kompetencer i arbejdet som ligner kompetencer som kan udfoldes i meget forenings- og frivillighedsarbejde. Det er oplagt at se ambivalensen omkring den formelle pædagogiske uddannelse og begejstringen ved unge medarbejdere som kan udfolde kammeratlig autoritet overfor de unge i dette lys.

Klubben repræsenterer et kønsopdelte pædagogiske felt, hvor der tilsyneladende er forskel mellem den anerkendelse som mandlige og kvindelige pædagoger møder og på deres typiske måder at opfatte og håndtere deres professionelle tilgange og orienteringer.

Pædagogisk praksis i opbrud

- Pædagogisk praksis i opbrud - professionalisering som udfordring ved moderniseringen af det pædagogiske arbejde

Steen Baagøe Nielsen

Souschef: "Altså, sådan som jeg tænker det, så tror jeg, vi kommer til at oppe os lidt, hvis vi skal (...) holde på vores børn. For nu bliver det nok sådan, om vi så kan lide det eller ej, en kamp om: "Hvor er det fedt at være?" Og der tror jeg, vi skal være mere bevidste om, hvad vi gør fra kl. 13 til 16-17 stykker..."

*Pæd 1: "Det [handl]er jo ikke så meget, om det der [formelle] mål- og indhold[sbeskrivelse]! Det er mere et spørgsmål om at **vi letter roven** og gør dét, der bliver sagt! Eller det, vi siger vi gør... (...) Det gælder om at fremstå attraktive!"*

Uddrag fra det årlige personalemøde 'Pædagogisk Refleksionsforum' i SFOen 'Drageslottet'

I dette kapitel tages udgangspunkt i det gennemgående spørgsmål om hvorvidt det kan forventes at professionsbacheloriseringen kan forventes at bidrage til professionsudvikling. Der sammenbringes tendenser observeret i de nyuddannedes udfordringer på tværs af de pædagogiske arbejdsfelter, som det er kommet frem i de sidste kapitler. Vi tilføjer her mere almene perspektiver og beskriver bredere dynamikker på feltet knyttet til ønsket om mere akademisering, evidensbasing, markeds-gørelse og almen rationalisering af praksis. Herved indkredses det, hvordan betingelserne for en professionalisering af en omsorgsfuld praksisudvikling gennem de senere år har været under betydeligt pres.

Med udgangspunkt i de knap tyve interviewede nyuddannede og de tætte observationer af en god håndfuld har dette projekt undersøgt konsekvenser af disse udviklinger på tre typiske arbejdspladser og institutionsformer for pædagoger, nemlig hhv. integrerede institutioner for 0-6 årige, SFOer og klubber. På denne baggrund – er der i de enkelte

kapitler lavet opsamlinger som konkluderer på de særlige udfordringer for de nyuddannede, som eksisterer under de specifikke vilkår, som de enkelte institutionstyper med deres særegne brugergrupper og organisatoriske og kollegiale set-up byder på.

Meget kortfattet står en række centrale udfordringer i praksis frem for de nyuddannede når de møder praksis:

- Flere mødes af store krav til deres kvalifikationer – mest af alt Helene der som forudsætning for arbejdet pålægges (og accepterer) at være stuepædagog med organiserende ansvar for flere erfarne kollegers arbejder, til at fungere som koordinator for flere tematiske aktivitetsområder (0-6).
- Flere af de interviewede kan fortælle om udfordringer med at møde op til institutioner, stuer eller afdelinger som forekommer under pres, og som fra starten skuffer deres forventninger og bringer flere på kant med deres nye kolleger.
- Flere beretter om oplevelsen af pres, som de i vid udstrækning deler med mere erfarne kolleger, fra at skulle leve op til/svare igen på et vist profileringspres fra 'kommunen', ledelsen og (potentielle) brugere – i lyset af truende lukninger (SFO), eller behovet for et stærkere 'partnerskab' med forældrene (i 0-6).
- Flere fortæller i forlængelse heraf om at skulle varetage funktioner, som de ikke føler sig syndeligt kvalificerede til – samtidig med at de ikke kan (evt. ikke kan få lov) at bruge deres viden og særlige interesse som de fx har skrevet bachelorprojekt om.
- Flere oplever at de formelt og kontraktligt tilbydes ringere vilkår end de havde ventet og enkelte også end de ved ansættelsen var blevet lovet. Det indebærer for mange en kortere arbejdsuge (og en mindre indtægt) end de har brug for (typisk 25-30 timer)
- Enkelte er selv efter uddannelsen grundlæggende skeptiske overfor kvalifikationsmæssige værdi af uddannelsen. Det gælder i udpræget grad i klubben – men også tankegangen hos leder i SFO afspejler tilgangen: Det handler først og fremmest om at kunne levere nogle aktiviteter, som sjældent alene trækker på formelle kvalifikationer.

Vi skal i det følgende forsøge at samle op på og sammenholde disse tværgående tendenser i et lidt bredere lys - end det er sket hidtil. Det

sker gennem tilføjelse af grundlæggende forståelser af en række aktuelle udfordringer i praksis, som kan sammenfattes under overskrifterne modernisering, markedsgørelse og professionalisering. Vi forfølger således her hvordan disse tendenser, konkret skaber fornyet pres på (vidensbaseringen af) den praksis, som kan udfoldes.

De korte historiske gennemgange i denne rapport har peget på mere præcise og differentierede tendenser i disse udfordringer, men vi skal her dvæle lidt ved de mere almene tendenser, som kan bringe perspektiv på ønsket om udvikle og professionalisere det pædagogiske arbejde.

Det er velkendt at en række af de tiltag, som konkret presser det pædagogiske arbejde, er del af et større 'moderniseringsprogram', der har præget udviklingen af de pædagogiske institutioner (såvel som så mange andre dele af det offentlige arbejdsmarked) gennem de seneste årtier. 'Programmet', er – som det vil vides - klart inspireret af New Public Management, men er også tilføjet nationale elementer, herunder et voksende ønske om tæt politisk og organisatorisk styring (snarere end entydig privatisering), der bl.a. har betydet modsætningsfyldte tiltag for professionel praksisudvikling, inspireret af bl.a. Human Ressource tænkning (Hjort 2006) med henblik på at udvikle kvalitet i institutionernes 'ydelser' til brugerne. 'Moderniseringsprogrammet' består reelt af en række kontinuerte reformer og tiltag der skal omskabe organisering og praksis på en række niveauer. Der er især fokus på bestræbelser på decentralisering og styrkelse af lokal ledelse, og større formalisering af driften gennem forældrebestyrelser, dokumentation, virksomhedsplaner og tilfredshedsmålinger. Hensigten - eller en central konsekvens (afhængig af ens perspektiv!) - har været at reformere 'kerneydelsen', og et centralt argument for reformerne har været at imødegå og bryde op i forældede, traditionsbundne, uflexible eller ineffektive faglige praksisser. Det har også indebåret at skabe en gradvis forandret forståelse af viden – og nødvendig organisering af faglighed og professionalisme, fx gennem formaliserede funktions- og virksomhedsbeskrivelser, læreplaner, sprogtests mv. som har sat mere fokus på formalisering og måling af (del-elementer af) børns og brugeres behov.

Moderniseringsprogrammer har været rullet ud løbende siden midten af 1980'erne og har indebåret at institutionerne - og ikke mindst de fagprofessionelle - er blevet underlagt et kraftigt pres for praksisudvikling. Det kommer dels fra almene besparelser og såkaldte effektiviseringer på daginstitutionsområdet, som forstærker den almene arbejdsbyrde

og antallet af børn og brugere i institutionerne. Dels kommer samtidig med bestræbelserne for forvaltningsmæssig modernisering og politiske krav om at levere en mere 'synlig service', der også indebærer konkrete krav om stadig større responsivitet på institutionerne i forhold til omverdenens og brugernes informationsbehov. Tendens til markedsgørelse er en del af denne udvikling – og en måde for forvaltning og politikere at styre ressourceforbruget og professionernes magt (eller behov for) alene at fremsætte kvalitative krav til udviklingen af tjenesterne – og et rationale til at kanalisere økonomien og ressourceforbruget, derhen hvor der også i bredere forstand er den stærkeste 'efterspørgsel' og (dermed) politisk vilje.

En række af disse tendenser ligger bag en række af de udfordringer, som vi har påpeget, på forskellig vis påvirker de konkrete institutionelle organiseringer og ledelsesmæssige prioriteringer - og dermed virker dybt ind på de subjektive og kollegiale orienteringer, som skal og meningsfuldt kan udfoldes i det pædagogiske arbejde. Gennem at påvirke de konkrete vurderinger af forskellige dimensioner i arbejdet, skaber disse overordnede prioriteringer et nyt grundlag for udfoldelsen af de relationer til børn og brugere, forældre, kolleger og ledelse, som udgør den centrale kontekst, hvor indenfor de nyuddannede skal finde og forhandle sig på plads - fagligt og professionelt.

Dette indebærer tendentielt – og som vi har set det i flere af institutionerne også reelt – et brud med de børne- og deltagerorienterede, reformpædagogiske og voksenpædagogiske positioner som i generationer har præget felterne, og skabt en pædagogik med fokus på den enkeltes egen motivation, lyst og interesser (vom Kinde aus). Dette brud gælder ikke kun i børne-/bruger-synet – men også synet på de nødvendige organiseringer, der ikke bare fører til nye magtfulde ledelsesstillinger for de i stigende grad sammenvoksede institutioner (og en ny ledelsesafdeling i fagforeningen), men også klarere distinktioner (og funktionstillæg) for (særligt) kvalificeret arbejdet – og skarpere arbejdsdelinger på institutionerne.

Forandringer i arbejdet: Kvalifikationsbehovenes forandring i lyset professionalisering, ny vidensanvendelse og markedsgørelse under den forvaltningsmæssige modernisering

Professionaliseringsbestræbelserne kan ses som et af de væsentligste kvalitative *modsvær* – men også i en vis forstand som del af - kravet om

modernisering, som den offentlige sektor har været konfronteret med de seneste årtier. Et af de drivende rationaler bag moderniseringsbølgen har været ønsket om, at de offentlige 'ydelser' og altså de offentligt ansatte leverer mere 'kvalitet for pengene' til brugere, patienter, borgere og klienter mv.

Da håbet for professionalisering af de store fagområder for offentlige ansatte 'menneskearbejdere' (Dybbroe 2001) fra slutningen 1990'erne blomstrede og de mellemlange uddannelser blev til 'professionsbacheloruddannelser' var bevægelsen fra starten tænkt som modsvar til håndtering af den brede kritik som den kraftige udvikling af den offentlige sektor havde mødt fra 1970'erne og frem.⁵²

Selv om der i de seneste årtier har været bred politisk opbakning blandt de regeringsbærende partier omkring de overordnede linjer bag moderniseringsprogrammet, så har der ikke altid været helt så stor politisk enighed om *vejene* til 'kvalitet for pengene' og her kan man med en vis ret pege på to veje, der søger redskaber til håndtering af de centrale udfordringer gennem rationaler, der lægger vægt på hver sin ende af ligningen.

Når man taler 'kvalitet for pengene', så drejer det drejer sig i pengeenden af ligningen om et fokus på øget *konkurrenceudsættelse* og *udbud* af tjenester på et marked for offentligt organiserede serviceydelser. Mens det i kvalitets-enden handler om styrkede brugerrelationer, øget dokumentation og synliggørelse af faglighed og ydelsernes kvalitet.

Ønsket om professionalisering - og således også om en uddannelsesudvikling, som skulle muliggøre professionaliseringen - har sigtet mod at skabe en praksis som er funderet i en vidensudvikling, der har bedre *ressourcenyttelse* og *større legitimitet i praksis* for øje. Således har man fra forskellige side kunnet samles om en overordnet professionaliseringsdagsorden under forudsætningen af, at man imødekom begge

52 Der blev i den politisk og offentlige kritik udpeget en række forskellige problemer som alle berørte sider af legitimiteten af de offentlige tjenester, dels en populistiske kritik af velfærdsstaten (og Fremskridtspartiets kritik af bureaukратиets 'skrankepaver og kommunalarbejdere') af den mere ideologisk indholdskritik af den offentlige indoktrinering (anført af Centrum-Demokraternes Erhard Jacobsen) og ikke mindst de Neo-konservative og Neo-liberales kritik af manglende effektivitet - og alt for højt skatteniveau, som særligt i perioden siden 1980'erne havde præget diskussionerne om de offentlige ydelser og institutioner - og dermed de ansattes vilkår og forhandlingsmuligheder.

ender af ligningen, så at sige. Men det er altså sket på baggrund af ret forskellige rationaler og interesser.

Blandt de fagforeninger, som organiserer 'de nye professioner', har tiltroen været stor til, at en omfattende professionalisering og vidensopbygning vil kunne medføre en ønsket kvalitetsforøgelse, der igen kan fungere som det væsentligste våben i kampen for at højne borgernes oplevelse af velfærd – økonomisk tryghed, sikkerhed, sundhed osv. (Hjort & Weber 2004: 10) - og dermed borgeres og politikeres tiltro til at pengene er givet godt ud. Derfor har stort set samtlige af de fagforeninger, som organiserer relationsprofessionerne, fra 1990'erne lanceret professionaliseringsstrategier, som skulle modvirke og svare igen på de nye krav og forventninger som moderniseringsprogrammet for den offentlige forvaltning introducerede. Gennem et fokus på betydningen af et ny styrket vidensgrundlag – der i nogen grad imødekom disse tiltag – tilstræbte man bl.a. i BUPL at kunne være med til at sætte dagsordenen for praksis og organisationsudviklingen. Perspektivet falder i forlængelse af klassisk forvaltningsmæssigt og professionssociologisk forståelser, der ser potentialerne i en professionalisering ud fra ønsket om at sikre stabil og troværdig kvalitet gennem at professionerne tildeles visse privilegier (fx indflydelse, løn, prestige) samt en vis autonomi og ret til opbygning af professionskultur til gengæld for at udfylde deres del af den 'sociale kontrakt' (jf. Parsons 1968) og sikre at opgaven varetages til borgerens bedste: vidensmæssigt velfunderet, etisk forsvarligt og gennem brug af anerkendt praktisk kundskab – på videnskabeligt grundlag.

Samtidig har indflydelsesrige aktører bl.a. blandt de offentlige arbejdsgivere i alliance med især borgerlige – men også socialdemokratiske – politikere argumenteret for at en markant liberalisering og 'markeds-gørelse' af det offentlige service-behov ville være det væsentligste middel - via det 'frie valg', og det at folk kan 'stemme med fødderne' - til en på en gang tilfredsstillende og mere rationel anvendelse og *prioritering* af midler. Heri *kan* der selvfølgelig indgå standarder for høj, *professionel kvalitet i ydelserne*, eksplicit eller som en underliggende forventning. Men medarbejdernes viden bliver i denne sammenhæng kun eet af de virkemidler, som tænkes bragt i spil i forhold til at opnå høj kvalitet og borgernes tilfredshed. Ofte er forventningen også, at en mere effektiv, kommerciel organisation, netop kan opnå sine "konkurrencefordele" ved at bryde de klassiske professionelles forventede tendens til stivnet, skrankepaveri – eller defensiv beskyttelse af rettigheder (jf. Weber). En

markedsføring – og fokus på organisationens output, ikke mindst til en kundeorienteret service-mindedness, som tager udgangspunkt i at møde 'kundens' behov - tænkes her at gå forud for en forventet prioritering af, at de reelle og nødvendige professionelle kompetencer, kan blive skubbet i forgrunden og dermed begrænse det, der opfattedes, som de ansattes eller institutionens egne 'selvbestaldede' prioriteringer og bureaukratiske selvreferencer.

Sensitiviteten overfor kunde-relationen eller bruger-behovet er et tredje centralt omdrejningspunkt for en professionalisering - og et underlæggende rationale i udviklingen af forvaltningen af den offentlige sektor, mod det som er blevet kaldt *den responsive stat* (Bredsdorff & Rasmussen, 1989), med den hensigt at skabe mere og bedre service og mere kvalitet for 'borgernes penge'. Bevægelsen fra et fokus på borgernes *ret* til *servicetænkning* – og en facilitering af borgernes frie valg – blev for alvor fremhævet ved de ændringer af formuleringer om de centrale opgaver da Bistandsloven blev afløst af Servicelovens i 1998 og af de cirkulærer som påbød fx offentlige daginstitutioner at lave brugerbestyrelser og gennemsigtighed i 'forvaltningen', bl.a. gennem bestyrelsens godkendelse af virksomhedsplaner, læreplaner, børnemiljøvurderinger mv.⁵³

Modsætningerne mellem professionsbestræbelser – knyttet til kvalitetsudvikling og markedsføring

De tre rationaler bag en (mulig) professionalisering sætter forskellige og modsatrettede krav til betydningen af viden og grundlæggende kvalifikationer (fx tilvejebragt gennem uddannelser) for den fag-professionelle praksis. Den bureaukratiske model vil fokusere på styrken i en klassisk akademisk vidensudvikling, der informerer praksis gennem den faglige uddannelse og vedligeholder sin position gennem en løbende selvregulerende praksis, som tjener til at opretholde den højeste faglige ekspertise - i klienternes tjeneste.

Professionalisering i neo-liberalt perspektiv vil i højere grad betone, at viden kan tjene til at 'leverancen' lever op til forventningen. Her er

53 Der havde allerede fra 1990 været et Cirkulære om forældreindflydelse, og fra 1993 Cirkulære om virksomheds-/årsplaner.

'høj faglighed' således ikke i sig selv nogen garant for kvalitet, til tider endog tværtimod. Fagligt bestemte standarder kan være ineffektive set ud fra et organisatorisk optimerende blik, som fokuserer på ydelsens kvalitet, som den leveres mest effektivt til prisen. Vidensudvikling kan således være godt, men alene hvis det tjener det overordnede formål ud fra en mål-middel eller cost-benefit model.

Et fokus på betydningen af responsivitet i ydelsen lægger sig i nogen grad op af det neo-liberale syn på kvalitet, som en størrelse der grundlæggende må afgøres ud fra 'udkommet' – men her glider vægningen over til at være et mere kvalitativt argument der bygger på 'kvalitet for kunden' – med en betydelig grad af fokus på de umiddelbare tilbagemeldinger, som også ser den demokratiske deltagelse i fastlæggelsen af kvaliteten som et mål i sig selv – og derfor ofte vil vægte en mere lokal forhandling af betydning af kvalitet end de to andre modeller. Her kan en klassisk "bureaukratisk" vidensbaseret faglighed i nogen grad blive væsentlig idet anseelse selvfølgelig spiller ind i de mere lokale vurderinger og forhandlinger om kvalitet – men det politiske spil om denne vurdering af professionalitet er umiddelbart væsentligt mere komplekst end det gælder for de øvrige.

Kompleksiteten i udviklingen og de indbyrdes modsætninger indbygget i disse delvis overlappende, men også delvis modstridende bestræbelser understreges også af fx Weber (2002), der peger på at et *pres for mere kvalitet* kan virke kontraproduktivt ikke bare på en intentioneret professionalisering. Således er det ofte beskrevet hvordan fx en *markedsføring* i form af udbud eller konkurrenceudsættelse kan sætte ellers bærende dynamikker i relationsarbejdet under pres indefra, ved at fremme et service- og kundeforhold i relationen mellem kunder (forældre) og serviceydere (ansatte), som presser den individuelle i arbejdet, men også de faglige, fagpolitiske og organisatoriske rationaler, som har været bærende for også i den offentlige organisering af det omsorgsorienterede arbejde i bredere forstand (Szebehely 1995, Weber 2002, Ahrenkiel et.al 2012).

Responsivitet som en særlig udfordringer i professionaliseringen

Konkret har der således været fokus på institutionernes *responsivitet* (dvs. svar på/til) bruger/borgernes behov. Dette har dels medført, at flere borgerrepræsentanter har fået indflydelse i bestyrelser, ligesom forventningen er at 'produktionen' i stigende grad vil blive profileret

på et marked af ydelser, som skal gøre såkaldt *frie valg* mulige for de enkelte (service)brugere.

Beskrivelsen af service- og markedstænkningen er de senere år blevet spidset til, idet forandringerne i den offentlige organisering nu populært er blevet karakteriseret som en klar bevægelse væk fra en velfærdsstatlig organisering, mod hvad der betegnes som en 'konkurrencestat' (fx Petersen 2010). Hermed søges beskrevet en udvikling, hvor staten og hermed også de offentlige velfærdsinstitutioner gennem de sidste 20 år har set så store omstruktureringer og reformeringer af såvel organisering, opgaveformulering og vidensudvikling, at det synes at give mening at karakterisere situationen som et udtryk for at markedslogikkerne bliver de dominerende.

De kommunale institutioners virksomhed tænkes således i stigende grad at skulle agere på markedet – eller i det mindste ligne de selv-
ejende institutioner, der jo ikke i udgangspunktet udspringer af *offentlig planlægning*, men af et formuleret behov for institutionspladser i en forældre-
kreds, som også herefter forventes at være engagerede i at drive institutionen – ofte med en særlig pædagogisk profil.

Forskning har imidlertid samtidig illustreret, at forældre i stigende grad synes at optræde i forbrugerlignende positioner og at ikke mindst institutionerne i betydelig grad søger at imødegå og/eller indrette ikke bare bestyrelsesarbejdet men også den daglige virksomhed imod det, som antages at være forældrenes krav eller forventninger (fx Baagøe Nielsen 2005).

Det betyder at produktionslogikken – i disse år hvor den kommunale økonomi har været under betydeligt pres - får en særlig dimension, idet et centralt mål for produktionsorienteret regulering af feltet utvivlsomt også har handlet om økonomisk rationalisering.

Hvad betyder de ændrede rammevilkår for muligheden for professionalisering og udvikling af faglighed

Moderniseringstendenserne slår som sagt forskelligt igennem lokalt – og differentieret i de forskellige sektorer – afhængig af en række overordnede faktorer, såsom den kommunale økonomi, viljen til lokalt at satse

eller profilere sig på gode daginstitutioner, den geografiske tæthed på andre institutioner, som muliggør forskellige typer af sammenlægninger osv. (Kristensen & Bayer 2015). Samtidig er de forskellige sektorer underlagt meget forskellige betingelser, 0-6 års området især præget af institutionssammenlægninger indenfor samme område (0-6 års institutioner). Klubområdet er meget differentieret organiseret rundt i landet knyttet til de forskellige traditioner og faciliteter i de større byer, men ofte også vil klubberne være blevet sammenlagt på 'kryds og tværs' så ungdomsklubber (typisk fra 13 år) sammenlægges med fritidsklubber (typisk 10-13 år), samtidig med at klubber (i hvert fald på ledelsesniveau) sammenlægges med andre klubber. Konsekvensen er ikke bare at klubinstitutionen kan have åbent i længere tid, men også at der derved bliver brug for flere fuldtidsansatte, og (som det i højere grad var traditionen i fritidsklubberne) mere egentligt pædagoguddannet personale (snarere end klubfolk og løstansatte).

Endelig gælder det for de SFO-ansatte, at de er blevet underlagt skolens ledelse, og dermed dennes og skolebestyrelsen prioriteringer – bl.a. i forbindelse med de generelt pressede skolebudgetter. Disse har mange steder fået markante konsekvenser for den enkelte skoles råderum. Når SFO-arbejdet pr. definition ses som marginalt eller mindre klart rammesat arbejde i skolen kan dette blive særligt mål for besparelser – eller omorganisering af SFO-ansattes arbejde så de indskrives til at erstatte det dyrere lærereuddannede personale i undervisningstiden”.

Vi har således også set hvordan der på de forskellige institutioner har været relativt forskellige muligheder for vidensudvikling – ikke mindst knyttet til de traditionelle forståelser af hvilken viden, som har været efterspurgt i den konkrete institutionstype og i den lokale kontekst. Vi har således også belyst hvordan lokal ledelse, personalemæssig organisering og samarbejde – og oplevelsen af (nye) krav fra forældre, børn og unge traditionelt og aktuelt har påvirket prioriteringer i og vilkår for praksis. Udviklingen på fagområderne er altså ikke entydig, og visse professionsudviklende tendenser synes således (i hvert fald delvis) at gå hånd i hånd med professionsafviklende tendenser (Hjort og Weber 2004).

Forskning påpeger vedholdende, at der synes at være en udbredt tendens til at udfordringerne i arbejdet virker som et *krydspress* på lokal ledelse og medarbejdere, når de eller institutionerne som helhed stilles overfor modsætningsfulde krav, om fx at pålægge 'sig selv' eller kolleger besparelser, eller når den enkelte ansatte stilles overfor modsætnings-

fulde krav i sin daglige praksis (Hjort 2001; Hjort og Weber 2004; Baagøe Nielsen 2006). Her kan organisationer eller individuelle medarbejdere opleve pres på deres centrale ressourcer og motivation i arbejdet, hvilket kan forårsage psykisk nedslidning, dårligt arbejdsmiljø, stress og udbrændthed, fordi det forstærker eller fordobler den enkeltes grundlæggende modsætningsfyldte og ambivalente relation til arbejdet (Weber 2002). Rationaliseringskrav og almindeligt vedvarende arbejdspress kan altså reducere kvaliteten af de menneskelige relationer, som af mange ses som den bærende motivation for at vælge at indgå i sådanne former for *relationsprofessionelt* arbejde (Moos m.fl. 2004). Hvis dette arbejde reduceres til service og distanceret lønarbejde vil det også ofte opleves som om det 'tømmer' den enkelte ansatte for sine bedste ressourcer knyttet til det engagement der livshistorisk ofte er investeret i en arbejdsidentitet som traditionelt har handlet om andet og mere end blot løn.

0-6 års området under program-pres - og (u)mulig professionalisering?

I børnehaven oplever Helene tydeligt at den faglige udvikling understøttes af brugen af et af 'færdigpakke' pædagogiske koncepter, programmer og metoder som i de senere år har fundet stor udbredelse i daginstitutionerne (LP, PALS, MST, DUÅ mv.). Mange af disse programmer legitimeres fagligt gennem at levere en klart defineret indsats – eller ydelse – som 'blot' skal implementeres eller udfoldes i praksis. Disse programmer kan virke tiltalende og sagligt velbegrundede, idet de hævdes at bygge på (såkaldt) evidensbaserede metoder. Selv om det anvendte koncept ikke fylder voldsomt i Helenes hverdag så taler hun det frem, som børnenes centrale faglige input – som hun også oplever det er nemt at kommunikere om til forældrene – bl.a. i termer af det specifikke udstukne mål, som konceptet skal bistå med at tackle: Nemlig at skabe en (mere) behagelig omgangstone mellem børnene og stoppe de tendenser til 'mobning', som der har været bekymring over bl.a. blandt forældrene. I bredere forstand er det imidlertid også meget væsentligt for Helene – med den trods alt ret nyerhvervede faglige position også at kunne signalere for forældre – men også kolleger – at hun forfølger klare faglige mål – der er tydelige at formidle. Den ensidige fokus på dette koncept – og kategoriseringen af meget store dele af den øvrige hverdagslige praksis som 'pasning' hjælper set fra et bredere perspektiv

ikke til at understrege den almene pædagogiske faglighed som professionelt videnskabsmæssigt baseret.

Helenes professionalisme opstår her gennem midler (redskaber) og en hertil knyttet vidensforståelse der så at sige er 'indlagt' i produktet (konceptet/redskabet) – og målet er ikke i første omgang en ændret og generelt videnskabsbaseret praksis, men en opsplittning, der muliggør en (forventet) ophøjelse af nogle dimensioner af praksis – mens andre centrale funktioner og opgaver overgives til andet (ofte uuddannet) personale, indenfor en mere eller mindre klart aftalt arbejdsdeling – eller må tilside-sættes eller fortrænges for at kunne prioritere 'det væsentlige' (arbejdet med konceptet under samling). Lige så ofte fortæller Helene dog, at hun netop oplever presset fra de mange aktiviteter (som vi forstår hun ofte ser som uønsket ukvalificeret 'pasning') og at det derved både bliver opslidende at skulle fastholde sine prioriteringer og knapt at kunne nå det basale. En sandsynlig afledt effekt af Helenes prioriteringer (som vi allerede ser klare konturer af) er at hun må 'træde i karakter', som den der prioriterer og fordeler stuen opgaver. Stuepædagogen bliver i Helenes forståelse til den organiserende der reelt bliver mellemlider for kollegerne. Heri ligger selvfølgelig også en kilde til professionalisme – men her skabt gennem tendentiell deprofessionalisering af de øvrige medarbejdere.

I Helenes perspektiv handler den nødvendige vidensudvikling i vidustrækning om (mere tid til) flere af de samme prioriteringer: At få skabt en (ny) stemning og prioriteringer på stuen (og i videre forstand på institutionen), hvor man engagerer sig i målrettede pædagogiske projekter – hvor pædagogen bringer pædagogiske viden (om afprøvede koncepter) i spil.

Klubpædagogikken i defensiven?

I klubben er tilgangen til viden – som vi oplever det hos Mikkel mere tilbagelænet, i forstanden at den tænkes indlejret i veletablerede former for relationel praksis. Vi finder ikke umiddelbart mange tegn på at moderniseringstiltagene er slået igennem her når vi alene betragter Mikkels praksis, der - i ungdomsklub-afdelingen, hvor Mikkels hjerte banker - især tager form efter klassiske klubpædagogiske tilgange, informeret af relationelle og socialpædagogiske (socialt præventive) intentioner som trækker på klassiske reformpædagogiske og brugerorienterede

tilgange. Alligevel er rammen om Mikkel's arbejde ny – og det influerer på hans faglige prioriteringer – og tyngden af hans socialpædagogiske faglighed at han også skal arbejde om eftermiddagen i fritidsklubben, som ungdomsklubben er slået sammen med. Fordelen er, at Mikkel nu kan opretholde og få adgang til dette arbejde som fuldtidsarbejde – og det har forudsat en pædagoguddannelse. I dette lys – og i Mikkel's egen vurdering – er pædagoguddannelsen ingen *vidensmæssig* forudsætning for praksis, men en formel – knyttet til beviser. Gittes historie i klubben viser dog også en anden side af den etablerede forståelse i klubverdenen om betydningen af de organisk 'groede' kompetencer, som sætter det lokale kendskab og personlige omgang i centrum for kvalifikationsprofilen. Gittes noget mere besværlige vej ind i klubarbejdet peger på gamle (kønnede) arbejdsdelinger ikke bare fastholdes, men skrives ind i nye rationaler der (også her) skaber A og B medarbejdere, baseret på hvor attraktive deres kompetence fremstår for brugere og kolleger – og ledelse. Gittes position er skrøbelig og hun har en klar fornemmelse af at hun må stramme sig an og give sit bedste, trods det at hendes kvalifikationer (traditionelt) nedvurderes – og her synes hendes uddannelse ikke umiddelbart at hjælpe hende. Manglen på lokal forankring og erfaringsbaseret viden om 'klientellet' besværliggør hendes legitime adgang – her bliver det hovedsagelig fleksibiliteten i hendes tilgang og hendes blandede kvalifikationsprofil, der hjælper hende på vej, og det er vanskeligt her at se noget synderligt professionsprojekt, der handler om formel viden – tværtimod, synes hun som også flere af de ansatte på SFOen at være mest truet af deprofessionalisering – selv af sine kolleger.

Et nedslag i markedsgørelse og målgruppetænkning i SFO arbejdet

Endelig gælder det for efterskolepasning for de 6-10 årige (SFO-området), at det har været et af de mest hastigt voksende institutionsområder indenfor de seneste årtier – og udgifterne på de kommunale budgetter har således også i høj grad været i fokus. I lighed med øvrige institutioner på dagtilbudsområdet, så medfører de forvaltningsmæssige rationaler også i SFOen et stærkt fokus på 'produktionen', men netop på grund af de hastigt voksende institutioner har denne institutionsform også set nogle af de mest vidtgående reformer af såvel organisation og ledelse - som andre grundlæggende vilkår for det fag-professionelle arbejde. Vi skal

i det følgende gå lidt mere i dybden med hvordan markedstænkningen, som prægede den konkrete organisation betydeligt, slår igennem som kvalifikationskrav i praksis.

I SFO-Drageslottets mål- og indholdsbeskrivelse, påpeges de overordnede kommunale målsætninger på feltet herunder betydningen af at arbejde for "en styrkelse af kvalitetsudviklingen, hvor produktiviteten på SFO-området synliggøres og udvikles". Dette sker, fortæller lederen, dels gennem en stram regulering af de enkelte institutioners økonomiske midler, der bl.a. betyder at den økonomiske ramme alene muliggør normeringer udregnet efter at ingen medarbejdere får almindelige anciennitetstillæg – uden at 'gnaver' i det samlede budget. Rationaliseringslogikken tilstedeværelse på denne skole, slår klart igennem på denne institution og det italesættes løbende overfor medarbejderne, at alle mulige konsekvenser af de store udmeldte besparelser på hele skoleområdet vil indebære besparelser på skolen og for institutionen – og ultimativt – som et af flere scenarier – kan betyde skolens (og SFOens) lukning.

SFOen i "Fremtidens skole"?

Jeg kommer ind på [lederens] kontor for at søge at afklare tidspunkter for fremtidige møder, som kunne have relevans for os, og for kort at fortælle jeg er kommet, som vi har aftalt. SFO-lederen fortæller mig han lige kommer fra møde i skoleledelsen, og viser mig stolt en funklende flot brochure i farvetryk på glittet papir, der mest ligner en brochure om sprogrejser, fordi den på forsiden bl.a. har et billede af Big Ben. Brochuren har overskriften 'Fremtidens Skole' og redegør for skolens nye profilerings tiltag – nemlig et valg for eleverne i udskoling mellem 3 temalinjer, en sportslinje, en science-/IT-linje og 'international linje' hvor alt tilsyneladende foregår på engelsk (heraf Big Ben).

Jeg bladrer imponeret – og næsten mistroisk i folderen, idet jeg undrer mig over hvad det mon kan koste bare at trykke sådan noget, og hvad behovet egentlig er for det. Lederen fortæller, at det har været et kæmpe arbejde, og at de lige er blevet færdige med det i skolens ledelse (som han jo tilhører). Jeg spørger til hans eget bidrag – og om det har nogen indflydelse på SFOs opgaver. Lederen mener egentlig ikke det angår dem videre, men han fortæller, at han har været i hele processen, mest som 'kritisk læser' og har kunnet bidrage med forslag, netop fordi han ikke har nogen 'aktier' i dette, og dermed vil forholde sig til indholdet som de fleste forældre eller andre interessenter vil.

Folderen, fortæller han, er et vigtigt led i at fremstå 'attraktiv' i den forstærkede kamp om skolestrukturen i byen og kommunen. Folderen er også fyldt med "samarbejdspartnere" og 'sponsorer' fra lokalt og regionalt erhvervsliv, herunder store internationale firmaer, samt for sport-linjens vedkommende en række af de førende klubber i denne del af regionen. At udstråle ambitioner for fremtiden fremgår også af beskrivelsen af linjerne, hvor man fx fremhæver at der i 8. og 9. klasse vil blive undervist i flere lektioner om ugen end Undervisningsministeriet vejl. tal for at sikre "optimale muligheder for at leve op til kravene ved afgangsprøve i 9.klasses og din efterfølgende uddannelse", ligesom der for en af de andre linjer bemærkes at man skal være indstillet på at arbejde ekstra og lave op til 1-2 timers lektioner hver dag (samtidig med en forlænget skoledag).

Lederen giver udtryk for, at det er vigtigt overfor den at signalere en betydelig initiativrigdom og engagement for at sikre skolens redning mv. Og han gentager at der virkelig er meget på spil: Skolens ledelse opfatter – på baggrund af debat i byrådet - skolen som truet af lukning eller sammenlægning, idet der er en forståelse af, at der er 'overkapacitet' lokalt (uddrag af feltnote).

De store bestræbelser på at skabe 'fremtidens skole' handler konkret i høj grad om at skabe en løsning på ledelsesniveau – som her trækker på forestillinger om at fremstå attraktiv gennem at tilbyde et 'frit' og bevidst valg: Eleverne skal vælge at sidde ekstra timer, lave ekstra hjemmearbejde – og indgå i et direkte samarbejde med fx lokalt erhvervsliv. Her fremstår skolen som et tilbud, der først og fremmest handler om forberedelse til videre uddannelse eller arbejde - mens fx de brede dannelsesorienterede pædagogiske udfordringer eller de børneorienterede mere socialpædagogiske dagsordener, som fx handler om børnenes hele trivsel, livssammenhænge, sociale kompetencer eller om demokratisk deltagelse, inklusion og mangfoldighed tilsidesættes. Disse faglige overvejelser kan måske nok opretholdes, men de er helt væk i dette performative 'profileringsperspektiv'. Samtidig synes initiativet umiddelbart udmærket at kunne spille sammen med en professionaliseringsdagsorden, idet det jo fagligt er båret af på engang klassiske og ambitiøse 'faglige' dagsordener, der underbygger, at denne skole er en yderst velkvalificeret og ambitiøs skole.

Ud over den økonomiske regulering, som har effekt allerede gennem truslen om beskæringer, sker der også en regulering af SFOens 'produktion', der via deres konkrete pålæg om godkendelse af virksomheden som

en serviceinstitution – snarere end som en sammenhængende arbejdsplads, skal levere et særligt indhold med henblik på at nå særlige – og i nogen grad – foruddefinerede mål: Selv om det er personalet – og især ledelsen, som almindeligvis formulerer mål- og indholdsbeskrivelsen til godkendelse, så forbliver det kommunen og skolebestyrelsen, som formelt set godkender, og også fra dette niveau kan udfolde prioriteringer og sætte dagsorden, som institutionen – og ledelsen især - må være meget lydhor overfor.

De faglige prioriteringer og udviklingsmuligheder på 'SFO-Drage-slottet' har igennem de seneste år – under ny ledelse - været præget af (håndteringen af) en markedsgørelse, der ikke bare har konsekvenser i forhold til at skabe grobund for nye 'indre' rationaler hos de centrale faglige aktører – men også at sætte deres etablerede faglighed under et synligt eksternt pres.

Her stod det fx klart at de nyuddannede pædagoger oplevede at befinde sig under sig et massivt pres afstedkommet af prioriteringer og udviklinger som institutionsledelsen følte sig presset til – men som således langt fra alene lod sig forstå ud fra snævert lokal eller faglig forståelser. Der var tale om en række andre rationaler herunder det, som kan betegnes som markedslogikker, havde ganske omfattende konsekvenser langt ind i SFO-hverdagen og var tydelige som en central dimension i den forandringsdagsorden som prægede SFOen. Markedslogikkernes tilstedeværelse og ledelsens og personalets – og herunder de nyuddannedes - håndtering af disse markeds-mæssige udfordringer er i fokus. Centrale tendenser i organiseringen af praksis i SFOen har som omdrejningspunkt, at handle om – eller relatere sig til en markedsgørelse af SFOens aktiviteter eller 'ydelse'. Herved kan de sammenhænge, der synes at være mellem bestemte typer af policy-udviklinger og organisatoriske 'svar' på disse, blive tydelige. De får konsekvenser for lokale prioriteringer, og dermed for arbejdsopgaver, kompetencekrav og almene forventninger til de enkelte ansatte i forhold til at indgå i arbejdet. Der stilles dermed også nye krav til den enkelte ansatte praksis og arbejdsindsats, idet de forventes at bestræbe sig på at leve op til institutionens overordnede 'kompetencebehov' og at stille sig velvillige i forhold til at kanalisere sine interesser og prioriteringer ind i forhold til overordnede mål.

Den ovenstående episode omkring brochuren var tydeligvis fremkaldt af et ønske om at profilere skolen som nytænkende, progressiv og innovativ – ikke mindst overfor beslutningstagerne i den socialde-

mokratisk ledede kommune, som har ført en lang debat om fremtidens skolestruktur. Strategien kan synes offensiv, man 'praler' og profilerer sit væsentlige bidrag og betydning for/i lokalområdet, men den fremstilles af lederen nærmest som defensiv: Man garderer sig og fremviser et stærkt bolværk i lyset af mulige nedskæringer. Uanset udlægningen så anvender man tilsyneladende betydelige midler og time-ressourcer på at frembringe en brochure for tiltag som i snæver forstand ikke er en traditionel kommunal bekymring, tilsyneladende for at kunne 'brande' og markedsføre sig med tyngde i det der opfattes og håndteres som en konkurrencesituation på skoleområdet, hvor man grundlæggende kæmper om elevers og ikke mindst forældres gunst. Det er således tydeligt at når *Fremtidens skole-initiativet*, som i hovedsagen ikke bare angår 'skole-afdelingen' – men udskolingen, har involveret SFO-lederen i 'et kæmpe arbejde' så indikerer det en indstilling, som ikke lader 'konkurrencestaten' meget tilbage. Man prioriterer meget målrettet, at man kan og vil agere, som velfærdsinstitution, ud fra en klar markedslogik, som man indholdsmæssigt supplerer med en meget ambitiøs og individualistisk, faglig dagsorden.

Markedstænkningen forudsætter selvsagt, at der er et marked, idet styring af denne vej alene kan fungere, såfremt det har økonomiske konsekvenser at man 'performer' for ringe. Det kan argumenteres, at det ikke konkret er tilfældet her. At man mangler produktion – fx mangler man ikke indskrivning af elever - som jo udløser midler. Men markedslogikken forudsætter generelt at institutionerne er under et vist økonomisk (eller andet kontraktbundet) pres og at det er dette pres, som bevirker deres nødvendige og fleksible tilpasning til markedets krav.

Ønsket om kundeorienteret service og 'kvalitetsforøgelse', vil på denne vis ofte kunne slå om i (en forvaltningsmæssigt og politisk begrundet) formaliseret styring og krav om øget *dokumentation* for (kundernes oplevelse af) kvalitet, som kan levere legitimation for at pengene er givet godt ud. Og dermed tydeliggøre at øget professionalitet ikke overordnet set bevirker højere udgifter. Set fra en klassisk, samfundsøkonomisk snæver horisont, så kræver de professionaliserede ydelser en omkostningsforøgelse, som afstedkommer et økonomisk pres på den øvrige virksomhed. Når udgangspunktet i den offentlige forvaltning er at tiltag skal være udgiftsneutrale, så betyder styrkelsen af (visse) medarbejderes vidensgrundlag (gennem fx længere uddannelser, mere efteruddannelse og organisationsudvikling, (bedre

tid til forberedelse, refleksion eller supervision mv.), at der må spares andre steder i driften – og det kan ofte ske gennem nye arbejdsdelinger og ansvarsfordelinger, som specialiserer og hierarkiserer ydelsernes udførelse og medfører nye 'polariseringer, fagrivaliseringer og selvhøjtidelighed' (Weber 2002).

Således kan de bestræbelser, som måske virker kvalificerende for visse typer af ydelser og arbejde, og understøttende for visse ansattes viden og 'ekspertstatus', samtidig virke deprofessionaliserende for andre - eller undergravende for de selvsamme personer, når de i andre dimensioner af deres arbejdsliv udsættes for nye typer af pres og krav om rationalisering, som medfører ringere vikarbudgetter eller voksende krav om dokumentation eller introduktionen af standardiserede eller lærerplanstyrede procedurer (Hjort 2004, Salling Olesen 2004). Således er forventninger om monitorering, evidensbaserede 'gyldne standarder' og krav om *accountability* voksende i den offentlige sektor, og det har som direkte effekt at reducere den autonomi og det rum som de ansatte selvstændigt kan udøve deres professionelle dømmekraft og skøn indenfor.

En væsentlig konstatering i diskussion er imidlertid også, at det forekommer så vigtigt at de ydre mål stilles op imod at 'brænde' for dimensioner af sit arbejde, og nødvendigheden af at varetage en række funktioner, som nok anerkendes som nødvendige – men i denne sammenhæng er vanskelige at tale frem som fagligt legitime – på lige fod med de 'profilerede' aktiviteter. Samtidig er det i lyset af det økonomiske pres eksplicit sket en nedprioritering af den grundlæggende socialpædagogiske praksis, som udøves gennem en løbende kontakt med det enkelte barn, på trods af, at der fortsat i personalehåndbogen er bemærkninger (fra en tidligere virksomhedsplan) om den særlige betydning af hhv. respekt og om omsorg som grundlæggende værdi. Således står der f.eks.:

*"Vi gør vores bedste for at rumme børnenes forskelligheder og støtte dem individuelt, således at både "den vilde" og "den stille" bliver tilgodeset i hverdagen."
(...) "Vi gør vores bedste for at vise det enkelte barn, at vi kan rumme ham/hende og at han/hun kan komme til os, hvis han/hun har et behov."*

Det ekspliciteres at dette i praksis betyder at personalet bør vise det enkelte barn omsorg ved f.eks. "At snakke med det enkelte barn, Møde barnet, Give knus, Lave noget med dem, som de har lyst til, Være lyttende, Være nærværende, At

hjælpe dem med deres relationer, At sætte synlige grænser, At behandle dem med respekt.” (Personalehåndbogen s.5)

Menneskearbejde under belejring

Kontrasten til diskussionen om mål- og indholdsbeskrivelsen under en profileringsdagsorden er jo markant. Der lægges i praksis selvfølgelig ikke op til at se fuldkommen bort fra disse mere omsorgsprægede aktiviteter og perspektiver, men der er afgjort en ny form for opmærksomhed og hierarkisering af opgaverne, som bevirker at de nyuddannede (især) dirigeres mod en prioritering af (særligt synlige) ’aktiviteter’ – som her afstedkommer diskussioner om drivkraften i det daglige arbejde føres over i en diskussion om pligt og nødvendighed i forhold til SFOens hverdagslige organisering. Det skete bl.a. i et gruppeinterview med de nyansatte i slutningen af vores feltarbejde. Her lægger pædagogen, som står for den mest traditionelle, socialpædagogiske linje klart afstand til tendensen til at følge kravene om aktiviteter og profilering, som det væsentligste faglige pejlemærke for udvikling:

Camilla: Skal jeg være ærlig, så er det ikke dér, jeg føler, jeg vil lægge mine kompetencer. Det er [i stedet] i det sociale! Jeg går meget op i at følge de børn, jeg netop har i skolen: Nu er det jo mine! Hvad kan jeg gøre her? Så er jeg egentlig.. ikke ligeglad... nej. Det er ikke det jeg brænder for! Ja, jeg var nede at spille fodbold i går, såh... (griner)”

Vi går ikke alle sammen ned og spiller rundbold,.. Vi supplerer måske ind forskellige steder.

Steen: ”Hvad betyder personligheden her?”

Bjørn: Det personlige betyder rigtigt meget. Hvad har man med i sin personlige rygsæk. Det betyder meget for hvordan du agerer som pædagog. (...) Det er svært at gi en masse omsorg og kærlighed, hvis du ikke har noget med.. Det er også det, du bruger som kompas. [Men hvad] hvis man ikke har tid til.. ...at styre efter sit eget indre kompas...

Hensigten med disse diskussioner og illustrationer fra praksis har været at vise hvordan den mere markedsorienteret logik i den kommunale

tænkning, ikke bare får effekt i skolebestyrelsens og – måske især skoleledelsens beslutninger – om de overordnede rammer for skoleledelsen og SFO-driften – men hertil også synes at få betydelige 'gennemslag' i forhold til medarbejdernes muligheder og prioriteringer i praksis – såvel som på vurderingen af 'attraktionen' af deres kvalifikationer. Vores observationer viser samtidig således at dette styringsregime, der udfolder sig på diskursivt niveau i ledelsen, trods noget besvær og modstand siver ned og i hvert fald sætter visse uomgængelige dagsordner for personalet. Her står de nyuddannede særligt udsat, fordi flere af dem konkret oplever sig på kanten af fyring (med henvisning til at de er 'sidst inde' – men der alligevel også skeles bredere til aktivitetsudbuddet og personalesammensætning), og samtidig som nyuddannede, bærer forestillinger om deres egne profil – og hvad de ønsker at prioritere på en måde som ikke pr. automatik er en del af institutionens profil.

Når der ansættes nyt personale sker det (fortæller lederen) i grad ud fra organisationen samlede mål, og de kollektive behov i afdelingerne for at kunne arbejdsdele og supplere hinanden. Der opstår således med en prioritering af en profileringsorienteret aktivitetslogik nye kampe om hverdagens organisering og regulering, som direkte påvirker den enkeltes faglige arbejdsbetingelser. Oplevelsen kan nok være, at der i den løbende pædagogiske praksis kan udfoldes et vist skøn af den enkelte, og at der kan prioriteres i et mere snævert kollegialt kollektiv, på en sådan måde at de meningsgivende relationer til børn og brugere får plads. Der er fortsat en stærk tradition for at forfølge og igangsætte spontane aktiviteter, der er umiddelbart meningsgivende for at skabe gode relationer og udvikling af børn og brugere - og deres fællesskab. Men disse mere spontane aktiviteter bliver hurtigt 'klemt' eller glemt i et udviklings- eller kompetenceperspektiv.

Tendentielt udgør sådanne modsætninger og pres ikke de optimale vilkår for professionalisering, men snarere – som vi har set – en tendens til at arbejdet i perioder for den enkelt må reduceres til det lønarbejds-mæssigt nødvendige.

Der udfolder sig imidlertid i sprækkerne af 'virksomhedens' hverdag en betragtelig kamp om faglighed – og her er spørgsmålet om de nyuddannede meningsfuldt kan ane konturerne af en udvikling af nogen vidensbaseret praksis – eller noget egentligt professionsprojekt, som faktisk kan medtænke de specifikke kompetencer, interesser og det engagement, som de nyuddannede bærer med sig – ikke alene fra

uddannelsen, men også fra de mere personlige kilder til motivation og arbejdsglæde. Hvordan kan de – hver især og i fællesskab – opretholde engagement og udvikle brede faglige orienteringer, der skaber bro mellem de nødvendige livshistorisk funderede personlige omsorgskvalifikationer i menneskearbejdet, og deres aktuelle faglige praksis i en virksomhed 'under belejring'.

Attraktiv på papiret?

- De nyuddannedes håndteringer af pres fra ny ledelsesorganisering, markedsføring og serviceorientering i praksis

Steen Baagøe Nielsen

Denne rapport har undersøgt nyuddannede pædagogers udfordringer i forbindelse med deres bevægelse ud i det pædagogiske arbejde - i lyset af professionsbachelorreformens uddannelsesudviklinger. Teoretisk og empirisk er udgangspunktet, at en forståelse af nyuddannede pædagogers muligheder og udfordringer - i forhold til at bruge deres uddannelsesmæssige viden i det pædagogiske arbejde - kræver fokus på mere og andet end indholdet af de nyuddannedes formelle uddannelsesmæssige kompetencer.

Professionsbachelorreformen og meget af den uddannelsestænkning, der udfoldes på UCerne i disse år, har som eksplicit ambition at skabe eller facilitere *anvendelses- og professionsviden*, der skal vise sin værdi i en praktisk sammenhæng. Således var det også et eksplicit mål med reformen, at uddannelsen skulle udvikles gennem et styrket vidensgrundlag med henblik på at skabe en ny og professionaliseret praksis. De nyuddannede skulle formes som professionaliserende forandringsagenter, som kunne gå ud og forandre organisationerne og skabe vidensbaseret praksis på landets institutioner.

Denne undersøgelse understreger væsentligheden af en sådan bred forståelse af de kvalifikationer, som de nyuddannede møder op på arbejdet med og af deres også personlige og holdningsmæssige grundlag og forberedelse. Det viser sig, at uddannelsesmæssige kompetencer kan være en udmærket indgang til arbejdet – men at uddannelsesbeviset langt fra gør det alene – og ikke sjældent skaber nye udfordringer og forhindringer, når de nyuddannede ansættes på institutionerne. De nyuddannede skal, når de kommer ud i praksis, udfolde ambitionerne fra

reformen, som de selv ofte vil bære med som forventninger til hvordan de skal være med til at forandre og opgradere praksis, de konfronteres også med forventninger om at bære et stort ansvar for at løfte den daglige udfordring på institutionerne. Her møder de ofte en praksis, som i forvejen er presset af nye dagsordner, ledelsesformer og omstrukturering, som følge af rækken af moderniseringstiltag og øgede formaliseringskrav til praksis, der virker ind på praksisfeltet på måder som uddannelsen fortsat har vanskeligheder med at forberede de studerende på.⁵⁴

De modsætningsfyldte forventninger om praksisforandringer

Forventningen om *vidensløft* synes således ikke at have ført til, at de nyuddannede kommer ud i arbejdet med den velintegrerede forståelse af omfanget og betydningen af praksisfeltets udfordringer, som kunne gøre, at deres medbragte kompetencer - i form af kropsliggjort og livshistorisk forankret engagement og kunnen - var omsættelige som reelle kvalifikationer og som uproblematisk kunne integreres og anvendes i arbejdet.

Problemet er langt fra uddannelsernes alene. Professionsbachelorreformen har - i sig selv - haft begrænsede konsekvenser for den reelle professionalisering. Såvel omfanget af traditionelle og strukturelt forankrede udfordringer og rammer, som de grundlæggende *modsætningsfyldte intentioner og ambitioner* fra politisk hold - men i høj grad anført af lederne på UCerne - har været drevet af, har medvirket til at gøre et helhjertet videnskæmsigt og professionaliserende løft umuligt. Formentlig har det aldrig reelt været tale om en omdannelse af uddannelsen til en egentlig akademisk uddannelse. Uddannelsen og undervisningen har af gode grunde selvfølgelig måttet medtænke og fundere sig på det historiske grundlag, som såvel uddannelserne - med deres lærerkræfter og pædagogiske traditioner - er funderet på, ligesom man også i forhold til rekrutteringsgrundlaget og de optagne studerende, oplagt har lagt vægt på må lytte til de (ofte) praktisk rettede motiver og interesser, som de kommer til uddannelsen med. Sådanne forhold er det selvsagt vanskeligt grundlæggende at omskabe gennem en reform.

54 Pædagoguddannelsernes håndtering af det vanskelige møde med moderniseringsudfordringerne i praksis var også et centralt omdrejningspunkt for diskussionen af '*Uddannelsesstænkningen - i et vadedsted?*' allerede for 20 år siden, da en tidligere uddannelsesreform blev evalueret i det såkaldte 'pædagogkompetence-projekt' (Weber og Johansen 1995).

Hertil kommer at pædagoguddannelsen har skullet håndtere gammelkendte modsætninger og udfordringer i uddannelsen – knyttet til det pædagogiske felts (og i bredere forstand velfærdsprofessionernes) historie. Professionsbacheloriseringen har skullet udfoldes på baggrund af uddannelsens placering som vekseluddannelse med en meget væsentligt og strukturelt tungtvejende dimension af praktiske oplæring, som den fx fortsat meget lange lønnede praktik indregnet i institutionernes normeringer understreger. Vekseluddannelsesprincippet og den stærke arbejdsmarkedstilknytning er på mange måder uddannelsens særlige styrke - og også en væsentlig baggrund for, at den gennem mange år har været blandt Danmarks mest søgte uddannelser. De særlige traditioner, som indebærer, at uddannelsen også har et stærkt engagement i og tæt kontakt til praksis, betyder at betingelserne for skolestiske læringsforståelser og akademisk rettet uddannelsesudvikling er særlige – og at vidensudvikling af og i praksis, må ses i dette lys. Derfor er det på sin vis heller ikke så overraskende, når det viser sig, at de nyuddannedes udfordringer og konflikter i praksis, sådan som vi har beskrevet det, langt fra alene handler om manglen på akademisk viden eller professionalitet i den forståelse professionsbachelorreform prioriterer.

Det er dog bemærkelsesværdigt, at professionsbachelorreformen synes at have skærpet modsætningerne mellem en forestillet praksis og den virkelighed, som de studerende reelt møder. Uddannelsens ambitioner og komplekse relation til praksis betyder tilsyneladende, at de nyuddannedes – i den udstrækning de faktisk bærer uddannelsens forventninger om at professionalisere praksis og 'blive forandringsagenter', kommer til at bære denne ambition modsætningsfyldt, idet den vanskeligt kan udfoldes i forhold til de vilkår og muligheder der findes i arbejdet.

Det vanskelige møde med arbejdet

Perspektivet er for så vidt velkendt fra andre uddannelser: nyuddannedes kvalifikationer skal og kan først vise deres reelle værd (eller mangel på samme), når de nyuddannede kommer ud i praksis. Historisk har oplevelserne ved ankomsten til praksis ikke ført til nogen synderlig debat og kritik i pædagogfaget, men i lærerfaget har diskussionen af praksischoke været velkendt længe. I sygeplejeuddannelsen har kritikken især fokuseret på professionsbacheloriseringens medvirken til at skabe et (for) akademiseret eller teoretisk fokus på uddannelsen, som ikke var efterspurgt i (i hvert fald) dele af praksisfeltet.

På pædagoguddannelsen har uddannelsesudviklingerne tilsvarende i hovedsagen været rettet mod at styrke uddannelsernes formelle vidensgrundlag, mens man fra uddannelsesplanlæggernes side (i stadig mere begrænset grad) har gjort sig eksplicite tanker om de pædagogstuderendes egne læreprocesser og betydningen af deres personlige erfaringer som et udgangspunkt for opnåelsen af kvalifikationer. Hvor pædagoguddannelserne i studieordningerne tidligere påpegede betydningen af nødvendig personlig udvikling og transformation, som led i en (fag)identitetsmæssig dannelsesproces, så har de reformerede studieordninger i dag langt mere fokus på opfyldelsen af de formelle lærings- og kompetencemål knyttet til faglige delelementer.

Et fokus på det formelle vidensgrundlag giver hurtigt legitimation til en uddannelsestænkning, hvor de nyuddannedes 'mangler' skal mødes med yderligere krav om styrkelse af deres formelle kompetencer. Tanken - i denne *Learning to teach*-tradition - er, at en 'smartere' uddannelsesplanlægning, en mere veldoceret undervisning baseret på mere opdateret såkaldt evidensbaseret viden om 'hvad der virker' i undervisning og praksis er midlet til at imødekomme de nyuddannedes udfordringer.

Mod bredere forståelser af læring i arbejdet – og nødvendig viden og kvalifikationer i praksis

Den læringsmæssige og praktiske udfordring – som også vekseluddannelsesprincippet bygger på – baserer sig imidlertid på en anderledes viden om uddannelse og uddannelsens betydning for de professionelle praksis. Denne læringsforståelse og uddannelsestænkning - som har en lang tradition i pædagoguddannelsen - medtænker at arbejdet, som uddannelsen retter sig mod, er centreret om imødekommelse af menneskelige relationer og interesser og skabelsen af menneskelig forandring. Opgaver, der kræver komplekse kvalifikationer af de nyuddannede – og mere end en skolastisk funderet undervisning kan formidle. Det gælder ikke mindst i et fag, hvor traditionen er, at arbejdet et godt stykke af vejen må bygge på en forankret praktisk forståelse af og løbende tilpasning efter opgaverne i forhold til den enkelte situation og bruger – såvel som til de konkrete kollegiale muligheder og institutionelle vilkår.

Skal der skabes viden og forståelse om de nyuddannedes vilkår og muligheder efter bachelorreformen, så kræver det supplerende beskrivelser af de komplekse udfordringer i praksis, som de studerende og

de nyuddannede skal møde. Blikket må vendes mod arbejdet og betingelserne for professionsudøvelsen, som den reelt ser ud i praksis. Det kræver på den ene side en indsigt i den foranderlige virkelighed, som de nyuddannede tilkommere møder, når de træder ind i praksis. Samtidig en konkrete indsigt i hvordan de brede livshistoriske, subjektivt forankrede, kvalifikationer og orienteringer, som den enkelte bærer med sig gennem uddannelsen og ind i arbejdet kan bringes i spil.

Gennem at anvende analytiske distinktioner mellem vidensarbejde, menneskearbejde og lønarbejde som dimensioner i arbejdet, har denne rapport illustreret de komplekse forudsætninger for at kunne bestride det pædagogiske arbejdes sammensatte praksis. Distinktionerne bygger på praksisforankrede forståelser af kompetencer og medtænker den sammensatte erfaringsbaserede viden som udfoldes der. Det er hensigten med denne analytiske adskillelse af de professionsudøvendendes nødvendige 'orienteringer' i arbejdet at sætte fokus på, hvordan den relationelle praksis løbende må trække på en kompleks sammensætning af nødvendige kvalifikationer, der vel at mærke forudsættes tilstede hos den erfarne fagudøver – trods det at betydelige dele heraf må tilegnes uden for den formelle kompetencegivende uddannelse.

Inspireret af Andersen og Weber (2009) har udgangspunktet her været at forstå kravene og forventninger om (professions)orienteringer knyttet til specifikke funktioner og opgaver i det pædagogiske arbejde – indkredset som sammenvævede dimensioner af hhv. 'menneskearbejde', 'vidensarbejde' og 'lønarbejde'. Det pædagogiske arbejde kræver evnen til at omgås – rutineret og til tider reflektivt - med de komplekse, modsætningsfyldte, situationelle behov som børn, forældre og brugere måtte have indenfor den ramme, som de menneskelige og lønarbejds-mæssige vilkår sætter for denne praksis. Det stiller betydelige krav om handleberedskab og om at udfolde skøn i forhold til det konkrete arbejdes modsætningsfyldte udfordringer, som de tre analytiske dimensioner er tænkt at kunne synliggøre.

Professionsdiskussionen har mest fokus på den ene af de tre dimensioner i arbejdet, nemlig vidensdimensionen, som den tager sig ud i en formaliseret og generaliseret praksis. Og med vidensdimensionen menes her, netop ikke de brede, sammensatte forståelser, men formaliserede og kodificerede vidensdimensioner, som de der kan indskrives i formaliserede etisk kodeks eller i funktionsbeskrivelser, der kontraktsliggør relationen til underordnede, ledelse eller tilgrænsende fagområder.

Bachelorreformen har i vid udstrækning også dette som fokus: at formidle et vidensgrundlag, som i nogen udstrækning er personligt båret, men også tænkes at kunne appliceres – om ikke direkte som koncepter i praksis, så dog som 'gyldne retningslinjer' for god eller evidensbaseret praksis, der som konsekvens får at de skøn, som den lokale og personligt forankrede viden hviler på, får med denne snævre vidensforståelse tilsvarende – formelt set - meget begrænset plads.

Når vi hertil påpeger betydninger af at fastholde dimensioner af arbejdet som menneskearbejde, så er pointen, at der udover (bevis på) uddannelsesmæssig eller 'teoretisk viden' om arbejdet, også i betydelig grad forventes en bred menneskelig eller 'personlig indstilling' til de pædagogiske udfordringer, som trækker på holdninger, kompetencer og et bredt engagement, der kun i begrænset grad kan læres på uddannelserne, men som alligevel forudsættes for at kunne udføre ret almene dimensioner af arbejdet med kvalitet. Disse dimensioner af omsorgs- eller menneske-arbejde er ikke perifere, men indgår i substansen af i arbejdet – og er på mange måder en forudsætning for forståelse af adækvate tolkninger af børnenes og brugernes eller måske kollegers og egne - (menneskelige) behov og/eller 'grænser' og utilstrækkeligheder. Samtidig er sådanne forudsætninger langt fra naturlige eller universelle – ligesom de langt fra er enkle at omsætte til uddannelsesmæssige kompetencemål. De kræver en livshistorisk, identifikatorisk dimension og rettedhed mod det relationelle og de særlige menneskelige dimensioner i omsorgs- og (menneske)arbejde (se også Baagøe Nielsen 2005: 119-163).

I professionsforskningen diskuteres sådanne dimensioner til tider i termer af en særlig 'professions-etos', som endda forsøges opdyrket kollektivt i form af 'etiske retningslinjer', sådan som det også fra fagforeningsside har været stor interesse for gennem de seneste årtier.⁵⁵ Etos kan nok indfange ønsket om tilstedeværelsen af en professionel 'dedikation' eller forpligtelse overfor imødekommelsen af børns og brugeres behov. Men det er vanskeligt at forestille sig, at en sådan engageret indstilling skal kunne opdyrkes uddannelsesmæssigt uden livshistoriske forudsætninger – ligesom den i beskeden grad kan siges at være etableret alene gennem en rationel kollektiv 'vedtagelse'. Det pædagogiske arbejdes særlige karakter af omsorgs- og menneskearbejde

55 For BUPLs vedkommende se feks 'Strategier for professionsudvikling' (2007) [http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VOKJS/\\$file/2_Strategier_pjecen.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VOKJS/$file/2_Strategier_pjecen.pdf)

trækker på praksis og kompetencer, som er dybt kulturelt indlejrede og så tæt forbundet med usagte forståelser af det 'menneskelige', at det er vanskeligt at indfange i kodificerede etiske retningslinjer. Den viden som er indbygget i forståelser af det kvalificerede arbejde vil ofte kræve refleksioner og forudsætte (opbygning af) rutiner og praktisk afprøvning af (nye) muligheder for den enkelte i forhold til at håndtere de personlige indstillinger og dispositioner som gerne skal udfolde sig i arbejdet. Arbejdets indbyggede modsætninger mellem disse dimensioner kan fx til tider kræve en ret pragmatisk omgang med børn og andre brugeres behov, som er vanskelig at indfange i de ofte højtflývende løfter og luftige formuleringer om en ideel praksis, langt fra hverdagens vilkår og muligheder når det 'brænder på'.

Tilsvarende – om end substantielt anderledes – er lønarbejdsdimensionen i arbejdet ret vanskelig at lære på andre måder end 'på akkord' og under det handlepres, som altid hører praksis til. Ikke at der i arbejdet også kan være rolige stunder, men arbejdet er som lønarbejde struktureret efter andet end en optimal imødekommelse af de menneskelige behov. Lønarbejdet snører mulighederne ind - ligesom naturgrundlaget gør det – for at udføre 'det optimale'.

De lønarbejds-mæssige betingelser kan gøre, at arbejdsopgaverne bliver reduceret til det rent nødvendige eller at der skal indgås ærgerlige kompromisser. Snarere end at udvikle faglighed, bliver vi optaget af at trække grænser, og at gøre det selvfølgelig, som vi 'plejer'. Dette kan ofte opfattes som professionalitetens 'andet', de uprofessionelle 'valg', som ikke levner plads til fagligt optimale vidensbaserede handlinger.

Det kan i faglig forstand være en rimelig betragtning, at man oplever, at man nødvendig vil tvinges til at gå på kompromis og føle handletvang. Men bevidstheden om vilkår og den tænksomme omgang med almene vanskeligheder understreger omvendt en helt nødvendig – og i grunden dybt professionel – håndtering af de lønarbejds-mæssige betingelser og den gensidighed, som det pædagogiske arbejde (og omgangen med fx børns til tider også '(u)rimelige behov') kræver af udøveren.

Således er pointen med forståelsen af det pædagogiske arbejde som vidensarbejde ikke at sige, at der ikke forudsættes betydelige mængder af teoretisk viden, som med fordel kan opdyrkes og diskuteres i en skolesammenhæng. Pointen er at understrege, at den nødvendige viden i arbejdet er ganske kompleks og også i betydelig grad handler om (integration af) erfaringer med omsorgsudøvelsens konventioner og

paratheder, sådan som disse er indlejret i kulturelt etablerede normer, og en vilje og velvillig indstilling til at reflektere sådanne orienteringer som en nødvendig del af det professionelle arbejde – og dets begrænsninger. Her kan uddannelse tilsyneladende heller ikke stå alene. Der er i stedet brug for (og forventninger om) handledispositioner og kompetencer til omsorgs- og menneskearbejde, der forudsætter et beredskab og en kollektiv, menneskelig orientering, som ikke bare kan være vanskelig, men fordi den er 'dybt kulturelt forankret' har en karakter som er enten er 'upåagtet' (Ahrenkiel m.fl. 2012), – eller regulært usynliggjort (Baagøe Nielsen 2006). Uddannelsesmæssigt kan det selvsagt være uhyre vanskeligt at teste for sådanne forudsætninger eller at afprøve fx konsistensen eller varigheden af en 'indstilling'. Evnen til at imødekomme sådanne forventninger eller forudsætninger for arbejdets udførelse vil ofte først vise sig på sigt – fx under pressede situationer i praksis.

Ud fra disse forståelser har rapporten fremført aktuelle og fremtidige kompetencebehov og betydningen af uddannelsesmæssige reformer, gennem et noget andet perspektiv end det som fremkommer i megen funktionalistisk uddannelsesplanlægning og læringsforskning. I diskussionen af de nyuddannedes møde med praksis formuleres muligheden for udfoldelse af disse dimensioner af faglig viden i det nye arbejde. Her er det påpeget, at udfoldelsen af disse dimensioner af faglig viden i arbejdet er afhængige af den enkeltes mulighed for at bringe sig selv i spil indenfor eller i forhold til det kollegiale fællesskabs og samarbejdes rammer – såvel som de overordnede faglige traditioner og udfordringer, der knytter sig til de professionelle og videnskabelige orienteringer, som findes indenfor det enkelte fagområde (institutionstype). Et samarbejde som også i sin grundform løbende 'bliver til' i forhold til de foranderlige muligheder og vilkår, der findes for at skabe relationer til og med den enkelte bruger/borger på institutionen og mere generelt i det pædagogiske felt, der som alle andre sektorer i den offentlige sektor er under betydelig omorganisering og (såkaldte) effektiviseringsbestrebelse knyttet til et langsigtet effektiviserings- og moderniseringsprogram.

(Uddannelses-)viden må forankres i forståelser af arbejdet – og dets forandringer

Distinktioner og modsætninger mellem forskellige dimensioner i arbejdet (som her er søgt beskrevet som henholdsvis vidensarbejde, menneske-

arbejde og lønarbejde) må fastholdes for at forstå bredden og dybden af de subjektive udfordringer i arbejdet. Hertil skal føjes forståelser af hvordan disse kompetencer, også rummer mere kollektive dimensioner, som gør den enkeltes arbejde, kvalifikationer og viden til en del af noget mere. Inspireret af teorier om social læring kan disse forstås som veje til at blive del af et 'praksisfællesskaber', hvor den enkeltes arbejde må udfoldes som del af et organiseret arbejdsfællesskabets, som kan og må forstås netop i sin konkrete sammenhæng – delvis underlagt (men også bearbejdende på) en gensidig afhængighed og en række fælles vilkår. Kollektivets håndtering af disse sammenhænge er blevet beskrevet som et 'ensemble' (Ahrenkiel et. al), hvor det veletablerede samarbejde betyder at tre ansatte på en stue tilsammen kan gøre mere end summen af tres individuelle arbejde. Traditionen i det pædagogiske arbejde har været en relativt flad organisering uden stort fokus (inden for den enkelte institution) på formelle funktioner, fagspecialiseringer, hierarkier og ledelse – som f.eks. ikke har skelnet voldsomt mellem fagligt uddannede pædagoger og (erfarne) pædagogmedhjælper (Baagøe Nielsen 2006). Disse organisations- og samværsformer, som med en vis ret kan betegnes som organiske, er ofte set at bevirke en hverdagslig, uformel og tryk indgang for såvel børn, brugere og pårørende, og et fællesskab som for det nytilkomne personale – der således har kunnet opretholde omgivelser, der opfordrede til personligt engagement og udfoldelsen af netop de mere erfaringsbårne og personlige kvalifikationer, som arbejdet forudsætter.

Den pædagogiske praksis i opbrud - som vilkår for de nyuddannede

Ude i praksis møder de nyuddannede fagligheder, institutionelle fællesskaber og grundlæggende organiseringer, som er i betydeligt opbrud i disse år. Det rejser en række udfordringer ikke mindst til og for de nyuddannede. De skal i deres nye stillinger tilpasse sig til en ny hverdag og et nyt arbejde, men vil ofte også rent praktisk blive ansat til at varetage eller udvikle 'den nye praksis', og dermed til at være bærere af de forandringer, som tegner sig for daginstitutionerne som velfærdsinstitutioner. Nye faglige funktioner og nye organiseringer (knyttet til f.eks. nye læreplaner, pædagogiske koncepter, forandrede forældrerelationer, eller institutions-sammenlægninger og anderledes ledelsesorganisering)

skaber behov for at håndtere nye rammer, krav og forventninger til praksis – og det bliver ofte 'de nyes' lod konkret at håndtere disse. De 'nyprofessionelle' vil således ofte blive sat i situationer, hvor de må tage det ny for givet, som var det etableret praksis, de bliver måske netop tildelt en del af de historisk nye opgaver, fordi de skønnes at have lettere ved at tilpasse deres praksis til de ny vilkår. Samtidig er det velkendt, at det etablerede personale vil have en vis *modstand* mod nye udfordringer af deres (vel)forankrede faglige praksis, som en nyansat – der i sagens natur ikke kender 'den etablerede praksis' - vanskeligt kan mobilisere. Endelig er der den basale, men ikke helt uvæsentlig (lønarbejds)pointe, at de nyansatte i den nuværende arbejdsmarkedssituation ganske simpelt har vanskeligt ved at sige fra eller stille skrappe krav – af fare for ikke at få arbejdet. Et element som vi har set på første hånd også blandt de nyuddannede vi fulgte.

Praksischock? – Udfordrende oplevelser af integration og modstand (At finde sine ben nu i forhold til de kollegiale relationer og arbejdsmæssige vilkår)

Situationen omkring de nyuddannedes anspændte ansættelsessituation er så markant, at det her synes rimeligt at tale om nye former for praksischock. Hvor det ofte (i diskussionerne om læreres praksischock) er blevet italesat som et fagligt (altså pædagogisk) spørgsmål rettet mod omgangen med brugerne (eleverne og forældrene) alene, så synes de nyuddannede pædagoger frustrationer snarere at stamme fra deres mangel på praktisk indsigt i lønarbejdets nødvendigheder – og hvordan disse skal og kan navigeres, som led i en praktisk hverdag - i en god faglig sammenhæng med de øvrige kolleger.

Kan de integrere dimensionere i arbejdet og lade dem bygge oven på hinanden snarere end at udspalte og hierarkisere dem – og på uhensigtsmæssig og ureflekteret vis arbejdsdele så f.eks. det rutinerede arbejde udspaltes og fører til mere rigide arbejdsdelinger – som vil afspejle sig i mødet med børn og brugere? Helenes forestillinger om 'pædagogik' lægger op til en skarp arbejdsdelt praksis – som hverken institutionen eller Helene selv synes kvalificeret til – eller parat til at realisere. Det pædagogiske vidensarbejde reduceres til det (for) udtænkte, det programsatte – og i nogle tilfælde også det 'programmatiske' (som det gælder i de konkrete tilfælde af præfabrikerede undervisningspakker

såsom de som anvendes til anti-mobning). Her fremhæves forståelser af viden, som kan dokumenteres, fortælles om og forsvares (fx overfor forældre) – snarere end at fremhæve som det pædagogiske netop de mange hverdagslige koordinerende og støttende funktioner som (ofte implicit) videnskæssige. Dermed marginaliseres og overses den anderledes og bredt funderede praksis, der finder udfoldelse i hverdagens mere ydmyge aktiviteter, reguleringer og rutiner - som trækker på kvalifikationer, som er helt anderledes båret af identifikation med fagets bredde og et levende engagement i brugere, børn – forældre og kolleger – trods (men også i kraft af) at den nyuddannede har valgt denne vej som sin levevej og karriere.

En anden central og aktuell faglig udfordring udstilles her af SFO-lederens tilgang til faglighed og ledelse (som vi diskuterede i sidste afsnit). Han har på den ene side helt anderledes fat i betydningen af reelle kvalifikationer i den daglige praksis, når han i sin opfattelse af medarbejderne – pragmatisk knyttet til den skærpede 'markedsdiskurs' i ledelsen og det politiske lag – lægger vægt på "hvad der leveres" og er tæt på at sige, at de pædagogiske uddannelser og eksamensbeviser - som i teorierne om credentials – må nedprioriteres til fordel for 'reelle kvalifikationer' – dvs. om 'kemi' (med den øvrige personalegruppe), spredning i kompetenceprofiler, personlige interesser og ikke mindst fleksibilitet i forhold til at fremstå attraktiv for 'kunderne i butikken'. Han vægter hermed generelt set kun den enkeltes kvalifikationsprofil i den udstrækning den er til 'organisations bedste' og beder og presser den enkelte til medgørligt at indrette sig efter de nye krav i forhold til understøttende undervisning og kollegialt samarbejde med skolelærerne.

Det bliver her en konkret udfordring for de nyuddannede – men det er i videre forstand også en udfordring ikke bare for en velfunderet faglig forståelse af rimelige vilkår for et professionaliseret, vidensbaseret arbejde, men også for en velintegreret dimension af det menneskearbejde, som kan sikre en mere langsigtet opbygning af og fastholdelse af fagligt engagement. Det handler således også om, at man gennem teoretisk refleksion har behov for at blive vidende om hvor 'menneskelighed' – ligesom til andre tider 'viden' og 'lønarbejdsbetingelser' - sættes under pres – som det f.eks. her konkret opleves af de nyuddannede pædagoger. Det sker, fordi uomgængelige sider af det pædagogiske arbejde – de nære relationelle og mere socialpædagogiske opgaver – som de dagligt kan opleve behovet for at udfolde, og som har været deres motivation

for at søge dette arbejde, som de dels er uddannet til at udføre konkret marginaliseres som nødvendig faglighed.

For snæver uddannelsestænkning

Det er vigtigt at påpege betydningen af at forstå uddannelse (kvalificering) som en personlig tilegnelsesproces – og ikke kun som tilegnelse af uddannelsesviden/professionsviden. Det lægger op til en bredere forståelse af forberedelse, dannelse og alsidig udvikling.

Den teoretiske betydning af en bred helhedsorienteret forståelse af læring som både kvalificering, identificering og 'credentialisation' (ikke bare til job – men til stueledelse) belægges i dette projekt med vigtighed – på en sådan måde at der tales om meget mere end en transfer-forståelse!

Kvalificering er samtidig en personlig tilegnelsesproces, som dels følger af livshistoriske dispositioner, dels indebærer bearbejdning af og 'konfrontationer med' baggrund og forforståelser. En forståelse af nyuddannedes (vanskelige) vej ud i praksis, indebærer en refleksion over om uddannelsen er klar over at den omgås menneskeligt 'materiale', og at læreprocesser må bygge på en motivation og engagement knyttet til 'dette'

Relationsarbejdet (som mødes gennem praktik – om ikke før – idet mange har medhjælper-erfaringer) kræver et personligt engagement og deltagelse, som dels kan føre til 'inklusion'/legitim deltagelse, men også kan sikre en anvendelse af den tavse viden (og fastholdelse af en prioritering af de usynliggjorte/upåagtede dimensioner af fagligheden).

Hvordan understøttes den subjektive 'parathed'/kvalificering og hvordan sikres inklusion af nyuddannede i arbejdet/institutionskulturen er derfor afgørende spørgsmål.

Kvalificering handler ikke bare om videnskabsmæssig 'specialisering', men også om identificering. Mens reformen synes at kunne bidrage til det sidste, så er fokus især på det første. Denne rapport peger i stedet på behovet for et bredt fokus på pædagogiske/ omsorgsmæssige/relationelle/ subjektive kompetencer og kvalifikationer.

Nyuddannede - Udfordret af virkeligheden

De empiriske materiale dokumenterer til fulde det nye pres som de nyuddannede er under. En central pointe er her, at det vanskeliggør inklusionen og den faglige og institutionelle integration og tilsammen giver især de modsætningsfyldte praksisbetingelser øget risiko for udfordringer i overgangen til praksis. Derfor har såvel en pædagogisk offentlighed, som en bredere uddannelses-offentlighed med fordel kan reflektere over flere af rapportens konklusioner:

Rapporten beskriver og dokumenterer således først og fremmest, at der er **store praksisudfordringer** (grænsende til egentligt **praksischok**) blandt nyuddannede pædagoger, dvs. væsentlige og tilsyneladende voksende udfordringer for overgangen mellem uddannelse og arbejde, som ikke har været diskuteret synderligt før.

En central - om end ofte overset - årsag til dette, angår de måder, man især fra uddannelsens side i stigende grad tænker **relationen mellem uddannelsesindhold og (fremtidige) kompetencekrav**. Rapporten peger her på faren ved at tro, at der kan sættes lighedstegn mellem uddannelsesviden og praksisviden. Dette er særligt relevant i lyset af de almindelige forestillinger om enkel **'transfer'** af uddannelsesviden – men også i lyset af forestillingen i uddannelses- og politikfeltet om uddannelsernes centrale opgave i at udbrede den såkaldt **evidensbaserede praksis** – og anvendelse af **'manualiseret viden'** rettet mod 'effekter' i praksis. Her leverer nærværende rapport materiale til en solid kritik.

I punktform er de centrale pointer for uddannelserne yderligere:

- Man overser de komplekse, usynliggjorte og upåagtede dimensioner af viden i praksis.
- Fokus på 'effekt' og 'transfer' af manualiseret viden usynliggør hvordan pædagogisk kvalitet er afhængig af gode organiseringsformer – og må ses i lyset af 'almindeligt' handlepres i praksis (som opleves som voksende som følge af nedskæringer, markedsorientering, sammenlægninger og øgede dokumentationskrav mv.).
- Det øgede pres på hverdagen i institutionerne betyder en besværliggjort integration og vidensoverførelse til de nyuddannede, som i stedet hurtigt vil opleve, at 'deres' problemer individualiseres – dvs. at de 'står alene' med dem, særligt hvis der ikke er forståelse

for, at en nødvendig tilpasnings-/indkøring i lokale forhold tager tid og kræfter.

- Rapporten påpeger betydningen af at forstå uddannelseskvalificering som (også) en personlig tilegnelsesproces, som dels følger af livshistoriske dispositioner, dels indebærer bearbejdning af / 'konfrontationer med' baggrund og forforståelser.
- En responsiv professionsorientering forudsætter en betydelig grad af identifikation med arbejdet og professionen allerede undervejs i uddannelsen. Men uddannelsesudviklingen er præget af stadig mindre konfrontations- og klasseundervisning – og varetages af akademikere, der ikke nødvendigvis har faglig indsigt.
- Formaliseringen af de studerendes læring i praktikken synes ikke at bidrage til en bedre forberedelse til det pres de nyuddannede vil møde i hverdagen i institutionerne.

Til slut og konkret kunne disse pointer udmønte sig i følgende spørgsmål til forskellige centrale aktører:

Til ledere og faglige repræsentanter:

- Hvordan tager man imod nyuddannede? Hvordan sikres den fornødne tid og en vis autonomi til forberedelse og gradvis introduktion, der sikrer en god velkomst, indkøring og fuldgyldig deltagelse – og lægger en god grund for udviklingen af egen og fælles praksis?
- Hvordan skabes der god kollegial dialog om forståelsen af pædagogiske koncepter, som tilbyder attraktive løsninger på handlepresse i hverdagen?

Til pædagoguddannelsen, pædagogstuderende og uddannelsesansvarlige:

- Hvordan forbereder man de nyuddannede bedre – i lyset af praksisfeltets og uddannelsens øgede og mere modsætningsfyldte vilkår og krav?
- Hvordan kan der arbejdes med (nye) veje til at sikre faglig identifikation i undervisningen/undervejs i uddannelsen (hhv. i det sociale og uddannelseskulturelle miljø)?

- Hvordan tænkes uddannelse/studerende – og inddragelse af deres erfaringer i undervisningen? Hvordan forholder man sig til hvordan man trods de stadig voksende krav kan rumme den meget differentierede skare (stor spredning i alder, uddannelsesbaggrund og motivation), som altid har været meget forskelligartet forberedt – ikke bare til uddannelse, men også til arbejde?
- Hvordan kan uddannelserne fortsat medtænke viden om at læ-reprocesser må bygge på såvel reel motivation som behovet for en faglig identifikation? (Her kunne lægges op til brede voksen-pædagogiske pointer).
- Hvordan kan uddannelserne understøtte den subjektive 'parathed' og kvalificering, der sikrer inklusion af nyuddannede i arbejdet og institutionskulturen konkret - og i bredere forstand i profes-sionskulturen?

Til praksis og praktikansvarlige:

- Hvordan kan der introduceres grundigere til virkelighedens komplekse pres og udfordringer (rationalisering, NPM-ledelse og markedsføring) og håndtering af de mange modsætningsfyldte krav, der stilles til de professionelle i praksis. Kan der f.eks. arbejdes med udgangspunkt i praktiske problemstillinger, der rejser sig i praktik-institutionen - snarere end en afprøvning af et målrettet didaktisk fokus (som 'praktikken som formaliseret fag' i stigende grad lægger op til?)

Referencer:

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions*. The University of Chicago Press.
- Ahrenkiel, Annegrethe, Frederiksen, Jan, Helms, Stine og Krab, Jimmy (2012): *Pædagogers deltagelse i efteruddannelse*. www.buapl.dk
- Ahrenkiel, Annegrethe, Nielsen, Birger Steen, Schmidt, Camilla, Sommer, Finn M. og Warring, Niels (2012): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund, Frederiksberg.
- Aili, Carola, Nilsson, Lennart G. & Denicolo, Pamela (eds.) (2007): *In Tension between Organization and Profession*. Nordic Academic Press, Lund.
- Alanen, Leena (2003): "Childhoods: the generational ordering of social relations". In: Mayall, Berry and Zeiher, Helga (eds.): *Childhood in generational perspective*. Institute of Education, University of London.
- Als Research (2013): Mænd på socialrådgiveruddannelsen – kortlægning og udviklingsprojekt med fokus på rekrutterings- og fastholdelsesstrategier. Als Research. Ligestillingsafelingen.
- Andersen, Peter Ø. (2002): *Pædagogens praksis*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København.
- Andersen, Peter Ø. (2008): Kan det menneskelige og det relationelle læres? I Tuft, K. & Aabro, C. (red.) *Faget Pædagogik*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Andersen, Peter Ø. og Kampmann, Jan (1988): *Vuggestuen hverdag og utopi. Om småbørns selvregulerede læreprocesser*. Socialpædagogisk Bibliotek, København.
- Andersen, Randi og Weber, Kirsten (2009): *Profession og Praktik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, Randi, Nielsen, Steen Baagøe, og Krab, Jimmy (2011): *Praktikken og klinikken som formaliseret fag. Skriftserie om Profession og Praktik*. nr. 3, University College Sjælland.
- Andersen, Randi og Sommer, Finn M. (red.) (2012): *Professionsretning i praksis. Professionsbachelorprojektet i brydninger mellem arbejde, uddannelse og politik*. Roskilde Universitet.
- Antorini, Christine og Westerby, Nanna (2011): "Politisk efterord: Ny Nordisk Skole". In: Olsen, Lars (red.): *Uddannelse for de mange. Opskrift på en kulturrevolution*. Gyldendal.
- Apple, Michael W. (2001): *Educating the "right" way. Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge Falmer, New York.
- Ball, Stephen J. (1994): *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press, Buckingham.
- Ball, Stephen J. (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education policy*. Vol.18.
- Bayer, Martin (2000): *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

- Bayer, Martin og Brinkkjær, Ulf (2003): *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København NV.
- Bernstein, Basil (2001a): "Social konstruktion af pædagogisk diskurs". In: Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein - Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København.
- Bernstein, Basil (2001b): "Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter". In: Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein - Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København.
- Bottrup, Pernille; Helms Jørgensen, Chr. & Roepstorff, Lisbeth (2008): Fra transfer til transformativ læring – dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling. Via University College.
- Bourdieu, Pierre (1996): *The State Nobility*. Stanford University Press, California.
- Brinkkjær, Ulf (2013): "Daginstitutioners nye roller". I Krejler, J., Annegrethe Ahrenkiel og Camilla Schmidt (red.) *Kampen om Daginstitutionen*. Frydenlund.
- Broström, Stig (2004): "Hvad skal man med læreplaner i børnehaven?" In: Ellegaard, Thomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (red.): *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver*. Kroghs Forlag A/S, Vejle.
- Buch, Anders (2002): Social Læringsteori. Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur
- Buchardt, Mette (2008): *Identitetspolitik i klasserummet. 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*. Ph.d.-afhandling ved Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- BUPL (2006a): *Strategier for professionsudvikling*. www.bupl.dk
- BUPL (2006b): *Pædagogprofessionen i tal*. www.bupl.dk
- BUPL (2009): *SFO-ledelse – en undersøgelse*. www.bupl.dk
- BUPL, KL, PSR og SL (2005): *Behovet for fornyelse af pædagoguddannelsen*. Arbejdsnotat.
- Buus, Henriette (2001): Velfærdsstatens kvindelig – etablering, udvikling, afvikling? I *Kvinder, Køn og Forskning*, Vol. 10 (2), pp. 69-78.
- Bøje, Jakob (2010): *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen – et uddannelses- og professions sociologisk studie*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.
- Bøje, Jakob (2011a): "Professionalisering af pædagoger? Om uddannelsespolitikens betydning for pædagogers professionsstatus". In: Christensen, Gerd og Bertelsen, Eva (red.): *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*. Frydenlund.
- Bøje, Jakob (2011b): Pædagoger med sort bælt i inklusion. Hvad lærer pædagogstuderende om inklusion og eksklusion, og hvad skal de yderligere lære gennem en revision af uddannelsen? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 59 (4), pp. 27-35.
- Bøje, Jakob (2012a): Academization of Danish semi-professional. How and with what consequences? *Nordic Studies in Education*, Vol. 32 (2), pp. 84-97.

- Bøje, Jakob (2012b): "Professionsrettethed og de studerende. Et brud med akademisering eller en indførsel af et nyt selektionskriterium?". In: Andersen, Randi og Sommer, Finn M. (red.): *Professionsretning i praksis. Professionsbachelorprojektet i brydninger mellem arbejde, uddannelse og politik*. Roskilde Universitet.
- Bøje, Jakob og Nielsen, Steen Baagøe (2011): *Til-pasning? At være nyuddannet pædagog og professionsbachelor i 0-6 års institutioner*. Første delrapport i forskningsprojektet "Professionsbachelorisering i et vadested". Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, Roskilde Universitet.
- Baagøe Nielsen, Steen (2003): Vi trænger til nye kræfter, sagde lederen, og ansatte en mand. In: Hjort, Katrin og Nielsen, Steen Baagøe (red.): *Mænd og omsorg*. Socialpædagogisk Bibliotek/Hans Reitzels Forlag, København.
- Baagøe Nielsen, Steen (2005/2006): *Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering – teoretiske, historiske og etnografiske perspektiver på sammenhænge mellem køn, pædagogisk arbejde og organisering i daginstitutioner*. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Baagøe Nielsen, Steen (2013): "Danske daginstitutioners skiftende politisk mandat. Om bevægelserne i diskurserne mellem arbejdsmarked-, familie- og uddannelsespolitik". I Krejler, Ahrenkiel og Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen*. Frydenlund Callewaert, Staf (2003): Profession og personlighed - to sider af samme sag? I: Weicher, Inge & Per Fibæk Laursen (red.): *Person og profession: en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Crenshaw, Kimberlé (2003): "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, Politics, and Violence Against Women of Color". In: Alcoff, Linda Martin and Mendieta, Eduardo (eds.): *Identities. Race, Class, Gender, and Nationality*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Dahl, Hanne Marlene (2001): *Empowerment og disempowerment? To historier om hjemmehjælperfeltet*. Kvinder, Køn & Forskning nr. 2, pp. 58-68.
- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget KLIM.
- Dreyfus, Hubert L. og Dreyfus, Stuart E. (1999) Mesterlære og eksperters læring. I Nielsen og Kvale (red.) *Mesterlære – læring som social praksis*. Kbh: Hans Reitzel.
- Durkheim, Emile (2008): *The Elementary forms of Religious Life*. Oxford University Press.
- Dybbroe, Bettina (1999): "Som var det mine egne". *Omsorg som kundskab og arbejde i to kulturer*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Erhvervs- og Voksen-uddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Dybbroe, Betina (2001): *Genvej til selvstændige læreprocesser?* Evaluering af 4. semester i pædagoguddannelsen på Hindholm Socialpædagogiske Seminarium. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

- Eraut, Michael (2004): Transfer of knowledge between education and workplace settings. In Rainbird, Helen, Alison Fuller & Anne Munro (ed.) *Workplace learning in context*. London: Routledge.
- Eriksen, Tine og Jørgensen, Anne Mette (red.) (2005): *Professionsidentitet i forandring*. København: Akademisk Forlag.
- Etzioni, Amitai (ed.) (1969): *The Semi-Professions and Their Organization*. The Free Press, New York.
- EVA (2003): *Pædagoguddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut www.eva.dk
- EVA (2006): *Erfaringer fra og resultater af University College akkrediteringer 2004-2006*. Danmarks Evalueringsinstitut. www.eva.dk
- EVA (2011): Ny lærer. En evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen. Danmarks Evalueringsinstitut www.eva.dk
- EVA/Task Force (2012) Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud. www.eva.dk
- Evetts, Julia (2003): The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, Vol. 18 (2), pp. 395-415.
- Evetts, Julia (2011): A New Professionalism? Challenges and Opportunities. *Current Sociology*, Vol. 59 (4), pp. 406-422.
- Eydal, Gudny Björk og Rostgaard, Tine (2010): "På vej mod en nordisk børnepasnings-politik – hvad var de politiske processer og dagsordner?". In: Gislason, Ingolfur og Eydal, Gudny Björk (red.): *Föräldraledighet, omsorgspolitik och jämställdhet i Norden*. Nordiska Ministerrådet.
- Frederiksen, Jan Thorhauge (2010): *Between Practice and Profession*. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism: The Third Logic*. Polity Press, Oxford.
- Følgegruppen for pædagoguddannelsen (2012): *En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Styrelsen for videregående uddannelser og uddannelsesstøtte.
- Gillborn, David (2002): *Education and institutional racism*. Based on an Inaugural Professorial Lecture delivered at the Institute of Education, University of London on 13 March 2002. Institute of Education, University of London.
- Gitz-Johansen, Thomas (2006): *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Grimen, Harald og Molander, Anders (2008): "Profesjon og skjønn". In: Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.): *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Haastrup, L.; Hasse, C.; Jensen, T.P.; Nielsen, T.K.; Knudsen, L.E.D.; Laursen, P.F. (2013): Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

- Hager, Paul and Hodkinson, Phil (2009): Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, Vol. 35(4), pp. 619-638.
- Hagemann, Steffen (2002): Klubuddannelsen skæres væk. *Børn&Unge* nr. 3.
- Hansen, Christian Sandbjerg (2011): *At gøre en forskel. Socialt arbejde, socialarbejdere og marginaliserede børn og unge 1945-*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.
- Hansen, Erik Jørgen (1990): Den maskerede klassekamp : en beretning om klassesamfundets forandring. Kbh: Hans Reitzel.
- Heinsen, Poul (1977): "Broparken, aldersintegration i praksis fra 1971 til 1977". In: Johansen, Ejler (red.): *Fritidspædagogik – belyst gennem artikler og interviews*. Forlaget Børn & Unge, København.
- Helms Jørgensen, Chr. (2013): The role and meaning of vocations in the transition from education to work. In *International Journal of Teaching Research*. Vol. 11/2. August 2013.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (2003): Undervisningsplanlægning for faglærere, København: Nordisk Forlag A/S
- Hjort, Katrin (1999): *En helt anden virkelighed. 12 nye pædagoger om uddannelse og arbejde*. Rapport nr. 9 fra projektet "Pædagogers kompetencer", Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Hjort, Katrin (2003): "Mænd er forskellige... gør mænd en forskel? Om mænds betydning for pædagogisk arbejde". In: Hjort, Katrin og Nielsen, Steen Baagøe (red.): *Mænd og omsorg*. Socialpædagogisk Bibliotek/Hans Reitzels Forlag, København.
- Hjort, Katrin (2005): *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2006): Professionalisering af arbejdet med mennesker: Honnet ambition eller demokratisk nødvendighed?. (FTF FOKUS udg.) København: FTF. http://www.ftf.dk/fileadmin/multimedia/Fokus_nr4_web.pdf
- Holm, Lars (2014): Parental perspectives on Danish full-day schools for ethnic-minority students. I: *International Journal About Parents in Education*, Vol. 8, Nr. 1, 2014.
- Holm, Lars og Valentin, Karen (2007): Heldagsskolen som uddannelsespolitisk initiativ: Første statusrapport 2006-2007. DPU.
- Hutters, Camilla og Brown, Rikke (2011): Hvor blev drengene af? - køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet. Center for Ungdomsforskning. http://www.cefu.dk/media/249515/rapport_hvor_blev_drengene_af_rev2.pdf
- Jacobsen, Hellesdatter Gro (2012): Lighed gennem særbehandling?: Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet.
- Jensen, Torben Pilegaard, Kamstrup, Anne Kathrine og Haselmann, Søren (2008): Professionsuddannelserne – de studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre. AKF.

- Jensen, Torben Pilegaard, Jensen, Kræn Blume, Kolodziejczyk, Christophe (2010): Frafald på professionsbacheloruddannelserne. Hvordan klarer uddannelsesinstitutionerne sig? AKF.
- Jensen, Torben. K & Johnsen, Tonny. J. (2000): Sundhedsfremme i teori og praksis: En lære-, debat- og brugsbog på grundlag af teori og praksisbeskrivelser. Forlaget Philosophia.
- Johansen, Ejler (red.) (1977): *Fritidspædagogik – belyst gennem artikler og interviews*. Forlaget Børn & Unge, København.
- Kampmann, Jan (2004a): "Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde?" In: Ellegaard, Thomas og Stanek, Anja Hvidtfeldt (red.): *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver*. Kroghs Forlag A/S, Vejle.
- Kampmann, Jan (2004b): "Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?" In: Brembeck, Helene, Johansson, Barbro and Kampmann, Jan (eds.): *Beyond the Competent Child*. Roskilde University Press.
- Kamstrup, Anne Katrine; Fibæk Laursen, Per; Munkholm M.; Rosenbæk, P. & Storgaard Brok, L. (2013): 4 rapporter om 4 interventioner i 4 professioner - Ingeniører, lærere, sygeplejesker & pædagoger Forbløffende Praksisser: Interventionsrapport II, III, IV & V. <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal, København.
- Kristensen, Jens Erik & Bayer, Søs (red.) (2015): *Kamp og status. De lange linjer I børnehaverinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015*. Kbh: U press.
- Larson, Magali Sarfatti (1980): *Proletarianization and Educated Labour*. Theory and Society, Vol. 9 (1), pp. 131-175.
- Learning Lab (2005): *Guldguiden*. Udgivet af Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.
- Lippert, Søren (2003): *Da Danmark fik sin ungdom. Ungdomsringsens historie 1942-92*. Ungdomsringen.
- Lund, Uffe og Weber, Kirsten (2001): *Kort og godt? Læring, kvalificering og effekt i klubuddannelse og klubarbejde: en evaluering af uddannelsen ved Klubseminariet, 1999-2000*. Roskilde Universitetscenter.
- Madsen, Bent (2003): Videnskabelse, videnstransformation og videndistribution – om CVU'ets berettigelsesgrundlag. *Agora* nr. 1, CVU Storkøbenhavn.
- Mathiesen, Anders (2005): "Velfærdsprofessionernes arbejde i det liberaliserede videnssamfund". In: Eriksen, Tine Rask og Jørgensen, Anne Mette (red.): *Professionsidentitet i forandring*. Akademisk Forlag, København.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2012): *Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser*. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.

- Moos, Lejf m.fl. (red.) (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Kbh: DPU's forlag.
- Muschinsky, Lars Jakob (2009): *Seminarie-Danmarks bortgang – og den nye læreruddannelse*. Gjallerhorn nr. 8, pp. 59-64.
- Mørch, Sven (2005): *Researching Youth Life*. In: Helve, H. (ed.): *Mixed Methods in Youth Research*. Finnish Youth Research Network. Helsinki: Juvenes Print.
- Nielsen, Frede V. (red.) (2010): "Musikfag i undervisning og uddannelse: Status og Perspektiv 2010", *Musikpædagogiske Studier*, DPU, Bind 2.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.) (1999): *Mesterlære – læring som social praksis*. Kbh: Hans Reitzels forlag.
- Nørgaard, Britta (2008): *Hvorfor fylder "anerkendelse" og "relationer" så meget i uddannelsen?* I Tuft, K. & Aabro, C. (red.) *Faget Pædagogik*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Olsen, Lars (2007): *Den nye ulighed*. Gyldendal.
- Olesen, Søren Gytz (2005): *Rekruttering og reproduktion – om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Olesen, Søren Gytz og Harrits, Gitte (2012): *På vej til professionerne: Rekrutteringsmønstre og professionsidentitet blandt studerende ved danske professionsuddannelser*. VIASYSTEME.
- Olsen, Vagn (1999): *Derudaf på alle tangenter i 50 år*. Socialt Boligbyggeris Ungdomsklubber, SBBU.
- Palludan, Charlotte (2004): *Bevægelse i pædagogiske institutioner – illustration af en pædagogisk-antropologisk forskningsinteresse*. I: Madsen, U. A (Red.) *Pædagogisk antropologi: refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzel.
- Parsons, Talcott (1951): *The Social System*. The Free Press of Glencoe, New York.
- Parsons, Talcott (1968): "Professions". In: Sills, David L. (ed.): *International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 12*. The Macmillan Company & The Free Press, New York.
- Petersen, Ove Kaj (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Peter Møller (2005): *Fordelinger og fordoblinger – et studie i kønskonstruktioner og social læring i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen for Livslang Læring, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter. Forlaget PUC, Viborg-Seminarieret.
- Pless, Mette & Katznelson, Noemi (2007): *Unge på vej mod ungdomsuddannelserne Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. CeFU, DPU.
- PLS, DM, SL og BUPL (2011): *Undersøgelse af de pædagogstuderendes antal lektioner*. www.bupl.dk
- Plum, Maja (2011): *Dokumenteret faglighed. Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.

- Rambøll (2012): Evaluering af pædagoguddannelsen. Rambøll. <http://fivu.dk/publikationer/2012/filer-2012/evaluering-af-paedagoguddannelsen.pdf>
- Rambøll (2012): Evaluering af heldagsskoleforsøg. Rambøll Management. Rapport udarbejdet for ministeriet for børn og undervisning.
- Rask Eriksen, Tine (1992): *Omsorg i forandring*. København: Munksgaard.
- Rasmussen, Kim (2009): "Om barndommens institutionalisering: og noget om dens af-fortryllelse". In: Højlund, Susanne (red.): *Barndommens organisering – i et dansk institutionsperspektiv*. Roskilde Universitetsforlag.
- Rieper, Olaf og Hansen, Hanne Foss (2007): *Metodedebatten om evidens*, København: AKF Forlaget.
- Schmidt, Camilla (2007): *Fra pædagogstuderende til pædagog: livshistoriens potentiale i forhold til at forstå læring som subjektiv tilegnelse*. Ph.d.-afhandling ved Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Sirnes, Thorvald (1998): Akademisering, diskurskollisjon, habitus og social verdsetting. *Sosiologisk tidsskrift*, 1(2), 107-129.
- Socialministeriet (2011): Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven). Socialministeriet.
- Staunæs, Dorthe (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frb: Samfundslitteratur.
- Stougaard, Knud (1977): "Fritids- og pasningsordninger på skolerne". In: Johansen, Ejler (red.): *Fritidspædagogik – belyst gennem artikler og interviews*. Forlaget Børn & Unge, København.
- Szebehely, Marta (1995): *Vardagens organisering. Om vårdbiträden och gamla i hemtjänsten*. Arkiv. Lund Studies in Social Welfare.
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademien*. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Thorslund, Jørgen (2003): *Udvikling og forskning i praksis – forskningstilknytning og robust vidensproduktion*. *Agora* nr. 1, CVU Storkøbenhavn.
- Thorslund, Jørgen (2012): *Professionsuddannelser og professionskompetencer*. Paper præsenteret ved Nordisk Netværk for Professionsforskning VIA UC d. 25-26. okt. 2012. https://www.ucviden.dk/portal/files/45689083/Professionsuddannelse_og_professionskompetencer.pdf
- Togsverd, Line og Rothuizen, Jan Jaap (2011): På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse? *Tidsskrift for Socialpædagogik* Vol. 14 (2).
- Undervisningsministeriet (1984): *Skolegangens påbegyndelse i folkeskolen. Betænkning nr. 1018*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999): *Redegørelse om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser*. Undervisningsministeriet.

- Undervisningsministeriet (2000): *Forslag til lov om mellemlange videregående uddannelser*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001a): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001b): *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2004): *Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. Redegørelse til Folketinget. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2005): *Forslag til Lov om uddannelse til pædagog (professionsbachelor)*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2006): *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007): *Forslag til lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2010): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Undervisningsministeriet.
- Wackerhausen, S. (2004): Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I Hansen & Gleerup (red.) *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag (s. 13-30).
- Weber, Kirsten (1989): Skolificering. *Social Kritik* nr. 5, pp. 23-31.
- Weber, Kirsten (1995): "Seminarlærerearbejde i omstilling. Uddannelsestænkning, organisation og undervisning i et lærerperspektiv". In: Weber, Kirsten og Johansen, Ejler (red.): *De næste skridt. Om uddannelsestænkning, organisation og undervisning i pædagoguddannelsen 1993-95*. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Weber, Kirsten (1998) (red.): *Erfaringer i institutioner – et problemkatalog ud fra 36 praktikker i pædagoguddannelsen*. Rapport nr. 7 fra projektet "Pædagogers kompetencer", Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Weber, Kirsten (red.) (2002): *Læring på livstid*. Frb: Roskilde Universitetsforlag.
- Weber, Kirsten og Johansen, Ejler (red.) (1995): *De næste skridt. Om uddannelsestænkning, organisation og undervisning i pædagoguddannelsen 1993-95*. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Weirsøe, Mathilde og Holm-Pedersen, Peder (2011): Stordriftspædagogik øger frafald. *Børn&Unge Forskning* nr. 12.
- Wilensky, Harold L. (1964): The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Witz, Anne (1992): *Professions and Patriarchy*. Routledge, London.