

Pædagogers faglighed

- en vidensopsamling

Udarbejdet af Line Togsverd og Christian Aabro – med bidrag fra Sisse Due.

Maj 2020

Forord

Denne rapport formidler de analytiske fund fra et projekt, der undersøger en udvalgt mængde dansk forskningslitteraturs bud på pædagogers faglighed. Projektet er gennemført i perioden fra oktober 2019 til april 2020 i regi af VIA og Københavns Professionshøjskole og med midler fra BUPL's forskningspulje.

Rapporten er målrettet beslutningstagere, forskere og uddannelsesfolk, men kan læses af alle, der arbejder med pædagogiske områder og har interesse for pædagogprofessionen udvikling og faglighed.

Med projektet gives et konkret indblik, hvordan udvalgt dansk forskningslitteratur anskuer pædagogers faglighed. Det er vores håb, at dette indblik vil understøtte fremtidige diskussioner og undersøgelser af, hvordan pædagogers faglige arbejde kan forstås og understøttes, men måske også inspirere til yderligere forskning og belysning.

Vi vil gerne rette en stor tak til Sisse Due, der har fungeret som adjunkt på projektet og særligt har bidraget med sine fortællinger om pædagogers faglighed, udarbejdet med udgangspunkt i en række kvalitative interviewsamtaler med pædagoger. Tak også til Jan Jaap Rothuizen fra VIA, til Karen Prins fra KP, og til Christian Helms Jørgensen og Tomas Ellegaard fra Institut for mennesker og teknologi på RUC for deres konstruktive feedback, både undervejs og i sidste del af processen. Jeres kyndige læsning og kommentarer har hjulpet os til at kvalificere og nuancere pointerne i denne projektrapport. Vi vil gerne takke Inger Lomholdt Vange for hendes arbejde med tekstkorrektur. Sidst, men ikke mindst, vil vi gerne takke BUPL, hvis økonomiske støtte har været afgørende for projektets tilblivelse.

Indhold

1.	Resume af rapporten – og en læsevejledning	4
2.	Projektets kontekst og baggrund	5
2.1.	Opgavens umuligheder – og muligheder	6
3.	Sådan har vi arbejdet	9
3.1.	Søgeprocesser og udvælgelseskriterier	10
3.2.	Sådan er analysen grebet an	12
4.	Indledning til analysen	14
5.	Analysens første del: Faglighed i spænding	15
5.1.	Faglighed i relation til dokumentationspraksis	16
5.2.	Faglighed i relation til en ny læringsdagsorden	18
5.3.	Faglighed i relation til en ny skolereform	19
5.4.	Faglighed i relation til forældre	21
5.5.	Fagligheden i relation til et 'før' og et 'efter'	23
5.6.	Faglighed i relation til uddannelsen	24
5.7.	Faglighed i relation til vidensidealer	25
6.	Analysens anden del: pædagogfaglige orienteringer og værdier	27
6.1.	Faglighed knyttet til menneskers (hele) hverdagsliv	30
6.2.	Faglighed orienterer sig mod individet i fællesskabet og mod myndiggørelse	31
6.3.	Faglighed retter sig mod værdier i velfærdsstaten	36
6.4.	Faglighed har det unikke menneske som sigtepunkt	36
6.5.	Faglighed udøves situationelt	39
6.6.	Faglighed er knyttet til sansende og æstetiske vidensformer	40
6.7.	Faglighed er knyttet til pædagogens agens, moralske ansvar og fagpersonlige udvikling	42
6.8.	Faglighed er (også) et kollektivt anliggende	44
7.	Opsamling og diskussion	46
7.1.	Faglighed i spænding handler om at balancere, oversætte og afstemme	48
7.2.	Pædagogens faglighed har en række <i>værdimæssige</i> orienteringer	49
7.3.	Fagligheden forbinder sig til det personlige	51
7.4.	Faglighedens dimensioner og paradokser	52
7.5.	Exit: implikationer for pædagoguddannelsen?	53
8.	Fortællinger fra praksis	54
8.1.	Første fortælling: Den faglige maskine	54
8.2.	Anden fortælling: Er jeg pædagog eller sælger?	55
9.	Litteratur	57

1. Resume af rapporten – og en læsevejledning

Denne rapport handler om, hvordan pædagogers faglighed forstås, udfoldes og formidles i 26 udvalgte forskningsartikler. Ambitionen har været at skabe en form for forskningsoverblik, som giver indsigt og viden om pædagogers faglighed. Der er således tale om en vidensopsamling, som gerne skulle tilvejebringe et nuanceret og forskningsmæssigt grundlag for den videre samtale om, hvordan man kan forstå og begrebssette pædagogers almene og fælles faglighed. Projektet er blevet til på initiativ fra BUPL, der også har støttet økonomisk.

Rapporten falder i tre hovedafsnit. Det første afsnit beskriver baggrunden for, at vi har udarbejdet rapporten. Vi redegør endvidere for, hvordan vi konkret har arbejdet, og gør os i den forbindelse overvejelser over vores valg og fravalg og de metodiske, etiske og forskningsmæssige implikationer, de har. Men også over de muligheder, et sådan forskningsoverblik kan tænkes at rejse.

Herefter følger andet hovedafsnit, som er rapportens første analysedel. Her har vi samlet forskning, der har haft som erkendelsesinteresse at forstå, hvordan pædagogers praksis og faglighed udøves og bliver til i relation til forskellige vilkår og omstændigheder i den samfundsmæssige kontekst. Analysen giver indblik i pædagogers faglighed som et fænomen, der formes og præges i relation til en velfærdsstat under forandring, hvilket betyder, at mange interessenter har forventninger til – men også aktivt påvirker – hvad pædagogisk faglighed vil sige. Denne analyse peger samlet set på, at pædagogprofessionen har undergået en betydelig professionaliseringsproces, som har været vanskelig at undslå sig, fordi den øger professionens synlighed og legitimitet. Samtidig har professionaliseringen betydet, at den enkelte pædagogers faglighed kan beskrives som under pres, som noget, der udfolder sig i et felt, præget af modsætninger, forskellige interesser og spænding, og derfor handler faglighed i høj grad om at balancere og afstemme i disse spændingsfelter.

Rapportens tredje hovedafsnit består af analysens anden del, der giver et indblik i det forhold, at pædagogers faglighed gennemgående beskrives som orienteret mod en række værdier, som pædagogerne balancerer i deres daglige praksis. På tværs af de 26 forskningsartikler ses en gennemgående forståelse af pædagogers faglighed som en størrelse, der orienterer sig – eller bør orientere sig – mod en række værdimæssige, normative og moralske pejlemærker. Dette beskrives på forskellig vis af de forskellige forskere. Hvor nogle forholder sig direkte og eksplicit til denne dimension af fagligheden, præsenteres det af andre som en mere indirekte præmis. Alligevel er der en betydelig konsensus i forskningslitteraturen: for det første om, at pædagogers faglighed handler om at indfri bestemte værdier i forhold til menneske og samfundsliv; for det andet om, hvad det er for overordnede værdier, som bør være grundlag for den faglige orientering.

Det betyder ikke, at pædagogers faglighed fremtræder som en entydig eller dogmatisk størrelse. Tværtimod peger forskningsartiklerne på, at den værdimæssige dimension af fagligheden i sig selv udgør et spændingsfelt. På den ene side fremstilles det som afgørende for fagligheden, at pædagogerne sigter – eller bør sigte – efter at respektere og anerkende det enkelte menneske, dets selvbestemmelsesret og integritet. På den anden side fremstilles det som centralt for fagligheden, at pædagogerne orienterer sig mod at indlemme det enkelte menneske i et fællesskabs værdier, normer og kultur. Disse normative og moralske orienteringer fremstilles i store dele af forskningen som en central dimension i fagligheden, og fagligheden forstås derved som en sensitiv, fornemmende og refleksiv evne til at balancere og mediere værdierne konkret og situationelt og altid på forskellig måde. Det betyder samtidig, at fagligheden fremstår som

paradoksalt, fordi den retter sig mod det kommende, som ikke kan produceres, men selv må finde sin form: nemlig det enkelte menneskes selvstændighed, myndighed og ansvarlighed.

Vi får derfor også en forskningsfortælling om pædagogers faglighed som noget personligt og kollektivt medieret og som noget, der forbinder sig til magten til at definere og skabe mulighedsrum i menneskers liv (eller mangel på samme). Det fremstår i forlængelse heraf som en central dimension af fagligheden at kunne undersøge og udvikle udøvelsen, både gennem en fagpersonlig dannelse, balancering og refleksion over egne normer og værdier og livshistoriske forudsætninger og gennem en faglig kultur, hvor man arbejder sammen om at udvide repertoiret af handle- og fortolkningsmuligheder og om at koordinere deltagelsesmuligheder.

Endelig får vi i analysen indblik i, at betingelserne for at arbejde undersøgende og reflekterende som pædagogfagligt fællesskab har relativt ringe vilkår. Dels fordi ressourcer og institutionelle perspektiver ikke skaber gode betingelser herfor. Men også fordi store dele af den faglighed, som pædagogerne selv – i lighed med forskningen – lægger vægt på, nemlig det hverdagslige og rutinemæssige, men også det æstetiske, sansemæssige og fornemmende, meget let underkendes og udgrænses som 'synsninger' eller mavefornemmelser, som noget ikke-fagligt. Også i en vis udstrækning af pædagogerne selv. Analysen rejser således også spørgsmål om, hvorvidt det i tilstrækkelig grad er lykkedes for pædagogprofessionen selv og dens interessenter, dvs. uddannelsen, lovgivere og forvaltere, at skabe såvel forudsætninger som muligheder for, at professionen kan arbejde systematisk med også at udøve, undersøge og udvikle de værdimæssige og fornemmende dimensioner af fagligheden.

De 26 forskningsartikler, som ligger til grund for denne rapportering, er alle peer reviewede og publiceret i perioden 2004-2019. Artiklerne er læst, analyseret og tematiseret, og de inddrages alle i rapporten, om end med forskellig vægt, afhængigt af det tema, som behandles i rapportens forskellige dele. Pædagoger arbejder i meget forskellige institutionelle sammenhænge og med en bred gruppe af mennesker. Denne bredde afspejles også i de 26 forskningsartikler, selvom der dog også viste sig at være en overvægt af artikler med afsæt i en daginstitutionskontekst.

Sisse Due, som har været adjunkt på projektet, bidrager med det afsluttende afsnit *fortællinger fra praksis*. *Fortællinger fra praksis* er tænkt som et lille, men væsentligt, indblik i, hvad to pædagoger selv fortæller og tænker om deres faglighed. Fortællingerne fremviser igennem deres narrative form et billede af pædagogers komplekse faglighedsarbejde, der på mange måder supplerer rapportens øvrige analyser.

2. Projektets kontekst og baggrund

Pædagoguddannelsen står foran en evaluering, og i kølvandet herpå må vi forvente en reformproces, hvor en række aktører vil komme med deres perspektiver på – og forventninger til – uddannelsen. Eksempelvis har Danske Professionshøjskoler allerede været på banen med seks såkaldte sigtelinjer, der repræsenterer deres forestillinger om, hvad en fremtidig pædagoguddannelse skal kunne, og hvordan den skal udformes. (Danske Professionshøjskoler, 2019). Tilsvarende har tænketanken DEA med baggrund i en rapport om institutionslederes syn på nyuddannede pædagogers kompetencer meldt ud, at uddannelsen ikke i tilstrækkelig grad løfter den opgave, de er sat til, især hvad angår forældresamarbejde og det tværfaglige samarbejde (Larsen et al., 2019). Endelig har Kommunernes Landsforening også meldt sig under fanerne med flere udmeldinger om behov for et kvalitetsløft af pædagoguddannelsen (se fx Petersen, 2019).

Så spørgsmålet om, hvad der uddannelsesmæssigt skal til, for at pædagogerne erhverver sig en stærk faglighed, er i høj grad på dagsordenen. Nu kan uddannelseskvalitet naturligvis forstås og begrebsættes på mange forskellige måder: som et spørgsmål om et højt kompetenceniveau blandt underviserne; som et spørgsmål om forskningsbaseret; som opnåelse af et højt fremmøde blandt studerende eller en høj gennemførselsprocent; som en fremgang i søgningstal; som pæne karakterer ved eksamen eller som en specifik fagsammensætning. For BUPL som professionsorganisation har det derfor også været væsentligt at kunne bidrage til diskussionerne ved at gøre det både legitimt og selvfølgelig at tale om uddannelseskvalitet ud fra en forståelse af *faglighed*. Hvad er det for en faglighed, der skal uddannes til?

Det er indlysende, at det i professionens perspektiv må være afgørende, at kommende pædagoger kommer til at forstå sig selv som udøvere af en særlig faglig praksis – den pædagogiske – og at de har netop den faglighed, der skal til, for at faget både videreføres og udvikles. Tilsvarende er det indlysende, at pædagogernes faglige organisation er optaget af at kunne beskrive og også hævde en faglighed – eller kernefaglighed, om man vil – som er netop deres. Og at det er denne faglighed, der bør tages udgangspunkt i ved en eventuel reform af pædagoguddannelsen.

Indeværende rapport skal ses i lyset af denne ambition fra BUPL's side – en ambition om at tilvejebringe et videnskabsmæssigt grundlag for at beskrive, bestemme og forstå pædagogernes kernefaglighed, som kan indgå som et sagligt indlæg i debatten om en eventuel ny pædagoguddannelse. Det opdrag, vi således forhandlede os frem til med BUPL, var at kortlægge den aktuelle viden på området for at komme med et forskningsmæssigt bud på, hvordan pædagogers faglighed kan forstås, hvordan den udfolder sig, og hvad det er, pædagoger kan og gør, der er særligt. Som forskere i feltet, der også har en mangeårig praksis i pædagoguddannelsen, tog vi imod opgaven med stor interesse. Men det stod os samtidig klart, at vi stod over for en opgave, hvor vi – udover at løbe ind i såvel teoretiske, metodiske, etiske og praktiske problemer og valg – også nemt kunne få ørerne i maskinen. Ikke mindst fordi netop spørgsmålet om faglighed er omstridt, ikke bare i de nationale og de kommunale styringslag, men også i den uddannelsessektor og i den forskningsverden, vi selv står i.

2.1. Opgavens umuligheder – og muligheder

Vi nåede imidlertid ikke særlig langt ind i arbejdsprocessen, før vi indså, at vi var nødt til at omdefinere opgaven en smule. Vi satte parentes om 'kerne' og valgte i stedet at tale om *pædagogers almene og fælles faglighed*. Det afspejler en række overvejelser. Umiddelbart kan det virke logisk og selvfølgelig at tænke, at pædagogfaget har en kerne, et omdrejningspunkt og en fælleshed, der på en eller anden måde gør pædagoger til det samme: en del af samme fag. Kernefaglighed er et begreb, der fungerer som noget selvfølgelig i vores hverdagskommunikation; det vækker associationer og virker billeddannende. Og så resonerer det med den klassiske professionsteori, der beskriver professioner som kendetegnet ved en fælles vidensbase og ekspertise, som er erhvervet gennem uddannelsen, og som giver en specifik myndighed, et etisk kodeks og en faglig autoritet.

Fra et almenpædagogisk perspektiv giver det da også god mening at beskæftige sig med pædagogers faglighed som en fælles faglighed, der kan og må beskrives og forstås i egen ret. Man vil her ikke nødvendigvis tale om en *kernefaglighed* i essentialistisk forstand, men snarere på mere dynamisk eller relationel vis forsøge at identificere fagligheden som en måde at indstille sig på, som en praksis der beskæftiger sig med den helt særegne menneskelige praksis, det er at opdrage, danne og udvikle kommende generationer (Jørgensen, Rothuizen & Togsverd, 2019; Komischke-Konnerup, 2018, p. 143; Løvlie, 2003; Oettingen, 2010). Fra et sådant perspektiv kan bestræbelser på at kvalificere og begrebsætte pædagogers almene og fælles faglighed frem for dets 'kerne' give såvel pædagoger som det forskningsfelt, der beskæftiger sig med pædagogers faglighed, en større bevidsthed om pædagogfagets vidde,

grundlagsproblematikker og prægnans (se fx Jørgensen et al., 2019; Komischke-Konnerup, 2018; Løvlie, 2003; Oettingen, 2010, 2018; Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011; Rothuizen, 2017; Tanggaard, Rømer & Brinkmann, 2014). Det er let at være enig i en sådan ambition.

Samtidig er pædagogfaget også kendetegnet ved, at det retter sig mod et overordentligt bredt og forskelligartet arbejdsfelt, hvilket også afspejles i denne rapport. Som Aabro og Andersen peger på i en artikel, hvor de diskuterer "pædagogers grundfaglighed"¹ (Andersen & Aabro, 2015, p. 511), besværliggøres sådan en øvelse af, at pædagoger arbejder i en ualmindelig bred vifte af institutioner. Det kan, skriver de, derfor være svært at se, at der skulle være noget, som er fælles i pædagogikken i en vuggestue og som gadeplansmedarbejder for socialt udsatte. Fra et sådant perspektiv kan man sige, at det er begrænset, hvad man kan sige om pædagogisk faglighed, hvis man ikke også forholder sig til, hvor den udfolder sig, i relation til hvad eller hvem og med hvilke formål. Andersen og Aabro skriver, at det er "nærmest umuligt at identificere en pædagogisk grundfaglighed, som kan påberåbe sig en bare nogenlunde dækkende gyldighed på tværs af historiske, socioøkonomiske og kulturelle kontekster" (Andersen & Aabro, 2015, p. 519).

Man kan i tillæg hertil hævde, at (kerne)faglighedsbegrebet kan ses som en flydende betegnelse, der på den ene side kommunikerer umiddelbart, mens vi på den anden side formentlig lægger noget meget forskelligt i det, afhængigt af vores erfaringer med og relationer til det pædagogiske arbejdsområde. Christian Aabro problematiserede for mere end ti år siden bestræbelser på at definere og beskrive pædagogers faglighed og faglige kerne fra netop dette perspektiv: "Alle kan skabe deres egen variant, og en flydende betegners væsentligste kvalitet er, at den ikke betyder noget. Hvis indholdet fastlægges, er det ikke længere interessant. Ikke desto mindre synes der at være en overvældende interesse i netop sådan en fastlæggelse" (Aabro, 2007, p. 13). Aabro peger på, at forestillingen om (kerne)faglighed giver løfter om noget essentielt, en forestilling om en substans, "der som bærende princip danner grundlag for megen virksomhed, hvorfor det opleves som nødvendigt at definere det" (Aabro, 2007, p. 12).

Aabros overvejelser er formuleret i en kontekst, hvor den politiske orientering i forbindelse med realiseringen af Bolognaerklæringens ambitioner om fælles europæisk transparens i første omgang gik i retning af at definere de forskellige uddannelsers kernefaglighed. Som Rothuizen og Togsverd har beskrevet (Rothuizen & Togsverd, 2019), blev sådanne ambitioner forladt til fordel for uddannelsesmæssige operationaliseringer af faglighed gennem centralt fastsatte kompetencemål. Forestillingen om en form for kernefaglighed i pædagogprofessionen videreføres imidlertid i uddannelseselementet "pædagogers grundfaglighed", der kommunikerer, at der meningsfuldt kan tænkes en sådan pædagogisk grund eller substans, pædagoger kan stå på. At pædagoguddannelsen siden 1992 har været en enhedsuddannelse, hænger da også sammen med en forestilling om, at man meningsfuldt kan tale om en almen og fælles faglighed. Hvordan den skal forstås, beskrives og opnås er det straks sværere at indkredse.

Forskningsmæssigt er ambitionerne om at definere og beskrive pædagogers faglighed som nævnt en besværlig størrelse. Øvelsen udfoldes i et felt, som er indspundet i interesser, hvorfor faglighedsdefinitioner heller ikke kan siges at være objektive eller magtfri. En af teksterne i vores artikelmateriale tematiserer meget klart dette problem. Maja Plum har i sin forskning interesseret sig for pædagogers 'faglighed' som "et forvaltningsmæssigt udviklingsobjekt" (Plum, 2013, p. 3) og beskriver, hvordan faglighed bliver en styringskategori, der skal gøre op med en mangeltilstand, nemlig at "det pædagoger laver har en særlig tavs og blød karakter præget af en løs struktur og således mangel på systematik og skriftlighed" (Plum, 2013, p. 4). I Plums optik former og skaber de pædagogiske læreplaner og de dertil hørende krav om dokumentation

¹ Pædagogers grundfaglighed er et uddannelseselement, som betegner pædagoguddannelsens første og fælles del, der danner grundlag for den senere specialisering. Elementet blev indført med 2014-uddannelsen.

altså faglighed som en styrbar kategori, der har stor betydning for, hvilke handlinger og aktiviteter der opfattes som hørende under faglighedskategorien, dvs. som relevante, legitime og aktuelle udtryk for 'fagligt' arbejde. Plum skriver:

Min pointe er, at der i læreplansreformens påståede synliggørelse og udvikling af det eksisterende foregår en værdisætning og en hierarkisering af det pædagogiske arbejde. Processer hvorigennem der indhegnes og udgrænses, hvad pædagogisk 'faglighed' vil sige (Plum, 2013, p. 11).

I Plums beskrivelse bliver faglighed altså først til, idet pædagogerne indretter og fremstiller deres faglighed på specifikke måder, der genkendes som faglige i en specifik optik. Plum peger således på, at faglighed let kan komme til at fungere som en magtfuld, men også relativt vilkårlig kategori, der får direkte betydning for pædagogers professionsudøvelse. Når faglighed bliver gjort til styringsbegreb i det politiske felt, skaber det specifikke indhegninger og udgrænsninger, hvor noget vil blive anerkendt og værdsat som fagligt – og andet ikke.

Vi har trukket Plums analyser ind her, fordi de understreger en væsentlig pointe. Nemlig at spørgsmålet om, hvordan man kan forstå og begrebssætte pædagogers faglighed, altid vil blande sig med normative forståelser af, hvad pædagogfaget og pædagogprofessionen er og skal gøre godt for både her og nu og i fremtiden (se fx Biesta, 2011; Jørgensen et al., 2019). Uanset hvordan man griber det an, træffer man valg og fravalg. Valg og fravalg, som andre altid – ofte med fuld rimelighed – kan argumentere for, burde være foretaget anderledes, og som har store etiske implikationer. Det er fx stor forskel på, om man forstår faglighed som et fænomen, der etableres direkte, dvs. gennem selve professionsudøvelsen (fx gennem dokumentationsarbejde), eller om man betragter faglighed som mere og andet end et resultat af professionstilpasning, dvs. som en mere overordnet strategi i et fag-udøvende spændingsfelt.

Mange forskere – vi selv inklusive – har som Plum peget på, at pædagogernes faglighed og autonomi i stigende grad bliver italesat med reference til en række tekniske, standardiserede og instrumentelle tilgange, som kan ses som en politisk problematisering af netop kvaliteten og relevansen i pædagogernes faglighed. Politiske og styringsmæssige bestræbelser på at intervenere over for pædagogernes praksis, ofte med eksplicitte ambitioner om at styrke fagligheden, trækker i reglen på forståelser og praksisser, der, set fra vores faglige perspektiv, trænger til nuancering. Men måske også til et reelt modsvar i form af nogle kvalificerede beskrivelser af pædagogers almene og fælles faglighed. Samt hvad det er for kontekster og spændingsfelter, der får betydning for, hvordan pædagogerne kan bringe deres faglighed i spil.

For os at se giver det god mening at fremdrage, hvad forskning inden for feltet siger om det fælles og almene i pædagogernes faglighed, om fagets grundproblematikker og om dets spændvidde. Ligesom det giver god mening at søge indblik i, hvordan det fælles og almene måske også må forstås som kendetegnet ved modsætninger og flertydighed. Ambitionen er således ikke at fremstille en entydig fortælling, så vi nu kan definere og afgrænse pædagogers faglighed én gang for alle, men at søge og samle nuancerede og kvalificerede beskrivelser af pædagogarbejdet og pædagogfaglighedens enorme kompleksitet. Og herigennem forhåbentlig også bidrage til, at de, der beskæftiger sig med pædagogers faglighed, bedre kan orientere sig.

Faglighed er i den forstand et ægte ideal. Det, der kendetegner idealer, som f.eks. frihed, demokrati og sundhed, er jo, at ingen for alvor forestiller sig, at vi opnår det, idealet tilsiger. Idealers kvalitet ligger jo i bevægelsen og i selve bestræbelsen på

opnåelse. Anskuet i netop det perspektiv er jagten på fagligheden en ualmindelig fornuftig aktivitet (Aabro, 2007, p. 28)

Vi har altså begivet os ud på en fornuftig og rimelig, men også farefuld, færd, hvor det ikke er til at sige, hvad vi egentlig kan opnå. Selvom det er fristende at anskue jagten på den pædagogiske faglighed som et progressivt og offensivt projekt drevet af et samstemmende ønske om at hæve kvaliteten og øge synligheden, så understøttes dette ikke nødvendigvis af en diskussion af vilkårene for – og udviklingen af – den pædagogiske profession (Aabro, 2007, p. 26).

3. Sådan har vi arbejdet

Når vi betegner vores arbejde som en vidensopsamling, skal det forstås som en systematisk kortlægning af et givent, afgrænset felt med henblik på at give et tematisk overblik over den forskningsbaserede viden på netop dette felt. Vi har valgt at skabe dette tematiske overblik gennem narrative synteser, hvor vi søger efter tværgående linjer og konstruktioner. I en genrebeskrivelse af forskellige typer reviews, siger Grant og Booth følgende om det kvalitative, systematiske review:

Qualitative systematic review is 'a method for integrating or comparing the findings from qualitative studies. The accumulated knowledge resulting from this process may lead to the development of a new theory, an overarching "narrative", a wider generalization or an "interpretative translation"'. It 'looks for "themes" or "constructs" that lie in or across individual qualitative studies. The goal ... is not aggregative in the sense of "adding studies together," as with a meta-analysis. On the contrary, it is interpretative in broadening understanding of a particular phenomenon' (Grant & Booth, 2009, p. 99).

Et sådant 'narrativt' review kan – i modsætning til de traditionelle, mere metaanalytiske reviewformer, der typisk tester en enkelt hypotese – være værdifuldt, når man skal forsøge at sammenkoble forskellige studier, der er optagede af forskellige emner, med det formål at forbinde dem. I den forstand kan et narrativt reviewformat i højere grad muliggøre generering af nye forståelser og hypoteser (Baumeister & Leary, 1997, p. 312). I forlængelse af dette betyder valget af den narrative reviewform også at vores hovedvægt vil være på de analytiske fællestræk, og ikke på modsætninger og forskelligheder i materialet, fx forskelle i forståelser af faglighedsbegrebet.

Vi har i vores vidensopsamling udelukkende valgt at medtage artikler, der har været igennem peer review. Den primære grund til dette er, at der i løbet af især de seneste 10-15 år er lavet en ret stor mængde forskning, som omhandler pædagogers fag, uddannelse og professionsudøvelse, som vi mener, der er behov for at få et overblik over. Samtidig skyldes afgrænsningen til peer reviewede publikationer det forhold, at denne vidensopsamling gerne skal bringes i spil i et politisk felt, hvor der er et udtalt videnshierki med en betydelig fokus på netop forskning. Endelig har det også været vigtigt at lave en realistisk dimensionering af projektet, således at det var muligt at opstarte, gennemføre og afslutte projektet inden for en periode på i alt seks måneder (fra oktober 2019 til april 2020), en periode, hvor vi begge også havde andre arbejdsmæssige forpligtelser.

Konkret har vi lavet en søgning, udvælgelse og analytisk syntese af 26 forskningsartikler, der i en dansk kontekst har beskæftiget sig med pædagogers faglighed empirisk og teoretisk. Når vi vælger at begrænse os til danske artikler og dermed danske forskere, er det, fordi vi antager, at det især er den danske forskning,

der vil have indblik i de (særlige) forhold og traditioner, som former og præger pædagogers professionsudøvelse og faglighed.

De udvalgte tekster er som sagt alle peer reviewede, og de er alle publiceret i perioden 2004-2019. Vi bilder os naturligvis ikke ind, at 26 artikler kan sige alt, hvad der er at sige om pædagogers faglighed. Der er henover de seneste 10-15 år produceret en meget stor mængde litteratur, der enten direkte eller indirekte berører pædagogers faglighed som led i beskrivelser af det pædagogiske arbejde, professionens udvikling, udviklinger på uddannelsesområdet, velfærdsstatslige ændringer osv. Det er et meget stort område, og der er mange indgange. Vi kunne med andre ord have valgt at søge bredere, dvs. tage fat i de mange forskningsrapporter, ph.d.-afhandlinger, bogkapitler og lærebøger, der er skrevet gennem tiden, og som giver væsentlige indsigter i pædagogers faglighed, for ikke alle disse indsigter finder vej ind i de peer-reviewede forskningsartikler.

Det er dog vores forhåbning, at en analyse af 26 udvalgte forskningsartikler kan give en meget klar indikation af, hvad den nyere danske forskning udsiger om pædagogers almene og fælles faglighed, sådan som den fremtræder i pædagogers meget brede professionsfelt. I det følgende vil vi redegøre for vores metodiske overvejelser, vores kriterier for udvælgelsen af de 26 artikler, og hvordan vi har arbejdet med analyserne af dem.

3.1. Søgeprocesser og udvælgelseskriterier

Da vi begge igennem mange år har befundet os i pædagoguddannelsesfeltet og derigennem beskæftiget os indgående med netop spørgsmålet om pædagogers faglighed (og vi samtidig havde brug for at komme hurtigt i gang, projektperiodens korte længde taget i betragtning), indledte vi med at udarbejde det, man kunne kalde en provisorisk, manuel liste. Vi listede alle de forskere, vi havde kendskab til i det danske forskningslandskab, der enten direkte eller indirekte havde berørt spørgsmålet om pædagogers arbejde, deres rolle, deres faglighed. Med afsæt i denne liste gik vi i gang med at gennemgå de nationale forskningsregistreringssystemer, dels universiteternes, dels UC-sektorens (UCviden). I denne indledende fase indsamlede vi alle publikationer, der relaterede sig til pædagoger og pædagogisk arbejde. De eneste afgrænsninger var sprog (dansk), periode (efter 2004) og litteratortype (publikationer i tidsskrifter eller bogkapitler). Listen blev suppleret med tilsvarende søgninger på REX og NB-ECEC med søgeordene 'pædagoger', 'pædagogers', 'pædagogisk', 'faglighed' og 'pædagogisk arbejde'. Det gav os en første liste med 356 publikationer fordelt på 73 forfattere. Vi valgte i første omgang dansksproget litteratur, fordi vi var interesserede i pædagogers faglighed i en dansk kontekst. Perioden efter 2004 blev valgt ud fra en vurdering af, at den forskning, der blev udarbejdet for mere end 15 år siden, ville tage afsæt i en anden empirisk virkelighed end den, vi har i dag. Samtidig markerer netop 2004 en form for milepæl på det største af de tre pædagogiske områder, dagtilbudsområdet, fordi der her blev indført de første læreplaner. Efter indførelsen af netop læreplanerne er der sket betydelige forandringer i hele det pædagogiske felt, herunder en betydelig udbygning af forskningen i feltet. Der er udgivet meget lidt forskning før 2004. Der er således tale om både et aktualitetskriterium (de seneste 15 år) og et omfangskriterium.

Næste led i processen var at sortere i denne store mængde publikationer for at nå ned i et håndterbart antal publikationer. Vi foretog derfor en mere snæver søgning på den danske forskningsdatabase, som kun henter registreringer i PURE af forskere ved danske forskningsinstitutioner. Vi anvendte søgekoden '(faglighed OR profession) AND pædagoger'. Søgningen afhænger således af de nøgleord, som korresponderer med disse søgestrengene, dvs. de tekster (og inddateringer), der eksplicit anvender disse ord, vel vidende at vi på den baggrund sandsynligvis kommer til at udelukke forskning, der ikke eksplicit anvender eller angiver disse søge- eller emneord. Samtidig anvendtes kriteriet 'videnskabelige artikler' (dvs. fagfællebedømte publikationer).

Det bragte antallet af publikationer ned på 50. Disse blev derefter gennemgået og vurderet ud fra abstracts og krydsrefereret med den oprindelige liste. Her blev yderligere 10 tekster sorteret fra som værende ikke-relevante, fordi de enten ikke berørte spørgsmålet om faglighed direkte, eller fordi de berørte faglighed, der lå uden for pædagogers arbejdsfelt. Det gælder fx artikler om sygeplejerskers, læreres eller socialrådgiveres pædagogiske faglighed. Det gav os en endelig liste med 40 centrale artikler, som udgjorde det materiale, vi gik i gang med at gennemlæse.

Tredje led i processen var at udarbejde en tematisk skabelon, som vi anvendte i læsningen af de 40 artikler. Konkret gjorde vi det, at vi udfyldte et skema for hver enkelt af de 40 artikler, hvor vi bestræbte os på at formulere os så tæt på teksternes ordlyd og formuleringer som muligt. Temaerne i den tematiske skabelon etablerede en fælles systematik i vores læsning, og de udfyldte skemaer gav et vist overblik over materialet og gjorde det håndterbart for os at gennemgå og kategorisere artiklerne i forhold til relevans. Skemaets kategorier var:

- *Hvilket felt handler artiklen om (arbejdsområde, uddannelse osv.)*
- *Hvad er undersøgt? (forskningsspørgsmål)*
- *Hvordan er det undersøgt?*
- *Hvad er der af indsigter og formuleringer omkring pædagogers faglighed?*
- *Hvad er de normative/værdimæssige forståelser af/greb på at forstå faglighed? Hvilke (teoretiske) forforståelser og føringer? Hvad er det fx for en professionsforståelse, som kan udlæses?*
- *Hvilke problematikker og spørgsmål rejses i relation til pædagogers (kerne)faglighed?*
- *Hvilke spørgsmål efterlades vi med som læsere?*
- *Faglighed er? (som opsummerende spidsformulering)*

Igennem dette arbejde sorteredes artikler fra, som alligevel ikke viste sig at være relevante, fordi de ved en nærmere gennemlæsning ikke tematiserede pædagogers faglighed eksplicit. Vi fravalgte også i et enkelt tilfælde den ene af to tekster af samme forfatter, publiceret i forskellige tidsskrifter, men med stort set identiske pointer.

Efter denne proces stod vi tilbage med 26 tekster:

1. Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. M. & Warring, N. (2011). Faglighed og interessevaretagelse i velfærdsarbejde – med daginstitutioner som eksempel. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13(1), 31-46.
2. Bendix-Olsen, K. (2017). Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 7-19.
3. Bille, T., Nielsen, A., Jørgensen, B. O. & Holand, D. A. (2017). Dannelsen af det pædagogiske blik i et livshistorisk perspektiv. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 55-68.
4. Blomgren, H. (før: Klitnæs, H.) (2015). Når skønhed sker og skabes: Et aktionsforskningsinspireret projekt i en dansk vuggestue. *Barn*, 33(3-4), 79-92.
5. Bregnbæk, S., Arent, A., Martiny-Bruun, A. & Jordt Jørgensen, N. (2017). Statens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nyttilkomne familier og danske daginstitutioner. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(2), 54-67.
6. Breumlund, A., Hansen, I. B. & Niklasson, G. (2018). Struktureret pædagogik og relationspædagogik i arbejdet med unge med autisme og udfordrende adfærd. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 18-31.
7. Bøje, J. D. & Togsverd, L. (2014). Når pædagogik bliver til teknik. Styring og målrationelitet i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2014(2), 74-82.

8. Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2013). Profession, holdning og habitus: Forholdet mellem pædagogers og forældres holdninger til pædagogiske spørgsmål i daginstitutioner. *Dansk Sociologi*, 24(3), 63-83.
9. Gulløv, E. (2018). Diskussionen om opdragelse: Om ansvar, autoritet og balancer. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(2), 15.
10. Hansen, N. F. & Pedersen, P. M. (2018). Professionalismens spændingsfelt. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 79-95.
11. Houmøller, K. (2018). Mavefornemmelser og dårlige lugte: Pædagogers sansninger af familien i et socialt udsat boligområde. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(2), 49-62.
12. Jensen, J. B. (2018). "Intet er givet på forhånd" – Om kunst, æstetiske læreprocesser og studerendes identitetsdannelse i pædagoguddannelsen. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 108-126.
13. Juhl, P. (2017). Pædagogisk faglighed analyseret fra et børneperspektiv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2017(4), 53-62.
14. Kjær, B., Bach, D. & Danneboe, K. I. (2018). Pædagoger som forældrevejledere. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(2), 32-47.
15. Krøjer, J., Nielsen, S. B. & Mogensen, K. H. (2017). Generations-specifikke forskelle mellem pædagogers faglighed. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19(4), 74-88.
16. Krøjer, J. (2018). Tillid: En emotionel relation i pædagogprofessionen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(27), 34-43.
17. Nielsen, C. F. (2017). Det almene myndighedsbegreb. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(2), 5-21.
18. Nørgaard, B. K. (2018). Min pædagog og mig. Hvordan oplever jeg "min pædagog"? *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 49-66.
19. Pedersen, R. & Feilberg, A. V. (2016). Fantasier om pædagogen i skolen i en reformtid. *Unge Pædagoger*, 2016(1), 33-43.
20. Plum, M. (2013). De pædagogiske læreplaners reformering: Dokumentation, faglighed og måder at gøre pædagog. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(12), 1-12.
21. Poulsen, C. H. (2018). Handicap som vanskeliggjort deltagelse. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 6-17.
22. Rothuizen, J. J. E. & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 3(1), 7-28.
23. Schmidt, C. H. (2019). Leg som mellemrumsaktivitet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2019(4), 67-79.
24. Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. *Nordisk Barnehageforskning*, 17(1), 1-14.
25. Thingstrup, S. H., Schmidt, L. S. K. & Andersen, R. N. (2017). The purpose of education: Pedagogues and teachers' negotiations in Danish primary school. *Educational Action Research*, 26(3), 354-364.
26. Togsverd, L., Rothuizen, J. J. E., Jørgensen, H. H. & Weise, S. (2017). Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(2), 69-84.

Disse 26 tekster udgør grundlaget for vidensopsamlingens analyser.

3.2. Sådan er analysen grebet an

Analysen begyndte allerede ved udvælgelsen af materialet og gennem den tematiske læsning, vi udarbejdede for at få et første overblik over materialet. De 26 udvalgte artikler blev herefter læst grundigt og de oprindeligt udfyldte skemaer suppleret med yderligere pointer og nuancer. Herefter blev der foretaget en kodning i form af en beskrivelse af de temaer, som træder frem i materialet. Det kunne være "forældresamarbejde"; "vidensformer", "faglighedens situationelle karakter" eller "faglighed og det fagprofessionelle/personlige ansvar". Tekster, der beskæftigede sig med samme tematik, blev læst i

sammenhæng og temaerne beskrevet og udfoldet, stadig med så tæt skelen til teksternes egne formuleringer og forståelser som muligt. Dette arbejde med at kode og tematisere materialet relativt induktivt – med udgangspunkt i materialet og teksterne – var udgangspunkt for det videre analytiske arbejde med at syntetisere og udarbejde denne rapport.

Ved vores læsning og tematisering af de 26 forskningsartikler blev det hurtigt klart, at forskerne beskæftiger sig med pædagogers faglighed med ret forskellige erkendelsesinteresser. Men også at enhver beskrivelse af pædagogers faglighed trækker på nogle normative dimensioner. Artiklerne er ikke nødvendigvis eksplicite omkring denne normativitet, men de beskæftiger sig med og beskriver nogle praksisser, idealer og værdier, som tilstræbes i feltet, og som forfatterne forholder sig (ofte kritisk) til eller efterlyser eksplicit. Vi oplevede derfor, at vi ville have brug for analytisk at kunne favne og begrebssette denne normativitet i både forskningen og i den beskrevne praksis på en kvalificeret måde.

Et centralt greb for os har her været at ty til Danmarks første professor i pædagogik, Knud Grue-Sørensen, som med en vis tiltro til videnskabelig objektivitet beskrev pædagogik som ”en foreliggende kendsgerning” (Grue-Sørensen, 1974, p. 271). Altså som et fænomen, som udfolder sig i en konkret praksis, og som kan undersøges, beskrives og udlægges empirisk. Mange af forskningsartiklerne trækker netop på den forståelse, når de undersøger pædagogers faglighed i relation til noget eller nogen, og derfor også ser fagligheden som en bevægelig størrelse, der må forstås i relation til de situationer og kontekster, hvor den udfolder sig. Grue-Sørensen beskrev imidlertid også pædagogikken som ”en forestående opgave” (Grue-Sørensen, 1974, p. 271). Pædagogers faglighed drejer sig om at skabe og danne kommende generationer, altså om at understøtte noget, der ikke er realiseret og stadig er på vej (Løvlie, 2003). Dette *noget, som er på vej*, kan ikke beskrives, uden at man også – direkte eller indirekte – trækker på værdimæssige orienteringer og forestillinger om, hvad pædagogikken skal gøre godt for. Pædagogikken retter sig både som teori og som praksis mod, hvad der i grunden er ønskværdigt, både for den opvoksende generation og for samfundet. Det er vores klare overbevisning, at pædagogers faglighed, men også enhver pædagogisk forskningspraksis, rummer en tilsvarende moralsk orientering.

Disse to perspektiver (at se pædagogikken som en foreliggende kendsgerning eller at betragte pædagogikken som en forestående opgave) udgør to grundforståelser eller narrativer om pædagogik og pædagogers faglighed – også i den undersøgte forskning. Vi har med Grue-Sørensen i tankerne kunnet læse artiklerne som forskellige bidrag, der med forskellige perspektiver, erkendelsesinteresser og pointer berører dette dobbelte forhold. Pædagogisk faglighed optræder både konkret og empirisk som en foreliggende kendsgerning, der udfolder sig konkret, situationelt og relationelt. Men samtidig også som en række bestemte – mere almene – værdimæssige orienteringer, der hjælper pædagogerne i deres forestående handlinger og valg.

Udover Grue Sørensen har vi i analysen trukket på vores kendskab til pædagogisk teori og begrebsdannelse og her hentet forslag til, i hvilke retninger vi kan se. Man kan sige, at vi har arbejdet med pædagogisk teori i en sensibiliserende analytisk tilgang til materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 310). Det betyder, at vi har trukket på tentative og heuristiske begreber om – og forståelser af – pædagogik hentet fra pædagogiske tænkere som Biesta, Kant, Oettingen, Schleiermacher og Rothuizen. Vi oplever selv, at den almenpædagogiske sensibilitet har givet os et analytisk blik for forskningsartiklernes bidrag til at forstå pædagogers faglighed som en specifik faglig meningsfuldhed, der udfolder sig i relation til menneskers eksistens og praktiske liv, snarere end en teoretisk reglementeret eller teoretisk-teknisk genstand (se evt også Komischke-Konnerup, 2018, p. 149).

4. Indledning til analysen

Vi har valgt at inddele analysen i to hoveddele. Den første beskæftiger sig med forskningens beskrivelser og analyser af de dynamikker og betingelser, dvs. den komplekse kontekst, pædagogernes faglighed udfolder sig inden for. Her præsenteres primært de forskningsperspektiver i materialet, som har beskæftiget sig med pædagogers faglighed som en foreliggende kendsgerning, for nu at blive ved Grue-Sørensens begreber. Eller måske rettere: de perspektiver, der siger noget om de foreliggende kendsgerninger, pædagogers faglighed udøves i og bliver til i relation til.

En helt central pointe i denne analysedel vil være, at pædagogers faglighed og profession formes og bliver til i relation til eksterne rammebestemmelser, krav og forventninger, der indebærer, at faglighed handler om at balancere og afstemme. Det er måske ikke så underligt, for pædagogerne tilhører en af de helt store velfærdsprofessioner, som møder mennesker og arbejder i relation til institutioner og fagligheder i stort set alle aspekter af menneskers liv. Som centrale professionsudøvere i velfærdsstaten er det klart, at udøvelsen af det pædagogiske arbejde formes og udvikler sig i relation til betingelser og forandringer i velfærdsstaten, dens styring, reguleringer og politiske ambitioner. Det kan være læreplaner, dokumentation, forældresamarbejde, skolereformer og målstyring, som alt sammen er forhold, der forandrer sig, i takt med at det pædagogiske felt gennem de sidste 15-20 år er blevet genstand for stigende politisk interesse og intervention. Vi får i denne analysedel en forskningsfortælling om en pædagogprofession præget af forandringer og brud, som viser, hvordan magt og samfundsmæssige spændingsfelter sætter sig igennem i pædagogernes profession, faglighed og praksis – og ikke mindst i pædagogernes egne forholdemåder.

Den anden del af analysen fokuserer på det forhold, at den forskning, vi har set på, gennemgående beskriver pædagogers faglighed som orienteret mod – og baseret på – en række værdier. Det er således analytisk påfaldende, at de forskningsbidrag, som primært er optagede af ”den foreliggende kendsgerning”, faktisk også rummer forståelser af ”den forestående opgave” og altså har normative og foreskrivende pointer. De opererer med et begreb om en eller anden form for moralsk og værdimæssig orientering og beskriver nogle bestemte måder at forstå børn, det andet menneske og pædagogikken på som ønskværdige, mens andre ikke er det. I mange artikler ekspliciteres det ikke nødvendigvis, hvad denne faglighed består af, ligesom det heller ikke nødvendigvis ekspliciteres, hvordan forfatterne henter eller begrunder denne implicitte forståelse og den normativitet, som knyttes til pædagogers faglighed. Det er snarere en underforstået præmis, noget selvfølgelig, som ikke desto mindre er den dimension af fagligheden, hvormed pædagogen balancerer – eller måske bør balancere – udefrakommende krav, sådan at handlinger og valg bliver faglige.

Man kan problematisere og kritisere dette som en ikke-reflekteret indforståethed med feltets egen normativitet. Men man kan også se disse artiklers forestillinger om det værdifulde, ønskværdige og forestående som en kulturelt overleveret forståelse, der kommer sig af, at pædagogikken og pædagogers faglighed er noget, vi alle har erfaringer med. Fra et hermeneutisk synspunkt (se fx Gadamer, 2004) kan man sige det sådan, at forskere i feltet gennem deres forskning deltager i en fortolkende social praksis, en samtale om man vil, der rummer en viden om og nogle kriterier for, hvad pædagogers faglighed handler om og retter sig mod. Vi kender og har gjort os erfaringer med, hvad pædagogik er for noget, og det kan være en forklaring på, at det foreskrivende ofte fremstår implicit. Schleiermacher, en af pædagogikken og åndsvidenskabernes ophavsmænd, er kendt for at hævde, at praksis har dignitet. Hermed mente han, som Oettingen også peger på (Oettingen, 2018, p. 55), at vi altid allerede har et forhold til pædagogikken og, kan vi hævde, til pædagogers faglighed. I kraft af vores menneskelighed gør vi os erfaringer med det kulturelle og sociale projekt, det er at opdrage og opdrages, at erfare og tilegne os verden. Fra et sådant

perspektiv har vi derfor – også som forskere – et forhold til, hvad det er for værdimæssige orienteringer, som gerne skulle præge pædagogikken, vores pædagogiske institutioner og dermed pædagogers faglighed.

Vi har været overraskede over, at der faktisk er betydelig konsensus i forskningslitteraturen, for det første om, at pædagogers faglighed handler om at indfri nogle værdier i forhold til menneske og samfundsliv; for det andet om, hvad det er for overordnede værdier, som må være grundlag for den faglige orientering. I analysens del to har vi søgt at tilvejebringe en analytisk konstruktion af netop denne dimension af fagligheden. Altså som de måder, pædagogers faglighed beskrives på: som orienteringer mod 'noget', det forstående, som pædagogikken og fagligheden skal gøre godt for. En sådan analytisk konstruktion tilvejebringer ikke et narrativ om pædagogers almene og fælles faglighed, der træder frem som en entydig størrelse. Tværtimod føjer denne dimension til kompleksiteten, idet den også identificerer spændinger i fagligheden selv, forstået på den måde, at den værdimæssige dimension af den faglige orientering er paradoksalt og skal balancere modsatrettede værdier. På den ene side fremstilles det som afgørende for fagligheden, at pædagogerne sigter – eller bør sigte – efter at respektere og anerkende det enkelte menneske, dets selvbestemmelsesret og integritet. På den anden side fremstilles det som centralt for fagligheden at pædagogerne orienterer sig fagligt mod at indlemme det enkelte menneske i et fællesskabs værdier, normer og kultur. Disse normative og moralske orienteringer fremstilles i store dele af forskningen som en central dimension i fagligheden, og fagligheden forstås derved som en sensitiv, fornemmende og refleksiv evne til at balancere og mediere værdierne konkret og situationelt.

I denne analysedel trækker vi de linjer frem i den udvalgte forskningslitteratur som beskriver pædagogers faglighed som en foreliggende kendsgerning. Men vi bringer også her de vinkler i spil, der søger at komme med substantielle bud på, hvordan pædagogers faglighed skal forstås, og hvad pædagogikkens normative og værdimæssige dimensioner går ud på. Vi har således mødt en række bestræbelser på at beskrive og begrebssette pædagogers faglighed som en legitim og specifik fagligt begrundet orientering og meningsfuldhed, som trods alle forandringerne også rummer en vis kontinuitet og substans.

5. Analysens første del: Faglighed i spænding

I denne del af analysen fokuseres der på, hvordan pædagogers faglighed gennemgående beskrives og forstås som en dynamisk størrelse, der udfolder sig i relation til den omverden, det samfund, de mennesker og de relationer, som pædagoger udøver deres faglighed i relation til.

Den i denne sammenhæng udvalgte forskningslitteratur beskriver gennemgående en pædagogfaglighed, der i løbet af de seneste 20 år har været under betydelig forandring, igennem forskellige former for spændinger og brud. Den politiske og styringsmæssige kontekst omkring pædagogernes praksis beskrives som præget af forskellige kommunale, nationale, og transnationale styringsmæssige bestræbelser på at bestemme, ordne, professionalisere og kvalitetssikre pædagogernes faglighed. Det beskrives gennemgående, hvordan et stigende systematiserings- og dokumentationskrav (især igennem indførelse af pædagogiske læreplaner), kombineret med en øget læringsmålstyring igennem koncepter og metoder, former og præger pædagogers faglighed på nogle ganske særlige måder. Der er samtidig tale om ændringer, der også rammer pædagoguddannelsen, især med krav om øget praksistilknytning og transparens i de studerendes vidensbaserings, som resulterer i stadig mere detaljerede statslige reguleringer af de forskellige uddannelseselementer.

Gennemgående giver forskningsartiklerne indblik i en profession, som ikke har monopol på at definere og rammesætte deres faglighed og praksis. Der er mange aktører i feltet – forældre, videnskabelig viden,

metoder, reformer osv. – som hver for sig og sammen har forventninger og stiller krav til pædagogerne om, hvordan deres faglighed skal udfolde sig og efter hvilke kriterier. Det betyder, at fagligheden udfoldes i et spændingsforhold til noget, der beskrives som udefrakommende. Pædagogprofessionen formes med andre ord af forandringer i det velfærdssamfund og af den nationale og transnationale politiske virkelighed, som professionen udspiller sig i.

I det følgende vil vi tematisere forskningslitteraturens beskrivelser af de spændinger, der kommer af, at pædagoger udøver deres faglighed i en politisk styret kontekst med mange aktører, som alle har forventninger til pædagogerne. Disse forventninger former, påvirker og rammesætter selvfølgelig, hvad faglighed er og kan være, og hvad der anses som legitime eller fornuftige faglige praksisser. Først skal det handle om faglighed i relation til en øget dokumentationspraksis. Dernæst sættes der spot på faglighed som spænding i forhold til en ny læringsdagsorden. Derefter – som en form for udløber heraf – beskrives faglighed i relation til en ny skolereform. Så sættes der fokus på fagligheden italesat som spænding i relation til forældresamarbejde. Dernæst handler det om faglighed i spændingen mellem et før og et efter i mere generel forstand, dvs. som historisk udvikling. Så drejer det sig om faglighed som noget, der forandres gennem uddannelsen. Og endelig tematiseres faglighed i et spændingsforhold, der knytter sig til et stigende krav om generaliseret viden.

5.1. Faglighed i relation til dokumentationspraksis

Vi begynder med den forskning, der giver indsigter i, hvordan forskellige initiativer knyttet til det, der samlet kan betegnes som new public management, presser på for en professionalisering af pædagogers faglighed igennem øget dokumentation. Der er tale om en professionaliseringstendens, som på den ene side formes og tegnes uden for professionen, men som professionen på den anden side ikke kan undslå sig, hvis de vil agere offensivt i den vedfærdspolitiske og transnationale udvikling. Kommunerne og de fagprofessionelle kan ikke undslå sig at dokumentere indsatsen, målopfyldelsen og ressourceudnyttelsen i daginstitutionerne, men sådanne dokumentationspraksisser har betydning for, hvad der anerkendes og forstås som faglighed. Som det fremgår af Maja Plums forskning, må man eksempelvis forstå indførelsen af de pædagogiske læreplaner som et politisk tiltag, der skal gøre op med en angivelig mangeltilstand hos pædagogerne og deres faglighed, fordi ”det pædagoger laver har en særlig tavs og blød karakter præget af en løs struktur og således mangel på systematik og skriftlighed” (Plum, 2013, p. 4). Plum viser i sin forskning, hvordan de dokumentationskrav, som knytter sig til indførelsen af de pædagogiske læreplaner, udmønter sig i praksis og får betydning for, hvordan pædagogerne udfolder deres praksis, og for hvilke dele af denne praksis der anerkendes som faglig. Hun anskuer således ikke dokumentationsarbejdet som en (mere eller mindre korrekt) beskrivelse af det daginstitutionelle arbejde, men peger på, at dokumentation i sig selv indebærer bestemte organiseringer og iscenesættelser af dette arbejde som professionelt og fagligt (Plum, 2013, p. 2). I Plums optik former og skaber dokumentationsprocesserne altså faglighed, idet noget bindes ind i faglighedskategorien som relevante, legitime og aktuelle udtryk for ”fagligt” arbejde, mens andet udgrænses. Dermed foregår der en værdisætning og en hierarkisering af det pædagogiske arbejde, hvor den faglige pædagog formes som en:

... der etablerer entydighed, som agerer i relation til specifikke mål og faciliterer og vurderer det enkelte barns natur i relation til disse mål og kategorier. Pædagog gøres på denne måde som en formålsbestemt facilitator af barnets progression indenfor (i dette tilfælde) syv indre kompetenceområder (Plum, 2013, p. 7).

Plum argumenterer for, at det at opsætte mål inden for de seks læringstemaer, beskrive metoder og dokumentere, hvordan målene opnås, bliver betragtet som en vidensproces, der skal udvikle pædagogernes faglighed, sådan at arbejdet bliver mere ’målrettet’ og ’systematisk’, og den enkelte

pædagog bliver mere 'bevidst' og 'reflekteret'" (Plum, 2013, p. 2). Som forvaltningsmæssig styringskategori knyttes begreber som synlighed, dokumenterbarhed, systematisk vidensproduktion, opstilling og forfølgelse af mål, målopfyldelse, læring og progression, vurderinger af børn og refleksion således til den ønskværdige og efterspurgte faglighed.

Plum viser, at det ikke betyder, at andre måder at 'gøre pædagog' på, som Plum formulerer det, forsvinder. Der skal eksempelvis stadig puttes og skiftes børn, men selvom det er et arbejde, der, som Plum viser det, faktisk indebærer vidensregistreringer, er det ikke situationer, der oversættes som dokumentationsværdige (Plum, 2013, p. 8). De udskilles dermed fra faglighed, hvilket indebærer, at "værdien af dette arbejde, og måden det udføres, dermed sættes uden for faglighedskategoriens diskussion og anerkendelse" (Plum, 2013, p. 11).

Sådanne analyser giver indblik i pædagogers faglighed som en (magtfuld) styringskategori, dvs. som en særdeles normativt orienteret efterspørgsel efter specifikke handlinger og prioriteringer. Faglighed bliver i dette perspektiv først til i relation til noget, nemlig de kriterier, der anerkender den som faglig. Dermed bliver faglighed til et spørgsmål om grænsesætninger og kategoriseringer, som man ikke kan undslå sig, men som skaber et hierarki i pædagogernes handlinger og valg, der får reel betydning for den pædagogiske praksis.

Også andre forskere peger på, at dokumentations- og styringskrav former og påvirker, hvad der værdsættes og kategoriseres som fagligt. Men hvor Plum analytisk er optaget af faglighed som et styringsbegreb og et empirisk fænomen, der først bliver til på specifikke måder gennem dokumentationspraksisser (faglighed bliver først til, når den synliggøres på bestemte måder), så opererer en række andre forskere med en forståelse af faglighed som noget, pædagogerne har og gerne vil udfolde, men som presses, formes og udfordres i mødet med dokumentationskrav og styring.

Ahrenkiel m.fl. (Ahrenkiel et al., 2011) har interesseret sig for det, de beskriver som en "igangværende ombrydning af institutionerne", der skaber "oplevelsen af et pres på fagligheden og hele det daglige arbejde i institutionerne – et pres, der altså nok har at gøre med ressourcesituationen, men også med de nye institutionelt-organisatoriske betingelser for arbejdet" (Ahrenkiel et al., 2011, p. 41). Forfatterne peger på, at new public management har medført forandringer i styringen af velfærdsprofessionerne, der fører myndigheden i forhold til udformningen af hverdagen på daginstitutionerne væk fra personalet (til lederne) og væk fra institutionerne (til forvaltninger og politiske organer) (Ahrenkiel et al., 2011, p. 34).

Også for Ahrenkiel m.fl. udgør indførelsen af de pædagogiske læreplaner og dertil hørende dokumentationskrav en betydelig forandring, der har betydning for, hvad pædagogers faglighed kan blive til. Med henvisning til anden forskning (bl.a. Andersen, Hjort & Schmidt, 2008) peger forfatterne på, at mange pædagoger ser dokumentation og evaluering som (nødvendige) elementer i en professionalisering og legitimering af deres faglighed. Men forfatterne problematiserer også, at dokumentation og evalueringer ofte håndteres i et målrationelt perspektiv, hvorved store dele af pædagogernes faglighed enten underlægges målrationelitet eller udgrænses (Ahrenkiel et al., 2011, p. 36). Problemet er altså den specifikke form for professionalisering, som efterstræbes i relation til pædagogerne, og som søger at sikre fagets status gennem formaliserede og standardiserede former for synliggørelse, systematik, evidens, akademisering og målstyring. Ahrenkiel m.fl. skriver sig dermed ind i problematiseringen af, hvordan professionaliseringsbestrebelse på den ene side er vanskelige at undslå sig i en moderniseret offentlig sektor, og på den anden side – paradoksalt nok – kan ses som en af-professionalisering og de-kvalificering. Dette fordi professionen mister sin autonomi og metodefrihed, og fordi faglige vurderinger flyttes over til

at være baseret på standarder, skemaer osv., som er defineret og beskrevet uden for professionen selv (Ahrenkiel et al., 2011, p. 37).

Betydningen af dette kan være, at ikke bare det formelle dokumentations- og evalueringssystem har svært ved at få øje på og anerkende disse sider af fagligheden. Men også at pædagogerne selv har svært ved at fastholde dens værdi og udvikle den som den centrale og væsentlige del af fagligheden, uden hvilken heller ikke den 'påagtede' faglighed reelt kan fungere (Ahrenkiel et al., 2011, p. 37).

Et forskningsmæssigt greb hos Ahrenkiel m.fl. har været at rette søgelyset mod de dimensioner af pædagogernes faglighed, som de gennem observationsstudier har fundet helt centrale for daginstitutionens hverdagsliv og sammenhæng (og dermed for velfærdssamfundets sammenhængskraft), men som udgrænses og bliver det, de kalder *upåagtet*. Den upåagtede faglighed er den faglighed, som presses og udgrænses, fordi den er vanskelig at dokumentere og legitimere, og som derfor overses – tendentielt også af pædagogerne selv. Begrebet er – helt i tråd med den kritiske teori, som har udgjort det teoretiske grundlag for studiet – udviklet i en ambition om at styrke professionen selv, sådan at pædagogerne (igen) kan blive bevidstgjorte om deres faglighed. Ved at beskrive den upåagtede faglighed som en foreliggende kendsgerning, giver Ahrenkiel m.fl.'s forskning nogle substantielle bud på pædagogers faglighed og en klar orientering mod 'den forestående opgave'.

Opsamlende kan man sige, at såvel Plum som Ahrenkiel m.fl.'s forskning peger på, at pædagogfaget har undergået en professionalisering, der på den ene side er drevet frem af og imødeset af professionen selv, på den anden side har visse omkostninger, netop i forhold til fagligheden og pædagogernes egne muligheder for at få anerkendt de dimensioner af deres faglighed, som ikke umiddelbart er tilgængelige for systematik, dokumentation og forskellige former for resultatopgørelser. Eller som ikke lader sig identificere som læringsaktiviteter.

Det bringer os videre til et andet tema, der viser sig i materialet, nemlig spørgsmålet om, hvordan pædagogers faglighed i stigende grad står i et spændingsforhold til en transnational læringsdagsorden, som både har medført et øget fokus på læring i daginstitutionerne, og som har betydet noget nær en fuldstændig omlægning af pædagogers arbejde på skoler og fritidspædagogiske institutioner.

5.2. Faglighed i relation til en ny læringsdagsorden

I dette afsnit tematiserer vi den forskning, der fokuserer på, hvordan det har betydning for pædagogers faglighed, at læring er kommet massivt på dagsordenen. Med Plum (Plum, 2013) og Ahrenkiel m.fl. (Ahrenkiel et al., 2011) har vi allerede berørt hvordan faglighed formes af, hvad der kan genkendes og dokumenteres som læringsaktiviteter. Christina Haandbæk Schmidt (Schmidt, 2018) føjer til denne analyse ved at vise, hvordan det, hun med henvisning til bl.a. Plum og Ahrenkiel m.fl. kalder læringsdagsordenen, får betydning for pædagogernes orienteringer i daginstitutionen. Hun viser, hvordan daginstitutionspædagoger skaber pædagogisk(e) faglighed(er) udspændt mellem egne faglige idealer, etiske og pædagogiske ståsteder og en uddannelsespolitisk læringsdagsorden, der rammesætter, hvad der anses som god pædagogik i daginstitutionen. Inspireret af Michel Foucault og med en ambition om at af-selvfølgeliggøre læringsdagsordenens indlejrede rationaler, viser Schmidts forskning, hvordan der er flere og potentielt modstridende rationaler på spil, som påvirker og rammesætter nye muligheder for pædagogisk faglighedsdannelse. Schmidt kortlægger fire stærke og konfliktuerende rationaler, der tilsammen danner et spændingsfelt, inden for hvilket pædagogerne må erobre og skabe faglighed. Disse rationaler præsenteres som fire rationalefigurer – Strategen, Praktikerens, Idealisten og Pragmatikerens – og

det vises, hvordan disse imaginært forsøger at tale deres forskellige rationaler frem i pædagogernes handlinger og faglighed.

Faglighed er altså også i Schmidts optik et fænomen, der er genstand for forhandlinger og grænsedragninger. Men hun peger også på, at pædagogerne har en faglig orientering, der gennem rationalerne bør og vil kræve etiske afgørelser og individuelle erobringer. Pædagogerne har brug for at være lydhøre over for de forskellige rationaler, men de har samtidig også brug for – ved nøgternt at lytte til alle rationalerne – at gøre sig selv i stand til at navigere og bevæge sig fagligt adækvat i det uddannelsespolitiske spændingsfelt.

I et andet projekt har samme forsker (Schmidt, 2019) sammen med pædagoger og ledere fra tre daginstitutioner i efteråret 2017 arbejdet med at foregribe implementeringsarbejdet med, hvad der på daværende tidspunkt var udkastet til den styrkede pædagogiske læreplan. Schmidt finder i denne forskning, at pædagoginitierede læringsaktiviteter favoriseres igennem en stigende opmærksomhed rettet mod rutinesituationerne, der således *gøres påagtede*, hvorved de indskrives øverst i videns- og faglighedshierarkiet. Konsekvensen er, at den børneinitierede leg i store dele af institutionshverdagen bliver overladt til børnene selv, typisk i ydertimerne og på legepladsen, hvor normeringen er lav, og hvor det bliver op til børnene selv at finde ud af at udnytte mellemrummene, mellem rutinerne og de pædagoginitierede aktiviteter. Legen udgrænses dermed fra pædagogernes faglighed.

Også Hansen og Pedersen (Hansen & Pedersen, 2018) har beskæftiget sig med den styrkede pædagogiske læreplan og realiseringen af den. Forfatterne argumenterer med den britiske professionssociolog Ivor Goodson for, at pædagogers faglighed og professionalisme foregår i et spændingsfelt, hvor professionerne i forbindelse med de senere års reformer og tiltagende politiske styring tenderer mod at gennemleve to de-professionaliseringstendenser: De overtager enten ukritisk modeller og koncepter fra det politiske embedsværk, hvorved de reducerer sig selv til tekniske leverandører, eller de lukker sig i modstand og afmagt om sig selv i en form for selvberørende praktikisme. Hansen og Pedersen ser i deres empiriske materiale mange eksempler på modsatrettede eller direkte modstridende krav fra forskellige sider, og de fremviser fortællinger fra pædagoger om eksterne krav, der ikke altid opleves som meningsgivende i den daglige praksis. Projektet med at indføre den nye styrkede læreplan fremstår i sig selv som et eksternt moment for deltagerne i projektet, men eftersom der på institutionerne ligger mange allerede igangværende indsatser og kommunale direktiver, bliver det også tydeligt, at det ikke er muligt at arbejde med en ny styrket læreplan som en isoleret og afgrænset enhed. Den skal fortolkes og oversættes, og pædagogerne har her gode muligheder for selv at være medskabere af, hvad det er for værdimæssige principper, der skal præge den faglige orientering.

Både Hansen og Pedersen, Schmidt og Ahrenkiel m.fl. skriver sig således ind i en forståelse af, at pædagogerne har en faglighed, som er oprindelig, professionens egen og original, der presses og formes af læringsgørelsen i den pædagogiske praksis. Vi skal senere i analysens del to vende tilbage til, hvad der så kendetegner denne oprindelige, egentlige faglighed. Lige nu nøjes vi med at konstatere, at der i den involverede forskningslitteratur synes relativt stor enighed om, at fagligheden forvandles til en prioritering af pædagoginitierede, didaktiske læringsaktiviteter baseret på mål, der på forhånd er defineret for børn og pædagoger. Men også at pædagogerne har mulighed for fagligt og værdimæssigt at præge og forme, hvordan læreplanerne skal oversættes i praksis.

5.3. Faglighed i relation til en ny skolereform

Mange pædagoger udfolder deres faglighed i relation til folkeskolen, selvom der er tale om et relativt nyt felt, som først er slået igennem som følge af den seneste skolereforms øgede inddragelse og dermed nye

rammesætning af pædagogernes faglighed. Der er i forlængelse heraf efterhånden kommet forskning frem, der tematiserer og sætter begreb på netop pædagogers faglighed i denne kontekst. To af teksterne i materialet forholder sig specifikt til disse forandringer, og hvordan pædagogers faglighed udfolder sig i den forbindelse, nemlig Pedersen og Feilberg (Pedersen & Feilberg, 2016) og Thingstrup m.fl. (Thingstrup, Schmidt, & Andersen 2018). Også her giver forskningen indblik i, at læringsdagsordenen former og skaber spændinger i relation til pædagogers faglighed, fordi pædagogernes faglighed på skole- og fritidsområdet helt konkret inddømmes i og underordnes skolepolitiske dagsordener.

Pedersen og Feilberg undersøgte i 2016, hvordan forskellige læringsidealer og fantasier optræder i skolefritidspædagogikken, og hvordan de indvirker på pædagogernes praksis og faglighed. Fantasibegrebet hentes hos Lacan og er sat sammen med diskursteori for at vise, hvad forfatterne kalder "organisatoriske fantasier", dvs. de ambitioner, idealer og forhåbninger, som gennemkrydser det skolefritidspædagogiske felt.

Pedersen og Feilberg peger på, at pædagogernes faglighed i skolen udspænder sig i et felt, der er gennemkrydset af tre gennemgående organisatoriske fantasier, der rammesætter forhandlinger om, hvordan pædagogisk faglighed i skolen skal forstås. Fantasierne forstås som stærke diskurser, der virker gennem kompleksitetsreduktion, sådan at de forskellige positioner tendentielt fastholdes i dikotomier, som fx den produktive/uproduktive pædagog. Pointen er, at disse fastholdelser i sig selv risikerer at være medvirkende til, at væsentlige dele af pædagogens faglighed udgrænses (Pedersen & Feilberg, 2016, p. 38). En af de tre fantasier er fantasien om pædagogen, der værner om børns frie tid. Denne knyttes af forskerne til pædagogernes kernefaglighed og faglige begær, som indebærer et ideal om en pædagog, der "har tid og rum til at følge børnenes spor og gribe det, der optager dem, for ad den vej at arbejde med at understøtte børnenes trivsel, personlige og almene dannelse" (Pedersen & Feilberg, 2016, p. 37). Fantasien omfatter også et begær efter at "arbejde procesorienteret og relationelt med børns læring og trivsel ud fra en professionel optagethed af, hvor det enkelte barn og børnegruppen er – og hvad der optager dem" (Pedersen & Feilberg, 2016, p. 37). Pædagogerne skelner således grundlæggende mellem "kan-aktiviteter", som hører skolefritidspædagogikken til, og "skal-aktiviteter", som hører læring og skole til.

Fantasien om pædagogen, der værner om børns tid er imidlertid i konkurrence med fantasien om den læringsproduktive pædagog. Denne pædagog optimerer og understøtter læring i alle revner og sprækker. Det er en fantasi, der "imødekommer professionelle forhåbninger om øget tilknytning, anerkendelse og i pædagogernes optik – understøttelse af læring og udvikling i bred forstand" (Pedersen & Feilberg, 2016, p. 18). Omvendt udfordrer den også pædagogernes brede og helhedsorienterede læringsforståelse, hvor "kaotiske", støjende, konfliktfyldte og børneinitierede læreprocesser har en central plads (Pedersen & Feilberg, 2016, p. 39). Feltet er altså modsætningsfyldt, og forestillingerne om faglighed er derfor heller ikke entydige. Men som det også fremgår, beskriver forskerne en faglighed hos pædagogerne – nogle værdimæssige orienteringer, her formuleret som en fantasi – som har en oprindelig karakter. Denne karakter er så i konkurrence med andre fantasier om, hvad pædagoger kan, og hvad deres faglighed skal gå ud på. Forfatterne viser, hvordan samtidigt tilstedeværende organisatoriske fantasier om fleksibilitet og læringsproduktivitet udfordrer dele af den pædagogiske faglighed ved at indvirke på organiseringen af skolens tid og rum på måder, som så giver begrænset plads til, at pædagogerne kan arbejde relationelt og procesorienteret med børns trivsel og læring dér, hvor børnene er, og med afsæt i det, der optager dem.

Thingstrup m.fl. (Thingstrup et al., 2018) har forsket i, hvordan lærere og pædagoger i den nye folkeskolereform forhandler deres fælles arbejde, og hvad det er for forestillinger om faglighed og god pædagogisk praksis, som bringes i spil i disse forhandlinger. Sigtet har været at undersøge de pædagogiske implikationer af skolereformen og understøtte pædagogerne i at bidrage til udviklingen af den

pædagogiske praksis i skolen. Det vises, hvordan transnationale læringsdagsordener former pædagogernes forståelser af pædagogik og af professionel pædagogisk praksis og dermed også marginaliserer traditionelle faglige forståelser og praksisser. Der argumenteres dog også for, at pædagogerne udfordrer læringsdagsordenens rationalitet. Forskerne finder således også faglige idealer om og orienteringer i retning af trivsel, kontinuitet, dannelse og demokrati i den faglige praksis (Thingstrup et al., 2018, p. 363).

Thingstrup m.fl. argumenterer for, at pædagogers faglighed og praksis selvfølgelig er afhængig af kontekst, men forskerne peger også på, at der er noget, pædagogernes faglighed gennemgående orienterer sig efter: Nemlig børnenes samlede hverdagsliv og trivsel, som pædagogerne sigter efter ved at tage udgangspunkt i barnets perspektiv, mens de samtidig anskuer det som et fagligt anliggende at fremme børn og unges sociale kompetencer og orientere dem mod at udvikle sig som borgere, der forpligter sig og bidrager socialt, samfundsmæssigt og demokratisk. Thingstrup m.fl. er ikke alene om at identificere denne dobbelte eller samtidige orientering. Som vi vil vende tilbage til, synes det at være helt central for pædagogernes almene og fælles faglighed.

5.4. Faglighed i relation til forældre

Det efterhånden massive fokus på at løse samfundsmæssige problemer gennem pædagogiske interventioner og mere systematiseret og effektiv læring har ifølge den udvalgte forskning også betydning for forældresamarbejdet i den moderniserede, læringsgjorte velfærdsstat. Netop forældresamarbejdet udfolder sig under (nye) betingelser, der skaber spændinger, ambivalenser og modsætningsforhold for pædagogernes faglighed.

Eksempelvis har Kjær m.fl. (Kjær, Bach & Dannesboe 2018) gennem et etnografisk feltarbejde undersøgt de (kulturelle) praksisser, hvorigennem pædagoger og forældre arbejder sammen om at gøre barnet parat til overgangen til skolen og herunder vurderer og forhandler, hvad denne parathed indebærer. Pædagogisk faglighed træder i denne forskning frem som en praksis, der handler om at iagttage og vurdere skoleparathed og mangel på samme, og på baggrund af sådanne vurderinger forhandle tiltag og justeringer af forældrenes opdragelses- og hverdagspraksisser. Pædagogens faglighed retter sig dermed i høj grad mod vurderinger af børns udvikling, læring og trivsel samt at kunne koble disse vurderinger til det *kommende*, her tænkt som det at skulle i skole. I disse vurderinger er pædagogerne ifølge forskerne optagede af *både* at betragte børnene fagligt og socialt (Kjær et al., 2018, pp. 37-38). Forskningen peger på, at forældrene – bl.a. i skyggen af risikokategorier – i meget høj grad korrigerer og tilpasser deres adfærd i hjemmet, sådan at den lever op til pædagogernes råd og vurderinger i forhold til børnenes skoleparathed. Forfatterne tegner således et billede af pædagogernes position som magtfuld og af pædagogens faglighed som noget, der følgelig bør være forbundet med evne og vilje til, at de som fagpersoner forholder sig reflektivt til den magtposition, de indtager i forhold til forældrene.

Også Krøjer m.fl. (Krøjer, Nielsen & Mogensen, 2017) beskriver faglighed som noget, der udfolder sig, formes og forhandles i relation til forældre, men til forskel fra Kjær m.fl. viser denne forskning, at pædagogernes faglige anerkendelse afhænger af forældrenes velvilje og accept. På baggrund af pædagogernes fortællinger i erindringsværksteder, identificerer Krøjer m.fl. forandringer i de måder, forældre i den NPM-moderniserede velfærdsstat går fra at være borgere til at være brugere. Disse forandringer får betydning for pædagogernes faglighed og faglige legitimitet:

Faglighed opstår som noget, der hele tiden skal legitimeres, blandt andet i relationen mellem forældre og pædagoger. Det kalder på en stærk tiltro til, at pædagoger og forældre deler perspektiver. Det besværliggøres, når forældre installeres som brugere og kunder. Denne besværliggørelse accelereres yderligere, når forældre indtager en

position som formel magtudøver med en grad af ledelsesbeføjelser og skal som sådan forholde sig til formaliserede strukturer (Krøjer et al., 2017, p. 86).

Krøjer m.fl. viser, at de pædagoger, der er uddannet efter 1992 (hvor forældrebestyrelserne formelt indskrives forældrene som kunder), kommer til at indgå i en magtrelation, der i forhold til artiklen af Kjær m.fl. er vendt på hovedet. Forfatterne skriver videre:

Forældrene opfatter det fuldkommen indlysende, at hvis de er utilfredse med pædagogernes arbejde, så er det vigtigt og nødvendigt at få formidlet denne utilfredshed klart til pædagogerne [...] Det gør det ganske vanskeligt for pædagogerne i generation B at fastholde sig selv som de fagligt kompetente i daginstitutionen, i det relationen til forældrene formidler det modsatte" (Krøjer et al., 2017, pp. 85-86)

I en tidligere artikel belyser Jo Krøjer (Krøjer, 2014) en lignende problematik, idet hun her er optaget af det emotionelle arbejde som omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde – også i relation til forældrene:

Når det gælder professionelt omsorgsarbejde i daginstitutioner, er følelser samt omsorg og opmærksomhed på (børns) emotionelle relationer et væsentligt aspekt af det, man som professionel omsorgsudøver for børn i dagspasning skal yde [...] det er derfor en nødvendig professionel praksis at opbygge en relation, hvor forældre har tillid til pædagogerne og sørger for deres professionelle råd og vejledning mht. forældrenes omsorg for deres børn" (Krøjer, 2014, p. 35).

Krøjer beskriver, hvordan pædagogerne oplever en forventning om, at de påtager sig ansvaret for at forholde sig "minutiøst afstemt i forhold til forældre i konkrete og specifikke situationer på præcis den måde, der får den pågældende til at føle tillid til pædagogen og det pædagogiske arbejde i institutionen" (Krøjer, 2014, p. 38). Krøyers forskning viser, at pædagoger må kunne udvise en emotionel sensitivitet, der også kræver, at pædagogen kan regulere og styre egne følelser. Det er, skriver Krøjer, et krævende arbejde, som pædagogerne ikke oplever, at de kvalificeres til i uddannelsen (Krøjer, 2014, p. 40). Til gengæld oplever de det emotionelle tillidsskabende arbejde som meningsfuldt, og som en væsentlig del af fagligheden.

Krøjer problematiserer i forlængelse heraf, hvordan der i pædagogernes perspektiv er en forventning til, at de – gennem en bestemt måde at performe professionalisme og faglighed på – skal muliggøre, at forældre oplever tillid til dem og institutionen. På den måde opstår der i pædagogernes bevidsthed en asymmetri i forhold til, hvem der skal 'arbejde' for tilliden (Krøjer, 2014, p. 38). Og denne asymmetri giver ikke nødvendigvis pædagogen definitionsmagten i relation til sin egen faglighed.

I et andet forskningsprojekt, der har fokus på samarbejdet med forældre i nyankomne flygtningefamilier, viser Bregnbæk m.fl. (Bregnbæk, Arent, Martiny-Bruun & Jørgensen, 2017), hvordan også dette arbejde rummer vanskelige balanceringer. Her udøves den pædagogiske faglighed i et spændingsfelt mellem myndighedsudøvelse og omsorg. Denne analyse er inspireret af begrebet 'coercive concern', som henviser til, hvordan det danske samfunds ønske om muslimske familiers kulturelle tilpasning 'forklædes' som omsorg. Pædagogerne skal formidle og håndhæve lovgivning på området, der rummer en forventning om tilpasning til samfundet, herunder mødepligt, men samarbejdet med forældrene er samtidig dybt afhængigt af, at pædagogerne vinder forældrenes tillid ved at udvise respekt for forældrenes myndighed i forhold til børnene og deres forældreret:

I forældresamarbejdet med nytilkomne familier må pædagogerne således navigere i et paradoksalt rum, hvor de udspændes mellem deres myndighedsposition, deres rolle som en slags kulturelle opdragere eller formidlere af vestlige middelklasseidealer for

forældreskab og deres pædagogfaglige ønsker om at møde familier og børn, 'hvor de er' og med udgangspunkt i deres behov (Bregnbæk et al., 2017, p. 64).

Gennem interviews og feltarbejde tegner denne forskning således et billede af en faglig praksis, som indebærer, at pædagogen skal navigere mellem forskellige roller, samtidig med at de skal indleve sig i forældrenes perspektiv og i vid udstrækning bruge egen dømmekraft og situationsfornemmelse. Forfatterne beskriver, hvordan de subtile krav og ønsker til myndigt og ansvarligt forældreskab i Danmark måske nok kan synes selvfølkelige og positive for danske pædagoger, mens de ikke nødvendigvis er det for de familier, der lige er kommet til Danmark (Bregnbæk et al., 2017, p. 62). Pædagogerne står derfor ofte i situationer, "hvor de med større eller mindre indføling balancerer mellem respekten for familiens værdier, ønsker og valg, statslige krav og deres egne professionelle (og personlige) vurderinger" (Bregnbæk et al., 2017, p. 66). Forfatterne konkluderer, at denne position kræver af pædagogerne, at de navigerer mellem omsorg og magtudøvelse, og "at der ingen enkel opskrift kan gives på, hvordan dette gøres bedst" (Bregnbæk et al., 2017, p. 65):

Pædagogerne videreformidler ikke bare statens lovgivning til forældrene, men søger med pædagogfaglig omsorgsfuldhed at hjælpe dem til at blive i stand til at leve op til kravene, samtidig med at de i forskellige grader udviser sensitivitet over for forældrenes kulturelle, sociale og forældreskabsmæssige erfaringer (Bregnbæk et al., 2017, p. 59).

Samlet set peger den indhentede forskningslitteratur på, at pædagogen har en myndighedsrolle, der udfolder sig i relation til og har betydning for forældresamarbejdet. Når pædagogen skal vurdere, hvorvidt og hvordan forældre eller børn lever op til nogle kriterier – til at være skoleparat eller til at være samarbejdsvillig i forhold til integration – kommer vedkommende til at befinde sig i en magtrelation, der må balanceres med faglige idealer om ligeværdighed og selvbestemmelse. Omvendt synes pædagogerne at være afhængige af forældrenes tillid og af den legitimitet, pædagogerne tildes i relationen til forældrene.

5.5. Fagligheden i relation til et 'før' og et 'efter'

Der er, som man kan læse, en gennemgående forståelse og optagethed af pædagogers faglighed i materialet, som noget, der grundlæggende er under forandring og ombygning. Mere eller mindre eksplicit beskrives et felt, hvor pædagoger engang havde et større råderum til at definere og bestemme deres faglighed og faglige kriterier, mens velfærdsstatens forandrede styringsbetingelser og relationer samt specifikke krav til pædagogprofessionens professionalisering har sat pædagogernes autonomi, faglige kriterier og orienteringer, og dermed pædagogernes faglighed, under pres. Flere aktører og interesser intervenserer på direkte og indirekte måder i pædagogernes praksis og er med til ikke bare at skabe nye betingelser for, men også direkte forme pædagogernes faglige forståelser og praksisser. De stigende krav til dokumentation, målinger, fokus på læring og metodisk baserede interventioner synes, sammen med ændrede samarbejdsrelationer med forvaltning og forældre, at have stor betydning for pædagogerne og deres faglighed.

Krøyer m.fl. (Krøjer et al., 2017) bidrager til analysen af de forandrede betingelser for det pædagogiske arbejde og af, hvordan dette har forandret forståelsen af, hvad pædagogisk faglighed vil sige, ved at interessere sig for pædagogernes egne oplevelser. Forskergruppen har undersøgt, hvordan pædagogers arbejde og faglighed har forandret sig over tid (fra 1970'erne og til nu), ved at lave erindringsværksteder, hvor to generationer af pædagoger og forældre har kunnet reflektere over pædagogisk faglighed. Den ene generation er defineret ved, hvornår der historisk set konsolideres en egentlig pædagogisk faglighed (her defineret ved 1970'erne), og til tiden, før NPM-styringslogikker optræder (her defineret ved etableringerne af forældrebestyrelser i 1992). Den anden generation består af pædagoger, der er uddannet i perioden 1993-2017. Forskerne har med afsæt i Frigga Haug og Michel Foucault anskuet faglighed som noget, der ikke blot defineres indefra af professionen selv, men som noget, der er historisk kontingent. Heri ligger, at

faglighed forstås gennem et begreb om transformation, som et fænomen, der formes, men ikke determineres af – og i forhold til – de strukturelle/diskursive/organisatoriske rammer og vilkår, der er for det pædagogiske arbejde (Krøjer et al., 2017, p. 75). Det overordnede argument er, at der er sket et skift i den måde, pædagoger anskuer deres egen faglighed på, fra *før* til *efter* NPM-strategierne bliver en realitet i det pædagogiske arbejde.

I forhold til den ældste generation, generation A, fortæller pædagogerne om dengang, deres egen faglige indsigt og erfaring blev tillagt afgørende betydning (Krøjer et al., 2017, p. 82). Pædagogerne oplevede, at deres faglighed blev ”set som både tilstrækkelig og yderst velegnet til at løse vanskelige, pædagogiske opgaver, som forældre selv er fاملende eller fremmede over for”, og de oplevede ”forældres eksplicitte beundring og anerkendelse af pædagogers faglige bistand i forældrenes og deres børns hverdagsliv” (Krøjer et al., 2017, p. 84).

I forhold til generation B beskrives fagligheden som ”en kompleks refleksions- og diskussionsfaglighed, hvor den pædagogfaglighed, som forhandles, relationelt tilskynder pædagogerne til at tilslutte sig en bestemt praksis” (Krøjer et al., 2017, p. 83).

Selvom faglighed ikke defineres eksplicit, viser dette studie, at der er sket et markant skift i den måde, faglighed dels forstås, men også udføres på. Fra at have været en størrelse, der i høj grad udspringer af pædagogens egen erfaring og indsigt, og dermed noget, der tilflyder verden, brugerne og børnene fra pædagogerne, bliver faglighed i en senere, NPM-drevet institutionel virkelighed, forvandlet til noget, pædagogerne kæmper for at opnå igennem deres systematiske rettet mod eksternt formulerede måls forbindelser til den daglige praksis.

5.6. Faglighed i relation til uddannelsen

Når man skal forstå, hvordan det går til, at der kan identificeres et sådant fagligt før og efter, skal man ifølge en del af forskningsartiklerne i materialet også se på, hvordan disse udviklinger understøttes i pædagoguddannelsen. Et par artikler beskriver og analyserer, hvordan forandringer og spændinger i fagligheden også er under indflydelse af forandringer i uddannelsen. Det gælder for en artikel af Bøye og Togsverd (Bøje & Togsverd, 2014) og en senere artikel af Rothuizen og Togsverd (Rothuizen & Togsverd, 2019). Den første artikel viser, hvordan de pædagogstuderende i praktikken skal tilegne sig faglighed i et felt, hvor både praktikken og institutionerne er underlagt en stigende målrationalitet, som virker samtidigt. Forfatterne viser, hvordan denne samtidighed virker sammen med institutionelle logikker, sådan at den studerende lærer sig noget om, hvad der er effektivt, og hvad der virker i den institutionelle hverdagspraksis. Pædagogisk faglighed kommer tendentielt til at fremstå som et teknisk-instrumentelt anliggende, og forfatterne spørger til, hvordan de studerende i en sådan uddannelseskontekst får mulighed for at tematisere pædagogisk faglighed som et spørgsmål om at stille *pædagogiske* og *etiske* spørgsmål om, hvad der er ønskværdigt og af det gode for det enkelte menneske og for samfundet (Bøje & Togsverd, 2014).

I en anden artikel om pædagoguddannelsen (Rothuizen & Togsverd, 2019) har Rothuizen og Togsverd analyseret ændringer og forskydninger i forholdet mellem uddannelsens styring, uddannelsens kultur og uddannelsens pædagogiske faglighed igennem de sidste 20 år. Forfatterne udvælger konkrete begivenheder i nogle af de reformer af pædagoguddannelsen, som har været gennemført gennem de seneste år, holdt op imod dele af pædagoguddannelsens historie.

Begge artikler problematiserer, hvordan aktuelle styringslogikker og deres særlige måder at problematisere faglighed som et spørgsmål om bl.a. målopfyldelse former faglighed. Rothuizen og Togsverd lægger til analyserne ved at argumentere for, at målorienteringen bryder med såvel pædagoguddannelsens historie som med det, forfatterne beskriver som det pædagogiske projekt, som uddannelsen på en og samme tid er

en del af og uddanner til: nemlig at danne frie borgere i et samfund af forpligtende fællesskaber (Rothuizen & Togsverd, 2019). Begrebet det pædagogiske projekt vender vi tilbage til senere.

Pædagoguddannelsen forstås i denne sammenhæng som en uddannelse, der bevæger sig fra at være noget, der beskrives med ord og begreber som fag, dannelse og personlig udvikling, til noget, der igennem nye centrale styringsdokumenter beskrives med begreber som kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål. Samtidig bevæger en lang række nye og aktive verber sig ind i bekendtgørelserne for professionsbacheloruddannelserne til lærer, sygeplejerske, socialrådgiver og pædagog. Forskerne viser med henvisning til Larsen (Larsen, 2013), at pædagoger i bekendtgørelsen nu beskrives som nogle, der identificerer, analyserer, vurderer, evaluerer, dokumenterer og anvender metoder. Altså med ord og begreber, der signalerer forståelse af faglighed som forbundet med objektiverende problemidentifikations- og løsningstilgange til professionsudøvelsen og som en teknisk og instrumentel vidensbaseret praksis.

5.7. Faglighed i relation til vidensidealer

Professionaliseringen af pædagogfaget har, som vi har vist, indebåret mange samtidige bevægelser. Blandt andet det, man samlet set kunne betegne som en idealisering af specifikke typer af viden. I løbet af de seneste årtier er der sket en bevægelse i retning af en (uddannelses)politisk favorisering af evidensbaseret viden og evidensbaserede metoder, dvs. viden og metoder, der er systematisk frembragt og generelt anvendelige. Forestillingen er, at en viden, der på den ene eller den anden måde lever op til sådanne kriterier – eller i hvert fald giver løfter om at gøre det – kan kvalificere og vidensbasere professionsudøvelsen ved at bibringe den de kvaliteter, den angiveligt mangler. Heri ligger selvfølgelig en betydelig hierarkisering af forskellige vidensformer. Det er i litteraturen velbeskrevet, at denne professionaliseringens dominerende vidensforståelse fører til, at institutioner og kommuner indkøber og anvender koncepter og metoder, der markedsføres som evidensbaserede eller med dette vidensbegrebs positive verber.

I materialet indgår således forskning, der undersøger og viser, hvordan pædagogernes faglighed formes og også presses af pædagogiske metoder som fx TEACH (Bøje & Togsverd, 2014; Breumlund, Hansen & Niklasson, 2018). Bøje og Togsverd har pædagoguddannelsens praktikker som deres primære erkendelsesinteresse, men de er i forbindelse med deres undersøgelse heraf stødt på det, de betegner som en teknificering og instrumentalisering af den pædagogiske faglighed, som indtræder med anvendelsen af evidensbaserede metoder som TEACH. Bøje og Togsverd problematiserer, at metoden tendentielt overflødiggør det, forskerne kalder pædagogiske spørgsmål i de pædagogstuderendes faglige udvikling. Pædagogiske spørgsmål er etiske og værdiorienterede spørgsmål om, hvad pædagogikken i grunden skal gøre godt for.

Et andet studie, af Breumlund m.fl. (Breumlund, Hansen & Niklasson, 2018), har den strukturerede pædagogik og dens betydning for pædagogernes praksis som en erkendelsesinteresse. Forfatterne viser gennem interviews og feltstudier i en socialpædagogisk praksis, hvordan arbejdet med TEACH, en stærkt struktureret evidensbaseret metode, former pædagogernes faglighed, uden dog at determinere den. Forskningen viser, at pædagogerne bevarer en vis responsivitet, dvs. en praktisk sans i forhold til hverdagslivets uforudsigelighed, hvor pædagogerne er meget bevidste om, at relationerne til beboerne har betydning for de pædagogiske handlinger og valg, og også, at det er ønskværdigt, at det må være sådan.

Et tredje studie, om vuggestuepædagogers praksis af Pernille Juhl (Juhl, 2017), berører også problematikken omkring koncepter og metoders indtog i pædagogisk praksis og disse betydning for pædagogernes faglighed. Juhl viser, hvordan "pædagogerne oplever, at metoderne delvist kan afhjælpe faglig usikkerhed. Samtidig peger pædagogerne dog på, at det kan være svært at finde et fagligt ståsted, når de anvender metoder, hvor de skal følge en manual eller instruks" (Juhl, 2017, p. 54).

De nævnte forskningsartikler giver hver for sig og sammen indblik i, hvordan de såkaldt evidensbaserede metoder og idealet om vidensbaseret praksis er blevet en uomgængelig del af pædagogernes praksis, og noget, de møder med betydelig ambivalens. Metoderne kan på den ene side bidrage til og være svar på krav til en pædagogisk faglighed, der er systematisk, tydelig og dokumenterbar. På den anden side ser det ud til, at pædagogerne på forskellig vis må oversætte og omarbejde metoderne for at indpasse dem i den faglige praksis og deres egne kriterier for god faglighed.

Tilsvarende tematiseringer og problematiseringer af forholdet mellem en generel viden og pædagogers faglighed finder vi hos forskere, der har beskæftiget sig med, hvordan pædagoger arbejder med inklusion i relation til børn med funktionsnedsættelser (Bendix-Olsen, 2017; Poulsen, 2018). I et sådant praksisfelt har diagnoser samt den viden og de forståelser, diagnoser fører med sig, betydning for pædagogernes faglighed på den måde, at de tendentielt overtrumfer pædagogernes faglige vurderinger og situationsspecifikke skøn. Begge forskere peger på, at pædagogerne i forvaltningen af deres faglighed har brug for at bringe praksisnær og relationel viden i spil, fordi denne viden overgår diagnosens abstrakte og kontekstfri sprogbrug, når det handler om at skabe gode deltagelsesbetingelser for børn. Gennem observationsstudier af de deltagelsesmuligheder, der skabes for et barn med diagnoser, viser Christina Holm Poulsen (Poulsen, 2018), hvordan diagnoser ser ud til at blive en forklaring på de børns deltagelsesmåder, der for pædagoger og lærere kan forekomme anderledes. Forfatteren argumenterer for, at det 'anderledes' i stedet bør sættes i sammenhæng med de konkrete situationer, hvor nogle børn bliver mødt på måder, hvor de *gøres* anderledes i den pædagogiske praksis. Når det gælder børn med vanskelige deltagelsesbetingelser, må det pædagogiske arbejde rette sig mod at skabe fællesskaber, hvor det enkelte barn oplever at blive inddraget i og få indflydelse på fælles-skabelsen, og hvor det enkelte barns bidrag bliver mødt på værdige måder (Poulsen, 2018). Vi læser forfatteren sådan, at den pædagogiske faglighed bestyrkes af, at pædagogerne forholder sig reflektivt til, hvordan der konkret og situationelt kan skabes deltagelsesbetingelser for det enkelte barn. Dette giver nok så megen viden om diagnoser intet svar på.

Kurt Bendix-Olsen (Bendix-Olsen, 2017) problematiserer tilsvarende, at et for stort fokus på diagnostisk viden og på "det særlige" i eller ved barnet forhindrer en fagligt relevant forholden sig til børns komplekse og sammensatte hverdagsliv. Bendix-Olsen problematiserer således en opdeling og specialisering af pædagogers faglighed i eksempelvis det almenpædagogisk, det specialpædagogiske og det socialpædagogiske, fordi det er opdelinger, der skaber specifikke organiseringer omkring målgruppebestemt arbejde og tilhørende håndteringer af praksis. Bendix-Olsen skriver:

Bagsiden ved at megen pædagogisk praksis er differentieret efter børneprofiler og målgrupper, er, at de professionelles fokus farves af enten det almene, det særlige eller det (a)sociale. De pædagogiske udviklingsforståelser reproduceres og isoleres fra børns komplekse og sammensatte hverdagsliv, i stedet for at blive informeret heraf (Bendix-Olsen, 2017, p. 10).

Både Bendix-Olsen og Poulsen argumenter med et kritisk psykologisk perspektiv for, at menneskers livsbetingelser og deltagelsesmuligheder skabes, vedligeholdes og ændres gennem bl.a. pædagogers handlinger, hvorfor børns måder at deltage på må forstås i sammenhæng med, hvad deltagelsen er en del af. Pædagogisk faglighed begrænser sig i et sådant perspektiv ikke til et diagnosevokabularium med dertil hørende metoder og pædagogikker, men handler om at kunne undersøge og udvikle forhold og forløb i praksis, der giver gode betingelser for, at mennesker mødes og deltager i et dialektisk samspil. Som vi læser dette perspektiv, handler faglighed om at se mennesket og relationerne bag diagnosen. Pædagogernes faglighed retter sig ideelt mod at kunne understøtte såvel den enkeltes deltagelse og fællesskabets måde at

fungere på og mod at kunne arbejde med et differentieret deltagelsesbegreb, der gør det muligt at udforske og forstå forskellige aspekter ved deltagelsen (se fx Bendix-Olsen, 2017, p. 14).

Opsamlende giver den bearbejdede forskningslitteratur indtryk af pædagogers faglighed som en dynamisk og bevægelig størrelse, der udøves konkret og situationelt i relation til komplekse, men lige så konkrete, betingelser: til relationer, til metoder, til kriterier for og ambitioner med pædagogernes faglighed, som ikke er defineret af pædagogerne selv. Betingelserne for pædagogers faglighed har forandret sig, og der er en gennemgående forskningsfortælling om et før og et efter og om en faglighed, som er i spænding og fuld af dilemmaer mellem de måder, pædagogerne gerne selv vil udfolde deres faglighed og det, de fra forskellig side pålægges – og det er ikke så lidt. Opsamlende kan man tilføje, at når faglighed er i spænding, ja så handler faglighed om at kunne balancere og afstemme modsætningsfulde rationaler og værdier. Vi har i ovenstående beskrevet, hvordan en række af disse spændinger kommer af, at der er kræfter og rationaler, som hiver og trækker i pædagogerne, og som former og præger deres faglighed. I den næste analysedel fokuserer vi på den dimension af fagligheden, som har at gøre med en værdimæssig og moralsk orientering.

6. Analysens anden del: pædagogfaglige orienteringer og værdier

I den forskning, vi har kigget på, møder vi gennemgående en forståelse af, at pædagogen i udøvelsen af sin faglighed trækker på vidensformer, der knytter sig til praksis, til handlinger, værdier og skøn. Pædagogers faglighed beskrives og forstås gennemgående ikke med kriterier om sandhed og entydighed, men snarere med kriterier, der angår evner til – og muligheder for – indfrielse og balancering af værdier. Vi har allerede mødt nogle af disse forskningsbidrag, som fx Ahrenkiel m.fl. (2011), der vægter sammenhæng og det situationsbaserede; Pedersen og Feilberg (2016), Schmidt (2018) samt Thingstrup m.fl. (2018), der beskriver, at pædagoger ser det som betydningsfuldt at følge børnenes perspektiver, spor, initiativer og leg; Thingstrup m.fl. (2018), der vægter demokrati og dannelse og Bregnbæk m.fl. (2017), der vægter omsorg og medbestemmelse. For nu blot at nævne nogle.

Et væsentligt fund i denne vidensopsamling er nemlig, at der stort set uanset teoretisk ståsted, position og forskningsinteresse er pointer i alle de analyserede artikler, der forbindes med den gode, den rigtige og måske endda den oprindelige faglighed, og andet, der mere eller mindre direkte beskrives som mindre godt. Dette gælder for den forskning, vi indtil nu har beskæftiget os med, som er optaget af pædagogers faglighed som et fænomen, der formes og forandres i relation til velfærdsstatslige forandrings- og styringsprocesser. Men det gælder naturligvis også for den forskning, som i såvel i sin erkendelsesinteresse som sin ontologi er optaget af mere substantielt at indkredse og begrebssette, hvordan man kan forstå pædagogisk faglighed.

Som vi tidligere har været inde på, er det ikke så underligt, for pædagogikken er en disciplin, der i såvel sin praksis som sin teori rummer normative og foreskrivende dimensioner (se fx Biesta, 2011; Grue-Sørensen, 1974; Rothuizen, 2020). Normativitet har at gøre med, hvad der anses for det gode, det ideelle, det sande og det ønskværdige. I forhold til pædagogikken peger denne normativitet mod forestillinger om det pædagogisk ønskværdige, og hvad der er det gode menneske- og samfundsliv, for pædagoger udøver en samfundsopgave, som retter sig mod at opdrage og forme mennesker i og til vores fælles samfund. Selvfølgelig er det ikke ligegyldigt, hvordan pædagoger indgår i relationer til andre mennesker, hvordan de udøver deres faglighed. Pædagogers faglighed er normativ i den forstand, at den står i bestemte værdiers tjeneste. Den sigter mod skabelsen af meningsfulde helheder orienteret mod et formål, uden for sig selv, der for pædagogen drejer sig om et formål på den andens vegne: dennes dannelse, trivsel og udvikling. Det er da også en veletableret indsigt i almenpædagogikken og i den ånds- og handlingsvidenskabelige

tradition, der griber tilbage til bl.a. Aristoteles, Kant og Dilthey, at pædagogik knytter sig til formidling af værdier (Biesta, 2015a, 2015b; Rothuizen, 2020). Historisk har man inden for almenpædagogikken og filosofien kæret sig om spørgsmålet om opdragelse og pædagogik som et spørgsmål af værdimæssig karakter. En af vor tids store pædagogiske tænkere Gert Biesta, der nyfortolker den almenpædagogiske tradition (Biesta, 2015c, 2015d), betoner tilsvarende, at pædagogik er en praksis, der altid indebærer normative vurderinger og valg (Biesta, 2015f). Vi anser det derfor ikke som hverken suspekt, mystisk eller odiøst, at artiklerne rummer en sådan normativitet, selvom det nok er påfaldende, i hvor høj grad denne beskrives og forstås implicit.

Der er således i den indhentede forskning en beskrivelse af pædagogers faglighed som baseret på praktiske, sanselige, fornemmende og værdiorienterede vidensformer. Eksempelvis er Ahrenkiel m.fl. (Ahrenkiel et al., 2011) optagede af det, de kalder hverdagsviden, som knytter sig til den upåagtede faglighed, og som også beskrives som en pædagogisk holdning. Togsverd m.fl. (Togsverd, Rothuizen, Jørgensen & Weise, 2017) beskriver pædagogernes praktiske viden, dvs. den viden, som sætter pædagogerne i stand til at handle pædagogisk i komplekse situationer gennem begrebet takt, som de henter fra fænomenologen Max van Manen (Manen, 2015; Togsverd et al., 2017, p. 72). Pædagogisk takt beskrives som en kulturelt og fagligt overleveret værdiorienteret vidensform, der handler om at gøre det gode, det rigtige og det værdifulde i situationer, hvor der ikke gives objektive svar på, hvad der vil være rigtigt at gøre. Det er en praktisk viden som forfatterne med Manen beskriver som "the ability of actively distinguishing what is good from what is not good" (Manen, 2015, p. 5; Togsverd et al., 2017, p. 72).

Tilsvarende beskriver Hansen og Pedersen (Hansen & Pedersen, 2018), at pædagogisk faglighed bør være dét, de med inspiration fra den britiske professionssociolog Ivor Goodson kalder principledet. At fagligheden er principledet indebærer, at professionsudøverne aktivt må fortolke og oversætte udefrakommende styringstiltag i forhold til egne værdier og principper, der giver retning for den faglige praksis. Hansen og Pedersen trækker på Goodson, der – som i megen anden professionssociologi – ser professionerne som orienteret efter et 'moral purpose', hvilket vi kan oversætte som en moralsk orientering. Tager vi pædagogers faglighed som eksempel, så skal den altså have en moralsk karakter – den skal ville det gode. 'Moral purpose' er for Pedersen og Hansen dermed ikke bare en frase eller noget, der er ens for alle professioner. På det pædagogiske område handler den specifikt om spørgsmålet om 'god pædagogik'. Forskerne argumenterer for, at det er det, de pædagoger, de har samarbejdet med, er optagede af, samtidigt med at det kan være svært for dem at formulere sig mere præcist om det (Hansen & Pedersen, 2018, pp. 91-92).

Også Ejrnæs og Monrad (Ejrnæs & Monrad, 2013) knytter pædagogers faglighed til værdier og holdninger. Forfatterne studerer holdninger som en tilgang til at forstå de fagprofessionelles faglige vurderinger "fordi holdningskomponenterne viden og erfaring samt følelser og værdier er en del af de professionelle faglighed. Samtidig må handletendenser, som er en tredje holdningskomponent, opfattes som fagligheden omsat i en praksiskontekst" (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 66). Forfatterne peger på, at professioner "klassisk er blevet set som kendetegnet ved en bestemt viden, etik og bestemte praksisformer" (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 77), og at professionsforskningen ofte forudsætter holdningsmæssig enighed inden for en profession. Gennem et kvantitativt vignestudie, hvor de har undersøgt og sammenlignet forældre og pædagogers holdninger til tre cases, kan Ejrnæs og Monrad vise, at denne forståelse er uholdbar. Vignetundersøgelsen peger på, at forældre og pædagogers holdninger er ret ens, men også at begge grupper er splittede internt på nogenlunde samme måde. Ejrnæs og Monrads forskning peger på, at så store holdningsmæssige forskelle mellem praktikerne i samme profession automatisk må rejse en kritik af de traditionelle teoretiske tilgange til professioner, fordi disse ofte har en tendens til at fremhæve at

(strukturelle) mekanismer fører til relativt ensartede holdninger og værdier i professionen (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 79). Det er ifølge Ejrnæs & Monrad snarere sådan, at den professionelle pædagogos habitus er præget af vedkommendes unikke livsbane, og her kan det meget vel være, at strukturelle forhold som klasse-mæssige tilhørsforhold, arbejds-erfaringer, og følelses-mæssige oplevelser har større betydning for holdninger og dermed også handledispositioner, end de fleste professionsteorier tilsiger (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 79). Forfatterne peger således på, at eksisterende tilgange til studiet af det, de kalder relationsprofessioner, må modificeres, så de kan rumme både holdningsdiversiteten blandt professionelle og ligheder i holdningsmønstre professionsgruppen og brugergruppen imellem (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 63).

På to punkter ser forfatterne imidlertid væsentlige forskelle mellem pædagoger og forældres svar: Pædagogerne forholder sig for det første gennemgående til dilemmaer på en måde, der indikerer, at de gerne vil have autonomi over den faglige beslutning, og at de gerne søger mere viden, faglige diskussioner og inddragelse af eksperter (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 75). En anden markant forskel i pædagoger og forældres svar peger på, at pædagogerne i højere grad ser inddragelse og dialogorientering som kerneværdier (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 76). Forskerne tolker det sådan, at forskellen har med værdimæssige dimensioner af pædagogernes faglighed at gøre: at de vægter ligeværdighed i kommunikationen og ikke ønsker at sætte sig igennem over for forældres somme tider noget anderledes holdninger og værdier (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 77):

Tager man udgangspunkt i pædagogers faglighed, kan forskellen skyldes pædagogernes professionelle viden om menneskers forskellighed og deres helhedssyn, der giver dem grundlag for at sætte sig ind i forskellige forældres habitus og deraf følgende synspunkter og gå i dialog med dem (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 80).

Denne forskning peger således på, at det grundlæggende ikke er viden, der udgør forskelle i holdninger hos pædagogerne, men interessant nok problematiseres dette faktisk ikke. Forfatterne peger derimod på, at det formentlig har med det pædagogiske arbejde og den pædagogiske praksis at gøre, idet: "pædagogisk arbejde ofte vedrører grundlæggende værdispørgsmål, som der generelt i befolkningen er uenighed om" (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 80). Hermed peger de, som en stor del af den resterende forskning, på, at pædagogisk faglighed er forbundet med udøvelse af værdier, men også at sådanne værdier ikke er entydige. Forfatterne argumenterer således for, at de holdningsmæssige forskelle bør ses som en mulighed og en styrke, både fordi forældre vil kunne møde pædagoger med samme værdimæssige ståsted som dem selv, og fordi forskellene kan være udviklende for både pædagoger og forældre (Ejrnæs & Monrad, 2013, p. 81).

Også Togsverd og Bøje beskriver pædagogisk faglighed som en faglighed af en særlig karakter "... nemlig som et komplekst og kontingent arbejde, hvor pædagogen formidler og balancerer samfundsmæssige normer og værdier, som ofte er modsætningsfulde og vedvarende stiller pædagogen overfor komplekse valg" (Bøje & Togsverd, 2014, p. 76).

Pædagogers faglighed knytter sig altså til holdninger og værdier og grundlæggende værdispørgsmål, som ikke er entydige, og som pædagoger derfor også kan vægte forskelligt. Måske er dette medvirkende til, at det er relativt let at kritisere pædagogers faglighed som en størrelse, der baserer sig på såkaldte 'synsninger' og mavefølelser (Houmøller, 2018). Vi mener dog godt, at vi med baggrund i den behandlede forskningslitteratur kan udlede noget alment og fælles om netop denne normative og værdiorienterede dimension af pædagogers faglighed og om, hvad det er for værdier, der (direkte eller indirekte) udpeges i forskningen som centrale dimensioner af fagligheden. I det følgende vil vi præsentere

en tematisk opdeling. Først identificeres et tema i den normative orientering, der beskrives i den udvalgte litteratur, som handler om at anskue faglighed som et blik på menneskers (hele) hverdagsliv. Dernæst tager vi fat på en forståelse af faglighed som en orientering mod *både* individ og fællesskab som værdifulde at understøtte og udvikle. Der ligger i den samtidige orientering mod individet og fællesskab en dobbelt orientering, som i noget af litteraturen knyttes til et pædagogisk begreb om myndighed og myndiggørelse, der netop favner det dobbelte perspektiv. Når pædagogen bruger sin myndighed til at understøtte den andens myndiggørelse, arbejdes der både i respekt for og med orientering mod den enkeltes selvstændighed, frihed og myndighed, men også med den enkeltes ansvarlighed og deltagelsesmuligheder i forhold til fællesskabet. I forlængelse af dette lidt lange afsnit om individ, fællesskab og myndiggørelse kommer et afsnit, hvor vi fokuserer på fagligheden som orienteret mod værdier i velfærdssamfund og demokrati, og ét, hvor fokus er på den faglige orientering mod det enkelte menneske og dets unikke måder at være i verden på. For selvom orienteringen mod individ og fællesskab beskrives som et både-og, er der også en del af litteraturen, som lægger vægt på de to perspektiver i egen ret. I afsnittet om den dimension af fagligheden, som orienterer sig mod det enkelte menneske, begrundes værdien i dele af litteraturen gennem dens fravær – eksempelvis fordi institutionelle betingelser, som også former pædagogernes orientering og måder at håndtere fagligheden, gør det vanskeligt at tage hensyn til den enkelte. Herefter kommer et afsnit om faglighed som noget, der udøves situeret, og hvor det i forskningen anses for værdifuldt, at det er sådan. Mod slutningen beskrives først et tema om faglighed knyttet til sansende og æstetiske vidensformer, dernæst et tema om pædagogens egen agens, dømmekraft og fagperson som udgangspunkt for faglighed og endelig et tema om faglighed som et fænomen, der også er et kollektivt anliggende. Som man kan ane, er der i høj grad tale om overlappende temaer, og som i analysens første del fremstiller vi de analytiske temaer og pointer med nogle tekster i forgrunden, mens andre drages frem i andre afsnit.

6.1. Faglighed knyttet til menneskers (hele) hverdagsliv

I den udvalgte forskningslitteratur beskrives pædagogers faglighed som et fænomen, der udspiller sig i relation til menneskers hele hverdagsliv og livsførelse – og som noget, der har stor betydning for menneskers væren og gode liv. Det anses med andre ord for en kvalitet, at det netop er menneskets livsudfoldelse og oplevelser af mening og sammenhæng i verden, der er perspektivet i pædagogers faglighed (fx Ahrenkiel et al., 2011; Bendix-Olsen, 2017; Nørgaard, 2018; Poulsen, 2018). Men forskningen peger også på, at netop faglighedens hverdagslige og almene karakter gør, at det kan være vanskeligt for pædagogerne at hævde deres faglighed og vidensgrundlag som særlig, unik og faglig.

Vi har tidligere nævnt forskning, der peger på, at netop disse hverdagslige dimensioner af fagligheden udgrænses fra faglighedskategorien (Plum, 2013), er vanskelig at legitimere (Schmidt, 2018) og derfor bliver upåagtede (Ahrenkiel et al., 2011). Ahrenkiel m.fl. har udviklet begrebet 'den upåagtede faglighed' for at beskrive, hvad de betragter som væsentlige og værdifulde dimensioner af pædagogers faglighed:

Den upåagtede faglighed er den faglighed, der ofte lever i rutiner, i praktiske og selvfølgelige ting, som er absolut nødvendige for børnene, men som vanskeligt kan dokumenteres udadtil. Den upåagtede faglighed kendetegner ikke kun bestemte aktiviteter, men er et grundlag for hele det pædagogiske arbejde (Ahrenkiel et al., 2011, p. 31).

Ahrenkiel m.fl. søger med begrebet at pege på, at hverdagslige praktisk-konkrete aktiviteter som eksempelvis putning er en central del af pædagogernes arbejde:

Hele situationen omkring putning er en eminent pædagogisk situation, hvor pædagogens arbejde væsentligt adskiller sig fra forældrenes putning af børnene hjemme, og derfor heller ikke bare kan forstås som 'erfaringsbaseret', men netop også som en fagligt dannet aktivitet (Ahrenkiel et al., 2011, p. 37).

På baggrund af observationsstudier og samtaler med pædagogerne argumenterer forskerne for, at aktiviteter som "modtagelse af børnene om morgenen, spisning, putning, bleskift, tøj af og på, rydde op osv." er aktiviteter, der formidler og skaber sammenhæng i hverdagen, og som har stor betydning for den måde, hverdagen former sig på for børnene (Ahrenkiel et al., 2011, p. 37). Den upåagtede faglighed beskrives som orienteret mod at skabe sammenhæng for børnene i deres hverdagsliv, og forskerne beskriver den upåagtede faglighed som en pædagogisk holdning:

... uden hvilken den specifikke faglige viden og kunnen, der bringes i spil i sådanne aktiviteter, ville miste sin konkrete faglige, dvs. pædagogiske kvalitet. Den pædagogiske holdning er et begreb, der betegner pædagogernes evne til praktisk at orientere sig i institutionsdagligdagens konkrete (pædagogiske) situationer ved at kombinere en særlig opmærksomhed mod situationen med en evne til at rekontekstualisere en faglig, teoretisk viden til netop denne unikke praksis-situation (Ahrenkiel et al., 2011, p. 38).

Dermed beskrives faglighed som en særlig form for opmærksomhed og rekontekstualiseringsevne, der udøves – og også bør udøves – konkret og situationelt. Netop det at fagligheden udøves konkret og situationelt, kommer vi ind på senere. Det er nemlig en karakteristik, som går igen i de fleste af de 26 tekster, men det er også en karakteristik, som hænger sammen med en dobbelt og på sine måder modsatrettet værdiorientering, som beskrives i mange af artiklerne. Nemlig orientering mod både individ og fællesskab. Det skal vi se på i det følgende.

6.2. Faglighed orienterer sig mod individet i fællesskabet og mod myndiggørelse

En stor del af artiklerne beskriver pædagogisk faglighed som orienteret mod det enkelte menneske, der skal ses, høres og anerkendes i sin egen ret og værdighed, men som også og samtidig skal finde ud af at leve i et fællesskab, der har sine værdier og orienteringer. Med baggrund i artiklerne kan vi derfor sige, at pædagogers almene og fælles faglighed orienterer sig mod individet i fællesskabet – eller formuleret på en anden måde: mod *både* værdien af det enkelte, unikke og selvstændige individ *og* et forpligtende fællesskab. Vi skal i det følgende udfolde denne dobbelte værdiorientering, sådan som den beskrives og nuanceres i artiklerne. Først netop som en dobbelt orientering, der således rummer et både-og, og som i noget af forskningen favnes i en forståelse af pædagogisk faglighed som orienteret mod, at pædagogen bruger sin myndighed til at støtte det andet menneskes myndighed. Myndiggørelse fremhæves i denne litteratur som en central pædagogisk orientering, der retter sig mod det enkelte menneske og dets livsførelse i et forpligtende fællesskab af andre frie individer. I vores fremstilling af temaet individ og fællesskab står begrebet derfor centralt og som en tilgang til at forstå den dobbelte pædagogiske orientering mod både individ og fællesskab, som i litteraturen også begrundes i vores velfærdssamfund og demokrati.

Et eksempel på forskning, der beskriver fagligheden som en værdimæssig orientering mod individet i fællesskabet, er Togsverd m.fl. (Togsverd et al., 2017). Forskergruppen har på baggrund af pædagogers fortællinger om handlinger i det pædagogiske hverdagsliv ført samtaler med pædagoger om begrundelser for deres handlinger og valg. Udgangspunktet for analyserne er en forståelse af pædagogisk faglighed som et fænomen, der udfolder sig i et hverdagsliv, hvor der skal handles, og hvor der – gennem konkrete handlinger – træffes valg, der gerne skal være pædagogiske. Forfatterne laver således en analytisk

konstruktion af den retningsgivende viden, som de kalder det, som pædagogerne orienterer sig efter i deres praksis. De undersøger med andre ord pædagogernes kriterier for og viden om 'det gode' og 'det rigtige' i pædagogisk praksis, altså pædagogernes egne kriterier for, hvad der er pædagogisk. Kriterier, der ifølge forfatterne ofte fremkommer, når pædagogerne overvejer situationer og samspil, som ikke lykkes for dem.

Togsverd m.fl.'s forskning viser, at når pædagoger gennem fortællinger afsøger og orienterer sig pædagogisk, så er de på én og samme tid optagede af at støtte og bevæge børnenes måder at være i verden på. Forfatterne fortolker det sådan, at pædagogerne er optagede af hvordan børnene med Gadamer's ord "flytter sig ind i verden" (Gadamer, 2000) og bliver selvstændige mennesker, der kan begå sig i en verden, de bebor sammen med andre. Det pædagogiske arbejde handler med andre ord om at opdrage børn til en fremtid, som hverken pædagogerne selv eller børnene kender, hvor man ikke på forhånd og med sikkerhed kan sige, hvad der skal til, for at barnet kan klare sig og skabe mening i en ukendt fremtid.

Ved at sammenstille pædagogers begrundelser med pædagogisk teori og historie fremanalyserer forskerne faglighed som deltagelse i det, de betegner som "det pædagogiske projekt" (Togsverd et al., 2017, p. 79). Begrebet 'det pædagogiske projekt' udfoldes i en anden artikel af Rothuizen og Togsverd (Rothuizen & Togsverd, 2019) som en betegnelse for den pædagogiske orientering, de pædagogiske værdier, som ifølge forskerne løber som en rød tråd gennem vores samfund og kultur. Som de siger:

Opdragelsen skal for det første sigte på at skabe frihed og selvstændighed, og mod en evne til at indgå i, udvikle og danne fællesskaber. For det andet skal der opdrages til, at barnet kan realisere muligheder, som opdrageren ikke kender. Pædagogik bliver til et kompliceret og antinomisk (Oettingen, 2006) projekt, der går ud på, at man på en og samme tid indfører den anden i det, der er, og giver plads til, at det kan overskrides. Vi bruger betegnelsen projekt frem for opgave, fordi pædagogik i denne forståelse er en praksis, hvori man ikke kan "styre", det man arbejder med. Det er et "work in progress" (Kant, 2000, s. 22ff.), dvs. et uafslutteligt projekt, som hele tiden skal finde sin konkrete og til stadighed uperfekte form (Rothuizen & Togsverd, 2019, p. 12).

Det pædagogiske projekt er dog ikke entydigt, men polyfont: der er altid forskellige perspektiver på og forestillinger om, hvad det er for værdier, der skal arbejdes frem mod. Derfor er det en central dimension af pædagogernes faglighed at være i stand til at identificere og forholde sig til de modsætninger, som det pædagogiske projekt er født med og konstant støder på.

Togsverd m.fl. viser således, at pædagogerne orienterer sig mod det, de med inspiration fra Gert Biesta kalder *subjektificeringsprocesser*, som viser sig gennem pædagogernes normative orientering mod at se og imødekomme det enkelte og unikke menneske og herigennem tillade barnet at udvikle sig som selvstændigt og frit subjekt. Mens pædagogerne samtidig orienterer deres faglige praksis mod *civiliseringsprocesser*, der sigter på at sætte subjektet i stand til at begå sig og forvalte deres frihed og selvstændighed i forpligtende fællesskaber af andre frie væsener. Forfatterne betegner subjektificering og civilisering som to sider af samme mønt og knytter det til myndiggørelse som en faglig orientering, der sigter på, at barnet bliver i stand til at tage ansvar for, hvordan det forvalter sin frihed i et fællesskab af andre frie individer.

Carsten Fogh Nielsen (Nielsen, 2017) tematiserer pædagogers faglighed på en lignende måde, nemlig som en orientering mod både det enkelte menneske og dets selvstændiggørelse og mod fællesskabet. Nielsen sætter myndighedsbegrebet centralt og præsenterer en teoretisk, begrebsafklarende undersøgelse af

begrebet som en substantiel dimension ved pædagogikken og pædagogers faglighed. Hvor Togsverd m.fl. primært begrundet denne værdimæssige og normative orientering i pædagogernes fortællinger, begrundelser og refleksioner over praksis, henter Nielsen sine begrundelser i almenpædagogisk filosofi, som læses sammen med BUPL's etiske grundlag. Nielsen argumenterer for, at en adækvat forståelse af den pædagogiske fagpersonens myndighedsudøvelse involverer tre distinkte, men tæt sammenknyttede, myndighedsbegreber: et formelt eller juridisk begreb, der forstår myndighed som en grundlæggende juridisk og retslig kategori; et fagligt eller professionelt begreb, der knytter myndighed til den pædagogiske fagpersonens faglige kompetencer; og endelig et alment begreb, der vedrører den pædagogiske fagpersonens evne til forsvarligt at kunne forvalte asymmetriske magtrelationer. Nielsen problematiserer, at den nuværende pædagogiske diskussion om myndighed primært har fokuseret på de to første begreber, mens det tredje begreb er blevet systematisk overset. Dette betyder, skriver Nielsen, at der er visse typer af spørgsmål og problemstillinger, som vi ikke får sat på begreb. Nielsen peger på, at myndighedsbegrebet fx står centralt i pædagoguddannelsen, men han efterlyser en mere pædagogisk substantiel forståelse af myndighedsbegrebet, nemlig:

... pædagogens almene myndighed, dvs. den pædagogiske fagpersonens evne til forsvarlig og ansvarligt at forvalte og håndtere asymmetriske magtrelationer ud fra og i overensstemmelse med almene etiske, sociale og almenpædagogiske normer (Nielsen, 2017, p. 7).

Dermed peger han på dimensioner af fagligheden, som også andre forskere i materialet (fx Bregnbæk et al., 2017; Breumlund et al., 2018; Juhl, 2017; Nørgaard, 2018; Togsverd et al., 2017) har fremdraget, og som vi udfolder yderligere i næste afsnit.

Det, der overses, er dels det, Nielsen kalder pædagogens dobbelte myndighedsfordring, dels det pædagogiske forholds iboende asymmetriske magtrelation. Han beskriver den dobbelte myndighedsfordring således:

Pædagogens myndighedsudøvelse har en ganske særlig karakter, idet myndighed i en pædagogisk kontekst ikke blot er noget, som pædagogen forventes selv at besidde og udøve, men samtidig er noget, som hun skal være med til at danne eller skabe hos andre. Det er således et grundlæggende træk ved den pædagogiske praksis, at pædagogen aktivt medvirker til at fremme børns og unges evne til og mulighed for ansvarligt og forsvarligt at kunne forvalte deres eget liv.

Nielsen knytter som tidligere nævnt an til almenpædagogikken og til beskrivelser af pædagogikkens grundspørgsmål og antinomier hos en række pædagogisk-filosofiske tænkere fra Rousseau og frem til i dag, hvilket fx kan ses, når han skriver: "måske mest berømt formuleret hos Kant, der i sine pædagogiske og historiefilosofiske værker gør 'menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed' til pædagogikkens og oplysningens væsentligste endemål" (Nielsen, 2017, p. 10). Nielsen peger således på, at pædagogens almene myndighed henter sin begrundelse og berettigelse et andet sted end både den formelle og den faglige myndighed, som pædagogen også besidder og skal balancere:

Pædagogen er nemlig aldrig kun offentlig myndighedsperson eller fagprofessionel praksisudøver; hun er også menneske blandt mennesker og derfor underlagt og ansvarlig over for de almene normer, der strukturerer og regulerer menneskelige fællesskaber. Den pædagogiske fagpersonens myndighedsudøvelse er derfor ikke kun bundet af konkrete juridiske og fagprofessionelle normer, men også af etiske, sociale og

almenpædagogiske normer; normer der ikke restløst går op i eller kan defineres ud fra hverken det formelle eller det faglige myndighedsbegreb (Nielsen, 2017, p. 14).

Hvor Togsverd m.fl. (Togsverd et al., 2017) peger på, at pædagogernes faglige forståelser og værdiorienteringer har støtte i lovgivningen på området, bruger Nielsen BUPL's etiske grundlag som illustration af, at den pædagogiske faglighed og det almene myndighedsbegreb har et iboende normativt aspekt, "som ikke kan reduceres til hverken formelle retslige eller snævert fagligt normer" (Nielsen, 2017, p. 15). For Nielsen illustrerer BUPL's etiske grundlag, at den pædagogiske fagperson skal forvalte et ansvar, som rummer både et formelt-juridisk, et fagligt-pædagogisk, og et etisk eller værdimæssigt aspekt. Forfatteren fremhæver de formulerede værdier i det etiske grundlag (omsorg, lige-værd, professionel integritet og social retfærdighed):

... hvis praktiske udfoldelse og konkrete udlevelse ikke kan gennemføres via lovgivning og styring, men nok kan understøttes heraf: Dertil kræves snarere pædagoger der ikke blot er fagligt veluddannede men også etisk dannede, og et professionelt fagfællesskab som gør det muligt at diskutere, og om nødvendigt kritisere, den konkrete forståelse af disse værdier, som en given praksis udfolder (Nielsen, 2017, p. 16).

Nielsen peger således på, at den pædagogiske fagpersons ansvar og forpligtelser altid rækker ud over professionens mere eller mindre snævert definerede faglige rammer. I det etiske grundlag gives dette konkret udtryk ved dels en fordring om, at det pædagogiske arbejde skal medvirke til, at børn og unge dannes til aktive demokratiske medborgere, dels en påpejning af at pædagogen har pligt til at "bruge sin professionelle viden i den offentlige debat til at fremme social retfærdighed" (BUPL, 2013). Medborgerskab, demokrati og social retfærdighed anses altså for at være væsentlige idealer for og værdier i det pædagogiske arbejde. Men disse værdier er netop ikke snævert fagprofessionelle værdier, men derimod værdier, der har deres udgangspunkt i (og sigter mod at fremme) bredere, almene samfundsmæssige idealer og hensyn (Nielsen, 2017, p. 16). Nielsen peger således på, at den pædagogiske fagperson i det etiske grundlag ikke blot har en myndighedsudøvende, men også en myndighedsdannende funktion (Nielsen, 2017, p. 16).

For Nielsen giver en opmærksomhed på denne myndighedsdannende funktion grundlag for en bestyrkelse af den pædagogiske professions muligheder for "systematisk og åbent at diskutere grundlæggende normative spørgsmål og problemer, noget som forhåbentlig kan tjene til udvikle og fremme den pædagogiske praksis" (Nielsen, 2017, p. 17).

Samme idealer, værdier og normative (social)pædagogiske orienteringer om at myndiggøre mennesket, sådan at det både kan begå sig i og tage ansvar for sit eget liv og i samfundets fællesskaber, beskrives også af andre forskere. Bregnbæk m.fl. (Bregnbæk et al., 2017), der har undersøgt det pædagogiske arbejde med nyankomne flygtningefamilier, viser netop, hvordan det, Nielsen beskriver som den dobbelte myndighedsfordring og dens krav om, at pædagogen forholder sig reflektivt til magtrelationer, også er en faglig orientering i det socialpædagogiske arbejde. Gennem observationer og interviewdata viser forskerne, at pædagogerne i denne praksis er optagede af at udvise en empatisk indlevelse, der gør, at de kan møde mennesket, selvom de organisatoriske rammer godt kan invitere til noget andet. Denne faglige orientering illustreres med et citat fra en pædagog, der siger: "Vi ved jo godt, at det ikke er magtfri relationer, men vi har alligevel forsøgt at skabe os et rum, hvor det er lidt mindre magtfuldt," hvorved pædagogen ifølge forskerne tematiserer den faglige udfordring, der ligger i at navigere som professionel myndighedsudøver og medmenneske med en myndighedsfordring (Bregnbæk et al., 2017, p. 66). "Det vigtigste er faktisk at kunne udvise en form for følsomhed," citeres velkomstpædagogen Muna for at sige, og forfatterne

formulerer videre, at selvom det kan lyde nok så indlysende, så er det lettere sagt end gjort, fordi det kræver situationsfornemmelse, empati og fleksibilitet i en hverdag, hvor pædagoger i forvejen har mange bolde at jonglere med.

Når man ser på den øvrige forskning, beskriver den i høj grad de samme orienteringer. Ikke altid med de samme begreber, men perspektivet går igen: at pædagogers faglighed retter sig mod den vanskelige og paradoksale opgave, at vedkommende gennem sine handlinger og føringer skal gøre den enkelte i stand til at føre sig selv. Netop dette er ret gennemgående i litteraturen. Det er tilsvarende gennemgående, at der er en forståelse af pædagogers faglighed, som orienterer sig mod både at støtte og anerkende det enkelte menneske og dets helt unikke måder at være i verden på og mod, at dette unikke menneske skal dannes og udvikles, sådan at det kan indgå i samfundets forskellige fællesskaber.

Eva Gulløv (Gulløv, 2018) peger på den samme grundlæggende orientering i den pædagogiske faglighed angående balancen mellem hensynet til det enkelte menneske og det forpligtende fællesskab, men hun tilføjer en kritisk dimension, som knyttes til pædagogarbejdets vilkår i institutionelle sammenhænge. Gulløv analyserer som antropolog pædagogikken som en kulturel praksis, der drejer sig om at formidle kulturelle værdier og forståelser af børn og børns opvækst, som ændrer sig over tid. Gulløv beskriver, hvordan der i opdragelsesidealerne er sket en generel demokratisering og emotionalisering af relationerne mellem voksne og børn. Også Gulløv peger således på, at pædagoger både skal kunne rumme det enkelte barn i al dets særlighed og udstikke rammer for et fællesskab:

... uden at de kan henvise til et etableret normkodeks. De skal vide, hvornår de skal beherske sig, og hvornår der skal udvises autoritet ('udstikkes grænser') uden at blive autoritær [...] det gør en forskel ift. status og social anerkendelse, om man evner at indgå smidigt i vekslende situationer, kan beherske sig, og at man kan udtrykke sig på en måde, der anerkender og tilgodeser de tilstedeværende uden at markere overlegenhed eller dominans (Gulløv, 2018, p. 14).

Gulløv føjer her et kritisk perspektiv på ambitionerne om demokratisering, civilisering og subjektivering, idet hun argumenterer for, at der er betydelige diskrepanser mellem på den ene side vores kulturelle idealer for børns liv og opvækst og på den anden side de praktiske vilkår i institutionerne, hvor idealerne og pædagogernes faglighed skal udleves:

Der er en anti-autoritær etos, der understreger demokratisk inddragelse, den enkeltes unikhed og ret til at udtrykke sig og jævnbyrdige relationer børn imellem og mellem generationer. Men der er samtidig temmelig faste tidsstrukturer, programmer, rammer hierarkier og kutymmer, der reelt ikke giver megen mulighed for forhandling eller hensyn til individuelle lyster og synspunkter (Gulløv, 2018, p. 16).

Hvor den enkeltes udvikling i høj grad vægtes i hjemmene, må børneinstitutionerne i praksis – i udpræget grad – prioritere det, Gulløv kalder *institutionsfunktionalitet*. Det betyder, at de professionelle i den institutionelle praksis skal agere i en dilemmafuld pædagogik, hvor de skal lære børn rummelighed og hensyntagen i strukturer, der ikke levner meget rum for fleksibilitet og individualitet: "De skal på én gang holde styr på et stort antal børn og sørge for, at alle kommer igennem det samme faglige stof og samtidig tage sig af det enkelte barn og understøtte dets personlige udvikling" (Gulløv, 2018, p. 15). Gulløv peger her meget konkret på, at pædagogers orientering mod individet i fællesskabet også handler om det praktiske forhold, at pædagoger skal tage sig af (mange) børn samtidigt i store institutionelle fællesskaber, hvor der også må herske en vis social orden. Orienteringen mod civilisering og fællesskabet får dermed en kritisk

brod i retning af tilpasning i Gulløvs Norbert Elias-inspirerede terminologi. Pædagoger står i dette perspektiv over for den udfordring at skulle lære børn at afstemme deres opførsel til skiftende situationer og tilpasse sig vekslende (institutionelle) krav, men *samtidig* er det pædagogiske antiautoritære ideal, at børn ikke må være så føjelige, at de ikke står ved sig selv.

6.3. Faglighed retter sig mod værdier i velfærdsstaten

Gulløv peger med sin undersøgelse af opdragelsesidealer på den værdiorientering, der retter sig mod såvel den enkeltes unikhed, men også mod, hvad der bør karakterisere samfundets socialitet og fællesskaber. Med begrebet 'institutionsfunktionalitet' retter hun en kritik af de orienteringer, som hun ikke mener, skal præge institutionerne og samfundets fællesskaber, for institutionsfunktionalitet handler om tilpasninger og om, at man lærer at rette ind. Heroverfor sætter Gulløv den anti-autoritære etos og værdierne om demokrati og jævnbyrdighed, som hun ikke mener, man skal tilsidesætte, men snarere diskutere betingelserne for. Gulløv er her på linje med, hvordan faglighed af flere af forfatterne knyttes, ikke bare til de konkrete (institutionelle) fællesskaber, pædagogen agerer i og har ansvar for, men også til mere grundlæggende samfundsmæssige og velfærdsstatslige idealer om lighed, sammenhængskraft, demokrati og medbestemmelse (se fx Ahrenkiel et al., 2011; Bendix-Olsen, 2017; Bregnbæk et al., 2017; Rothuizen & Togsverd, 2019; Togsverd et al., 2017). Et eksempel er Kurt Bendix-Olsen (Bendix-Olsen, 2017), som beskriver vuggestuen som historisk formidlet, medieret og udviklet. Han ligger her i tråd med Ahrenkiel m.fl. (Ahrenkiel et al., 2011), idet han skriver:

Vuggestuen udgør en potentiel kilde til udvikling af gensidige, relationelle goder, som velfærdsstatens medborgerlige solidaritet og fælles forpligtelse hviler på (Bendix-Olsen, 2017, p. 10).

Bendix-Olsen forbinder således vuggestuepraksis, dvs. pædagogers faglighed, med en universalistisk velfærdsstatslig etik og politik, hvor praksis bidrager til at levendegøre børnenes juridiske og politiske rettigheder som medborgere og deltagere i samfundslivet. Bendix-Olsen argumenterer derfor for at se vuggestuen som en velfærdsinstitution, der historisk har været socialpolitisk begrundet og præget af reformpædagogikken som bevægelse. Bendix-Olsen peger på, at vuggestuen skal håndtere "konfliktuelle samfundsmæssige opgaver", hvilket vi læser som, at pædagogers faglighed handler om at formidle og forvalte væsentlige, men også modsætningsfulde, værdier, som vi kulturelt sætter pris på. Bendix-Olsen peger eksempelvis på lighed som et fællesgode og en væsentlig værdi, der skabes situationelt og situeret gennem vuggestuepraksis.

Togsverd m.fl. peger på, at den faglige orientering mod samfundsmæssige og kulturelle værdier om demokrati, selvstændiggørelse osv. faktisk er knyttet til det faglige mandat, som samfundet igennem lovgivning udstikker for pædagogprofessionen:

Vores analyser af pædagogernes fortællinger peger på, at pædagoger opererer med en fortolkning og forståelse af daginstitutionens praksis, der er i samklang med Dagtilbudslovens brede formål om opdragelse til demokrati og selvstændiggørelse – formål, der i tidens massive politiske og styringsmæssige fokus på læring og læringsudbytte, synes noget oversete (Togsverd et al., 2017, p. 72).

6.4. Faglighed har det unikke menneske som sigtepunkt

Flere af forfatterne peger på, at pædagogers faglighed retter sig mod det kommende, altså mod den fremtid, det liv og det samfund, som børnene, de unge eller de voksne selv skal være i stand til at videreføre og udvikle. Gennemgående beskrives pædagogers faglighed derfor også som en faglighed, der

enten er – eller bør være – orienteret mod at understøtte den anden som et væsen, der handler, oplever og tænker selvstændigt, og hvis integritet skal understøttes. Altså som subjekt. Togsverd m.fl. beskriver denne orientering som en orientering mod subjektificering (Togsverd et al., 2017), men vi finder perspektivet hos en lang række andre forskere.

Det formuleres fx klart af Bendix-Olsen, der skriver, at børn skal mødes som subjekter i den pædagogiske opgavehåndtering, og at "det pædagogiske samspil bør besidde fundamentale intersubjektive kvaliteter" (Bendix-Olsen, 2017, p. 10). Med det peger han på, at pædagogs faglighed bør drives af en grundlæggende etisk orientering mod den anden som (med)menneske, en pointe som understøttes af en lang række af de andre artikler (Bregnbæk et al., 2017; Breumlund et al., 2018; Klitnæs, 2015; Nørgaard, 2018). Klitnæs beskriver det sådan, at:

... livet og pædagogik må rette sig mod, at mennesker har værdi i sig selv og ikke kan gøres til objekter eller midler for noget andet (Klitnæs, 2015, p. 91).

Hos Brita Nørgaard (Nørgaard, 2018), der i sin forskning har interesseret sig for pædagogens faglighed i relation til den gruppe mennesker, som har behov for varig socialpædagogisk støtte, beskrives pædagogens faglighed med udgangspunkt i borgernes oplevelser og erfaringer med mødet med professionelle. Med den indsigt beskriver Nørgaard pædagogens faglighed som et spørgsmål om at møde det enkelte menneske som et myndigt og værdigt menneske i sin egen ret. For denne gruppe borgere er afhængighed af pædagoger og andre professionelle "et vilkår, [...] som ikke nødvendigvis opleves som ukompliceret at leve med" (Nørgaard, 2018, p. 60). Forfatteren mener derfor, det er væsentligt, at pædagoger kan forholde sig til afhængighed som et *ontologisk vilkår* og ikke som en dikotomi mellem afhængighed og uafhængighed. I relation til det socialpædagogiske arbejde med mennesker, der har brug for så massiv støtte, er det en central dimension af pædagogens faglighed, at vedkommende kan tage en stedfortrædende rolle, hvor pædagogen både er stedfortræder for samfundet og for et menneske med handicap. Denne dobbelte rolle er dilemmafuld, den kan rumme både kropslige og kognitive elementer, og den forpligter etisk, skriver Nørgaard (Nørgaard, 2018, p. 56).

Nørgaard henter støtte i socialfilosofien til at forstå og normativt begrunde pædagogens faglighed som en særlig etik, som forfatteren forstår med Lévinas ansigts- og gidselsbegreber, og som handler om at sætte det andet menneske først (Nørgaard, 2018, pp. 58-59). Forfatteren konkluderer:

Disse borgerudsagn og -oplevelser understreger betydningen af bevidst at arbejde med en balance mellem nærhed og distance, som på den ene side betyder ansvar og lydhørhed i tråd med Lévinas' tænkning, og på den anden side kan for meget nærhed resultere i en uheldig afhængighed og hjælpeløshed, som kan opfattes som både paternalistisk og krænkende (Nørgaard, 2018, p. 60).

Hun peger med sine borgerinterviews som nævnt på betydningen af, at pædagogernes faglighed er orienteret mod det enkelte menneske og det at ville og kunne møde borgeren. Nørgaard skriver, at borgerne ønsker at blive mødt af en pædagog, hvor:

... det at få lov til at være sig selv uden at skulle laves for meget om, er væsentlige sider ved den pædagog, som Lotte [interviewpersonen] kan samarbejde med. Det gælder også hendes lejlighedsvist store forbrug af alkohol (Nørgaard, 2018, p. 57).

Det er en indlevelsesevne, borgerne ifølge Nørgaard efterlyser hos de professionelle, sådan at de ikke kun lader sig styre af diagnoser (Nørgaard, 2018, p. 55). Borgerne vil gerne have så meget selvbestemmelse som muligt; de beskriver relationen som afgørende, ligesom de ser kompetencer som at kunne lytte, være

iagttagende, opmærksom og kunne behandle borgerne, som de gerne selv vil behandles, som helt afgørende (Nørgaard, 2018, p. 55). Uddybende siger hun:

I de mønstre, som positivt fremtræder, finder vi begreber som tid, tryghed, en form for kærlighed, lydhørhed, kemi, stille og rolig, modenhed, seriøsitet, tålmodighed, tid til at lytte, en evne til at sætte sig i den andens sted, et behov for anerkendelse og for at blive set, som den man er – og få lov at være det. Når sådanne begreber og værdier kommer frem i mit materiale, tyder det på, at de indkredser kompetencer, som borgerne oplever som centrale for mødet, og det giver stof til eftertanke (Nørgaard, 2018, p. 64).

Nørgaard taler for, at pædagogen udøver en responsiv etik, hvor opmærksomhed over for den anden fremstår:

... som en afgørende kvalitet, når den er der, og som en kilde til krænkelse og frustration, når den ikke er der [...] der er i denne sammenhæng tale om mere end den målrettede, fokuserede opmærksomhed. Den finder sted på et grundlag af et 'nærvær', som rummer både kropslige, kognitive, følelsesmæssige og etiske dimensioner, [...] ligesom der er også et element af tid i begrebet. Tid, som ikke bare er klokke-tid, men en mere rummelig og eksistentiel form for tid (Nørgaard, 2018, p. 62).

Pædagogens faglighed kan dog ikke alene forklares med henvisning til den andens position, teoretiske viden, systematiske metoder eller rolle som fagprofessionel udøver, men henter også sin begrundelse i pædagogens personlige engagement og bidrag til den pædagogiske relation, til samspillet som menneske blandt mennesker. Denne personlige (og spontane) dimension af fagligheden kan dog være vanskelig at udtrykke i det professionelle sprog, fordi denne del af fagligheden i sin kobling til netop det åbne, det uforudsigelige og det risikable kun i begrænset omfang kan rummes i ofte snævre fagbegreber.

Den faglige orientering mod at se og møde det enkelte menneske netop som et unikt væsen, det vi tidligere har betegnet som subjektificeringsdimensionen, fremhæves også af Pernille Juhl (Juhl, 2017). Juhl har undersøgt, hvordan pædagogers faglighed kommer til syne i hverdagen med småbørn i vuggestuer. For Juhl er pædagogernes orientering mod det, hun kalder et tilstræbt børneperspektiv, en helt central dimension af fagligheden. Hun beskriver pædagogernes faglighed som karakteriseret af følgende tre aspekter: "1) at være kontinuerligt udforskende og åben nysgerrig på *børns perspektiver* og dermed skabe konkret viden om børnene, som danner afsæt for 2) både at kunne støtte børn i deres bestræbelser og samtidig pege relevant fremad for at udvide deres deltagelsesmuligheder i et komplekst hverdagsliv sammen med andre og 3) at bidrage til børns udvikling af daglig livsførelse (...) ved fx at støtte dem i at kunne gå aktivt ind i de konflikter, der for børnene kan være forbundet med hverdagens skift ..." (Juhl, 2017, p. 60).

På baggrund af de tre ovenstående aspekter tegner Juhl et billede af, at faglighed indebærer at være åben og nysgerrig på barnet og derved forholde sig åbent til, hvordan hverdagen kan udvikle sig – da det er uforudsigeligt, hvad barnets perspektiv er. Derfor kan pædagogers faglighed også siges at indebære det at være usikker, ikke at vide, hvad der på forhånd kommer til at ske (Juhl, 2017, p. 60). Juul peger på, at denne usikkerhed – og dermed også åbenhed over for barnets perspektiv – står i kontrast til evidensmetodernes præmis om at arbejde ud fra en sikker viden og dermed også på forhånd at vide, hvad pædagogen skal gøre (Juhl, 2017, p. 61).

Christina Haandbæk Schmidt (Schmidt, 2019) giver udtryk for en tilsvarende bekymring for en for sikker eller låst rammesætning af det pædagogiske arbejde med børnene. Med henvisning til en lang række nordiske forskere beskriver hun en pædagogisk tradition, der har givet stort rum for børneinitierede lege forhandlet mellem børnene uden et egentlig læringsbevidst formål. Schmidt argumenterer for, at når

pædagogerne nu sættes til at rammesætte forskellige læringsmiljøer i den daginstitutionelle praksis, bør de ikke kun have blik for de pædagoginitierede læringsaktiviteter og rutinesituationerne, men også (gen)erobre blikket for den børneinitierede og spontane leg. Hun argumenterer for, at pædagogernes faglige blik kan styrkes ved at orientere sig i – og praktisere pædagogik i overensstemmelse med – den nordiske legeforskningstradition og dens orientering mod barnets eget initiativ, leg og engagementer. Thingstrup m.fl. (Thingstrup et al., 2018) og Pedersen og Feilberg (Pedersen & Feilberg, 2016) beskriver tilsvarende orienteringen mod børnenes lege, fællesskaber, trivsel og initiativer som en væsentlig drivkraft for pædagogernes faglige forståelser og orienteringer i skole- og fritidspædagogikken.

Som Schmidt er også Henriette Klitnæs optaget af legen som en tilgang til at skabe nærvær og selvforglemmelse – både i barnet og pædagogen (Klitnæs, 2015, p. 88), sådan at man kan understøtte børns opdagelse, udforskninger og interaktioner (Klitnæs, 2015, p. 89). Altså børnenes måder at være i verden og måder at komme til verden som aktive subjekter. Som hun siger:

Pædagogens rolle må derfor bestå i at være åben og nærværende og at skabe stemninger og atmosfærer med kvalitet og muligheder for børns aktive deltagelse (Klitnæs, 2015, p. 86).

Og dermed peger hun på legen som en væremåde eller praksis for børn, som har selvforglemmelsens og det fællesskabendes kvaliteter. Klitnæs identificerer tilsvarende en række faglige dyder som fx at kunne forholde sig åbent, afventende og skabende ude ved tingene, at have en opmærksomhed, der lader noget blive til gennem sin iagttagelse (frem for indblanding), en opmærksomhed, der fornemmer og stopper op og har blik for, hvad der sker mellem børnene, og for at det, der sker mellem børnene, er værdifuldt, og en opmærksomhed, der lader barnet eller børnene blive levende for sit blik. Det opstår, skriver Klitnæs, når planer og målsætning sættes til side, når pædagogen giver slip på kontrol og magt. Klitnæs beskriver den gode faglighed som en forholdemåde, hvor der sker en opløsning mellem subjekt og objekt, fordi begge er aktivt skabende i mødet (med hinanden, med verden) (Klitnæs, 2015, p. 87). Det fører os over i det næste tema eller den næste værdimæssige orientering, der forbindes med pædagogers almene faglighed i forskningen, nemlig at det både er karakteristisk og ønskværdigt, at faglighed udøves situationelt.

6.5. Faglighed udøves situationelt

Som vi allerede har været inde på i analysens første del, beskrives pædagogisk praksis i de udvalgte forskningsartikler som bevægelig og i spænding. Udover at denne bevægelighed beskrives som et karakteristikum, der kommer sig af de aktuelle betingelser for pædagogers praksis, beskrives det også som en kvalitet, altså som noget efterstræbelsesværdigt og ønskværdigt. Dette begrundes af en del af forskerne med, at pædagogikken ikke kan sættes på formel, bl.a. fordi handlingers betydning og meningsfuldhed er afhængig af situationen og af pædagogens relation til den anden (se fx Breumlund et al., 2018; Nørgaard, 2018). Hvad der er omsorgsfuldt i én situation, er det ikke i en anden eller over for et andet menneske. Værdierne, som vedrører menneskets unikhed og det forpligtende fællesskab, skal balanceres konkret, og det beskrives derfor sådan, at pædagogers faglighed er kendetegnet ved, at den udfolder sig konkret og situationelt, og at det faktisk er en væsentlig kvalitet ved pædagogernes faglighed, at de kan aflæse konkrete situationer og handle passende i relation til netop den situation og de mennesker, de skal hjælpe.

Som eksempel på denne forståelse peger Bøje og Togsverd (Bøje & Togsverd, 2014) på, at pædagogers faglighed ikke bør basere sig på en styrings- og målrationelitet, men at den bør omhandle det at kunne forholde sig skønsbaseret og situationelt til det mangetydige menneske, som er professionens 'genstand' (Bøje & Togsverd, 2014, p. 82). De beskriver pædagogers faglighed som et spørgsmål om at kunne formidle og balancere samfundsmæssige normer og værdier, som ofte er modsætningsfulde, og vedvarende stiller

pædagogen over for komplekse valg, der må balanceres konkret. Breumlund m.fl. beskriver socialpædagogik som indlejret i praksis (Breumlund et al., 2018, p. 21) og dermed, at pædagogik er noget, som udspiller sig mellem mennesker som en handlende praksis, samt at ”praksis er karakteriseret ved en stor kompleksitet” (Breumlund et al., 2018, p. 22). Det pædagogiske arbejde er kendetegnet ved en uforudsigelighed, skriver de (Breumlund et al., 2018, p. 29), hvor der ikke er eller kan findes en procedure for alt. Pædagogisk faglighed er i det perspektiv en praktisk sans for at handle (Breumlund et al., 2018, p. 28). Tilsvarende beskriver Schmidt (2008) faglighed som værende ’original’, som balanceringer af hensyn i en konkret (og dermed unik) praksis.

Forskningen peger således på, at pædagogens faglighed hverken lader sig bestemme eller udvikle på et rent teoretisk eller et rent empirisk grundlag. Den udøves situationelt gennem undersøgende og afprøvende handlinger, der er praktisk orienteret og begrundet, og det er værdifuldt og ønskværdigt, at det er sådan. Den pædagogiske praksis kan sætte pædagogen i dilemmaer mellem, hvilken viden, værdier, erfaringer og handlemønstre der er mest passende. Der skal derfor balanceres, uden at pædagogen kan være sikker på, at vedkommendes udspil og handlinger vil virke. Som vi skal vende tilbage til senere, er dømmekraften, den pædagogiske faglighed og takt, også altid i et vist omfang subjektiv. Forskningen beskriver ikke dette som en fejl, men snarere som et grundvilkår for udøvelsen af pædagogisk arbejde, og derfor et forhold, man snarere end at bekæmpe skal forsøge at styrke – og dermed fagliggøre.

6.6. Faglighed er knyttet til sansende og æstetiske vidensformer

I forlængelse af det foregående tema peger flere af forskerne på, at pædagogerne har en heterogen kundskabsbase, der bygger på mange former for viden: erfaringsbaseret og situationel, praktisk viden (sansende og æstetisk), takt, forskningsviden. Noget af forskningen interesserer sig for – og udfolder – pædagogers faglighed som knyttet til sansende og æstetiske vidensformer. I materialet er der tekster, som beskriver pædagogers faglighed netop som noget, der er betinget af tætte sammenhænge mellem, hvordan der fornemmes, erfares og sanses, og hvordan der vides. En af disse forskere er Henriette Klitnæs (Klitnæs, 2015), der gennem et aktionsforskningsprojekt om æstetiske processer i vuggestuen har fokuseret på æstetik som en sensitiv erkendelse. Klitnæs henter inspiration fra den filosofiske æstetik, hvor æstetik forstås bredt, som ”en vigtig kilde til erfaring, erkendelse og viden”. Det indebærer, at æstetiske erfaringer kan opstå uden kunst, forarbejde eller læreprocesser, men ”gennem at være sensitiv, fornemmende og opmærksom på fænomener, der optræder under tydelighedens grænse” (Klitnæs, 2015, p. 81). Klitnæs beskriver således pædagogisk faglighed som noget, der både har æstetiske og irrationelle dimensioner (Klitnæs, 2015, p. 80). Faglighed handler (også) om at skabe atmosfære, stemninger og rum (Klitnæs, 2015, p. 83) og at være stemt for det, som har betydning for menneskers væren i verden og erkendelse. Pædagoger kan og bør ifølge Klitnæs udvikle disse æstetiske og fornemmende tilgange, fordi sådanne tilgange ”bidrager til højnelse af deres faglighed, og hvor det at tale om og skabe plads til den mere eksistentielle dimension i pædagogisk arbejde er tilladt og professionelt udviklende” (Klitnæs, 2015, p. 90). Det handler ifølge Klitnæs om sensibilitet over for pædagogikkens grundlæggende forhold: ”Vigtigheden af at være fornemmende for at kunne gribe den andens perspektiv og at reflektere over vanskeligheder ved dette” (Klitnæs, 2015, p. 91).

En anden forsker, der har fokuseret på det sanselige og fornemmende som væsentlige dimensioner ved pædagogers faglighed er Kathrin Houmøller (Houmøller, 2018). Hun har gennem et antropologisk feltarbejde interesseret sig for, hvordan det, at pædagoger bruger deres sanser, er et vigtigt element af pædagogisk arbejde og argumenterer for, at det er en tilgang til at forstå og undersøge, hvordan pædagogerne skaber og arbejder med viden – hvordan noget vides. Houmøller belyser, hvordan det sanselige synes at være en integreret del af den pædagogiske praksis og betydningsdannelse, eksempelvis

når det gælder pædagogers forståelser af familier og dermed også af det enkelte barn. For eksempel ser, hører og fornemmer pædagogerne ikke kun familien ud fra forestillinger om livet i familier med etnisk minoritetsbaggrund, men de er også 'stemt' af børnehavens atmosfære, som en mere diffus følelse, der sætter sig i kroppen og gør noget; bevæger dem (Houmøller, 2018, p. 58). Forfatteren argumenterer for:

... en reflekteret udforskning af det sanselige i det pædagogiske arbejde som en metode til at skabe større indlevelse i, og forståelse for, familiers levede erfaringer. Det er en udforskning som dog stadig kræver en særlig sensitivitet og situationsfornemmelse som professionel samt en opmærksomhed omkring de dilemmaer og problemstillinger som følger med at skulle balancere statslige krav, professionelle vurderinger og familiers forskellige værdier og praksisser (Houmøller, 2018, p. 59).

Forfatteren beskriver den pædagogiske praksis som udsænt mellem sansninger og systematik, hvor det sanselige fremstår som en forudsætning såvel som en forhindring for det gode arbejde. Forskningen synliggør, hvordan de faldgruber og potentialer, som det sanselige rummer, ikke synes at blive tillagt faglig opmærksomhed i børnehavens hverdag og organisering. Mens det at sanse og vurdere børnene vægtes og gøres til genstand for faglige refleksioner i det pædagogiske arbejde, er pædagogernes sanselige orientering mod familien ikke noget, de på samme måde oplever som en del af deres faglighed eller som en form for betydningskabelse, der kan prioriteres i en tidspresset hverdag. Hun argumenterer for, at det sanselige ikke kun må ses som en integreret del af vores perception, men også som en færdighed, der kan arbejdes fokuseret og reflekteret med, til trods for at den falder os så naturligt. Med det sanselige som en færdighed ophæves et skel mellem det personlige og det professionelle i den forstand, at pædagogens kropsliggjorte viden forstået som det sanselige er en del af det professionelle eller i hvert fald rummer muligheden for at blive det gennem kontinuerlig refleksion.

Houmøller peger imidlertid på, at når det sanselige ikke er underlagt en særlig faglig opmærksomhed i børnehaven og ikke betragtes som en legitim vidensdimension, må det forstås i sammenhæng med et stigende politisk fokus på evidensstærkning. Dette politiske fokus italesætter det pædagogiske arbejde som en praksis, der ideelt set er baseret på viden, som er almen og dekontekstuel. Et eksempel herpå er de kommunale trivselsvurderinger, der er et forsøg på at systematisere og standardisere pædagogers viden og vurderinger og altså oversætte levede og kropsliggjorte erfaringer af børns trivsel og mistrivsel til abstrakte kategoriseringer (Houmøller, 2018). Houmøllers forskning peger på, at pædagogernes vidensbase er fragmenteret. Den trækker på indbyrdes inkompatible vidensfelter og -traditioner, men den har først og fremmest et praktisk – og ikke et teoretisk – sigte. Houmøller argumenterer for, at der er en fare for, at et stigende fokus på standardisering og systematisering medfører en udgrænsning af de former for viden, som ikke kan dokumenteres eller dekontekstualiseres. Eksempelvis er 'synsninger' og 'mavefornemmelser' blevet udbredte termer for viden, der i feltet beskrives som i kontrast til det systematiske og evidensbaserede. Hermed involverer de en devaluering af det sanselige, som ellers i pædagogernes erfaringer er væsentlig for deres arbejde og arbejde.

Et tredje studie i tekstmaterialet, som har beskæftiget sig med sansende og æstetiske vidensformer, er udført af Julie Borup Jensen. Hun har sammen med undervisere og studerende på pædagoguddannelsen lavet et aktionsforskningsprojekt med fokus på æstetiske læreprocesser blandt studerende. Jensen argumenterer for, at de studerende gennem deres uddannelse skal opbygge mere/andet end blot teoretisk viden om det pædagogiske felt, men også evne at danne faglige vurderinger i praksis, at kunne reflektere og handle i praksis samt at kunne bruge sig selv i det pædagogiske arbejde: "I dette ligger der, at den studerende har brug for ikke kun at opbygge generel viden om professionens teorier, videnskab og værdier. Hun har også brug for en personlig forankret vidensopbygning og udvikling af fagligt skøn og dømmekraft"

(Jensen, 2018, s. 111). Jensen peger på, at pædagogers faglighed ikke alene kan opbygges gennem skolastisk, teoretisk og begrebslig viden, fordi kropslig, handlingsrettet og værdimæssig viden også kommer i spil med udgangspunkt i den enkelte fagperson og den konkrete situation. Forskeren argumenterer for, at æstetiske læreprocesser kan være adgang til, at de studerende både forholder sig til professionens generelle teorier og begreber og til deres egne subjektive og specifikke erfaringer med det pædagogiske felt (Jensen, 2018, s. 112). Hun konkluderer:

Alle disse vidensformer er netop i spil i udviklingen af en professionel identitet fordi studerende i det pædagogiske felt lærer at bruge sig selv i professionsudøvelsen, reflektere fagligt over egen praksis og forholde sig professionelt til kropslige og emotionelle aspekter af det pædagogiske arbejde (Jensen, 2018, s. 111).

6.7. Faglighed er knyttet til pædagogens agens, moralske ansvar og fagpersonlige udvikling

Også andre dele af forskningen giver indblik i pædagogisk faglighed som noget, der handler om at rammesætte og udfolde pædagogikken og professionsudøvelsen, sådan at menneskers liv og hverdag kan udfolde sig. Selvom pædagogen udøver sin professionsudøvelse i et styret felt, hvor han eller hun ikke er alene om at definere de faglige mål, standarder eller evalueringskriterier, så har vedkommende også et handlerum, særligt i relation til det konkrete pædagogiske arbejde og de mange valg og handlinger i hverdagslivet. Teksterne lægger vægt på at pædagogen – eller pædagoggruppens – handlinger og valg er betydningsfulde. De kan – og bør – understøtte betydningsfulde hverdagserfaringer, de kan skabe deltagelsesmuligheder for børn, myndiggøre dem osv. Men de kan også inddæmme, belære, stemple eller kategorisere.

Kurt Bendix-Olsen (Bendix-Olsen, 2017) beskriver, hvordan pædagogernes engagementer former og rammesætter udformningen af de institutionelle arrangementer og således også af hverdagens mulighedsrum, og både han og en lang række andre forskere beskriver direkte og indirekte pædagogisk faglighed som det at tage ansvar for vedvarende at udvikle og skabe en praksis, hvor børn mødes og får gode deltagelsesmuligheder.

Der er i forskningen en gennemgående betoning af den faglige dømmekraft og det situationsbestemte skøn som et centralt element i fagligheden, der bør bringes i spil, sådan at pædagogerne kan overveje, hvornår og hvor meget de griber ind og forvalter deres myndighedsrolle og faglighed. Det kan være i forhold til små børns leg, initiativer, engagementer og deltagelsesmuligheder, som kan gives plads, gribes, understøttes, begrænses, forstyrres eller næres – alt afhængigt af pædagogens tilgange. Klitnæs beskriver eksempelvis, hvordan skønhedserfaringer og betydningsfulde øjeblikke ikke kan produceres, men også, hvordan pædagoger alligevel være aktivt medvirkende til, at skønhedserfaringer kan finde sted (Klitnæs, 2015, p. 85). ”Her handler det også om overvejelser i forhold til at iagttage, se tiden an, ikke at gribe ind, lade noget være og se hvordan det udvikler sig – måske til noget helt særligt” (Klitnæs, 2015, p. 90). Med udgangspunkt i daginstitutionsområdet skriver Klitnæs, at

... det, der virkelig har betydning for pædagogikken i daginstitutioner og for små børns udfoldelsesmuligheder eller mangel på samme, skal søges i den måde pædagoger tænker og reflekterer på, da refleksioner skaber og får betydning for handlinger (Klitnæs, 2015, p. 81).

Nørgaard peger også på, at det pædagogiske ansvar udleveres gennem en veludviklet dømmekraft, fordi det er en væsentlig dimension af fagligheden at kunne svare på den andens (uudtalte) krav og spørgsmål:

Evnen til at indgå i mødet med disse værdier og kompetencer hænger uløseligt sammen med en evne til også at inddrage ens egen person, også når f.eks. egne behov skal tilsidesættes. Samtalen rummer også en indikation af, at en form for spontanitet, kreativitet eller fantasi til hele tiden at se nye sider af borgeren og se situationen også kan være værdifuld (Nørgaard, 2018, p. 59).

I tråd hermed vægter flere af teksterne det professionelle og fagpersonlige ansvar og derfor også, at pædagogen som en del af sin fagliggørelse og udvikling af faglighed og fagligt ansvar må gennemgå en fagpersonlig udvikling, sådan at vedkommende kan docere og balancere egne værdier og normer i forhold til den anden og til det pædagogiske formål.

Bille m.fl. (Bille, Nielsen & Holand, 2017) beskriver således faglighed og motivation for professionen som tæt sammenhængende med livshistoriske erfaringer og dermed med fagpersonlige dannelsesprocesser, hvor livserfaringer bearbejdes i relation til professionsudøvelsen og dens etisk og værdigrundlag. Med baggrund i et forskningsforløb, hvor forskere og undervisere har arbejdet sammen om pædagogstuderendes faglige udvikling, viser Bille m.fl., hvordan de studerendes livshistoriske erfaringer – ofte med ikke at blive mødt – er en væsentlig drivkraft i deres valg af professionen. Disse livshistoriske erfaringer er en stor ressource i det pædagogfaglige arbejde, skriver Bille m.fl., men de skal også bringes i spil i bearbejdet og fagliggjort form, sådan at den studerende kan afgrænse sig selv og sine egne erfaringer og blive 'seende', hvilket de beskriver som:

At kunne fornemme barnets sårbarhed, fordi man genkalder sig sårbarheden fra betydningsfulde øjeblikke fra sit eget levede liv. Bevægelsen til at blive seende, i betydningen at se barnet for hvem det er, er således udtryk for et omfattende reversibelt identitetsarbejde, hvor væsentlige begivenheder i livshistorisk forstand lægger fundamentet til mellemmenneskelige kvaliteter som kommende pædagog. Denne bevægelse involverer også en fornyet opmærksomhed på egne følelsers betydning i relationen med den anden som har betydning i et fremtidigt sigte som professionel pædagog. I forhold til det "professionspersonlige" er kontakten til egen krop og følelser en vigtig forudsætning for at kunne skabe tillidsvækkende kontakt med andre og udøve pædagogisk lederskab. Kombinationen af at kunne se sig selv udefra og mærke sig selv indefra er således betydningsfuld for at blive seende – også som kommende pædagog (Bille et al., 2017, p. 65).

Bille m.fl. beskriver, at det pædagogiske blik – den dimension af fagligheden, der er orienteret mod at se den anden som menneske med muligheder, med følelser, tanker, drømme og begrænsninger – ikke handler om at se ud fra sig selv, da man så risikerer en overansvarlighed i den faglige praksis. Faglighed og det at tage fagligt ansvar handler snarere om at "se ud over sig selv og søge at fastholde barneperspektivet og give barnet sin fulde og hele opmærksomhed" (Bille et al., 2017, p. 66).

Man kan sige, at pædagogens faglighed hviler på en pædagogisk reflekteret subjektivitet, der ikke tilsidesætter pædagogens personlige eller faglige viden, kunnen og holdninger. At kunne være til stede som subjekt beskrives som en nødvendig forudsætning for at kunne arbejde i og med udviklingsstøttende relationer i pædagogarbejdet. Derfor tematiserer flere af forskerne, at man, særligt i uddannelsen, bør udvide og danne pædagogens personlige og faglige viden, kunnen og holdninger med et alment pædagogisk perspektiv, som helt grundlæggende tillader pædagogen at forholde sig pædagogisk forstående og handlende over for de mange forskellige situationer, vedkommende møder.

Der er således en del artikler (fx Nørgaard, 2018; Bille et al., 2017; Jensen, 2018; Rothuizen & Togsverd, 2019), der peger på betydningen af, at uddannelsen tager den fagpersonlige udvikling og dannelse på sig som et centralt element i den faglige kvalificering. Bille m.fl. skriver fx:

... udviklingen af det pædagogiske blik må have afsæt i en bevidstgørelse af betydningen af egne subjektive kropsliggjorte erfaringer i de relationelle møder med brugergruppen, ud fra den forestilling, at det at have oplevet noget på egen krop, måske er den måske mest grundlæggende forudsætning for at forstå andres oplevelser og dermed kunne danne professionelle menneskelige relationer. I den forstand må det pædagogiske blik i høj grad forstås som en personlig refleksions- og erkendelsesproces, som er integreret i den personlige udvikling (Bille et al., 2017, p. 67).

I sin undersøgelse af brugerperspektiver peger Brita Nørgaard på, at hun, for at beskrive, hvad den gode pædagog kan, har brugt "en række begreber, som vi ikke umiddelbart kan finde i uddannelsesbekendtgørelser og studieordninger for f.eks. pædagoger" (Nørgaard, 2018, p. 64). Nørgaard peger med udgangspunkt i sine borgerinterviews på, at pædagogers faglighed knytter sig til menneskelige kvaliteter som modenhed, seriøsitet, tålmodighed og tid til at lytte. Hun skriver:

Det er på sin vis næsten selvindlysende og naturlige værdier, som er tæt forbundne med menneskelige egenskaber og dermed også med personlighed. Sådanne værdier kan forekomme vanskelige at realisere i en tid, hvor uddannelse instrumentaliseres, markedsføres, balkaniseres og effektiviseres i et omfang, så begreber som personlighed og dannelse nedprioriteres (Nørgaard, 2018, p. 64).

Nørgaard er bekymret over, at denne almene dimension af fagligheden har trange kår for at udvikle sig i uddannelsen, for som hun skriver, er uddannelsens praksis begrænset af tid, modulisering, underviseres mulige usikkerhed over for de meget abstrakte temaer samt en tendens til, at værdibaserede og normative elementer i en årrække har haft trange kår. Hun argumenterer for, at

... det er påtrængende, at der arbejdes intensivt med, at de professionelle medarbejdere, der arbejder med mennesker med intellektuelle funktionsnedsættelser, har forudsætninger for at indgå i møder, der ikke er krænkende! (Nørgaard, 2018, p. 64).

Når man er personlig, involverer man sig med sin oplevelsesverden, reflekterer over sit eget bidrag til relationen og arbejder løbende med personlig integration af faglig viden og erfaringer fra praksis. Hele humlen er at forholde sig til egne sym- og antipatier, afgrænse dem og skelne mellem egne oplevelser og erfaringer og den andens ditto.

Dermed nærmer vi os næste – og dermed sidste – tema, vi har kunnet identificere i forskningen: nemlig at pædagogarbejdet og dermed også pædagogers faglighed har en kollektiv karakter (Ahrenkiel et al., 2011; Bendix-Olsen, 2017; Klitnæs, 2015; Togsverd et al., 2017). Pædagoger skaber kollektivt og i et fagligt fællesskab rammer og muligheder for menneskers trivsel og udvikling.

6.8. Faglighed er (også) et kollektivt anliggende

En af de forskere, der betoner pædagogfaglighedens kollektive dimension, er Kurt Bendix-Olsen (Bendix-Olsen, 2017). Han beskriver det, han kalder det pædagogiske fællesgode som noget, der bliver til gennem en møjsommeligt oparbejdet kollektiv praksis, der ikke alene tjener til at imødekomme den enkeltes ønsker og behov, men også er udtryk for en gensidig omsorg. Altså som et deltagelsesforhold, alle vuggestuens

deltagere principielt bidrager til (Bendix-Olsen, 2017, p. 11). Igennem sin forskning viser han, hvordan pædagogers faglighed udspiller sig som et dialektisk forhold mellem forskellige subjekter og deres hverdagslige mellemværende. Pædagogerne, men også børnene, er deltagere i en fælles praksis, hvor der også er andre og en sag, dvs. noget, man deltager i (Bendix-Olsen, 2017, p. 10). Bendix-Olsen peger, som en række af de øvrige forskere (fx Bregnbæk et al., 2017; Breumlund et al., 2018; Togsverd et al., 2017) også på, at denne kollektive praksis er konfliktuel, fordi der er modsætninger og mangesidighed. Faglighed handler om at udvikle og koordinere de faglige og kollektive handlemuligheder (Bendix-Olsen, 2017, p. 11) og skabe kongruens (passende overensstemmelser) mellem barnets deltagelsesbetingelser og kravene i en konkret situation (Bendix-Olsen, 2017, p. 12). Bendix beskriver faglighed som ”et repertoire omkring at praktisere børnehave, hvor alle børn er deltagere” (Bendix-Olsen, 2017, p. 16), og også Togsverd m.fl. beskriver faglighed og faglig udvikling som et spørgsmål om at have et repertoire af handle- og forståelsesmuligheder (Togsverd et al., 2017). Begge artikler peger på, at pædagogisk faglighed er formet af gårsdagens kulturelle sociale praksisser, og den skal produceres, koordineres og re-arrangeres i nuet, der samtidig peger fremad. Der skal altså være en balancering af det kollektive, deltagernes perspektiver og handlegrunde og deltagelsesmuligheder over tid (Bendix-Olsen, 2017, p. 13), og det kræver faglige afstemninger med hinanden i et professionelt fællesskab. Fagligheden tales således frem som noget, der bringes i spil og udvikles gennem pædagogernes løbende indbyrdes afstemninger af – og refleksioner over – deres praksis, som et fælles anliggende. Også Ahrenkiel m.fl. er optagede af arbejdets kollektive karakter, og de finder, at det er en integreret del af pædagogarbejdet at se den fælles praksis som et omdrejningspunkt for en principielt vedvarende udvikling og kultivering af fagligheden (Ahrenkiel et al., 2011, p. 39):

... det at have rum til frit og i detaljen at kunne gennemarbejde eksempler og kollektivt reflektere over dem bragte væsentlige spørgsmål om fastholdelse og udvikling af fagligheden op. Eksemplerne baserede sig netop på situationer, der ellers lever upåagtede såsom spisning, vaske hænder, gå en tur, putte m.m. Denne form for gennemarbejdning åbnede for, at man i fællesskab kunne begynde at gøre sig klart, hvad der er de særlige kvaliteter og kendetegn ved en (daginstitutionel) pædagogisk faglighed (Ahrenkiel et al., 2011, p. 38).

Ahrenkiel m.fl. (Ahrenkiel et al., 2011), men også Togsverd m.fl. (Togsverd et al., 2017), peger på, at fagligheden udvikles, koordineres og understøttes, når pædagogerne har mulighed for at tage sig tid til at se situationer fra forskellige perspektiver. Ahrenkiel m.fl. skriver:

I vores værksteder så vi, at det ikke nødvendigvis er ’enighed’, der er på tale, men en fælles bevidsthed om arbejdets betydning, både forstået som arbejdets karakter (hvad det betyder for børnene, og for en selv) og dets betydning i en mere overgribende forstand, hvad vi vil kalde en social orientering og arbejdets samfundsmæssige betydning [...] Følelsen af, at man ’arbejder i samme retning’, er afgørende for den pædagogiske holdning. Den kræver ikke enighed, men skaber tværtimod en grund, hvor man kan arbejde med uenigheder. Den er ikke nødvendigvis knyttet til noget meget håndgribeligt, men den har på den anden side brug for løbende at blive bekræftet og gendannet i forhold til den daglige praksis, men med mellemrum også i forhold til fælles aktiviteter af en særlig art (Ahrenkiel et al., 2011, p. 40).

Forskningen peger på den pædagogiske faglighed som værende helt afhængig af, at pædagoger kan dele erfaringer og oplevelser i hverdagslivets mange små samspil, fordi denne delen – sammen med en opmærksomhed på, hvad der deles, og hvad man træner blikket for – i sig selv er kvalificerende.

Eksempelvis beskriver Klitnæs (Klitnæs, 2015) æstetiske erfaringer som kilde til almene faglige erfaringer, som kan deles og skabes i personalegruppen, sådan at der skabes et levende blik på børn, pædagogik og faglighed – modsat det, hun kalder det døde blik, hvor pædagoger ikke er reelt optagede af at gribe det unikke ved barnets perspektiv og initiativ. Også Gulløv peger på betydningen af, at pædagogerne forholder sig undersøgende og kritisk til ”institutionernes forskellige karakter og muligheder og på sammenhængen mellem værdier og betingelser” (Gulløv, 2018, p. 17).

Der er imidlertid også en del forskere, der peger på, at denne kollektive dimension af fagligheden, der angår undersøgelser, koordineringer og afsøgninger af forståelses- og handlemuligheder, har svære betingelser:

Den øgede styring og regulering af arbejdet betyder også, at det kan være svært at få prioriteret diskussioner om arbejdet og fagligheden i mødesammenhænge blandt tillidsvalgte, fordi der er mange politiske og reguleringsmæssige forhold, der sætter dagsordenen. Og endelig er det også svært at få plads til fagligheden som tema i de formelle samarbejdsfora på institutionerne, fordi reguleringsformerne også her ofte udfylder rammen for møderne (Ahrenkiel et al., 2011, p. 35).

Muligheden for en kollektiv erfaringsbearbejdning er i dag næsten ikke til stede inden for den almindelige organisering af arbejdet i daginstitutionerne (Ahrenkiel et al., 2011, p. 40).

Dette rejser selvfølgelig spørgsmålet om, hvorvidt betingelserne for, at pædagogernes faglighed kan udfolde og udvikle sig, er gunstige. For når pædagogers faglighed handler om at balancere både i forhold til ydre spændinger og i forhold til de polyfone og modsatrettede værdier, pædagogernes faglighed retter sig mod, er det selvfølgelig betydningsfuldt – og afgørende for fagligheden – at pædagogerne har tid og rum til at udvikle og kultivere et fagligt raffineret repertoire. Den forskning, vi har undersøgt, peger således på, at der skal tid og rum til, for at pædagogerne er i stand til vedvarende at balancere fagets indre og ydre spændinger og tage individuelt og kollektivt ansvar for fagligheden.

7. Opsamling og diskussion

I denne vidensopsamling har vi undersøgt den viden om pædagogers faglighed, som fremstilles i 26 udvalgte forskningsartikler publiceret i perioden 2004-2019. Vi har været optagede af at søge indblik i, hvordan pædagogers faglighed forstås og begrebsættes i forskningen og tilsvarende: hvordan man kan forstå de kontekster og relationer, pædagogerne udøver deres faglighed i relation til. I takt med at pædagogiske institutioner gennem de seneste år er blevet genstand for større politisk bevågenhed, er forskningsfeltet og antallet af publikationer i relation til det pædagogiske felt vokset tilsvarende. Et overblik over noget af det, der er publiceret, og en opsamling af, hvad det er for indsigter forskningen kan give, synes derfor helt at være på sin plads.

Vi har i analysen fremlagt fund, pointer og indsigter fra de 26 artikler i, hvad vi vil kalde en narrativ syntese, hvor vi har søgt at fremstille en samlet, men også nuanceret, forskningsfortælling om pædagogers faglighed, baseret på de udvalgte artikler. Vi skal være de første til at medgive, at det selvfølgelig er et begrænset og også snævert materiale, vi har arbejdet med. Man kan diskutere vores afgrænsning, valg af materiale og videnskilder, ligesom man med fuld rimelighed kan problematisere, at vi ikke har medtaget

mere af al den både kvalificerede og begavede litteratur, som formidler væsentlige indsigter om pædagogers faglighed.

Begrænsningerne til trods, har vi været optagede af at søge – og samle – nuancerede og kvalificerede beskrivelser af pædagogarbejdet og pædagogfaglighedens kompleksitet, grundlagsproblematikker, spændvidde og polyfoni. For at få blik for dette har vi arbejdet med en sensibiliserende analytisk tilgang til materialet, hvor vi har forsøgt at lade teksterne tale og i den forstand taget teksternes budskaber for pålydende. Firkantet sagt har vi i højere grad været optagede af, hvad der står i teksterne, end hvad der ikke står. Vi har givet os selv det opdrag at undersøge, hvordan og hvorvidt der med baggrund i forskningslitteraturen kan udsiges noget alment om pædagogers fælles og almene faglighed, og det er selvfølgelig et valg, der har betydning for de analyser og den narrative syntese, denne rapport bidrager med. Vi har søgt at favne polyfonien og forskellene, men vi har også været mere optagede af, hvor forskningens pointer og analyser nuancerer og understøtter hinanden, end hvor de er forskellige. Ved at sætte parentes om alle variationerne får vi en bestemt forskningsfortælling frem. En fortælling, som hverken er optaget af forskellene i forståelser, forskelle i faglige tilgange, forskelle i genstandsfelter eller forskelle i empiriske greb. Man kunne med andre ord have haft en andet fokus og som konsekvens heraf have fået en anden fortælling.

Man kunne fx have valgt at dykke ned i de meget store forskelle i, hvordan faglighedsbegrebet forstås og anvendes. Tilsvarende kunne vi have set på de meget store forskelle i, hvordan professionsbegrebet anvendes. Og vi kunne måske især have fremanalyseret, hvordan disse to begreber i teksterne relaterer sig til hinanden på meget forskellig vis.² Vi kunne tilsvarende have været optagede af det, der ikke tematiseres i de udvalgte forskningsartikler. Eksempelvis er institutionsbegrebet og en egentlig institutionskritik stort set fraværende i artiklernes overvejelser om faglighed. Diskussionerne om faglighed har tilsvarende heller ikke givet anledning til at diskutere det ikke-faglige, dvs. de ufaglærte, medhjælpere og assistenter. Endelig er det kommet bag på os, at der ikke kan identificeres et ulighedsperspektiv i teksterne (fx forskelle i social baggrund, køn, etnicitet), som der ellers er meget fokus på i disse år; nogle ville mene som hele begrundelsen for det pædagogiske arbejde. For os er disse og flere fravær af perspektiver og interesser påfaldende og tankevækkende, selvom vi ikke kan udelukke, at det i nogen grad kan skyldes vores egne valg og fravalg i søgeprocessen.

I vores analytiske tilgang har vi trukket på tentative og heuristiske begreber om – og forståelser af – pædagogik hentet fra almenpædagogikken. Forskningen er med andre ord læst gennem en særlig linse. Vi har således udarbejdet en forskningsfortælling om pædagogers almene og fælles faglighed, hvor fagligheden er betragtet som en specifik faglig meningsfuldhed, der udfolder sig i relation til menneskers eksistens og praktiske liv, snarere end som en teoretisk reglementeret eller teoretisk-teknisk genstand, der kan indkredses og sættes på formel. Det er vores håb, at vi herigennem kan bidrage til, at de, der beskæftiger sig med (kvalificering af) pædagogers faglighed, har et bedre grundlag at gøre dette på.

I det følgende vil vi forsøge at samle trådene i den forskningsfortælling om pædagogers faglighed, som vi har tilvejebragt gennem vores læsninger og analyser. Det bliver ikke en entydig fortælling, for en væsentlig indsigt i denne vidensopsamling er – måske ikke så overraskende – at vi må forstå pædagogers fælles og almene faglighed som en dynamisk og bevægelig størrelse, kendetegnet ved modsætninger og flertydighed.

² Eksempelvis bruges begreberne 'faglighed' og 'professionalitet' visse steder som synonyme, hvor de enten nævnes i flæng, udskiftes med hinanden løbende, eller hvor de opstilles processuelt, fx når faglighed gøres til en måde at performe professionalitet på. Andre steder i tekstmaterialet beskrives 'faglighed' og 'professionalisering' i højere grad som hinandens modsætninger, ofte med en værdiladet præference for førstnævnte (fx som kritik af at pædagogers faglighed i stigende grad professionaliseres)

Det er den for det første, fordi pædagogers faglighed må forstås i relation de kontekster, den udøves i. En stor del af den forskning, vi har beskæftiget os med, interesserer sig for – og giver vigtig viden om – hvordan pædagogers faglighed udøves i relation til en velfærdsstat, et samfund, nogle institutioner og relationer, der er under forandring. Dette gælder især indflydelsen af en række nye styringsbetingelser, som er præget af NPM-ideologiens øgede efterspørgsel efter læring, systematik, vidensbasering, dokumentation og målstyring. Vi får således en forskningsfortælling om, hvordan forandrede (styrings)betingelser ændrer de faglige krav og vilkår og skaber spændingsforhold, som pædagogerne med deres faglighed må finde ud af at håndtere. Dette uddyber og opsamler vi på i konklusionens første del.

Når vi siger, at pædagogers faglighed fremstår som dynamisk og bevægelig, skyldes det dog også et andet forhold, nemlig at den har en særlig karakter. En gennemgående pointe i den forskningslitteratur, som ligger til grund for vores undersøgelse, er, at pædagogers faglighed bliver til gennem en troværdig og praktisk handlen, rettet mod de mennesker, pædagogen står over for. Her skal pædagogen, altid i samspil med den anden, udleve og balancere værdier, som vi som kultur og samfund værdsætter, men som ikke er entydige og i sig selv skaber modsætninger.

Denne normative og værdimæssige dimension af fagligheden føjer til kompleksiteten, idet den også identificerer spændinger i fagligheden selv, forstået på den måde, at den værdimæssige dimension af den faglige orientering er paradoksalt og skal balancere modsatrettede værdier. På den ene side fremstilles det som afgørende for fagligheden, at pædagogerne sigter – eller bør sigte – efter at respektere og anerkende det enkelte menneske, dets selvbestemmelsesret og integritet. På den anden side fremstilles det som centralt for fagligheden, at pædagogerne orienterer sig fagligt mod at indlemme det enkelte menneske i et fællesskabs værdier, normer og kultur. Disse normative og moralske orienteringer fremstilles i store dele af forskningen som en central dimension i fagligheden, og fagligheden forstås derved som en sensitiv, fornemmende og reflektiv evne til at balancere og mediere værdierne konkret og situationelt. En sensitivitet, som er nødvendig, fordi praksis hele tiden er ny.

Konklusionens sidste del samler de to perspektiver i en karakteristik af faglighedens dimensioner.

Som afslutning på rapporten giver vi vores bud på, hvad vores fund bør give anledning til af implikationer, hvad pædagoguddannelsen angår.

7.1. Faglighed i spænding handler om at balancere, oversætte og afstemme

En central pointe i vores første analysedel er, at pædagogers faglighed og profession formes og bliver til i relation til eksterne rammebestemmelser, krav og forventninger, der indebærer, at faglighed handler om at balancere og afstemme. Vi får en forskningsfortælling om en pædagogprofession, som er præget af forandringer og brud, og som viser, hvordan magt og samfundsmæssige spændingsfelter sætter sig igennem i pædagogernes profession, faglighed og praksis – og ikke mindst i pædagogernes egne forholdemåder.

Forskningen giver indblik i, og forholder sig også kritisk til, at såvel pædagogers praksis som den pædagoguddannelse, der skal uddanne pædagogerne, i høj grad er orienteret mod nogle specifikke former for professionaliseringsbestrebelse, der på den ene side imødeses af pædagogerne selv, men på den anden side resulterer i en faglighed i spænding. En stor del af de 26 artikler peger således på, at det pædagogiske arbejdsfelt domineres af specifikke måder at anerkende og synliggøre faglighed på, der skaber en række forskydninger – og en række udfordringer. Forskningen problematiserer, at ambitionerne om at synliggøre, dokumentere, vidensbasere og systematisere faglighed tendentielt fører til en instrumentalisering og teknificering af fagligheden og en udgrænsning af bestemte dimensioner af fagligheden, som både pædagogerne selv og forskningen anser som betydningsfulde. Flere forskere

beskriver således, hvordan store dele af fagligheden risikerer at blive udgrænset fra opmærksomhed og anerkendelse – også hos pædagogerne selv. De vidensformer, som ikke kan beskrives som systematiske, teoretiske og evidensbaserede, nemlig de sansende, fornemmende vidensformer, synes at blive udgrænsede som ikke-faglige, selvom de faktisk ifølge forskningen er helt afgørende dimensioner af pædagogens faglighed. Såvel den upåagtede hverdagsfaglighed, den sansende, æstetiske og fornemmende viden og den værdiorienterede viden, som pædagogernes faglighed er orienteret mod, beskrives som væsentlige dimensioner af fagligheden. Men når de udgrænses som 'ufaglige', 'synsninger' eller 'mavefornemmelser', mister pædagogprofessionen både blik og mulighed for, at disse dimensioner af fagligheden underlægges refleksion og faglige drøftelser, *netop* for ikke at være – eller blive – ufagligt.

Den forskning, vi har set på, tegner et billede af pædagogers faglighed som noget, der i høj grad formes i relation og spænding til udefrakommende krav til de pædagogiske orienteringer og tilgange. Men pædagogerne er ikke passive ofre for udefrakommende udviklinger og styringsbestræbelser. En meget stor del af artiklerne giver indblik i, hvordan pædagogers faglighed i høj grad handler om at balancere og afstemme samfundsmæssige forventninger og diskursive praksisser til konkrete situationer og samspil og til deres egne pædagogfaglige orienteringer og standarder. Det er en gennemgående pointe i forskningen, at pædagogerne ikke simpelt kan afvise eksterne eller interne krav og forventninger, men at de transformerer, omformer og tilpasser dem til lokale og pædagogisk meningsfulde samspil, situationer og steder og herigennem tager ansvar for, at det, der foregår, bliver fagligt og pædagogisk ønskværdigt. Dvs. i overensstemmelse med en faglig forståelse af pædagogisk praksis som samfundsmæssigt organiseret, formålsbestemt, altså orienteret mod bestemte værdier og forestillinger om det ønskværdige.

7.2. Pædagogens faglighed har en række værdimæssige orienteringer

I forlængelse af ovennævnte pointe sætter den pædagogiske praksis ofte pædagogerne i dilemmafyldte situationer, hvor de skal navigere mellem forskellige former for viden, værdier og erfaringer i beslutninger om, hvilke handlemønstre der er mest passende i givne situationer. Forskningen giver indblik i pædagogens faglighed som en arena for skøn og dømmekraft, hvor såvel valg som fravalg hele tiden skal ske under hensyntagen til både rammebestemmelser og rammebetingelser, med støtte i forskellige former for viden, men også – som det fremgår af anden analysedel – med støtte i det, man samlet kunne kalde værdimæssige orienteringer. Eksempelvis optræder dømmekraftsbegrebet i flere af artiklerne som et ret selvfølgeligt begreb og som betydningsfuldt for, at man overhovedet kan tale om en professionel pædagogisk praksis og faglighed. Pædagogernes dømmekraft behandles ikke som hverken en abstrakt eller som en neutral størrelse, men derimod som noget, der i høj grad knytter sig til en række normative værdier og orienteringer, der giver – eller bør give – pædagogernes handlinger retning.

Forskningen beskriver nærmest samstemmende pædagogens faglighed som et fænomen, der bliver til – eller bør blive til – gennem en troværdig og praktisk handlen i forhold til den pædagogiske praksis og det menneske, pædagogen står over for. Altså gennem en handling, der lader sig begrunde som pædagogisk fornuftig, og som derfor også gør det muligt for andre – bl.a. de forskere, der undersøger den – at overbevise sig om denne fornuft. Vi har i materialet mødt en række direkte og indirekte bestræbelser på at beskrive og begrebssette pædagogers faglighed som en legitim og specifik fagligt begrundet orientering og meningsfuldhed, som trods alle forandringerne også rummer en vis kontinuitet og substans, netop i form af en værdimæssig og moralsk orientering. Et væsentligt fund i projektet er således også, at vi analytisk kan konstruere betydelig konsensus i forskningslitteraturen; for det første om, at pædagogers faglighed handler om at indfri nogle værdier i forhold til menneske og samfundsliv; for det andet om, hvad det er for overordnede pædagogiske værdier, som må være grundlag for den faglige orientering.

Pædagogers almene og fælles faglighed rummer altså en normativ, værdimæssig og moralsk dimension, som hverken er relativistisk eller entydig, men som er helt afgørende for faglighedens kvalitet. Den værdimæssige dimension føjer imidlertid til kompleksiteten, eftersom forskningen identificerer spændinger i fagets egne værdier. En del af forskningen fremstiller den værdimæssige dimension af pædagogers almene og fælles faglighed som paradoksalt og som et spørgsmål om at balancere modsatrettede værdier. På den ene side fremstilles det som afgørende for fagligheden, at pædagogerne sigter – eller bør sigte – efter at respektere og anerkende det enkelte menneske, dets selvbestemmelsesret og integritet. På den anden side fremstilles det som centralt for fagligheden, at pædagogerne orienterer sig fagligt mod at indlemme det enkelte menneske i et fællesskabs værdier, normer og kultur. På baggrund af vores læsninger af materialet kan vi beskrive *hensynet til både det værdifulde individ og til det værdifulde fællesskab* som en central faglig orientering og værdi; en dobbelt orientering i pædagogernes almene og fælles faglighed. Der er ikke tale om, at pædagogen skal vælge, men om at pædagogen bruger sin faglighed til at balancere konkret og situationelt. Det indebærer også, at sensitivitet, dvs. undersøgende og fornemmende tilgange og handlinger, samt en reflektiv evne til at balancere og mediere værdierne konkret og situationelt i en praksis, der hele tiden forandrer sig, beskrives som en kvalitet ved den pædagogiske faglighed. Kvaliteter og værdiorienteringer, som samtidig gør det vanskeligt for pædagogerne at hævde deres faglighed som systematisk, synlig og vidensbaseret i et felt, hvor kriterierne for, hvad der eksempelvis genkendes som systematisk og vidensbaseret, sættes snævert og hverken af pædagogerne selv eller under indflydelse af den forskning, vi har undersøgt. Med baggrund i denne forskning og de konturer af en almen og fælles faglighed, som kan udlæses heraf, er der imidlertid forskningsmæssigt belæg for at understrege, at pædagogers almene og fælles faglighed både rummer en egen systematik og et vidensgrundlag i form af en værdimæssig orientering mod specifikke pædagogiske værdier, som skal balanceres konkret, og som derfor trækker på vidensformer, som i forskningen beskrives som dømmekraft, takt, phronesis eller retningsgivende viden.

Samlet set har vi identificeret foreskrivende perspektiver i artiklerne i form af såvel direkte som indirekte beskrivelser af, hvad pædagogers faglighed sigter – eller bør sigte – på som en række faglige og værdimæssige orienteringer. Orienteringer, der retter sig mod:

- Menneskets hele hverdagsliv, livsførelse og oplevelse af sammenhæng.
- At balancere og afstemme myndighedsrolle og magt, sådan at den anden kan udvikle sig til at blive et selvstændigt og myndigt væsen, der kan forvalte sin myndighed og frihed i relation til andre frie og myndige væsener. Vi har i analysen beskrevet dette som den dimension af det pædagogiske projekt, som kaldes *civilisering*, der følgelig kræver:
- At pædagogens faglighed orienterer sig mod det enkelte menneske, dets unikke perspektiver og livsverden, fordi det kun er herigennem, den enkelte kan træde frem som myndigt subjekt. Denne dimension har vi i analysen kaldt *subjektificering*.
- At se pædagogisk praksis som et samfundsmæssigt fællesgode, der understøtter og er en forudsætning for velfærdsstaten og dens idealer om lighed, demokrati og frihed.
- At se pædagogik som en række åbne situationer, hvor fagligheden udøves situationelt, dvs. på en måde, hvor pædagogiske intentioner, mål og metoder afstemmes og balanceres i forhold til den konkrete situation, det konkrete relationelle samspil og det menneske, pædagogen udøver sin faglighed i forhold til.
- Åbenheden for den anden og for situationen. Denne åbenhed kommer sig af forudsætningen/værdien om, at både den anden og fællesskabet er værdifuldt, men også formbar(t) og med dannelsesmuligheder.

- En heterogen og kompleks kundskabsbase, der bygger på mange former for viden, der samlet kan beskrives som pædagogisk takt. Det er en praktisk og værdiorienteret viden, der både er sansende og æstetisk, erfaringsbaseret og situationel, men også informeret af forskning og anden generel viden.
- At tage både et fagpersonligt ansvar, fordi pædagogen har et fagligt såvel som et personligt ansvar for, at praksis formes og udøves i relation til pædagogisk faglige kriterier – men også et kollektivt ansvar, fordi pædagoger sammen skaber og rammesætter rum og miljøer, dvs. livs- og udviklingsmuligheder for de børn, unge og voksne, pædagogerne arbejder sammen med.

7.3. Fagligheden forbinder sig til det personlige

Når man læser på tværs af de 26 artikler, tegner der sig et billede af pædagogens faglighed som en faglighed, der ikke alene kan forklares eller forstås med henvisning til pædagogens position, teoretiske viden, systematiske metoder eller rolle som fagprofessionel udøver. Fagligheden henter også sin begrundelse i pædagogens fagpersonlige engagement og bidrag til den pædagogiske relation, til samspillet som menneske blandt mennesker. Faglighed bygger således også på en personlig og spontan dimension, fordi pædagogik og menneskeligt samspil i bund og grund rummer noget uforudsigeligt og er forbundet med åbenhed og risici. Det er forhold, som vanskeliggør beskrivelser af pædagogers faglighed i et entydigt objektiverende sprog, som ellers i mange sammenhænge forbindes med professionalitet og faglighed.

Flere af artiklerne peger på, at pædagogens faglighed på den ene side ikke kan adskilles fra pædagogens subjektivitet og på den anden side udøves i et samfund, der er under forandring og fuld af vilkårlige værdimæssige, men også magtfulde, bestemmelser af 'det gode', 'det faglige' og 'det professionelle', som ligger uden for pædagogen selv. Dette implicerer, at man hverken kan eller bør tilsidesætte pædagogens personlige værdier, viden, kunnen og holdninger. En del af artiklerne peger på, at man i stedet bør udvide og danne den pædagogstuderendes personlige og faglige viden, kunnen og holdninger med et alment *pædagogisk* perspektiv, som sætter pædagogen i stand til at forholde sig pædagogisk forstående og handlende over for de mange forskellige situationer, vedkommende møder. Den personlige dimension beskrives i forskningen ikke med referencer til egenskaber eller karaktertræk ved den enkelte pædagog, men som noget, der udøves i relationelle anliggender, der hele tiden ændres og udvikles, og hvor pædagogen *kan* være aktør, der oversætter, vurderer og tager ansvar for professionsudøvelsen. At være personligt og professionelt til stede involverer et dobbeltperspektiv i mødet med den anden: et udadrettet perspektiv mod den andens oplevelser og perspektiv og et indadrettet, der reflekterer over ens egne og det professionsfaglige fællesskabs reaktionsformer og bidrag til samspillet. Men også en pædagogisk viden og forståelse. Det er tydeligt, når man læser de 26 artikler, at pædagogens faglighed behøver pædagogisk bestemmelse og altså henter – eller bør hente – sin autoritet i nogle specifikke værdier og forestillinger om det pædagogisk ønskværdige. Pædagogik og faglighed udøves af pædagogen, men i forskningen begrundes faglighed ikke i pædagogen selv, og det er heller ikke i pædagogens person, den henter sin kvalitet. Det er derimod i de pædagogiske værdier og i pædagogikkens formål; i pædagogernes (og forskningens) forestillinger og viden om det pædagogisk ønskværdige, som handler om *at skabe meningsfulde sammenhænge og samspil orienteret mod et formål uden for sig selv, nemlig den andens dannelse, trivsel, læring og udvikling, men også fællesskabets dannelse, opretholdelse og udvikling*. Uden en sådan bestemmelse eller orientering risikerer netop den subjektivitet, som forskningen fremhæver som helt central for pædagogernes praksis og faglighed, at blive ukvalificeret, abstrakt og mystisk, og derfor også åben for vilkårlige værdimæssige bestemmelser eller ladninger. Det være sig rent subjektivistiske, men også økonomiske, juridiske eller politiske.

Det personlige aspekt af fagligheden handler således om:

- At kunne indgå i relationer til andre mennesker på en nærværende og engageret måde.

- At vise interesse i og reflektere over, hvad den anden er engageret i og søger at opnå med sine handlinger og situation, og samtidig afgrænse sig selv.
- At kunne afstemme og differentiere i forhold til den andens behov og præferencer.
- At kunne rammesætte, udvide og videreføre fællesskaber og menneskers sociale liv.
- At kunne reflektere over egne reaktionsformer, værdier og bidrag til samspil.
- At kunne forholde sig åbent og undersøgende til eget og andres perspektiver og være åben for at videreudvikle samspillet.

7.4. Faglighedens dimensioner og paradokser

Vi har samlet en forskningsfortælling, der beskriver pædagogers faglighed som personligt og kollektivt medieret og som noget, der forbinder sig med at definere og skabe mulighedsrum (eller mangel på samme). Men ikke nok med det. Der er også tale om en faglighed, som er kompleks og sammensat, og som handler om at balancere mange ydre krav, positioner og relationer med faglige værdier, der ikke altid går op. Pædagogers faglighed består i at træffe valg, prioritere og balancere værdier og hensyn, hvilket ikke synes at blive nemmere i takt med den tiltagende styring og de mange krav, der stilles til pædagoger.

Men det er ikke bare de ofte komplekse og modsatrettede vilkår, krav, og relationer, der skal balanceres. Også selve den pædagogiske opgave kan siges at være fyldt med grundlæggende paradokser. Eksempelvis skal pædagogen bruge sin magt, sin position og sin myndighed til at få den anden til at udvikle sig til at blive selvstændig og myndig. Ved at vende det om kan man sige, at pædagogen på den ene side skal udvise hensyn og forståelse for den enkeltes frihed og på den anden side få vedkommende til at indgå i – og tage ansvar for – forpligtende fællesskaber. Her forventes pædagogen at vide bedst, samtidig med at denne viden (også) handler om, at pædagogen aldrig kommer til at kende den andens motiver og bevæggrunde til bunds. Endeligt kan man i forlængelse af dette sige, at pædagogens erfaringer, skøn, fornemmelser og værdier er afgørende for fagligheden, samtidig med at pædagogen risikerer at fremstå som uprofessionel ved netop at henvise til sine erfaringer, skøn, værdier og fornemmelser.

På den baggrund giver det mening afslutningsvis at forsøge at anskue faglighed som noget, der kan siges at udfolde sig langs forskellige dimensioner, som det handler om at balancere. For det første kan man med afsæt i artiklerne udskille det, man kunne kalde en *handlende dimension* af fagligheden. Pædagogens skal kunne handle relevant i praksis og besidde stærke samspilsfærdigheder, sådan at vedkommende kan udvikle, rammesætte og lede fællesskaber og samarbejde med de børn, unge og voksne, pædagogen har ansvar for, samt de forældre og kolleger, der indgår i samarbejdet.

For det andet kan man identificere en *sansende og følende dimension* af fagligheden. Pædagogen skal være i kontakt med – og kunne regulere – sine følelser, kropsimpulser og motivation og skal være i stand til at give dem en afstemt form, der er i overensstemmelse med de faglige værdier, som skal formidles i arbejdet, og med de kulturelle og sociale sammenhænge, pædagogen deltager i og har ansvar for.

For det tredje kan man pege på en *tænkende dimension*. Pædagogen må have en høj refleksiv bevidsthed, som sætter vedkommende i stand til at gøre oplevede udfordringer i praksis, egne og andres handlinger, erfaringer, vidensgrundlag, værdier, holdninger og etik til genstand for refleksion og omtanke og udvikling af et fagpersonligt sprog.

Endeligt kan man tale om en *vidende dimension* af fagligheden, som handler om, at pædagogen må besidde teoretiske kompetencer og pædagogisk viden, et fagligt beredskab af pædagogisk teori, værdier og begreber som grundlag for analyse og refleksion over for sig selv og andre i pædagogisk praksis – og for udvikling af et fælles fagsprog. Det er naturligvis altid praksis, dvs. konkrete situationer, der udgør

omstændigheden for pædagogens faglighed. Men fagligheden kan sagtens tilføres et teoretisk perspektiv, så længe man ikke glemmer, at pædagogikken altid skal holde sig åben over for praksis.

7.5. Exit: implikationer for pædagoguddannelsen?

Vi har igennem analyserne af de 26 forskningsartikler fået et indblik i, at pædagogens faglighed hverken lader sig bestemme eller udvikle på et rent teoretisk eller et rent empirisk grundlag. Fagligheden beskrives som praktisk orienteret, og den begrundes også praktisk i forskningen. Tilsvarende giver forskningen indblik i, at pædagogers faglighed ikke forstås uafhængigt af den pædagogiske opgave og den institutionelle kontekst, hvor den udøves. Den formes af og er med til at forme den pædagogiske praksis. Det er således praksis og den konkrete situation, der udgør omstændigheden for pædagogens faglighed.

Det fremstår i forlængelse heraf som en central dimension af fagligheden at kunne undersøge og udvikle udøvelsen, såvel gennem en fagpersonlig dannelse, balancering og refleksion over egne normer og værdier og livshistoriske forudsætninger som gennem en faglig kultur, hvor man arbejder sammen om at udvide repertoiret af handle- og fortolkningsmuligheder og koordinere deltagelsesmuligheder.

Forskningen giver imidlertid også indblik i, at betingelserne for at arbejde undersøgende og reflekterende som pædagogfagligt fællesskab har relativt ringe vilkår. Dels fordi ressourcer og institutionelle perspektiver ikke skaber gode betingelser herfor. Men også fordi store dele af den faglighed, som pædagogerne selv – i lighed med forskningen – lægger vægt på, nemlig den praktiske og værdiorienterede udøvelse i relation til hverdagslige aktiviteter og samspil, som er helt afhængig af æstetiske, sansemæssige og fornemmende vidensformer, meget let underkendes og udgrænses som 'synsninger' eller mavefornemmelser, som noget ikke-fagligt. Også i en vis udstrækning af pædagogerne selv. Analysen rejser således også spørgsmål om, hvorvidt det i tilstrækkelig grad er lykkedes for pædagogprofessionen selv og dens interessenter –, dvs. uddannelsen, lovgivere og forvaltere, at skabe såvel forudsætninger som muligheder for, at professionen kan arbejde systematisk med også at udøve, undersøge og udvikle de værdimæssige og fornemmende dimensioner af fagligheden. Vi kan i forlængelse af disse fund pege på følgende anbefalinger i relation til pædagoguddannelsen:

- Uddannelsen bør rumme – og også kvalificere – at pædagoger har en heterogen kundskabsbase, der i udgangspunktet er mangefacetteret, fordi den trækker på indbyrdes usammenlignelige vidensfelter, praksisser og pædagogiske traditioner, og fordi den samtidig først og fremmest har et praktisk og ikke et teoretisk sigte. Praktikken kan fra et sådant perspektiv ikke blot reduceres til et rum, hvori teorien anvendes og afprøves, men som en reel mulighed for at få indsigt og erfaringer med (specifikke dele af) professionsudøvelsen og ens egen andel heri. Det bør i en lokal såvel som i en national uddannelsesestækning overvejes, hvordan uddannelsens praktiske og teoretiske dimensioner, kan bidrage og kvalificere hinanden.
- Uddannelsen bør arbejde aktivt med at tematisere, kvalificere og bearbejde relationerne mellem pædagogens viden, handlen, refleksion og væren, ligesom den bør have bud på, hvordan man kvalificeret arbejder med at integrere den personlige dimension med faglighedens øvrige dimensioner. Den fagpersonlige udvikling bør derfor genindskrives i uddannelsens formålsparagraf og som følge heraf tages alvorligt som en central uddannelsesopgave.
- Den pædagogstuderendes personlige og faglige viden, kunnen og holdninger bør udvides, bearbejdes og dannes med et alment *pædagogisk* perspektiv, som sætter pædagogen i stand til at forholde sig *pædagogisk* forstående og handlende over for de mange forskellige situationer, vedkommende møder. Faget pædagogik – og dets normative orientering – skal tilbage i uddannelsen.

8. Fortællinger fra praksis

Dette sidste afsnit består af to fortællinger, som er skrevet på baggrund af semistrukturerede interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 38) med to pædagoger fra forskellige pædagogiske praksisser. Fortællingerne er blevet til gennem en kreativ syntese af pædagogernes egne fortællinger om – og refleksioner over – deres faglighed. Empirien fra de semistrukturerede interviews er således skrevet om til en litterær form, der giver et blik for de oplevelser og overvejelser, som pædagogerne gør sig i deres møde og arbejde med faget. Det er en form, der er inspireret af de narrativer, Rothuizen m.fl. (Rothuizen et al., 2020) har udarbejdet i forbindelse med et projekt om pædagogstuderendes dannelse af professionsidentitet i praktikken. Fortællingerne skal ses som et forsøg på at give et mere sanseligt vindue ind i det mangefacetterede univers, som pædagogernes praksis er. Pædagogernes navne og de pædagogiske institutioner er anonymiseret.

8.1. Første fortælling: Den faglige maskine

Pædagogen Lars og adjunkten Sisse sidder i et af mødelokalerne på Campus Ceres – et af de mange glasbure. Til den ene side kan man spejde ud på en vrimmel af studerende, som ankommer til den store hal med et svunget trappelandskab, og til den anden side kan man se til en mørk fordelingsgang, der leder til de andre mødelokaler. Mødelokalerne ligger side om side som kartoffelrækker på en mark.

Lars kigger ud gennem glasset, ud på de passerende studerende. Man kan ane krumningen af et smil i hans mundvige, idet han konstaterer: "Vores faglighed, den er jo ... den er jo træls på den måde, at den indeholder alt og ingenting." Han fortsætter: "Altså, for vi kan jo det, som alle andre mennesker også kan, men bare på en anden måde. Vi kan ligesom gå i dybden med det." Mens han siger det, tænker han på sin kollega Bente fra psykiatrien – hun er god. Hun har den der menneskelige fornemmelse. Hun ser de unge og handler på de signaler, de nærmest usynligt giver os.

Med et eftertænksomt blik fortæller Lars, at "vi pædagoger handler ikke bare på intuition, vi handler ikke blot på en tanke eller følelse. Vi laver hele tiden små vurderinger og overvejelser i situationen i forhold til vores teoretiske forståelser om mennesket. For... for det er jo først her, det bliver en faglig refleksion, ikk'?" Lars tænker videre for sig selv, at det jo først er der, man som pædagog egentligt kan udvikle på sin praksis. For hvis det hele bare er intuition, så ved man jo ikke, hvad det er, man som pædagog gør, som der kan udvikles på.

Lars kommer til at tænke på, at hans evne til netop at arbejde med børn og unge med ADHD jo heller ikke bare sker intuitivt. For selvom han selv har diagnosen, så lader han ikke bare sine egne oplevelser og erfaringer flyde frit i arbejdet. Han bruger sig selv som et værktøj i arbejdet, men aldrig ufiltreret, for det ville være både synd og farligt. Tænk, hvis hans oplevelser med folkeskolen blev styrende for hans handlinger – så ville ingen jo have mulighed for at danne positive erfaringer med det. Han smiler stift ved tanken og konkluderer, at nej, det ville ikke være fagligt. Det samme havde de i personalegruppe haft oppe at vende. Det er vigtigt, at det aldrig er en selv, men den anden, det handler om. Man skal ikke rumme de andre, man skal rumme sig selv i mødet med de andre. Vi skal både passe på os selv, var han og kollegerne blevet enige om, men også passe på med at lægge egne erfaringer og oplevelser over på de unge. Det er derfor, vi er pædagoger, det er, fordi andre har brug for os.

Lars opdager pludselig, at hans tanker har fået frit løb. Han ser op, rømmer sig og forklarer: "I det pædagogiske arbejde bruger man sig selv, sine livserfaringer, men de skal først gennem den faglige maskine. Det må aldrig bare være mig selv, mine oplevelser eller mine tanker, det er nødt til at blive omsat,

at blive gjort fagligt, ellers så er det, at det bliver farligt. Som pædagoger bruger vi vores egen etik og moral; vores egne livserfaringer, livsklogskaber og livsdumheder.” Det sidste bliver sagt med et glimt i øjet. ”Men det personlige skal gøres fagligt. Det er først, når det har været gennem hele tyggemaskinen, at vi ved, hvorfor vi gør, som vi gør, og hvordan vi så skal gøre det. Det er sådan, man bliver faglig og ikke bare en, der er god til børn.”

De sidste ord hænger i luften, mens Lars tænker videre. Han er ikke glad for det udtryk, ”at være god til børn”. For pædagoger er jo så meget mere end det. Vi samles jo heller ikke bare i opholdsstuen med de unge, fordi det er hyggeligt – som ellers er en genkommende kommentar, når det sker. Der ligger jo et hårdt stykke pædagogisk arbejde bag den efterskoleagtige atmosfære, som vi kan få opbygget. Men det er måske også det, der gør det pædagogiske arbejde så svært at få øje på. For når det sådan rigtigt fungerer, så er det næsten usynligt.

Lars kigger igen ud på de studerende, der passerer forbi, og tænker tilbage på sin egen tid på studiet. Der var det i lige så høj grad den personlige som den faglige udvikling, der var i centrum, husker han. Og det værdsætter han i dag, for det var på den måde, han fik dannet sin egen stemme ind i det pædagogiske fag. Rygepauserne på det gamle seminarium, hvor såvel medstuderende som undervisere deltog i de uformelle samtaler, har sat sine spor i andet end blot lungerne. Det var en tid for refleksion, diskussion og personlig udvikling. Gad vide, om de studerende her også har et sted, hvor dialogen kan få frit løb, så de ikke blot ender ud som teoretiske hoveder, den dag de går ud af dørene i den store hal, når de engang kan kalde sig for pædagoger?

8.2. Anden fortælling: Er jeg pædagog eller sælger?

Klokken nærmer sig halv et, og Hanne hopper ned fra cyklen og parkerer den i cykelskuret tæt på klubben. Endnu en arbejdsdag er ved sin begyndelse. Efter at have været her i knap tre måneder er Hanne ved at have en fornemmelse for den nye arbejdsplads, hun er blevet en del af.

Hun låser cyklen og går hen mod indgangen til klubben. På vejen møder hun sin kollega Tobias, der med et glimt i øjet siger: ”Godmorgen, Hanne!” Hanne følger trop, tro mod ritualet: ”Godmorgen? Det er da ikke morgen, det er jo middag!” De griner begge og fortsætter sammen mod personalestuen.

Hver dag har alle pædagoger en times forberedelse, før medlemmerne i klubben kommer. Hun skal i dag have sat varer på plads, som hun har bestilt til en aktivitet, hun skal stå for i morgen. Det er altid lidt spændende at se, om den aktivitet, man har fundet på, nu også bliver til noget. For hvis medlemmerne ikke har lyst til at deltage, jamen så kan man lige så godt pakke det sammen igen. Det frustrerer Hanne. For selvom hun godt ved, at de i personalegruppen har besluttet, at medlemmerne ikke er forpligtet på nogen aktiviteter – de er her jo i deres fritid, som der bliver sagt – synes hun nu godt, at man kunne stille lidt flere krav. Ellers kan det nemt blive sådan en laissez faire-pædagogik, hvor det, at medlemmerne kommer for at slappe af, bliver det styrende for det pædagogiske arbejde. Det er jo ikke, fordi Hanne ikke godt kan følge kollegernes pointe om, at medlemmerne kommer fra en lang skoledag med et tætpakket program, og at de har brug for afslapning. ”Men er det kun det, de tænker, vi skal gøre? De kan godt gøre det indimellem,” tænker Hanne, ”men skal de gøre det altid?” Hun mener også, at børnene skal lære, at der findes et liv, hvor man har ansvar, og når man siger ja til noget, så gør man det.

Det er, som om det er medlemmerne, der sætter dagsordenen, afhængigt af hvad de gider, og hvad de ikke gider. Det er lidt det samme med de arrangementer, som klubben laver ud af huset. Ingen af medlemmerne vil med, så de er nødt til at aflyse dem. Det er et emne, der gentages på personalemødet, og de er nu

kommet frem til, at de skal vise film om arrangementerne og tage gruppe- eller individuelle samtaler med medlemmerne for at motivere dem til at tage med. Hun kan nogle gange godt blive i tvivl, om hun er sælger eller pædagog. Hvad er hendes rolle? For er succeskriteriet, at de kommer med, eller er det de erfaringer og oplevelser, de gør sig under arrangementet? Men hun kan også se, at det får helt tydelige konsekvenser på hendes timeopgørelse, hvis de bliver nødt til at aflyse arrangementerne. Klubben kan endda miste sin bevilling, hvis de ikke længere kan tilbyde arrangementer til medlemmerne. Hanne kan godt føle sig klemmt i hele dette organisatoriske spænd, for hun synes egentlig, at det at være pædagog er noget andet end at indhente tilmeldingsblanketter fra medlemmerne.

Men Hanne synes, det er fedt, at de her i klubben ikke løber stærkere, end de gør, så de kan fordybe sig i relationerne til børnene. De kan være betydningsfulde voksne for dem – nogen, børnene ved, at de kan stole på. Første gang hun så, at Marianne kun havde to børn med til badning, var hun lige ved at falde ned af stolen af forbløffelse, for i SFO-verdenen, som hun kommer fra, skulle man mindst have 10 børn med, hvis man gik fra, med mindre det var støttebørn. Marianne fortalte hende den dag, at det netop var noget af det særlige, de kunne tilbyde børnene her. Den nærhed er vigtig, og selvom børnene kun er her i to år, så er det relationer, der kan være gavnlige for deres erfaringer videre i livet. Det er dét, Hanne brænder for. Det er derfor, hun har valgt at blive pædagog.

9. Litteratur

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., Warring, N. & Warring, N. (2011). Faglighed og interessevaretagelse i velfærdsarbejde – med daginstitutioner som eksempel. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13(1), 031-046.
- Andersen, P. Ø. & Aabro, C. (2015). Pædagogens grundfaglighed. I: T. Ankerstjerne & S. Broström (red.), *Håndbog til pædagoguddannelsen. Ti perspektiver på pædagogik*, 2. udgave (pp. 509-526). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø., Hjort, K. & Schmidt, L. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Museum Tusulanum.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3): 311-320.
- Bendix-Olsen, K. (2017). Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 7-19.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2015a). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11-22.
- Biesta, G. (2015b). Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as a geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665-679.
- Bille, T., Nielsen, A. & Holand, D. A. (2017). Dannelsen af det pædagogiske blik i et livshistorisk perspektiv. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1), 55-68.
- Bøje, J. & Togsverd, L. (2014). Når pædagogik bliver teknik. Styring og målrationelitet i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2014(2), 74-82.
- Bregnbæk, S., Arent, A., Martiny-Bruun, A. & Jørgensen, N. J. (2017). Statens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nyttilkomne familier og danske daginstitutioner. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(2), 54-67.
- Breumlund, A., Hansen, I. B., & Niklasson, G. (2018). Struktureret pædagogik og relationspædagogik i arbejdet med unge med autisme og udfordrende adfærd. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 18-31.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (1 udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Danske Professionshøjskoler (2019). *Fremtidens pædagoger – nyt udspil fra professionshøjskolerne*. København: Danske Professionshøjskoler. Hentet april 2020 fra <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/fremtidens-paedagoger-nyt-udspil-fra-professionshoejskolerne/>
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2013). Profession, holdning og habitus: Forholdet mellem pædagogers og forældres holdninger til pædagogiske spørgsmål i daginstitutioner. *Dansk Sociologi*, 24(3), 63-83.
- Gadamer, H. G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Heidelberg. Kufeldischer Verlag

- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus. systime Academic.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Grue-Sørensen, K. (1974). *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundproblemer*. København: Gjellerups Forlag.
- Gulløv, E. (2018). Diskussionen om opdragelse: Om ansvar, autoritet og balancer. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(2), 15.
- Hansen, N. F. & Pedersen, P. M. (2018). Professionalismens spændingsfelt – om princippet professionalisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 79-95.
- Houmøller, K. (2018). Mavefornemmelser og dårlige lugte: Pædagogers sansninger af familien i et socialt udsat boligområde . *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(2), 49-62.
- Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling. Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Juhl, P. (2017). Pædagogisk faglighed analyseret fra et børneperspektiv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2017(4), 53-62.
- Kjær, B., Bach, D. & Dannesboe, K. I. (2018). Pædagoger som forældrevejledere. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(2), 32-47.
- Klitnæs, H. (2015). Når skønhed sker og skabes: Et aktionsforskningsinspireret projekt i en dansk vuggestue. *Barn*, 33(3-4), 79-92.
- Komischke-Konnerup, L. (2018). En pædagogisk efterlysning? Nogle grundlæggende overvejelser over en empirisk arbejdende almen pædagogik. I: A. von Oettingen (red.), *Empirisk dannelsesforskning: Mellem teori, empiri og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krøjer, J. (2014). Tillid: En emotionel relation i pædagogprofessionen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(27), 34-43.
- Krøjer, J., Nielsen, S. B. & Mogensen, K. (2017). Generationsspecifikke forskelle mellem pædagogers faglighed. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19(4), 74–88.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle, analysere, systematisere. *Gjallerhorn*, 16, 52-61.
- Larsen, S. A., Weber, C. H., Krog, K.-L. & Christensen, S. (2019). *Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger*. København: Tænk tanken DEA. Hentet april 2020 fra https://dea.nu/sites/dea.nu/files/dagtilbudsledernes_perspektiv_pa_nyuddannede_paedagoger_0.pdf
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1-2), 3-18.
- Manen, M. van. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Nielsen, C. F. (2017). Det almene myndighedsbegreb. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*,

1(2), 5-21.

- Nørgaard, B. (2018). Min pædagog og mig. Hvordan oplever jeg "min pædagog"? *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 49-66.
- Oettingen, A. von. (2010). *Almen pædagogik*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Oettingen, A. von. (2018). *Empirisk dannelsesforskning. Mellem teori, empiri og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, R. & Feilberg, A. V. (2016). Fantasier om pædagogen i skolen i en reformtid. *Unge Pædagoger*, 2016(1), 33-43.
- Petersen, T. G. (2019). Debatindlæg: Velfærden skal styrkes med uddannelse og forskning. Hentet april 2020 fra <https://www.kl.dk/forsidenyheder/2019/august/velfaerden-skal-styrkes-med-uddannelse-og-forskning/>
- Plum, M. (2013). De pædagogiske læreplaners reformering: Dokumentation, faglighed og måder at gøre pædagog. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 5(12), 1-12.
- Poulsen, C. H. (2018). Handicap som vanskeliggjort deltagelse. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2/1(1), 6-17.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik 1*. Aarhus: Klim.
- Rothuizen, J. J. (2020). Om og for praksis – pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i pædagogisk filosofi*, 9(1) (in press).
- Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Falkenberg, H., Højberg, B., & Bayer, M. (2020). Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: rapporter fra et forskningsprojekt. Aarhus/København: VIA/KP.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 3(1), 7-28.
- Rothuizen, J. J. (2017). Pædagogikkens fortællinger. I: T. A. Rømer, S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Uren Pædagogik 3*. Aarhus: Klim.
- Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17(1), 1–14.
- Schmidt, C. H. (2019). Leg som mellemrumsaktivitet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2019(4), 67-79..
- Tanggaard, L., Rømer, T. A., & Brinkmann, S. (red.) (2014). *Uren pædagogik 2* Aarhus: Klim.
- Thingstrup, S. H., Schmidt, L. S. K. & Andersen, R. (2018). The purpose of education: pedagogues' and teachers' negotiations in Danish primary schools. *Educational Action Research*, 26(3), 354–364.
- Togsverd, L., Rothuizen, J. J. E., Jørgensen, H. H. & Weise, S. (2017). Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(2), 69-84.
- Aabro, C. (2007). Pædagogers faglighed. *Vera*, 2007(40), 12-29.