

FORSTÅELSER OG KONSTRUKTIONER AF PÆDAGOGISK FAGLIGHED

En undersøgelse af konstituerende diskurser

Resumé

I dette masterprojekt undersøger vi, hvordan magtfulde og konstituerende diskurser om den pædagogiske faglighed i samfundet former pædagoguddannelsen og konstitueres her.

Masterprojektet er skrevet i et tæt og ligeværdigt samarbejde mellem begge studerende.

MPL, Aalborg Universitet juni 2024
Lonnie Ziebell Tipsmark, studienummer 20221651
Mette Allerup Jacobsen, studienummer 20221656
Vejleder: Charlotte Ringsmose
Antal anslag: 169981

Indhold

Abstract.....	3
Background	3
Aim	3
Methods	4
Results	4
Conclusion	5
Introduktion	6
Præsentation og motivation	9
Problemfelt	11
Problemformulering.....	12
State of the art	13
Videnskabsteoretisk ståsted – socialkonstruktionisme	16
Teori	18
Norman Fairclough	18
Reception	19
Faircloughs tredimensionelle diskursmodel	20
Kritisk sprogbevidsthed.....	21
Metode.....	23
Deduktiv metode	23
Interviews.....	23
Valg af informanter	23
Semistruktureret interview	25
Interviewguides.....	26
Dokumentanalyse	30
Hvordan vi griber analysen af empirien an	32
Etiske overvejelser	34

Informeret samtykke	34
Fortrolighed	35
Konsekvenser	35
Forskerrollen	35
Analyse	38
Analyse af tekstdimensionen	38
Det pædagogen er	39
Hvordan pædagogen bliver til.....	43
Det pædagogen kan eller skal	50
Analyse af den diskursive praksis.....	57
Kvalitetsdiskurs og kvantitetsdiskurs	57
Økonomisk diskurs og uddannelsespolitisk diskurs.....	58
Styringsdiskurs og disciplinerende diskurs	59
Omsorgsdiskurs og personlighedsdiskurs	61
Analyse af den sociale praksis.....	62
Den pædagogiske faglighed – forståelse og konstruktion.....	66
Faglig konstruktion af den pædagogiske faglighed.....	67
Ikke-faglig konstruktion af den pædagogiske faglighed	68
Kvalitet i opgaven.....	70
Konklusion.....	73
Perspektivering	76
Litteratur	78
Bilagsoversigt	80

Abstract

Background

The upbringing and education of children have always been subjects of discussion, as seen and heard in political and public debates. These debates are driven by various interests and perspectives and offer diverse opinion to the foremost outcome for children, parents and society at large. As pedagogues and pedagogical leaders, we observe how certain statements influence our practice, especially given the political impact on shaping the perception of our profession and, consequently, the way we educate pedagogues. During our master's studies, we maintained a consistent interest in investigating and describing educational professionalism and found it to be complex. We discovered that, compared to other professions, the role of the pedagogue appears to be more negotiable, and that pedagogical professionalism is expressed differently depending on the focus. As leaders of pedagogues and pedagogical professionalism, we consider the importance in generating knowledge about what constitutes this professionalism as well as the pertinence of its outline. This is necessary not only to conduct its vocational course but also for influencing discourses in a professional and academic direction. Considering this, we aim to study which discourses dominate and shape the way we educate pedagogues.

Aim

The aim of this study is to determine which constitutive discourses dictate pedagogical education consequently, the construction pedagogues and pedagogical professionalism. Fairclough describes discourse as "different representations of social life, which are always positioning..." (translation from Danish: Fairclough, 2008, p. 96). According to Fairclough, societal perceptions and interests shape the pedagogue's role, which at the same time influences pedagogues and pedagogical professionalism. As described, we found in previous studies that the description of the pedagogical role is one of complexity, and we identified a problematic coherence regarding pedagogues' communication of their own professionalism. It appears pedagogues have difficulties in describing their professionalism, especially when collaborating with other professional groups. This also affects the public debate when pedagogues' inherent professionalism is not communicated or is primarily articulated by others rather than

by the pedagogues themselves. With this knowledge, we are now focused on studying what premises of construction pedagogues face throughout their education. The overall purpose of pedagogue's education is politically decided and thus represents a societal understanding of the pedagogues' role and professionalism. Using Fairclough's critical discourse analysis, we will examine the discourses dictating the pedagogue's role and, by using this realization, contribute more effectively to reflections on pedagogues and pedagogical professionalism. The study aims to form a basis for understanding discourses about the pedagogue's role, which can lead to the qualification, reflection, and discussion of pedagogues' professionalism. Simultaneously, the study aims to argue why pedagogical education should be strengthened and assigned the validation that compares to the demands and expectations of society.

Methods

In this study, we have chosen a social constructionist standpoint which, according to Gergen and Mellon (2017), allows us to take a meta-theoretical view of the knowledge we find. This meta-theoretical perspective means that we examine how others perceive knowledge and coherence in the world. By using Norman Fairclough's (2008) critical discourse theory, we are able to analyze empirical data with a three-dimensional discourse model. The discourse model is intended to ensure a systematic analysis whilst allowing the flexibility necessary in a social constructionist approach, as understanding must be achieved through language and relationships. From a social constructionist standpoint, we will also study which constructions of pedagogical professionalism emerge. Our study is deductive, as the manner in which we theoretically consider and handle the collected empirical data is already predetermined.

Results

The research reveals that many different discourses are prominent in regard to pedagogical professionalism. We find that some are more powerful than others, that they infiltrate each other, and that there are discourses which, despite having the same expression, create confusion and indistinction, particularly when describing pedagogical professionalism. Throughout the analysis, we focus on how the pedagogue and pedagogical professionalism are constructed through discourses. We have identified discourses that emerge in two constructions - a professional construction and a non-professional construction. These two constructions are in an unequal power relationship. The study shows that the non-professional construction

has the biggest impact on the construction of the pedagogue and pedagogical professionalism.

Conclusion

In conclusion, our study finds that discourses, in relation to each other, have a powerful influence on how we educate pedagogues and therefore also on pedagogical professionalism. We have identified the following discourses as being more prominent: a qualitative and quantitative discourse, an economic and educational policy discourse, and a care and personality discourse.

The professional and non-professional constructions are the findings in the study that most clearly address our research question, as these constructions determine how pedagogical professionalism is understood. Regarding these constructions, we also conclude that the non-professional construction is the most prominent, as we find that the most powerful discourses are part of this construction.

Introduktion

Fra det første børneasyl opstod i 1828, er antallet af børn, der går i dagtilbud, steget fra 50.000 børn i 1968 (Forskning, 2015, s.7) til i dag, hvor antallet er 261.109 (VIVE, 2022). I Danmark vægtes dannelse og uddannelse højt, hvilket også viser sig i den offentlige debat, og ifølge Korsgaard, Kristensen og Jensen (2017) er ”bevidstheden om den politiske og økonomiske betydning af den organiserede opdragelse, undervisning og dannelse stadigt stigende”. At meninger om opdragelse og dannelse er til debat, er ikke et nyt fænomen. Der er, i alle samfund, og har til alle tider, været fokus på opdragelse (Korsgaard, et al. 2017, s. 10) og ifølge Aristoteles (Korsgaard, et al. 2017, s. 11) reproducerer samfund sig selv: ”... igennem vaner og egenskaber, som de opvoksende individer får eller tilegner sig gennem opdragelse og undervisning”. Ligeledes gjorde den pædagogiske grundlægger Émile Durkheim (Korsgaard et. al. 2017, s. 11) allerede i 1900-tallet opmærksom på kompleksiteten i det pædagogiske arbejde, hvor han bl.a. udtalte, at dobbeltaspektet i opdragelsessystemet er: ”... samtidig én ting og mange ting”. Durkheim italesætter uddannelse som vigtig for det samfund, man vokser op i, men at der samtidig er ”... overgribende ideer, der har præget den pædagogiske refleksion over opdragelse og undervisning i forskellige historiske epoker” (Korsgaard et. al. 2017, s. 11). Når reproduktion af samfund og kompleksitet i dannelse og uddannelse nævnes af store tænkere mange år tilbage fortæller det, at pædagogisk arbejde med børn altid har været til debat. I artikel om pædagogers historie (Forskning, 2015) beskrives en 200-årig kamp om institutionens betydning som erstatning for moderen eller som institution med fokus på at gøre børnene klar til skole. En kamp, der aktualiseres af, at så mange børn går i dagtilbud. Mange ’vil noget’ med pædagogerne, og dét har betydning for, hvordan der ses på og tales om pædagoger og dagtilbud. Et eksempel fra daværende folketingspolitiker (V) Jørgen Winther er hans udtalelse fra talerstolen i 1989:

Det, vi føler i venstre – for at sige det ligeud – er: Moderen er den bedste pædagog, der findes i verden, og selv den bedst uddannede pædagog kan aldrig måle sig med moderen (Forskning, 2015 s. 5).

På samme måde er en udtalelse fra nuværende statsminister Mette Frederiksen med til at påvirke opfattelser og forståelser af pædagoger og pædagoguddannelsen:

Er vi helt sikre på at det er vigtigt at skrive en Bacheloropgave, når man skal ud at være pædagog? Jeg er 100% sikker på, at der ikke er nogen børn der kan bruge det til noget som helst. Jeg er helt sikker på det. Hvorfor er det, at vi har taget det akademiske niveau ned på pædagogstudiet, egentlig? Når det, man skal, er noget andet? Nemlig at det man skal have er et fag. I mine øjne et håndværk (Politiken - faktaboks, 2021).

Begge politiske udtalelser er eksempler på, hvordan den pædagogiske opgave beskrives på en magtfuld, konstituerende og ikke-faglig måde. Pædagogisk faglighed kan ifølge de to politikere varetages af ”moderen” eller ”håndværkeren”, der kan passe børn uden teoretisk eller forskningsbaseret viden om fx børns udvikling. Både national og international forskning taler imod ovenstående politiske holdninger. Fra forskningen ved vi, at uddannelse og uddannet personale har en positiv betydning for kvalitet i dagtilbud. EVA har samlet pointer fra både dansk og international forskning, hvor forholdet mellem akademisk - og hverdagstilgang beskrives således: ”... erfaring med at arbejde med børn ikke kan erstatte en uddannelse”. (EVA, 2017, s. 15) EVA (2017) refererer også til det engelske EPPSE-studie, der påviser at: ”... andelen af uddannede i dagtilbud er en af de faktorer med størst betydning for kvaliteten. Med uddannet menes, at man har mindst en bachelorgrad inden for pædagogik”. (Sylvia 2010 i EVA, 2017, s. 15)

Med forskellige perspektiver og opfattelser af pædagogisk faglighed, og hvilken betydning pædagogisk faglighed har for kvaliteten i dagtilbud, skal vi som pædagogiske ledere også have et fokus på, hvordan vi beskriver den pædagogiske faglighed. Dette har vist sig som en rød tråd igennem vores undersøgelser på masterstudiet, hvor vi har gennemført undersøgelser, der har givet indsigt i og viden om - *hvad* pædagogisk faglighed er. I første omgang undersøgte vi, med Foucaults perspektiv på viden og magt (Jerlang, 2009), pædagogernes oplevelse af egen rolle og faglige position i tværfagligt samarbejde og heraf følgende konsekvens for praksis og kerneopgaven (Aabjerg, Trillingsgaard, Ziebell & Jacobsen, Bilag 10, 2022). Baggrunden for undersøgelsen var et afsæt i pædagogers erfaringer fra praksis samt forskning (Hvidtfeldt & Stanek, 2022), om pædagogens mulighed for at positionere sig i det tværfaglige samarbejde. Senere undersøgte vi vores egne muligheder for at blive hørt som pædagogiske ledere. (Jacobsen & Ziebell, Bilag 11, 2023) Med udgangspunkt i Luhmanns teori om sociale systemer

(Qvortrup, 2012) og Robinsons handleteori (Robinson, 2021) fandt vi, hvilke systemer, overbevisninger og handlinger, der kan findes i beslutningsudsagn fra en forvaltning, der vil kompetenceudvikle dagtilbud. Som pædagogiske ledere er en del af vores arbejde at gennemføre og implementere tiltag besluttet af andre der typisk vil være placeret hierarkisk højere i organisationen. I begge projekter blev vi undervejs optaget af det pædagogiske sprog. I det første projekt faldt vi over udtalelsen om, at "nogle gange kan jeg godt komme til at glemme, hvad jeg godt kan" (Aabjerg, Trillingsgaard, Jacobsen og Ziebell, Bilag 10, 2022, s.18) og beskrivelsen af et monofagligt sprog, hvor pædagogerne tilpasser sig og taler psykologsprog for at blive hørt (Hvidtfeldt & Stanek. 2022). Disse tilpasningsstrategier hos pædagogerne gjorde os mere nysgerrige på, hvad det er, pædagoger gør og kan, og hvordan pædagogiske ledere kan understøtte pædagogens faglige sprog omkring denne særlige faglighed. Derfor kom vores seneste projekt til at handle om "Pædagogens praksisfaglighed" (Jacobsen & Ziebell, Bilag 11, 2024). Vi undersøgte og beskrev dele af de særlige kendetegn, der præger den pædagogiske praksis i dagtilbud. Samtidig ville vi se bagom den udfordring, vi også oplever: At beskrive den pædagogiske praksisfaglighed. Med Robinsons handleteori (2021) og Schöns teori om den reflekterende praktiker (2001) som teoretisk bagtæppe undersøgte vi, hvordan pædagogens praksisfaglighed trådte mere frem i et fagligt reflekterende rum og ligeledes hvilke muligheder for understøttelse af det faglige sprog, det gav den pædagogiske leder.

Vi har i løbet af uddannelsen fundet ud af, at det er en kompleks opgave at undersøge og beskrive pædagogens faglighed. Vi har som nævnt undersøgt dele af pædagogens praksis i tidligere undersøgelser. Med fokus på pædagogens egen fortælling og med dagtilbud som en central del af børns tidligste barndom ser vi en samfundsmæssig interesse, der er med til at skabe diskurser om, hvad pædagogens opgave er. Som beskrevet er der forskellige perspektiver og opfattelser af den pædagogiske faglighed, og der er fortsat interesse i, hvordan børn opdrages og dannes. Den nuværende regering har besluttet tiltag, der handler om vilkår for børn i Danmark - herunder en evaluering af pædagoguddannelsen (A-forskning 2022). Konklusionen på evalueringen er, at pædagoguddannelsen ikke lever op til de politiske visioner, og en ny reform er på vej med en politisk holdning til, at "Velfærdssamfundet fortjener, at pædagoguddannelsen strukturelt og indholdsmæssigt reformeres i en sådan grad, at den matcher de visioner og behov, som samfundet kalder på" (A-forskning 2022). Med den politi-

ske stemme i debatten om den pædagogiske opgave, vil politiske udtalelser præge den opfattelse, der i det brede samfund er om pædagogens opgave og faglighed i dagtilbud. Vi vil i denne undersøgelse finde frem til, hvordan diskurser om pædagogens faglighed kommer til udtryk, og hvad der præger samfundets blik på den opgave, pædagoger i dagtilbud skal løse.

Med pædagoguddannelsen som et udtryk for samfundets opfattelse af, hvad pædagogisk faglighed er, og hvad pædagoguddannelsen skal uddanne til, kan vi få viden om, hvad pædagogens faglighed udgøres af.

Præsentation og motivation

For en bedre forståelse af sammenhængen fra vores praksis til problemfeltet er her en kort præsentation af os som masterstuderende og pædagogiske ledere. Vi er begge uddannede pædagoger med mangeårig erfaring fra både dagtilbudsområdet og andre dele af det pædagogiske felt. Vi har begge taget en diplomuddannelse indenfor det pædagogiske og ledelsesmæssige fagområde. Vi er ansat som pædagogiske ledere i en sjællandsk kommune i hvert sit dagtilbud organiseret i samme område. Da vi for omtrent to år siden gik i gang med masteruddannelsen i læreprocesser – specialisering i pædagogisk ledelse, var det med ønsket om at opnå større faglig indsigt i og forståelse for vores handlemuligheder som pædagogiske ledere. Ligeledes har vi søgt efter en dybere og bredere forståelse inden for det pædagogiske og offentlige felt, -som vi er en del af, påvirkes af, og har mulighed for at påvirke. Til at begynde med var vores faglige interesse meget lokalt funderet, og vi var optagede af vores egen organisation og handlemuligheder her – fx i undersøgelser af pædagogens position i det tværfaglige samarbejde samt betydningen af faglige refleksioner i sammenhæng med udvikling af et fagligt sprog. Efterhånden blev vi mere optagede af hvordan den pædagogiske faglighed beskrives. Dette har været omdrejningspunktet for de fleste af de undersøgelser, vi har foretaget i løbet af uddannelsen. Vi ser os selv, vores praksis som pædagogiske ledere og pædagogerne i dagtilbud som et område, der har stor betydning i samfundet, men som samtidig mangler anseelse. Vores antagelse er, at den lave anseelse kan forklares med en utydelighed omkring, hvad pædagogisk faglighed i dagtilbud er, og hvad den skal kunne. Vi vil undersøge dette for at give os selv som pædagogiske ledere mulighed for at påvirke forståelser om pædagoger og deres rolle i dagtilbud.

Som skrevet i introduktionen har vi i vores tidligere undersøgelser fundet, at en beskrivelse af den pædagogiske faglighed er kompleks. I praksis ser vi pædagoger løse komplekse situationer professionelt og fagligt, men de har vanskeligt ved at beskrive, hvad de gør. Vi har ligeledes i vores undersøgelser fundet ud af, at øget mulighed for faglig refleksion mellem uddannede pædagoger styrker evnen til at kommunikere fagligt, og at det samtidig har en direkte og positiv konsekvens for pædagogens handlinger i praksis og dermed for kvaliteten. Med de politiske udtalelser om den pædagogiske faglighed i introduktionen kan vi se, at den pædagogiske faglighed opfattes forskelligt, kommer forskelligt til udtryk og samlet set er med til at forme og konstruere pædagogen.

Problemfelt

Når pædagoguddannelsens formål, rammer og indhold er politisk besluttet, er pædagoguddannelsen med Faircloughs ord en del af forskellige positionerende repræsentationer i samfundet, der medvirker til at konstruere pædagogen og den pædagogiske faglighed. Vi ser altså pædagoguddannelsen som et udtryk for de krav og forventninger, samfundet har til pædagoger i dagtilbud.

Dansk (EVA, 2017) og international forskning viser, at niveauet af uddannelse, er den stærkeste faktor, når der måles på, hvad der skaber kvalitet i arbejdet i dagtilbud. Uddannet og veluddannet personale har langt større betydning for kvaliteten af det pædagogiske arbejde end fx gruppestørrelser eller normeringer: "The most significant factor affecting quality appears to be caregiver education, qualifications and training..." (Huntsman, 2008). OECD skriver desuden: "One study found that preschool teachers with bachelor's degrees were the most effective practitioners." (OECD, s.3)

Huntsmans forskningsreview (2008) viser desuden, at personalets uddannelsesniveau har betydning for deres tilgang til børnene i arbejdet. Jo højere formel uddannelse personalet har, des mere målrettet bliver deres arbejde. Herudover ses det, at uddannet personale er mindre autoritative i deres tilgang til og syn på børn og deres udvikling: "Caregivers with a higher level of formal education had a more specialised child-related training, held less authoritarian child-rearing beliefs, and were in settings rated as more safe, clean and stimulating." (Huntsman, 2008, s.7). Her ser vi således en sammenhæng mellem personalets uddannelse og et fagligt syn på omsorg – ikke-autoritær tilgang til opdragelse - som vigtig for børnene i deres udvikling.

Denne forskning taler imod de politiske udtalelser om, at pædagoger ikke behøver en akademisk uddannelse eller, at husmødre kan gøre arbejdet bedre end uddannede pædagoger i dagtilbud. Forskningen viser desuden, at ledelse af pædagoger har stor betydning for kvaliteten (OECD, s.5). Det bliver derfor afgørende for os som pædagoger og pædagogiske ledere i dagtilbud at deltage i debatten om pædagoguddannelsen og diskurserne om den pædagogiske faglighed, når vi ønsker høj kvalitet på pædagoguddannelsen og høj kvalitet i dagtilbud i Danmark.

Det er vores forventning, at vi samlet set med denne undersøgelse kommer nærmere en forståelse af, hvordan pædagoger og den pædagogiske faglighed konstrueres, og at vi med den indsigt i højere grad kan medvirke til at forme diskursen.

Problemformulering

Som pædagogiske ledere er vi interesserede i fagligheden hos de pædagoger, der skal arbejde i dagtilbud – det er den faglighed, vi skal lede. Diskurser er med til at konstruere pædagoger og den pædagogiske faglighed - og de diskursive rammer er ligeledes med til at påvirke forståelsen af pædagogens rolle. Vi vil undersøge, hvordan magtfulde og konstituerende diskurser i samfundet former pædagoguddannelsen og konstitueres her.

Med dette udgangspunkt undersøger vi i dette masterprojekt følgende problemformulering:

Hvilke samfundsmæssige diskurser om den pædagogiske faglighed optræder på pædagoguddannelsen, og hvilke forståelser af den pædagogiske faglighed konstrueres her?

State of the art

Vi vil her beskrive overordnede træk ved det forskningsfelt, vi i dette masterprojekt skriver os ind i. Med udgangspunkt i ovenstående problemformulering har vi udvalgt kriterier for vores søgning af litteratur og forskning. Vi afgrænser os til at søge efter danskproduceret forskning og litteratur. Det videnskabelige argument for denne afgrænsning er, at vi vil undersøge diskurser om den pædagogiske faglighed i dagtilbud i dansk kontekst – som skrevet i problemfeltet. Det er dermed ikke en del af forskningsfeltet, hvordan en eventuel diskurs ser ud i andre sammenhænge eller samfund. Dernæst er danske dagtilbuds rolle (og dermed pædagoger i dagtilbuds faglighed), opgave og position i samfundet anderledes end i andre omkringliggende lande (VIVE, 2019). Der er fx forskel på, hvilke roller dagtilbud spiller ift. familier og ift. skolen. Der kan være forskel på, hvilket uddannelsesniveau, pædagoger i forskellige lande har, og hvordan uddannelsen er bygget op. Der er også forskel på, hvor længe børn i forskellige lande går i dagtilbud, og om dagtilbud spiller en mere undervisende rolle end i Danmark, hvor legen og børnefællesskabet er centralt og en del af lovgivningen (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Yderligere vil vi – jf. vores problemformulering - afgrænse os til at se på forskning eller litteratur, der omhandler pædagoguddannelsen, det samfundsmæssige perspektiv - jf. Fairclough - på pædagoguddannelsen og pædagoger i dagtilbud.

Vi vil samtidig undersøge, hvor meget forskning, vi finder frem til, som direkte inddrager pædagoger, studerende eller undervisere fra pædagoguddannelsen i deres projekter. Det vil i denne kontekst have betydning for konstruktionen af den pædagogiske faglighed, hvem, der i forskningen, bidrager til den. Derfor er dette et relevant kriterie for os. Det vil ligeledes have betydning for den samfundsmæssige diskurs om pædagoger i dagtilbud, hvem der er en del af den, og i hvilken kontekst eller social sammenhæng, den udspiller sig.

Alle søgninger er skrevet ind i en oversigt, som er vedlagt som bilag (1). Her er gengivet en del af oversigten for at give et indblik i søgningerne:

Skandinavisk forskning på dagtilbudsområdet

I denne database kan søges på forudbestemte kontekster og emneord. I nedenstående søgning har vi valgt konteksterne "pædagog" og "professionsskoler" samt emneordet "policy". Dette gav i alt 32 hits, hvoraf nogle falder indenfor vores søgekriterier.

Søgeord	Hits
Avancerede søgninger	
Samfundets perspektiver eller syn på dagtilbud, eller dagtilbudspædagoger.	1
Samfundets ønsker med dagtilbud eller dagtilbudspædagoger	4
Samfundets perspektiver eller syn på pædagoguddannelsen	
Samfundets ønsker med pædagoguddannelsen	
Diskurser om dagtilbud eller dagtilbudspædagoger	
Diskurser om pædagoguddannelsen	
Inddragelse af pædagoger, studerende eller undervisere i forskningen	(1 – usikkert, hvem der er spurgt) 1, pædagoger 1, pædagoger 1, pædagoger

Figur 1: Uddrag af forskningsoversigt.

Bilag 1 findes en oversigt over søgeord og –kombinationer samt hits indenfor vores søgekriterier. Generelt ser vi et billede af få hits, der opfylder kriterierne. De artikler, vi finder frem til, beskæftiger sig med nogens (forskeres eller politikeres) ønske om at sikre eller forbedre kvaliteten i dagtilbud. En enkelt artikel undersøger pædagogernes oplevelser med forandringer i kvalitetsarbejdet. Seks af projekterne inddrager pædagoger, medarbejdere og/eller ledere i deres undersøgelser.

Vores næste søgning udfører vi via “Primo” på aub.aau.dk. Se igen vores søge- og emneord i bilag 1. Her tegner sig overordnet samme billede som ved søgningen i “Skandinavisk forskning på dagtilbudsområdet”, hvor den overvejende del af de hits vi får, har forskellige bud på, hvad pædagoger skal gøre i dagtilbud – forskere, politikere, interesseorganisationer eller lignende.

Trods afgrænsning om kun at fremsøge danske hits fremkommer enkelte hits på engelsk og svensk.

Vi ser generelt en tendens til, i alle søgninger, at den litteratur, der har ønsker eller ambitioner på dagtilbuds vegne, beskæftiger sig med en lille, specialiseret del af dagtilbudspædagogikken. Det kan fx være bestemte metoder indenfor bestemte indsatser med en særlig gruppe børn, det kan være metoder til pædagogiske evalueringer eller særlige tilgange til, hvordan pædagoger kan eller bør handle i specifikke situationer. Der tegner sig et billede af et omkringliggende samfund, der med de bedste intentioner gerne vil hjælpe pædagogerne med at udføre deres arbejde.

Vi har i vores søgning ikke kunnet se, om den pædagogiske kontekst i dagtilbud medtænkes, og om der i forskningen og litteraturen tages højde for den faglighed og de erfaringer, pædagoger i dagtilbud allerede besidder.

Vi ser i vores søgninger ganske få hits, der beskæftiger sig med diskurser om dagtilbud, pædagoger eller pædagoguddannelsen. De hits, vi får, handler generelt om styring af dagtilbud i samfundet og viden om styringsmekanismer, og har alle et andet fokus end vores problemfelt.

På denne måde ser vi dette masterprojekt som et bidrag til forskningen i forståelsen af den pædagogiske faglighed, som den optræder på pædagoguddannelsen, og som den opleves af dem, der er en del af den.

Videnskabsteoretisk ståsted – socialkonstruktionisme

Det er i mødet mellem forskellige perspektiver og opfattelser, at konstruktioner af et emne – fx pædagogens faglighed – opstår. Det er i kommunikationen mellem mennesker, i dialogiske processer og relationer, at verden og konstruktionen om den skabes (Gergen, 2017, kap. 1). Vi har i dette masterprojekt et socialkonstruktionistisk ståsted med udgangspunkt i Kenneth Gergen og Karsten Mellons beskrivelser af socialkonstruktionismen (Gergen & Mellon, 2017 & 2020). Dette valg har vi truffet, fordi det giver mulighed for at se på, hvordan vores fag er konstrueret og dermed hvilke syn og opfattelser, der hersker om pædagogers faglighed. Samtidig giver det os mulighed for handling, da vi med dette ståsted ikke behøver at affinde os med konstruktionen af pædagogens faglighed, som den er. Vi vil have mulighed for at opdage, hvordan en ny konstruktion kan skabes, og hvilken rolle vi selv som pædagogiske ledere i dagtilbud kan spille i den sammenhæng. Her ses en kobling mellem socialkonstruktionismen og Norman Faircloughs sociale teori og metode for kritisk diskursanalyse. Idet det her er diskursen, som den udspiller sig i relationer og sociale sammenhænge, vi kigger på: I hvilke kontekster, relationer og sammenhænge er vi som pædagogiske ledere en del af diskursen om den pædagogiske faglighed, og er vi i den sammenhæng med til at reproducere eller forandre den?

Gergen og Mellon omtaler socialkonstruktionismen som en metateori (Gergen & Mellon, 2017, s.9). En måde at opfatte verden og viden på, som giver plads til forståelser af, hvordan andre kan se verden eller et bestemt fænomen. Opfattelser og tanker om sandheder og verden konstrueres mellem mennesker i de relationer, vi indgår i og ved hjælp af det sprog, vi benytter os af. Det sprog vi bruger, har rødder i en kulturel tradition, som er med til at tegne vores opfattelse af verden. Sproget skaber vi i fællesskab ud fra regler og rammer, vi i relationen har for, hvad sproget er, og hvad det kan (Gergen & Mellon, 2017, s. 23). Gergen & Mellon skriver om sproget: "... som noget, der gives mening ud fra dets funktion i det sociale liv..." Også her ses en tæt sammenhæng med Faircloughs model for kritisk diskursanalyse, hvor diskursen netop opstår i relationerne med sproget indenfor de regler og rammer for kommunikationen, der er i sammenhæng med den pågældende kontekst (Phillips i Brinkmann & Tanggaard, 2015, kap. 14).

Sproget er ikke kun en vej til at forstå, hvordan andre tænker om verden – eller om den pædagogiske faglighed – det er også en vej til at skabe nye forståelser og tanker. Det socialkonstruktionistiske ståsted giver os mulighed for at udnytte det potentiale, der ligger i, at vi som pædagoger og pædagogiske ledere kan være med til at italesætte og dermed konstruere den pædagogiske faglighed på skuldrene af den uddannelse, som er samfundets bidrag til konstruktionen. Men også med vores egne og andre praktikeres opfattelser, oplevelser og tanker om, hvad den pædagogisk faglighed er og består af (Gergen & Mellon, 2017, kap. 1). Sprogligt er det interessant, ifølge Gergen og Mellon, at undersøge, hvad der ligger bag vores sprogbrug om forskellige emner. Hvis man forstår, hvorfor man bruger et bestemt sprog på en bestemt måde om et emne, vil der være mulighed for at åbne sproget og bruge det på andre og nye måder, som kan være med til at skabe nye konstruktioner af samme emne (Gergen & Mellon, 2017, kap. 1).

Som skrevet giver det socialkonstruktionistiske ståsted os muligheder for handling. For at kunne handle må vi skaffe os viden om, hvad der er brug for, hvad vi handler på eller gør anderledes. For Gergen & Mellon er netop dette afgørende: Vi må være åbne overfor vores egne antagelser om den pædagogiske faglighed for at kunne se den, og for at kunne se på den på nye måder med nye perspektiver. Hvis vi lader os styre af egne antagelser om den pædagogiske faglighed og konstruktionen af den, vil vi ikke være i stand til at skabe ny viden. Det handler i stedet om at stille spørgsmål – og stille de rigtige spørgsmål (Gergen & Mellon, 2017, s.34).

Nedenfor følger en beskrivelse af Norman Faircloughs teori om kritisk diskursanalyse og model for samme. Det er her, de gode spørgsmål bliver særligt aktuelle i vores søgen efter diskurs, forståelse og konstruktion af den pædagogiske faglighed.

Teori

Norman Fairclough

Som beskrevet i ovenstående afsnit er sproget med socialkonstruktionismen som videnskabs-teoretisk afsæt med til at skabe nye forståelser. Når vi gerne vil forstå, hvad der er med til at forme pædagoguddannelsen, og hvordan diskurser om pædagoger og pædagogisk faglighed konstrueres, skal vi undersøge, hvilke der præger uddannelsen. En diskursanalyse har den egenskab at kunne lave en "... analyse af sproglige mønstre, der kan bruges til at forstå, hvordan den sociale verden er konstitueret ... og hvordan denne konstitution løbende forhandles og udvikles" (Horsbøl & Raudaskoski 2016, s. 7).

Med en undersøgelse af diskurser om pædagogisk faglighed samt hvilken social betydning en bestemt diskurs kan have, kan vi strukturere vores analyse af empiri gennem en kritisk diskursanalyse. Den kritiske diskursanalyse skal hjælpe os med at næranalysere forholdet mellem sprog og magt, idet det kritiske aspekt i diskursanalysen dels har et fokus på, hvorfor en diskurs har den form, den har, og dels et fokus på, hvordan diskurser afspejler og understøtter magtpositioner i samfundet. Perspektivet er, at der kan findes diskurser i alle sproglige situationer, der dermed kan overvejes og analyseres. – fx hvilken betydning har det, der italesættes af politikere om pædagogers faglighed, for den måde der bliver undervist på pædagoguddannelsen? Her er Faircloughs sociale teori om diskurs anvendelig. For Fairclough (2008) er kritisk diskursanalyse en teori om og metode til at forstå sprog som en social praksis. Dette syn er anvendeligt i vores undersøgelse, når vi gerne vil undersøge hvilke samfundsmæssige opfattelser om pædagoguddannelsen, der danner diskurser for den pædagogiske faglighed. For Fairclough er tilgangen til diskurs lingvistisk orienteret, og får det formål at synliggøre, hvordan bestemte former for sprogbrug kan være betinget ud fra bestemte forståelser af verden (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 62). Dermed kan en kritisk diskursanalyse danne ramme om en samfundskritisk og social undersøgelse af sociale praksisser i relation til sociale strukturer. Fairclough har som lingvist et videnskabeligt fokus på sprogbrug og bruger denne tilgang til at analysere sprog, så det giver en forståelse for sociale forandringer og til at "få styr på forandringerne i nutidens samfund" (2008, s. 14). Samtidig er formålet ifølge Fairclough at forklare diskurs "... som en form for politisk og ideologisk praksis ... en politisk praksis der

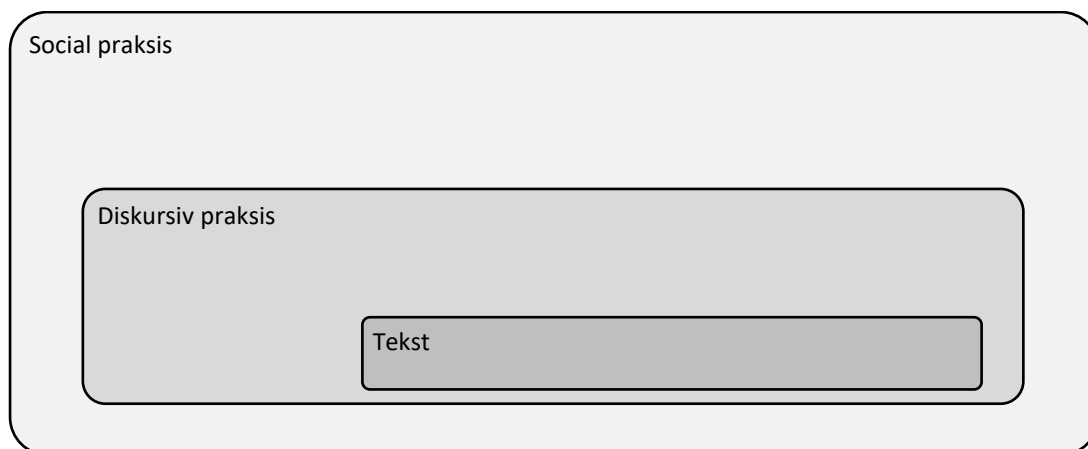
etablerer, fastholder og forandrer magtrelationer og de kollektive størrelser ..., som magtrelationerne udspiller sig imellem". (2008 s. 21) Dette har betydning i vores undersøgelse, idet sprog som social praksis både bliver konstituerende og konstruerende (Fairclough, 2008 s. 148-149). Vi vil netop gerne forstå det sprog, der danner mening og baggrund for måden, vi uddanner pædagoger på, hvad vi uddanner dem til og hvorfor.

I vores undersøgelse er vi optagede af at forstå pædagogisk praksis ud fra en analyse af koblingen mellem diskurs og social praksis. For at sikre systematik vil vi anvende Faircloughs (2008) analysestrategi, som vi ser i hans tredimensionelle model. Modellen indeholder tre analyseniveauer og tre dimensioner af social praksis, hvilket hjælper til at adskille de tre niveauer, så de kan analyseres hver for sig. Samtidig er niveauerne dialektisk sammenhængende, og har en gensidig indvirkning på hinanden. (Horsbøl & Raudaskoski, 2016 s. 71). Med den tredimensionelle diskursmodel kan vi undersøge en samfundsmæssig diskurs og sammenhænge mellem en konkret social praksis, fx hvilke tekster der er med til at forme pædagoguddannelsen. Vi kan undersøge, hvordan tekst fortolkes, formidles og anvendes, og på den måde "kortlægge forbindelserne mellem sprogbrug og social praksis" (Jørgensen & Phillips, s. 82).

Reception

I sammenhæng med tekstdimensionen i den tredimensionelle analysemodel vil det i denne undersøgelse være relevant at se på de tekster, der anvendes i empirien med et receptions-forskende blik. Jørgensen & Phillips (1999) kæder receptionsanalyse sammen med Faircloughs kritiske diskursanalyse med det formål at "... kaste(r) lys på de komplekse måder, hvorpå folk konsumerer den viden de får gennem nyheder, debatprogrammer og dokumentarprogrammer" (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 157-58). Der er som beskrevet i introduktionen forskellige opfattelser af, hvad pædagogisk faglighed er og dermed også af, hvordan pædagoger skal uddannes. Vi kan fx med spørgsmål som "Hvilken forskel skal dagtilbudspædagogik gøre i samfundet?", eller "Hvad vil samfundet med pædagoger i dagtilbud?" undersøge hvordan informanterne modtager fx information fra politikere, debatter eller fagblade, og hvordan det eventuel påvirker deres egen rolle som underviser, praktikvejleder eller kommende pædagog. I det midterste niveau af Faircloughs model vil denne viden kaste lys på, hvordan informanternes konsumerede viden, konstitueres i den sociale praksis.

Faircloughs tredimensionelle diskursmodel



Figur 2: En tredimensionel diskursmodel (Fairclough, 2008. S. 29)

I inderste niveau af den tredimensionelle model findes "tekst". Tekst er her et udtryk for det, der beskriver social praksis gennem det skrevne sprog og det, der siges eller udtrykkes kommunikativt (Horsbøl & Raudaskoski 2016 s. 71). Fairclough vil med et lingvistisk udgangspunkt analysere teksterne for at finde interdiskursivitet – de diskurser teksterne trækker på (Jørgensen & Phillips, 1999). Vi skal i empirien identificere, hvilke diskurser der trækkes på, når informanterne taler om fx egen faglighed eller samfundets syn på deres faglighed. Med andre ord er det på dette niveau muligt at undersøge, hvordan en diskurs konstituerer og konstitueres via bestemte sproglige anvendelser. Fx ud fra hvilke ord der konkret bruges, deres sammenhæng og egenskaber.

I det midterste niveau "diskursiv praksis" undersøges, hvordan en tekst er produceret, hvordan den forstås, og hvad der danner baggrund for teksten. Blikket er på den kommunikative proces ift. videreformidling af tekst, hvordan teksten bliver forstået af modtager, og hvilken sammenhæng der kan findes igennem forskellige led af fortolkning (Horsbøl & Raudaskoski, 2016 s. 71). I vores undersøgelse bliver det her, vi med en receptionsforskende tilgang kan opdage sammenhænge i processen af fortolkninger af fx "bekendtgørelsen for uddannelsen til professionsbachelor som pædagog" (Bilag7) af undervisere, studerende og vejledere på pædagoguddannelsen, og dermed kan vi undersøge, hvordan ulige magtforhold produceres og spredes via sproget (Horsbøl & Raudaskoski, 2016 s. 63).

I det yderste niveau beskrives "Social praksis" som det niveau, hvor der bevæges fra produkt og proces til social handling, der her skal forstås som: "En konkret handling i en specifik samfundsmæssig virkelighed" (Horsbøl & Raudaskoski, 2016 s. 73) Da "social praksis" læner sig op ad den "diskursive praksis" og også beskriver sociale situationer (Horsbøl et. al, 2016 s. 73), vil vi her have fokus på, hvordan tekst og social praksis formidles i diskursiv praksis. Forståelsen er, at social praksis rammesætter og påvirker handlinger ud fra bestemte ideologier eller magtrelationer. Vi kan altså undersøge, hvordan institutionaliserede rutiner bliver magtfulde og selvfølkelige gennem sprog og relationer, og dermed påvirker og former pædagoguddannelsen og den pædagogiske praksis.

Som skrevet i introduktionen er der forskellige opfattelser af, hvad pædagogisk faglighed er, og hvad pædagogens opgave indeholder. Ifølge Horsbøl & Raudaskoski kan "Den nutidige verden opfattes som et diskursivt pluralt univers hvor forskellige diskurser sætter deres præg på meningsdannelsen" (2016, s.75). Formålet med Faircloughs kritiske diskursteori og hans tredimensionelle diskursbegreb er i denne undersøgelse at finde diskurser, der former pædagoguddannelsen og dermed også de forskellige diskurser, der er med til at konstruere pædagoger og den pædagogiske praksis. Samtidig er det et mål at forstå, hvor magten ligger og på hvilken måde, diskurserne trækker på forskellige andre diskurser. Her har Fairclough en pointe:

Bare fordi der ikke er tale om én diskurs, som hersker i et samfund, betyder det ikke at alle diskurser er lige. Fx er det indlysende, at nogle diskurser har mere gennemslagskraft i massemedierne end andre. En ren akademisk diskurs har fx som regel sværere ved at blive taget op i medierne end en hybriddiskurs, som blander akademisk ... og populær diskurs ... (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 85)

Med den pointe kan vi altså regne med at finde flere herskende diskurser, og at vi må se på, hvilke diskurser der er mest fremtrædende og dermed mest magtfulde.

Kritisk sprogbevidsthed

Jf. afsnittet om vores videnskabsteoretiske ståsted beskriver Gergen & Mellon (2017), hvordan forskellige opfattelser konstrueres mellem mennesker og med vores sprogbrug. Fairclough har i den sammenhæng et perspektiv, der etisk overvejer brugen af de fund, der kommer frem i en undersøgelse. Formålet med en kritisk diskursanalyse i Faircloughs forstand er

at opnå en bevidsthed om de diskurser, der er med til at "fremme" og "forstærke" ulige magtforhold. Modsat er der ligeledes en risiko for at "resultaterne kan blive brugt som ressource i "social ingeniørkunst"" (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 100). På den måde kan resultaterne altså anvendes strategisk, når en anden social praksis ønskes. For Fairclough er det vigtigere at holde fast i netop det formål, der handler om den større bevidsthed om diskurser, der kan findes i analysen, og han præsenterer begrebet "kritisk sprogbevidsthed" som det greb, der kan give deltagere indsigt i "...de rammer, som begrænser deres sprogbrug, og om de muligheder, der er for at gøre modstand" (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 100).

Hegemonier er et andet udtryk, Fairclough introducerer i forbindelse med kritisk diskursanalyse. Hegemonier er i denne sammenhæng ord og udtryk, der i deres anvendelse har mere magt end andre og bruges gentagende, indlysende og selvfølgeligt. Det kræver særlig opmærksomhed at opdage disse udtryk og den magt, de udøver, hvis man gerne vil ændre den måde, noget omtales på og dermed forståelsen af det (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 88).

I undersøgelse bliver det her, vi kan lære noget af vores egen måde at bruge sproget på, fx når vi vælger hvilke spørgsmål, vi vil stille informanter, og hvordan vi vælger at stille dem. Som beskrevet i afsnittet om socialkonstruktionisme er vi en del af konteksten i rummet med informanterne. Ligeledes er vi pædagoger, vi har taget pædagoguddannelsen, og vi har erfaring med vejledning af studerende. Vi vil gerne undersøge, hvordan vores fag er konstrueret, og samtidig være opmærksomme på, hvordan vi selv er en del af konstruktionen.

Metode

I dette afsnit præsenteres faglige og videnskabelige overvejelser og metoder for vores undersøgelse af diskurser om den pædagogiske faglighed. Her beskrives desuden, hvordan vi vil undersøge konstruktionen af dagtilbudspædagogen med udgangspunkt i det videnskabsteoretiske ståsted samt den beskrevne teori om Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Vi slutter afsnittet med en gennemgang af de etiske overvejelser, vi har gjort før, under og efter undersøgelsen.

Deduktiv metode

Med valget om at foretage en kritisk diskursanalyse og med det socialkonstruktionistiske ståsted, har vi på forhånd givet os selv den teoretiske linse, vi vil betragte empirien igennem. Vores undersøgelse bliver med det udgangspunkt deduktiv (Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn, 2017, s. 161). Med den deduktive metode er der risiko for, at vi låser os fast i forudindtagede perspektiver og begreber og dermed overser viden, hvilket i sidste ende kan have indflydelse på vores samlede undersøgelse og svaret på vores problemformulering (Andreasen et.al, 2017, s. 162). På den anden side kan den deduktive analysemetode hjælpe til at holde det faglige og det kritiske diskursanalytiske fokus gennem hele processen, ligesom det kan hjælpe til at komme så tæt på et svar på problemformuleringen som muligt (Andreasen et.al., 2017, s. 162). For at opnå sammenhæng mellem teoretiske begreber, perspektiver og analysen af empirien har vi udarbejdet dels interviewguides til de interviews, vi vil foretage (se nedenfor samt bilag 2) samt en oversigt med overordnede temaer, vi vil se efter forud for dokumentanalysen (se nedenfor samt bilag 3).

Interviews

Valg af informanter

For at indsamle empirisk materiale har vi valgt at gennemføre interviews. Vi vil interviewe en studerende fra pædagoguddannelsen, en underviser fra pædagoguddannelsen samt en pædagog, som er vejleder for pædagogstuderende i praktik. Vi havde planlagt, at lave tre fokusgruppeinterviews for at få flere perspektiver i det empiriske materiale som en del af grundlaget for den kritiske diskursanalyse og analysen af konstruktionen af den pædagogiske faglighed. Det viste sig dog at være vanskeligt at få flere informanter til at hjælpe os, og det blev til tre interviews med en informant i hver. Det kan naturligvis være med til at indsnævre de

fremkomne perspektiver og pointer, hvilket vi er opmærksomme på. Til gengæld har alle informanter meldt sig til at deltage på baggrund af en interesse for problemfeltet. Alle har givet udtryk for vigtigheden af vores undersøgelse ud fra deres faglighed og position, som en del af den pædagogiske praksis og diskurser om pædagoger i dagtilbud. Alle tre er også, i deres nuværende funktion, en del af pædagoguddannelsen og dermed også en del af konstruktionen af den pædagogiske faglighed. Denne interesse og forståelse fra informanterne må vi antage, kan have stor betydning for undersøgelsen, da vi i forlængelse heraf formentlig vil få velreflekterede og motiverede svar. På den anden side kan stor enighed med projektet og optagethed af undersøgelsen ift. eventuelle egne interesser hos informanterne måske have den betydning, at de kan komme til at svare noget, de tror, vi gerne vil høre, eller som kan få undersøgelsesresultaterne i en bestemt retning. Dette opmærksomhedspunkt vil vi følge op på i afsnittet om kvalitet i opgaven.

Som tidligere skrevet ser vi her pædagoguddannelsen som en del af den diskursive og sociale praksis, hvor diskurser om pædagoger og faglighed i dagtilbud konstitueres og konstituerer. Vi undersøger forståelser fra forskellige aktører på pædagoguddannelsen med interviews – se mere om de enkelte interviews nedenfor. Underviserens udsagn bliver interessante for os, da det vil være hendes forståelse og fortolkning af bekendtgørelse (bilag 7) og studieordning (bilag 8), der i undervisningskonteksten i det sociale samspil med de studerende bliver en del af diskurserne om den pædagogiske faglighed, jf. Phillips om kritisk diskursanalyse (Phillips i Brinkmann & Tanggaard, 2015, kap. 14). Konstruktionen af den pædagogiske faglighed vil, ud fra det socialkonstruktionistiske ståsted, underviserens opfattelse og italesættelse af lovkravene i undervisningen sammen med de studerendes forståelser og perspektiver være medvirkende til konstruktionen af den pædagogiske faglighed. På samme måde bliver den studerendes perspektiver og italesættelse af den pædagogiske faglighed interessant i denne kontekst. Den studerende er en del af undervisningen på uddannelsen og dermed, en del af konstruktionen af den pædagogiske faglighed. Samtidig er det den studerende, der efter uddannelsen skal bære perspektiver, forståelser og opfattelser af den pædagogiske faglighed ud i det levede liv i dagtilbuddene, hvor hun dermed vil bidrage til konstruktionen af og diskursen om den pædagogiske faglighed i praksis. Praktikvejlederen er valgt, da hun også vil møde de

studerende og i praktikkerne. Praktikvejlederens kommunikation om og forståelse af den pædagogiske faglighed vil dermed, i konteksten i praktikinstitutionen blive en del af den samlede diskurs, som den studerende også er en del af.

I tidligere undersøgelser har vi undersøgt forhold i vores egen professionelle kontekst. Denne gang har vi valgt en kontekst udenfor egen organisation og vi har søgt informanter, som ikke er en del af vores lokale kontekst. Den studerende er ikke i praktik i vores egen organisation, ligesom praktikvejlederen ikke kommer fra samme kommune som os. Underviseren fra pædagoguddannelsen kender vi ikke på forhånd, men har fået kontakt til hende via anden samarbejdspartner. Alle informanter fra pædagoguddannelsen er fra et university college på Sjælland og praktikvejlederen ansat i et integreret dagtilbud på Sjælland. Vi har taget dette valg for i højere grad at kunne komme mest mulig fri af egne antagelser og opfattelser, som kunne komme til at påvirke denne undersøgelse. Desuden ønsker vi at opnå viden om diskurser og konstruktioner om den pædagogiske faglighed på et mere overordnet niveau. Vi går således fra tidligere at have undersøgt den pædagogiske faglighed på mikro- og mesoniveau til denne gang at lave en undersøgelse og analyse på makroniveau. Vi har altså denne gang valgt en undersøgelse af den pædagogiske faglighed med fokus på forståelser i samfundet, der kan have betydning for, hvilke diskurser der kan opstå.

Semistruktureret interview

For at undersøge hvilke diskurser der former den pædagogiske faglighed og dermed også konstruktionen af den pædagogiske faglighed, som den optræder på pædagoguddannelsen, vil vi som skrevet udføre tre interviews. Vi vil med det socialkonstruktionistiske ståsted undersøge, hvilke konstruktioner af den pædagogiske faglighed, vi kan finde i samtalen. I de tre interviews må vi være vores egne roller bevidst i forsøget på at få informanternes forståelser frem på en måde, hvor vi bliver en katalysator for refleksioner uden at komme til at påvirke dem for meget med vores egne antagelser eller forståelser. Som Brinkmann & Tanggaard skriver: "Det, som fortælles, vil altid være konstrueret i den samtaleinteraktion, som interviewet udgør" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31). Hvis vi ønsker os, at informanterne får plads til at give os viden om fx konstruktionen af den pædagogiske faglighed, kræver det, at vi både formår at holde fokus på emnet og spørgsmålene, men samtidig også giver plads til informanternes forståelser, perspektiver og refleksioner undervejs. Vi må være opmærksomme på, at vi ikke med vores spørgsmål tager perspektiv og initiativ fra informanterne (Brinkmann & Tanggaard,

2015, s.30). Derfor benytter vi en semistruktureret tilgang til interviewet (Andreasen et.al., 2017, s. 136). Det semistrukturerede fokusgruppeinterview er ligeledes oplagt, når vi gerne vil bruge Faircloughs analysemodel for kritisk diskursanalyse, hvor kontekst og relationer har betydning for diskursen, og omvendt (Phillips i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 310). Vi må i denne sammenhæng også være opmærksomme på ovenstående: Vores egne antagelser, der jf., det socialkonstruktionistiske ståsted kan komme til at blive en del af diskursen samt vores rolle i konteksten. Vil informanterne fx have tendens til at svare det, de tror, vi gerne vil høre i konteksten. Kan de fx have en bestemt opfattelse af reglerne og rammerne for kommunikationen, som gør, at de vil svare noget bestemt eller på en bestemt måde? Jf. Phillips beskrivelse af Faircloughs diskursanalyse, hvor vi i "teksten" vil se særlige rammer og regler for kommunikationen (Phillips i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 308). Samtidig skal vi i konteksten også være opmærksomme på, hvilken rolle vi spiller som pædagogiske ledere og forskere i det pædagogiske felt. Vi vil uundgåeligt selv være en del af den diskursive praksis i konteksten og dermed også en del af de diskurser om og konstruktionen af den pædagogiske faglighed, der kan fremkomme.

I det efterfølgende analysearbejde vil det ligeledes være vigtigt at sørge for at komme så tæt på informanternes egne perspektiver som muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31).

Interviewguides

Alle tre interviews gennemføres som skrevet med udgangspunkt i en interviewguide. Her er de spørgsmål, vi gerne vil stille informanterne ud fra fokus på den pædagogiske faglighed, diskurser og konstruktioner. For at sikre sammenhæng til vores teoretiske grundlag og transparens omkring de overvejelser vi har gjort os i denne sammenhæng, er vores teoretiske begrundelser for valg af spørgsmål taget med i interviewguiden. Hele interviewguiden er vedlagt som bilag (2). For et overblik over vores overvejelser er her indsat et uddrag.

Underviser	Spørgsmål	Hvad undersøges
	Hvordan forstår du din egen rolle som underviser af pædagoger i dagtilbud?	Underviserens forståelse af egen rolle vil fortælle os noget om, hvad hun træder ind i konteksten på pædagoguddannelsen med: Hvilke forståelser og opfattelser bliver en del af konteksten, den sociale sammenhæng og af konstruktionen af pædagogerne, som opstår i samspillet og relationerne med de studerende.
	Hvorfor er dagtilbudspædagogik vigtig i Danmark?	Her vil vi høre om, hvordan underviseren forstår sin opgave som underviser på pædagoguddannelsen. Hendes opfattelse af vigtigheden af dagtilbudspædagogik vil sige noget om hendes tilgang til undervisningen ift., hvad dagtilbud skal bruges til. Hvad tænker hun, samfundet vil med pædagoger i dagtilbud?
	Hvilken forskel skal dagtilbudspædagogen gøre i samfundet?	Vi vil undersøge hvilke fortolkninger af behovet for dagtilbud i samfundet, underviseren har. Disse fortolkninger vil være med til at forme konstruktionen af pædagogerne i de kontekster, underviseren er en del af.

Figur 3: Uddrag af interviewguide for interview med underviser på pædagoguddannelsen.

Praktikvejleder	Spørgsmål	Hvad undersøges
	Hvorfor er dagtilbudspædagogik vigtig i Danmark?	Her vil vi høre om vejlederens opfattelse af sig selv som pædagog, som en del af samfundet og den samfundsmæssige konstruktion af dagtilbud i Danmark, og hvad dagtilbud skal bruges til. Hvad tænker hun, samfundet vil med pædagoger i dagtilbud? Ser hun sig selv som værdifuld – og på hvilken måde?
	Hvilken forskel skal dagtilbudspædagogen gøre i samfundet?	Vi vil undersøge hvilke fortolkninger af behovet for dagtilbud i samfundet, vejlederen har. Disse fortolkninger vil være med til at forme konstruktionen af pædagogerne i de kontekster, vejlederen er en del af sammen med de studerende og i det hele taget.
	Hvordan ved du om en pædagogstuderende er dygtig?	Vi vil gerne undersøge, om vejlederens opfattelse af kvalitet og dygtighed hos de pædagogstuderende retter sig mod den kvalitet, der er behov for i samfundet og den pædagogiske praksis i dagtilbud (når de studerende er færdiguddannede) eller om opfattelsen af kvalitet retter sig mod det, der foregår her og nu i institutionen og som dermed hænger sammen med indholdet i praksis som den ser ud i hendes institution.

Figur 4: Uddrag af interviewguide for interview med vejledere for pædagogstuderende i praktik

Pædagog- studerende	Spørgsmål	Hvad undersøges
	Hvad mener du pædagoger i dagtilbud kan som ingen andre kan?	Mon der her vil optræde selvfølgeligheder om, hvad pædagoger kan og gør? Men som måske også samtidig bliver meget bredt? Er det muligt at sætte præcise ord på dette, så vil svarene bringe os tættere på diskurser om pædagogers faglighed. Dette spørgsmål er relevant, da den studerendes opfattelse af, hvad pædagoger er særligt dygtige eller kvalificerede til, vil få betydning i konteksten og relationen mellem hende selv, underviserne og praktikvejlederne når pædagogens faglighed konstrueres i kommunikationen mellem dem.
	Hvad tror du samfundet vil med pædagoger i dagtilbud?	Vi vil se på, om den studerende bidrager til en reproduktion af opfattelsen af pædagogers rolle i samfundet eller om hun er med til at forandre og udvikle synet på pædagogers rolle, ansvar og opgave.
	Hvad er det vigtigste du skal lære i løbet af denne uddannelse?	Som ovenfor. Herudover vil den studerendes syn på, hvad det er vigtigt at lære have indflydelse på indholdet i undervisningskonteksten og dermed på, hvilken forståelse den kommende pædagog vil konstruere om hendes egen faglighed.

Figur 5: Uddrag af interviewguide for interview med pædagogstuderende

Dokumentanalyse

For at forstå diskurser om pædagoguddannelsen og hvordan diskurserne er konstituerende for forståelser om pædagoger og faglighed i dagtilbud, vil vi, med kritisk diskursanalyse undersøge følgende dokumenter, som er rammesættende for pædagoguddannelsen: "Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog" (Uddannelses- og forskningsministeriet, BEK nr. 354 af 07/04/2017) og "Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor som pædagog" (Absalon, 2024), herefter "bekendtgørelsen" (Bilag 7) og "studieordningen" (Bilag 8).

I Faircloughs model for kritisk diskursanalyse (Figur 2) vil dokumenterne være "tekst", som bliver konstituerende for den diskurs om pædagoger, der via den "diskursive praksis" vil bevæge sig til den "sociale praksis" i samfundet. Teksten fra dokumenterne om pædagoguddannelsen vil således blive en del af diskursen. På samme måde vil den diskurs, der allerede eksisterer i samfundet, i den "sociale praksis" ifølge Fairclough også påvirke teksten (Phillips i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 308).

De valgte dokumenter om pædagoguddannelsen er som beskrevet, dele af den nyeste bekendtgørelse fra 2017 (bilag 7) om uddannelsen til pædagog samt dele af studieordningen for Professionshøjskolen Absalon fra 2024 (bilag 8). Vi har valgt at medtage både de overordnede rammer fra lovteksten og bekendtgørelsen samt de mere praksisrettede mål og rammer fra studieordningen, som beskriver indholdet i uddannelsen og krav til de studerende.

I en afgrænsning af analysen af bekendtgørelsen vælger vi at analysere kapitel 1 om formål og varighed, idet vi her finder relevans ift. vores problemformulering. Bekendtgørelsen sætter rammen for og udfoldes i øvrigt i studieordningen, som vi herefter vil koncentrere vores analyse om. Vi afgrænser hermed analysen fra dele af bekendtgørelsen, som vi antager, vil afspejle sig i studieordningen for at undgå for stort empirisk materiale, sammenfald eller gentagelser af tekst.

Hvert enkelt uddannelsessted udformer lokal studieordning. I dette masterprojekt vil vi analysere studieordningen for pædagoguddannelsen på Absalon som udtryk for indholdet i pædagoguddannelsen på baggrund af bekendtgørelsen. Vi vælger at afgrænse det empiriske materiale for at mindske kompleksiteten i analysen, så den kommer til at svare til omfanget af dette masterprojekt. Vi har valgt at se på studieordningen for Absalon, da det er her, vores

informanter er tilknyttet. Når vi beskæftiger os med kritisk diskursanalyse, hvor sproglige sammenhænge er vigtige, vil det være relevant at analysere empiri, der har en kontekstuel sammenhæng.

I studieordningen vil den kritiske diskursanalyse koncentreres om følgende afsnit:

- Forord, Din læringsrejse, Uddannelsens etaper.
- Grundfaglighed: Afsnit om Kompetencemål, læringsmål og indhold gennem hele kapitlet samt videns- og færdighedsmål.
- Dagtilbud: Afsnit om kompetencemål, læringsmål og indhold gennem hele kapitlet samt videns- og færdighedsmål.

Vi afgrænser analysen fra at omfatte den del af studieordningen om dagtilbudsspecialisering, der handler om valgfrie moduler og fag. Begrundelsen for dette er, at vi ikke har kendskab til, præcis hvilke fag de studerende vælger, og hvor mange fag der reelt udbydes på Absalon. Når de studerende ikke vælger de samme moduler, vil vi ligeledes have svært ved at finde en samlet diskurs om den pædagogiske faglighed.

Vi afgrænser os dermed til at analysere den del af bekendtgørelsen og studieordningen, der direkte drejer sig om dagtilbudspædagogik og pædagogisk faglighed samt den pædagogiske grundfaglighed, som jf. vores problemformulering er relevant i denne sammenhæng.

Med Faircloughs kritiske diskursanalyse kan vi både analysere ud fra rammer og lovgivning for uddannelsen, samt indhold og læring der skal skabes på uddannelsesstedet og praktikstedet. Vi får således mulighed for at forholde os kritisk til diskurserne jf. Faircloughs model for kritisk diskursanalyse.

Dokumentanalyse egner sig ifølge Andreassen m.fl. godt til undersøgelse af diskurs. Her er vi den om, hvordan dokumenterne med deres indhold påvirker forskellige kontekster i virkeligheden, men: "... dokumentstudier (...) udgør samtidig en væsentlig empirisk metode, der giver mulighed for at dokumentere de diskurser, der aktuelt og historisk indrammer læringsprocesser og -kontekster" (Andreassen et.al., 2017, s. 142).

Som forberedelse til dokumentanalysen er udarbejdet en oversigt over emner og fokusområder, vi vil undersøge, sammenholdt med vores problemfelt, problemformulering og teoretiske grundlag. Hele oversigten er vedlagt som bilag (Bilag 3) – her følger et uddrag:

Tema	Kobling til problemfelt
Den pædagogiske faglighed	Beskrivelserne af, hvad den pædagogiske faglighed er eller består af, vil blive en del af undervisernes og dermed de studerendes opfattelser og fortolkninger af samme. Dette vil dermed blive en del af konstruktionen af pædagogerne i løbet af uddannelsen og noget, de studerende vil kunne identificere sig med i samfundet, fx i sammenligningen med andre faggrupper.
Hvad vil samfundet med pædagoger i dagtilbud?	Er der muligheder for udvikling og handling i samfundets syn på pædagogerne i dagtilbud? Hvilken funktion skal pædagogerne have og beskrives pædagogen i sin egen ret, så det bliver tydeligt, hvilken vigtig opgave, pædagoger skal løse i samfundet – og hvorfor?
Hvilke koblinger mellem den teoretiske undervisning på uddannelsen og den undervisning der foregår i praksis, ser vi i teksterne? Og hvilken betydning har det?	Vi vil undersøge samfundets forståelse af, hvorvidt det er vigtigt at koble den teoretiske undervisning med den levede pædagogik i dagtilbud. Dette kan have betydning for måden at italesætte praksis på – tillægges den værdi? Det vil få en betydning i konteksten på uddannelsen, når opfattelsen og forståelsen af praksis konstrueres. Hvilket ordvalg har samfundet om koblingen? Hvordan kan vi se en sammenhæng med det, praksis fortæller os (de studerende, underviserne og praktikvejlederne)?

Figur 6: Uddrag af oversigt over emner og fokusområder for analyse af dokumenter

Hvordan vi griber analysen af empirien an

For at danne os et overblik og have mulighed for at undersøge de forskellige dimensioner i analysen af diskurser samt konstruktionen af den pædagogiske faglighed grundigt har vi transkriberet de tre interviews. De kan ses i bilag 4,5 & 6.

Udskrifterne af de tre interviews og dokumenterne om pædagoguddannelsen vil vi med Faircloughs analysemodel herefter analysere. Vi vil bruge den opdeling, Fairclough har i sin tredimensionelle model og undersøge ordvalg og sammenhænge, som kommer til udtryk i det empiriske materiale. Det kan fx være informanternes formuleringer og gennemgående udsagn eller formuleringer i dokumenter fra pædagoguddannelsen. Vi undersøger desuden for interdiskursivitet samt hegemonier som kan give viden om, hvordan diskurserne opstår og om de magtforhold, der gør sig gældende.

For at skabe yderligere overblik i empirien og vores analyse heraf har vi opdelt spørgsmålene fra de tre interviews i tre overordnede kategorier om den pædagogiske faglighed, som vi i analysen vil undersøge. De tre kategorier er:

- Det pædagogen er: Der hvor det udtrykkes, hvad pædagogens personlige kvaliteter er eller betyder. Det kan være det, der handler om faglig intuition, det der ikke nødvendigvis kan læses i en bog eller den enkeltes mere personlige træk som fx situationsformennelse, dømmekraft, robusthed.
- Hvordan pædagogen bliver til: Her vi vil undersøge, hvad der vægtes i beskrivelsen af uddannelsen fx udtryk om teori, uddannelse, undervisning, vejledning, praktik og faglig og personlig udvikling.
- Det pædagogen kan eller skal: Der hvor der siges noget om den pædagogiske faglighed i praksis, pædagogens handlinger tæt på kerneopgaven, pædagogens handlinger eller forpligtelser jf. fx. lovgivning.

I dokumenterne fra pædagoguddannelsen vil vi analysere teksten ud fra samme tre kategorier.

Vi vil begynde analysen med at gennemgå det empiriske materiale ud fra de tre kategorier nævnt ovenfor. De fund, vi gør i den sammenhæng, vil være gennemgående i hele analysen. Det betyder, at vi først vil analysere det, vi finder i den tekstlige dimension, herefter i den diskursive praksis-dimension og til sidst i den sociale praksis-dimension. Det vil således være de samme fund, vi ser på gennem hele analysen, og som vi på den måde kan følge bevæge sig gennem Faircloughs model for kritisk diskursanalyse. Som tidligere skrevet er dimensionerne forbundne og påvirker hinanden. Opdelingen af de tre dimensioner i analysen er udelukkende tænkt som en hjælp for overskueligheden af materialet. Det er vores antagelse,

at vi gennem analysen vil finde bevægelser og påvirkninger, som sker mellem de tre dimensioner, og som er med til at tegne et mere samlet billede af gældende diskurser om den pædagogiske faglighed.

Vi afgrænser os til at analysere tekst og udtalelser, der direkte beskriver eller omhandler den pædagogiske faglighed i dagtilbud, og som samtidig er gennemgående i materialet – jf. vores problemformulering.

For en besvarelse af den del af vores problemformulering, der drejer sig om konstruktionen af pædagogen, vil vi undersøge hvilke perspektiver og opfattelser af den pædagogiske faglighed, der i de forskellige kontekster italesættes og ved hjælp af Faircloughs model træder frem. Det er ved at se åbent på disse perspektiver og sproglige italesættelser om den pædagogiske faglighed, kan finde frem til handlemuligheder i vores ledelse af pædagoger i dagtilbud, og samtidig få en stærkere stemme i samfundet.

Etiske overvejelser

I dette afsnit beskrives etiske overvejelser og problematikker i forbindelse med vores undersøgelse. Vi tager udgangspunkt i Brinkmanns "Etik i en kvalitativ verden" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, kap.22). Brinkmann opstiller "tommelfingerregler" omkring etik i kvalitativ forskning, som vi i det følgende vil forholde os til (Brinkmann & Tanggaard, 2015, kap. 2).

Informeret samtykke

Det er vigtigt at sikre, at informanterne har kendskab til den undersøgelse, de bliver en del af, og hvordan informationer vil blive brugt (Brinkmann i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 477). Vi har forud for de enkelte interviews sørget for skriftlig information om dels vores problemfelt, og hvordan vi vil foretage selve undersøgelsen og analysen, ligesom informanterne er oplyst om, at deres deltagelse er frivillig. Alle informanter har skrevet under på en samtykkeerklæring forud for de enkelte interviews, og har haft mulighed for at stille spørgsmål undervejs i processen. Alle informanter er oplyste om, at undersøgelsen er en del af et masterprojekt. Det skal samtidig nævnes, at informanterne ikke fik mulighed for at forberede sig på spørgsmålene på forhånd. Begrundelsen er, at vi gerne ville have så umiddelbare besvarelser som muligt, og mindske muligheden for at svarene blev tilpasset os og vores projekt.

Fortrolighed

Brinkmann skriver om dette, at anonymitet for informanterne på den ene side kan være med til at sikre deres personlige integritet, men på den anden side også kan have den konsekvens, at informanterne ikke bliver en synlig del af undersøgelsen og dermed resultaterne efterfølgende (Brinkmann i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 478). I dette masterprojekt er alle informanter anonyme, ligesom oplysninger om institutioner og uddannelsessteder er generaliseret. Vi har taget dette valg dels for at sikre, at informanterne kan udtale sig så frit som muligt, men også for at tydeliggøre at det vi undersøger, er udtryk for en samfundsmæssig og dermed mere generaliserbar diskurs om den pædagogiske faglighed.

Konsekvenser

Man må i forbindelse med sin undersøgelse overveje konsekvenser, den kan have. Både for den enkelte informant og for andre interessenter kan der være uheldige konsekvenser ved deltagelse. Ligeledes kan undersøgelsen få konsekvenser på et mere overordnet plan efterfølgende (Brinkmann i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 478) Undersøgelsens resultater kan fx påvirke pædagoger eller beslutningstagere, der skal forholde sig til en ny reform om pædagoguddannelsen. For at undgå, at informanterne svarer, fordi de tror, vi vil høre noget bestemt, forsøger vi at stille åbne spørgsmål samt at holde fast i det semistrukturerede interview, så der også efterlades plads til informanternes egne valg af temaer eller afstikkere fra spørgsmålene undervejs. Med hensyn til mere overordnede konsekvenser fx for pædagoger generelt, kan det ikke udelukkes, at undersøgelsen vil påvirke dem, der læser den. Som pædagogiske ledere i dagtilbud er vi selv en del af diskurser om den pædagogiske faglighed, vi ønsker at undersøge med dette masterprojekt. Således er vores interesse, at vores undersøgelse skal bidrage til viden om de forskellige forståelser og kontekster, der er med til at forme og formes af diskurser og konstruktioner om den pædagogiske faglighed på en måde, så vi (og andre) får mulighed for at agere og forholde os til, hvordan vi kan styrke opfattelsen og anseelsen af den pædagogiske faglighed.

Forskerrollen

Vores egen rolle som forskere må vi ifølge Brinkmann også være opmærksomme på og kritiske overfor. Man må som forsker gøre sig klart, at man med egne værdier, antagelser og handlinger kan påvirke informanterne og undersøgelsen (Brinkmann i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 478). Især som i dette masterprojekt, hvor vi er en del af det faglige felt, vi

gerne vil undersøge diskurser og konstruktioner omkring. Informanterne kender vores faglige identitet, så de ved også, at projektet er vigtigt for os, og det kan måske påvirke deres svar undervejs. I analyseprocessen må vi også forsøge at lægge os tæt op ad informanternes svar og de fund, vi gør i dokumentanalysen frem for at lede efter svar, der kan bekræfte vores egne antagelser.

Brinkmann skriver afslutningsvis, at det er vigtigt, gennem undersøgelsesprocessen at forholde sig åbent. Også til de etiske "tommelfingerregler", som måske ellers vil kunne blive en form for tjekliste. Ifølge Brinkmann er det vigtigt hele tiden at holde sig for øje, om der er situationer eller elementer i en bestemt kontekst som gør, at man må foretage andre eller nye valg om, hvad der i netop denne situation etisk vil være det bedste (Brinkmann i Brinkmann & Tanggaard, 2015, kap. 22).

Vi har med vores forberedende arbejde -fx interviewguides (læs mere om dette i afsnit om interviewguides) forsøgt at holde os på det teoretiske og faglige spor, frem mod at svare på problemformuleringen, for at undgå at lade os opsluge af egne forståelser. Men med et socialkonstruktionistisk ståsted, en kritisk diskursanalyse -hvor talt sprog og relationer i kontekst -hvor diskurser og konstruktioner opstår og dermed er konstituerende og konstruerende, kan vi ikke sige os fri fra at være en del af undersøgelsen og komme til at påvirke den.

Når vi stiller spørgsmål for at undersøge diskursen om pædagogens faglighed gøres det ud fra egne forståelser af, hvad der kunne være interessant at undersøge og ud fra forståelser om, hvad informanterne måske siger noget om. Vi kan ikke tage os selv ud af konstruktionen af pædagogens faglighed. Vores formulering af de enkelte spørgsmål kan lede informanten til at svare i bestemte retninger. Vores ordvalg og bagvedliggende meninger er ikke tilfældige, men også en del af den diskurs om den pædagogiske faglighed, vi i vores stillinger ikke kan undgå at være en del af (Gergen & Mellon, 2017, s.34).

Vi har ligeledes en opmærksomhed på, at der er spørgsmål, vi ikke stiller. Det kan få den betydning, at der er forståelser, der ikke kommer frem og ikke bliver en del af analysen. At der er spørgsmål, vi undlader at stille, kan hænge sammen med vores egne forståelser af og selvfølgeligheder omkring den pædagogiske faglighed. Som en del af den diskursive og sociale praksis ift. diskurser om den pædagogiske faglighed vil vores eget fokus blive konstituerende

for de spørgsmål, vi stiller og dermed for de diskurser, vi kan finde. I afsnittet om kvalitet i opgaven vil vi forholde os til denne problematik og dens betydning for analysen.

Analyse

Med et analytisk blik og i forskningsøjemed vil vi undersøge de mønstre, der kan findes i det indsamlede empiriske materiale. Iflg. Jørgensen og Phillips (1999, s. 31-32) er det som forsker vigtigt at forholde sig til de selvfølgeligheder, man kan have svært ved at genkende, når man undersøger egen praksis eller en praksis, man har et bredt kendskab til. I analysen er vi optagede af de beskrivelser og italesættelser, der findes i materialet, som kan danne grundlag for diskurser, og vi vil samtidig forholde os så neutralt, som det kan lade sig gøre. ”... derfor må man i videst mulig udstrækning forsøge at *fremmedgøre* sig fra materialet” (Jørgensen og Phillips, s. 32)

Med udgangspunkt i Faircloughs tredimensionelle model vil vi i følgende afsnit analysere den indsamlede empiri. Formålet er en besvarelse af projektets problemformulering: ”Hvilken samfundsmæssig diskurs om den pædagogiske faglighed optræder på pædagoguddannelsen, og hvilken forståelse af den pædagogiske faglighed konstrueres her?” Se i øvrigt metodeafsnittet om analyse af den indsamlede empiri. Den følgende analyse er skrevet ud fra de anførte opdelinger og afgrænsninger af empirien.

Vi vil i analysen opdele empirien således, at vi ser på interviewene som en samlet tekst og dokumenterne fra pædagoguddannelsen som samlet tekst. Vi tager gennem hele analysen udgangspunkt i de ovenfor nævnte interviewguides samt oversigt over emner og fokusområder i dokumenterne fra pædagoguddannelsen. Når vi i analysen refererer til de forskellige informanter, er det vigtigt at holde sig for øje, at informanterne ikke kender hinanden eller er en del af hinandens kontekst. Når fx den studerende taler om en underviser eller praktikvejleder, er det således ikke dén underviser eller praktikvejleder, der deltager i interviewet.

Analyse af tekstdimensionen

I følgende afsnit analyseres teksten, som den fremtræder i det empiriske materiale. Vi analyserer med henblik på interdiskursivitet samt hegemonier, som kommer til udtryk. Det kan fx være informanternes ordvalg og gennemgående udsagn eller formuleringer i dokumenter fra pædagoguddannelsen – bekendtgørelsen og studieordningen.

I det følgende vil vi analysere tekstdimensionen i vores empiri ud fra de i metodeafsnittet nævnte inddelinger: "Det pædagogen er", "hvordan pædagogen bliver til" og "det pædagogen kan eller skal".

En naturlig start er at se på den seneste politisk besluttede bekendtgørelse der skal danne ramme for pædagoguddannelsen. I bekendtgørelsens første kapitel beskrives i en enkelt sætning formålet med pædagoguddannelsen, hvorefter de sidste sætninger retter sig mod varighed. Formålet beskrives således: "Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv" (Bekendtgørelsen, 2017, bilag 7).

Det centrale i bekendtgørelsen fastsætter dermed en ramme, hvor pædagoger skal forholde sig samfundsmæssigt til udøvelsen af det, der omhandler udviklings, lærings- og omsorgsopgaver. Dette skal udfoldes i studieordningen. Da bekendtgørelsens første kapitel således kun anvender en enkelt sætning, der retter sig mod formålet med uddannelsen, vil fremhævnin-gen af dette være gældende for hele analyseafsnittet. Bekendtgørelsen skal ses i lyset af de opfølgende dokumenter og inddrages ved relevans for at bringe os tættere på den pædagogiske faglighed.

Det pædagogen er

Med udgangspunkt i bekendtgørelsen, foldet ud i studieordningen undersøger vi, hvilke tegn vi kan finde på interdiskursivitet og hegemonier om, "hvad pædagogen er".

På samme måde som det ses i bekendtgørelsen beskrives i studieordningen, hvorfor der skal uddannes dygtige pædagoger: "Vi ved fx, at børn, der går i dagtilbud af høj kvalitet med dygtige pædagoger, har bedre chance for at trives livet igennem end børn, der ikke har været omgivet af sådanne pædagoger" (Studieordningen, 2024, bilag 8, s. 6).

Beskrivelsen, læser vi som et udtryk for uddannelsens grundlæggende formål på baggrund af samfundets forventninger til høj kvalitet i dagtilbud. Herefter følger beskrivelserne af, hvordan pædagogen skal uddannes til at blive en dygtig pædagog. Pædagoguddannelsen omtales i studieordningen som "Din læringsrejse" opbygget i etaper. (Studieordningen, 2024, bilag 8, s.7). Videre beskrives læringsrejsen: "På hver etape lærer du at bruge nye pædagogiske værker-

tøjer, hvis du har det, der skal til. For rejsen er krævende. Du skal arbejde hårdt, være disciplineret og modig” (Studieordningen, 2024, bilag 8, s.7). Studieordningen beskrives som ”rejseguiden” til den studerende og den studerende benævnes fremefter som ”du”.

Dette ser vi som metaforer, der henviser til en opfattelse af uddannelse som en rejse, der består af oplevelser- eller selvudvikling. Det understreges samtidig, at den studerende på forhånd skal have disciplin og mod. Når den studerendes personlige oplevelser og udvikling undervejs omtales metaforisk, ses et sløret billede uddannelse hvor den akademiske og teoretiske tilgang og beskrivelse af uddannelsen ikke bliver fremtrædende.

Senere i de indledende kapitler beskrives formelle krav for gennemførelse af uddannelsen som fx mødepligt og andre former for retningslinjer. Kravene beskrives, og det understreges samtidig, at du som menneske skal indeholde det nødvendige mod og disciplin, ligesom du skal besidde en ”evne til at tage initiativ” og ”performe”. (Studieordningen, 2024, bilag 8, s. 8)

Det ekspliciteres, at uddannelsen er ”hårdt arbejde”, når den studerende skal regne med at studere 41 timer om ugen: ”Du skal leve op til en række krav for at gennemføre en etape. Fx skal du arbejde med din læring 41 timer om ugen – det er hårdt arbejde!” (Studieordningen, 2024, bilag 8, s. 8). Disse udsagn taler til den enkelte studerendes indsats, tilgang til studiet og med en forventning om ydeevne. Når det er nødvendigt i studieordningen at tydeliggøre, at det er hårdt arbejde at blive pædagog og at timetallet måske føles højt, kan det være tegn på, at det tages for givet, at det vil være svært for de studerende at gennemføre, og at det er nødvendigt at forberede de studerende på, at det at uddanne sig til pædagog ikke lader sig gøre uden at kunne arbejde hårdt og være modig. Andre steder i vores empiri finder vi tegn på en opfattelse i samfundet, der handler om, at det hverken er svært eller særligt krævende at blive pædagog. Fx siger den studerende: ”... Det er også noget man hører. Ja. Alle kan tage den uddannelse...” (Bilag 6, 43:47). Ligesom praktikvejlederen italesætter samme forståelse: ”... Jeg synes at det er blevet sådan lidt. Kan du ikke blive andet? Så kan du da blive pædagog” (Bilag 5, 04:54). Her kan der være tale om interdiskursivitet, hvor pædagoguddannelsen som modspil til denne opfattelse selv forsøger at tage højde for, at der kommer studerende med forventning, om at uddannelsen er let at gennemføre. Vi ser i empirien også tegn på, at det er vigtigt for pædagoguddannelsen, at så mange som muligt gennemfører den –

hvilket underviser italesætter. Underviseren nævner bl.a. at der i den nye reform påtænkes at lave uddannelsen kortere, men med en overbygning:

... da der er en skævvridning ift., at vi modtager studerende, som egentlig er rettet i mod og gerne vil i praksis og gøre en forskel for mennesker, de er ikke interesserede i at lære at skrive akademiske opgaver (Bilag 4, 22:24).

Der kan også her være tale om interdiskursivitet, der handler om, at der er brug for flere pædagoger i Danmark, og at så mange som muligt gennemfører uddannelsen.

Det pædagogen er, og det der handler om pædagogens personlighed og personlige udvikling, fylder, som beskrevet i begyndelsen af studieordningen. Til gengæld ser vi ikke i den forbindelse sammenhæng til resten af studieordningen, hvor de enkelte undervisningsmoduler og krav til de studerende beskrives. Kun ganske få gange skrives noget, der henleder til den studerendes personlige udvikling, uden at det dog er eksplicit i samme grad. Som nævnt tidligere henvises der i stedet til måder, man skal være på eller personlige egenskaber som at: Have "disciplin", være "modig" og kunne "performe" (Studieordningen, 2024, s. 8)

I bekendtgørelsen er det tætteste, vi kommer på det, der handler om, hvad pædagogen er, at pædagogen har en omsorgsopgave: "... omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv" (Bekendtgørelsen 2024, bilag 7, kap. 1). Når pædagogen jf. bekendtgørelsen har en omsorgsopgave, der ikke beskrives yderligere i bekendtgørelsen, og når omsorgsopgaven heller ikke beskrives eller fylder i studieordningen, kan det handle om, at der i samfundet er en udbredt opfattelse af, at den pædagogiske opgave i dagtilbud er at yde omsorg. Derfor er det ikke nødvendigt at beskrive det yderligere. I studieordningen for den samlede pædagoguddannelse nævnes ordet omsorg otte gange. Her beskrives omsorg som noget, der kan "differentieres" (Studieordningen, 2024, bilag 8, s.32) eller tilrettelægges af den enkelte pædagog (Studieordningen, 2024, bilag 8, s.52).

I analysen af det tekstlige indhold i de tre interviews vil vi i det følgende ligeledes se efter bl.a. ordvalg, interdiskursivitet og hegemonier ift., hvad pædagogen er.

Alle tre informanter italesætter, at der er en sammenhæng mellem en dygtig pædagog og dennes personlighed og personlige egenskaber. Der gives eksempler på, at pædagogen eller den studerende skal vise engagement, være rummelig og nysgerrig, fx når praktikvejlederen

italesætter, hvad er god studerende er: "De skal kunne rumme børnene. De skal være engagerede i. Så synes jeg, så bliver man en god studerende. Fordi så er man også nysgerrig på hvad der er på spil" (Bilag 5, 12:44). Den studerende omtaler også det, at "... kunne sådan omfavne alt" (Bilag 6, 42:08) som en betydningsfuld egenskab i pædagogfaget. Praktikvejlederen fortæller, at hun kan "mærke", om en studerende er dygtig allerede efter kort tid: "Man kan fornemme dem, når de træder ind" (Bilag 5, 12:07), og hun fremhæver her sine egne personlige egenskaber som pædagog og vejleder. Hendes personlige kompetencer og "mavefornemmelse" er en væsentlig faktor, når hun skal bedømme den studerendes personlige kompetencer og egenskaber. Praktikvejleder siger bl.a.: "Så kan vi sagtens fylde alle de der faglige begreber på. Sådan noget senere hen. Men de skal ville det" (Bilag 5, 12:32). Underviseren har ikke et samlet svar på, hvad en dygtig pædagog er. Hun nævner forskellige personlige egenskaber, som skal være til stede. Her nævner hun "en ikke-teoretisk kompetence" - "... en sensitivitet ift. de mennesker, man omgiver sig med. Og særligt dem, man er pædagog for" (Bilag 4, 10:41). Vi spørger til undervisning ift. at udvikle disse personlige kompetencer på pædagoguddannelsen. Underviseren svarer: "... for mig kunne det fx handle om at give studerende ansvaret for at forholde sig til, hvorfor de her videns- og færdigheds mål kunne være interessante." (Bilag 4, 11:47). Det er svært at finde frem til, hvordan uddannelsen forholder sig til de personlige kompetencer, som fremhæves af informanterne som vigtige egenskaber for at blive en dygtig pædagog. Kompetencerne, har sammenhæng til den enkelte studerendes personlighed, som det bliver op til den enkelte at have på forhånd eller selv at arbejde med undervejs. I empirien fremstår fokus på de personlige kompetencer selvfølgelig, hvilket den studerende har et udsagn om: "Og så blive klædt på til at finde ud af, hvem jeg egentlig er som pædagog. (Bilag 6, 01:55). Den studerende har her en forventning om, at det er vigtigt, at hun skal "være" en bestemt pædagog, og at det er en personlig udvikling at blive det. Hun har desuden en forventning om, at uddannelsen vil klæde hende på i denne udviklingsproces. Vi ser sammenhæng i empirien ift. synet på, hvad en dygtig pædagog er – at det er en del af den enkeltes personlighed og personlige udvikling. Vi finder ikke tegn på sammenhæng med dokumenterne ift., hvor denne udvikling skal komme fra, da det ikke er skrevet ind som et udviklingsområde i studieordningen. Vi finder tegn på en sammenhæng i opfattelsen af, at pædagogen har en vigtig omsorgsopgave. Men det er ikke tydeligt hvordan pædagoguddannelsen bidrager til læring eller udvikling omkring opgaven. Det fremstår paradoksalt, at

omsorg på den ene side er en selvfølgelighed ift. dygtige pædagoger og på den anden side ikke fremstår tydeligt i studieordningen. Der stilles med denne opfattelse ikke krav om særlige faglige kompetencer, da det hele afhænger af den enkeltes personlighed – jf. citatet af Jørgen Winther i introduktionen – om at ”Moderen er den bedste pædagog, der findes i verden” (Forskning, 2017, s. 5).

I Interviewene forsøger vi at finde frem til selvfølgeligheder om, hvad det er pædagoger i dagtilbud kan – som ingen andre kan. Spørgsmålet skal gives os viden om opfattelsen af sammenhængen mellem en dygtig pædagog og central læring på uddannelsen. Når alle tre informanter italesætter personlige egenskaber som særlige kompetencer, er det centralt at finde ud af, hvordan de kobler faglighed til kompetencerne, og hvordan de oplever pædagoguddannelsen gøre det samme. Underviseren fortæller, at ”dannelsesopgaven er faldet ud af pædagoguddannelsen” (Bilag 4, 17:19). At den proces hvor de pædagogstuderende dannes, mens de uddanner sig til pædagog, ikke er en del af uddannelsen. Hun giver udtryk for, at netop den proces mangler i uddannelsen, og at den kunne være med til at lære de studerende ”... at kende sig selv” (Bilag 4, 17:58). Underviserens opfattelse er, at mange andre undervisere er enige med hende i, at dannelsesprocessen mangler, men påpeger samtidig, at der kan være forskellige opfattelser af, *hvorfor* dannelse på uddannelsen er nødvendig. Når dannelsesprocessen ikke beskrives i studieordningen, kan underviserne selv inddrage egne individuelle selvfølgeligheder i undervisningen. Dette forekommer som en utydelighed, der har konsekvens for fagligheden i undervisningen og det kan få den konsekvens, at det er op til den enkelte studerende at sikre sin egen personlige udvikling. Dette er en væsentlig pointe, når de personlige kompetencer er italesat flere steder som afgørende for at være og blive en dygtig pædagog.

Hvordan pædagogen bliver til

Som i foregående afsnit vil vi starte med at analysere dokumenterne fra pædagoguddannelsen. Vi leder efter ordvalg og sammenhænge, der omhandler, hvordan pædagogen bliver til gennem sin uddannelse.

I studieordningen beskrives, at de studerende skal tilegne sig kompetencer på forskellige etaper, som består af forskellige faglige elementer. I de faglige elementer kan den studerende tilegne sig viden og færdigheder, som ved etapens afslutning skal demonstreres ved en prøve:

”Her viser du, at du kan omsætte viden og færdigheder til en pædagogisk kompetence. ”Kompetencer” er et udtryk for at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng.” (Studieordningen, 2024, bilag 8, s. 8). Der er således et fokus på, at teoretisk viden skal kobles med praktiske færdigheder for, at den studerende skal opnå kompetencer, som kan bruges i arbejdet som pædagog.

Desuden bedømmes de studerende på deres evne til at ”Samarbejde, performe og tage initiativ i gruppen. Både i studiegruppen og når du er i praktik” (Studieordningen, 2024, bilag 8, s. 8). Her ser vi igen en fremhævnning af ”hvad pædagogen er” samt af de studerendes personlige kompetencer. Kravet fremstår væsentligt, da det er en del af bedømmelsen af den studerende. I citatet ses det at bedømmelsen også omhandler praktikken. Vi har i studieordningen ledt efter praktikkens rolle i bedømmelsen af den studerende. Praktikvejleder er medbedømmer ved prøven, men prøvegrundlaget er udelukkende baseret på den studerendes teoretiske og skriftlige arbejde samt egne refleksioner. Vi kan ikke finde krav, der handler om grad af tilstedeværelse i praktikken, eller hvordan den studerende har ageret eller arbejdet med sine pædagogiske kompetencer i praksis. Der er her en diskrepans ift. den del, der handler om bedømmelsen af praktikken, da den studerendes kompetencer og præstationer i praksis ikke indgår som en del af bedømmelsen.

I studieordningen findes beskrivelser af en ”afhjælpning”, der skal kompensere, hvis den studerende ikke møder nok op til undervisningen: ”Afhjælpning af manglende opfyldelse af mødepligten kan ske ved en besvarelse og opfyldelse af en skriftlig opgave” (Studieordning, 2024, bilag 8, s. 10.) Opgaven skal godkendes, og er afgørende for, om den studerende få mulighed for at gå til prøve. Den studerende har tre prøveforsøg, og der kan ”afhjælpes” på ny før hvert prøveforsøg. I empirien problematiserer den studerende afhjælpningen, da der på den måde vil være studerende der uddanner sig til pædagoger, men mangler viden fra dele af uddannelsen:

Der er nogen, der kan være væk i et helt modul, hvor vi andre sidder og skriver noter op og ned, møder op hver eneste dag, og så kan de slippe med en opgave på fire sider. Så mister de alt det der viden. Det ved vi godt. (Bilag 6, 41:09)

Vi vender nu tilbage til begrebet ”pædagogisk kompetence” som er nævnt ovenfor. De studerende skal tilegne sig pædagogiske kompetencer i løbet af uddannelsen. Faget pædagogik

er ikke længere en del af pædagoguddannelsen, og pædagogisk teori er ikke beskrevet som et fag eller fagområde i studieordningen. Den teoretiske pædagogiske viden skal de studerende tilegne sig i de forskellige etaper af uddannelsen, hvor det optræder i sammenhæng med andre fag. Det er fx samfundsmæssige vilkår for det pædagogiske arbejde i dagtilbud eller udvikling eller brug af pædagogiske metoder. Underviseren nævner også dette som en problematik for uddannelsen, at der ikke undervises i pædagogik som fag (Bilag 4, 18:29). Underviseren udtrykker ønske om at:

... fordybe sig i faget pædagogik og forstå, hvad er pædagogik er for en størrelse. Fordi det er det, der gør, at vi har så svært ved at forstå, hvorfor vi sætter mål som vi gør, fordi vi har ikke fat i, hvad pædagogik egentlig er. (Bilag 4, 18:51)

De enkelte etaper består af forskellige fag eller emner, der drejer sig om enten samfundet rundt om dagtilbuddet eller de aktiviteter, pædagogen kan eller skal lave med børnene i dagtilbud. Et eksempel er "Samfundet i pædagogisk arbejde" (Studieordningen, 2024, bilag 8, s.39) eller "social innovation og entreprenørskab" (Studieordningen, 2024, bilag 8, s. 53). I modulet "Pædagogens praksis" skal den studerende forberede sig til første praktik. Her beskrives indholdet også som det, der drejer sig om dagtilbuddet fx i lokalsamfundet eller om børnegruppen, men vi ser ikke indhold, der omhandler den pædagogiske viden, der kunne bruges i den første praktik.

Som beskrevet er uddannelsen bygget op af etaper med hver sit faglige fokus og en prøve som afslutning. Underviseren beskriver etaperne, som fragmenterede moduler med den konsekvens, at der ikke er en naturlig progression i den studerendes uddannelse og undervisning. Det betyder jf. underviseren, at den studerende kan undervises af én i det ene modul og en anden i det næste og at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng i indholdet mellem modulerne eller etaperne. Indholdet afhænger af den enkelte underviser og vedkommendes faglige eller personlige "kæpheste" ligesom de enkelte undervisere ikke nødvendigvis ved, hvilken undervisning de studerende lige har haft. (Bilag 4 19:57). Underviseren problematiserer yderligere:

Det betyder også at der ikke er nogen progressionstænkning. Så jeg behøver ikke at vide, hvad de lavede på modulet, inden jeg får dem, men sådan hænger

det faktisk ikke sammen, hvis man skal se på det at uddanne sig som en kontinuerlig udviklingsproces. Ja. Og at viden kan bygges oven på anden viden. (Bilag 4, 20:38)

På den måde er der ikke sikret en sammenhæng i undervisningen, foruden den, de studerende selv skaber. Underviseren beskriver, at denne måde at organisere undervisningen på hænger sammen med et ønske om at gøre uddannelsen fleksibel og attraktiv for dermed at tiltrække flere studerende. (Bilag 4, 21:08)

I studieordningen for pædagoguddannelsen beskrives de videns- og færdighedsmål, den studerende skal tilegne sig frem mod og undervejs i praktikkerne - og som de senere skal bedømmes på. Målene er hver især og på tværs, sammensat af mange forskellige faglige krav. Målene er formuleret i lange sætninger, der i flere tilfælde strækker sig gennem eller hen over flere af målene. Målene inkluderer både viden og færdigheder, de studerende dels har med sig fra uddannelsen og dels skal tilegne sig undervejs i praktikken. Vi kan se, at målene trækker på temaer fra dagtilbudsområdet og fra den styrkede pædagogiske læreplan – fx om relationer, samarbejde med lokalsamfundet eller børn i udsatte positioner (Børne og Socialministeriet, 2018). På den måde er der sammenhæng til en bestemt opfattelse af, hvilken opgave dagtilbud skal løse i praksis og der kan være tale om interdiskursivitet mellem opfattelserne. Målene er dog generelle og sammensatte, og det er svært at danne sig et overblik over, hvor målene stammer fra, og hvad de konkret betyder for den pædagogiske faglighed. Spørgsmålet er, om der er tale om læring i forbindelse med målene, da der ikke beskrives, hvad målene skal svare på. Det kan få betydning for den studerendes oplevelse af egen læring og udvikling og måske styrke en opfattelse af, at der er ringe sammenhæng mellem den teoretiske del af pædagoguddannelsen og den del af uddannelsen, der foregår i praktikken. Praktikvejlederen italesætter, udfordringen om at koble de fastsatte mål fra pædagoguddannelsen med praksis, men at det kan lykkes, når de ændrer lidt på praksis for at få det til at lade sig gøre: "At det skal vi jo så sørge for, at der er plads til på stuen, når de studerende kommer" (Bilag 5, 38:30). Praktikvejleder beskriver videre, at hun ofte oplever, at de studerende "ikke føler sig klædt på" (Bilag 5, 37:44) eller ved, hvad de skal i praktikken, hvilket kan forstærke opfattelsen af, at pædagoguddannelsen kun i ringe grad kender til og sikrer sammenhæng til praksis.

For at finde frem til informanternes perspektiver på, hvordan pædagogen bliver til gennem uddannelsen, vil vi analysere de tre interviews. Vi analyserer dem i det følgende som en samlet tekst.

Praktikvejlederen er med sin rolle i de studerendes praktik en del af konstruktionen af pædagogen. Praktikvejlederen fortæller, at det er spændende at være med til at "forme" de studerende (Bilag 5, 02:27). Hun vil gerne "vise vejen" og tage de studerende "under sine vinger" (Bilag 5, 02:03). Hun fortæller desuden, at hun gerne vil være med til at ændre en myte om, at pædagoger "... bare sidder og drikker kaffe og har underligt tøj på og langt hår under armen." (Bilag 5, 03:16). Praktikvejlederen har et ønske om at højne fagets anseelse og faglighed. Hun fortæller om en opfattelse af pædagoger som useriøse kaffedrikkere. En opfattelse, hun gerne vil ændre til en mere faglig opfattelse, hvor pædagoger har anseelse. For praktikvejlederen bliver dette en vigtig del af konstruktionen af de kommende pædagoger. Hun taler om at passe på de studerende undervejs, og at det er vigtigt for hende, at der er et godt læringsmiljø for de studerende, så de kan udvikle sig fagligt (jf. ovenfor, hvor hun fortæller om, at de i institutionen ændrer på praksis, så den kan passe med de studerendes mål fra uddannelsen). Praktikvejlederen gør samtidig opmærksom på en problematik, hun oplever i praksis: At der kommer flere og flere studerende, som ikke er klar til at være i praksis af forskellige personlige årsager. Hun nævner fx, at de studerende kan have flere (psykiatriske) "diagnoser", og at flere har brug for, at der tages særlige hensyn, eller at de ikke er i stand til at være en del af arbejdsfællesskabet på lige fod med andre ansatte (Bilag 5, 04:42). Praktikvejlederen italesætter en opfattelse af pædagoguddannelsen, som hun kæder sammen med jobcentre og hun referer til studerende, som fortæller: "Jamen jeg vidste ikke hvad jeg skulle. Og så sagde de på jobcenteret, at jeg bare skulle søge på pædagoguddannelsen." (Bilag 5, 05:06). Praktikvejlederen afslutter her med at sætte ord på et dilemma eller en diskrepans mellem forskellige diskurser om pædagoger og pædagoguddannelsen:

Altså, hvis du skal være pædagog. Så skal du kunne sådan og sådan og sådan. Selvfølgelig skal man jo tage hensyn. Og vi skal jo rumme alle mulige forskellige mennesker. Men det kan ikke nytte noget, at du ikke kan være i, når børnene græder. (Bilag 5, 05:17)

Praktikvejlederen vil gerne med sin pædagogfaglighed og vejlederrolle passe på de studerende i praktikken og hjælpe dem. Praktikvejledere italesætter dilemmaet i at hun gerne vil hjælpe andre, vise vej og yde omsorg, og samtidig er det også vigtigt for hende at vise, at pædagogisk faglighed og professionalisme er vigtigt i arbejdet med børn. Dette bliver svært, når hun møder studerende, der ikke på forhånd besidder de personlige egenskaber, hun tidligere har beskrevet.

Den studerende forholder sig også til vigtigheden af at kunne koble den teoretiske undervisning og viden fra uddannelsen med erfaringer, hun kan gøre sig i praktikken: "... det har jo stor betydning, for ellers ... For mig, der ville det ikke give nogen rød tråd, hvis jeg ikke kunne koble det på hinanden" (Bilag 6, 23:47). Videre italesætter hun praktikvejlederens og praktikstedets rolle og betydning for den studerendes læring i og udbytte af praktikken: "Ja, lad os lige snakke om, at vi har nogle vejledere ude i samfundet, der ikke engagerer sig nok i deres studerende" (Bilag 6, 24:54). Hun beskriver videre en problematisk atmosfære, og en oplevelse af at blive betragtet som billig arbejdskraft. Hun oplever at blive sammenlignet med tidligere studerende, hvor praktikken fx er gået galt (Bilag 6, 24:29). Selvom den studerende ved, at hendes praktikvejleder har afgørende betydning for hendes uddannelse, taler hun ikke om, at vejlederen ikke er dygtig nok eller ikke løser opgaven, som hun skal. I stedet italesætter hun omsorg for vejlederen: "Og jeg kan godt høre, at dem, de har haft før mig ... Nå, den tidligere, den fyrede vi, den tidligere, det gik også galt, og de stoppede og de gik hjem. Og du ved, så bliver de trætte" (Bilag 6, 25:51). Den studerende fortæller videre, at hun tilpasser sig vilkårene med mangelfuld vejledning og følelsen af at være billig arbejdskraft. Af en underviser på pædagoguddannelsen bliver hun vejledt i, hvordan hun kan gennemføre praktikken under disse vilkår:

Hun (en underviser) sagde, at jeg simpelthen er endt hos en vejleder, der ikke er investeret. Og det bed jeg fat i. Og det er som det er ... Men det kunne jeg arbejde med, da hun ligesom gav mig den. Så jeg kan ikke hive mere ud af vejlederen. (Bilag 6, 28:43).

Vi ser en diskrepans, som består i forståelsen af praktikkens betydning, der i dette tilfælde hverken af uddannelsessted eller praktiksted tillægges stor værdi. Samtidig udtrykker den

studerende, at muligheden for at øve sig i at koble teori og praksis har stor værdi for hende, men i dette tilfælde må hun tilpasse sig.

Underviseren italesætter også en dobbelthed eller diskrepans mellem forskellige opfattelser af indhold på pædagoguddannelsen og behovet for, at mange gennemfører uddannelsen: "Der er rigtig meget fornuft i, tænker jeg, at den (pædagoguddannelsen) har det niveau. Det vil vi gerne. Men det passer ikke ret godt til de studerende, der søger uddannelsen." (Bilag 4, 22:14). På den ene side ser hun et behov for høj faglighed fx ift. den opgave, der skal løses i samfundet af kommende pædagoger. På den anden side har hun en formodning om, at hvis de faglige og teoretiske krav på uddannelsen højnes, vil flere falde fra, og så uddannes ikke det nødvendige antal pædagoger. Der er således interdiskursivitet mellem to dagsordner som praktikvejlederen nævner. På den ene side forventes fagligt dygtige pædagoger i dagtilbud. På den anden side kan konsekvensen af den høje faglighed blive for stort frafald på uddannelsen.

På spørgsmålet om, hvad der er det vigtigste for de studerende at lære på pædagoguddannelsen, forholder informanterne sig således:

Praktikvejlederen nævner nødvendigheden af, at de studerende bliver i stand til at tage ansvar og indgå i faglige refleksioner på et teoretisk grundlag: "... Og jeg synes, det er vigtigt, at de får noget teori på. Fordi det er det, der gør, at man tænker over nogle ting. At man har fået nogle teorier med sig ud i praksis. (Bilag 5, 29:34). Hun italesætter, at teorierne er med til at skabe forståelse for, hvad der sker i praksis fx i en børnegruppe.

Vi har tidligere beskrevet hvordan den studerende italesætter behovet for teoretisk viden og læring om kobling mellem teori og praksis. Alligevel er det de personlige egenskaber, der for hende bliver det vigtigste at tage sig med fra uddannelsen:

Det vigtigste for mig at lære i den her uddannelse, det er, at det bliver en del af mig. At det ikke ... at det ikke bliver falsk. At jeg ikke bare er pædagog for at være pædagog, men at jeg er pædagog fordi jeg har det helt inde i hjertet, og jeg er det helt ind i maven. (Bilag 6, 14:54).

Den studerende italesætter for hendes del, de vigtige egenskaber vi også har beskrevet tidligere, som det "pædagogen er". Samtidig udtrykker hun forventning om, at disse egenskaber

udvikles under uddannelsen, så hun *helt* kan blive pædagog. På den ene side beskriver den studerende en følelsesmæssig forståelse, der kan lyde som om, hun nærmer sig det tidligere nævnte husmoderbegreb. På den anden side taler hun også ind i en faglig forståelse, der gør sig gældende hos de tre informanter om, at det personlige og det "pædagogen er", er en vigtig kompetence at have med på forhånd og kunne udvikle undervejs i uddannelsen.

Noget af det vigtigste, de studerende lærer på uddannelsen er ifølge underviseren at blive i stand til at reflektere og forholde sig kritisk til den opgave, de skal løse som kommende pædagoger i dagtilbud: "Men det her med at træde et skridt tilbage og kigge på, at det her er det rigtige. Selv forholde sig til, hvad der er det rigtige for den opvoksede generation, når man nu er dagtilbudspædagog." (Bilag 4, 16:41). Hertil nævner underviseren også, at de forskellige undervisere på uddannelsen kan have forskellige forståelser af, hvad vigtig læring er. Samtidig pointerer hun, at denne form for læring er central, men at den ikke står beskrevet nogen steder: "Er der noget, der kunne være bedre, som vi kan kvalificere? At nogen tænker noget om at få det perspektiv med. Det synes jeg er meget centralt. Og igen, det står ikke rigtigt nogen steder" (Bilag 4, 16:53). Problematikken opstår altså, når central læring ikke er tydeligt beskrevet i studieordningen. Det kan derfor blive op til den enkelte studerende at opøve denne refleksionskompetence selv eller med udgangspunkt i de forskellige undervisere, de har. Som kan have forskellige holdninger til, hvad faglig refleksion betyder, og hvad det skal bruges til.

Det pædagogen kan eller skal

Som skrevet i starten af kapitlet, vil vi også her begynde med en analyse af dokumenterne fra pædagoguddannelsen.

I bekendtgørelsen finder vi formålet med uddannelsen, og bruger nedenstående beskrivelse som et udtryk for det samfundet forventer, de studerende skal lære under uddannelsen til pædagog. Samtidig må beskrivelsen også være et udtryk for de forventninger, der stilles til den uddannede pædagog, og det pædagogen kan eller skal:

§ 1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv. (Bekendtgørelsen, 2017, bilag 7)

Bekendtgørelsen beskriver udgangspunktet for pædagoguddannelsen, og det uddannelsen tilrettelægges efter. Når vi ser på, hvilke kompetencer og færdigheder samfundet forventer af pædagoger, betegnes disse som "professionsrelevante". Denne beskrivelse efterlader det enkelte uddannelsessted og den enkelte studerende med stor mulighed for selv at fortolke, hvad det betyder, da de relevante færdigheder og kompetencer ikke beskrives nærmere. Opgaverne, pædagogerne skal løse, beskrives efterfølgende også på et generaliseret niveau som "udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv" (Bekendtgørelsen, 2017, bilag 7). Her efterlades man ligeledes til egen fortolkning på det enkelte uddannelsessted eller for den studerende. Når teksten fremstår uklar, som vi finder her, vil en antagelse være, at teksten i høj grad vil blive påvirket i bevægelsen ind i den diskursive praksis. Teksten kan dermed ændre sig, når den konsumeres og reproduceres af forskellige aktører. Fx pædagoguddannelsen lokalt, politikere, forældre eller forskere. Beskrivelsen i bekendtgørelsen efterlader som beskrevet fortolkningen, og dermed forståelser og opfattelser af pædagoger og deres faglighed hos dem, der læser bekendtgørelsen.

I studieordningens 1. etape findes beskrivelser af, hvad de studerende skal kunne som uddannede pædagoger, og under grundfagligheden beskrives kompetencemålene for modulet. Her finder vi en kompleks beskrivelse af, hvad den studerende skal tilegne sig viden om inden for det første halve år af uddannelsen:

Du kan med udgangspunkt i børn, unge og voksnes forudsætninger og perspektiver etablere, vurdere og evaluere pædagogiske miljøer og aktiviteter, der understøtter børn, unge, og voksnes udvikling, samt i relation til dette redegøre for faglige vurderinger og valg (Studieordningen, 2024, bilag 8, s. 24).

Kompetencemålet skal bl.a. opfyldes ved, at de studerende selvstændigt og i samarbejde med hinanden er: " ... med til at definere undervisningens indhold" (studieordningen, 2024, bilag 8, s. 24). Kompetencemålene igennem studieordningen minder om hinanden, og bliver senere fulgt op af videns- og færdighedsmål, der samtidig beskriver en forventning til det, pædagogerne efter endt uddannelse kan og skal. Videns- og færdighedsmål knytter sig til praktikkerne og beskrives på følgende måde:

Skabe nærværende relationer og understøtte det enkelte barns udfoldelses- og deltagelsesmuligheder i fællesskabet, tilrettelægge differentierede pædagogiske aktiviteter gennem analyse af børns forudsætninger, interaktion og kommunikation, kommunikere nuanceret, præcist og forståeligt med børn, familier og kolleger, rammesætte børns leg, målsætte, tilrettelægge og evaluere pædagogiske aktiviteter og generelt motivere og understøtte børns leg og æstetiske, musiske og kropslige udfoldelse og tilrettelægge, gennemføre og evaluere indsatser for omsorg, sundhed og forebyggelse og udføre grundlæggende førstehjælp (studieordningen, 2024, bilag 8, s. 51,52).

Her er mål for den pædagogstuderendes læring og kompetencer formuleret både overordnet og unuanceret. Målene er sammensat af forskelligrettede temaer, som ikke beskrives nærmere – fx ”understøtte børns leg” og ”udføre grundlæggende førstehjælp”. Underviseren beskriver videns- og færdighedsmålene og den teoretiske viden, de studerende skal tilegne sig, som nødvendig viden, men også at: ”... det er som om, det der står i uddannelsesmålene, det kommer til at give sig selv på en eller anden måde.” (Bilag 4, 17:05).

Når vi ved fra tidligere, at de studerende selv skal være med til at definere uddannelsens indhold, og når underviserens opfattelse af målene ligeledes er utydelig, er der fare for, at teksten fra studieordningen i bevægelsen fra Faircloughs tekstfelt til den diskursive praksis bliver fortolket individuelt. Det vil altså afhænge af den enkelte studerende og praktikvejlederne, hvilken læring den studerende får, og dermed hvordan den pædagogiske faglighed italesættes i den sociale praksis.

Den utydelige beskrivelse i studieordningen om, hvad pædagoger kan og skal, finde ligeledes i interviewene med informanterne. Spørgsmålet om, hvorfor dagtilbudspædagogik er vigtig i Danmark, stilles fordi vi vil undersøge, om vi kan finde personlige fortolkninger af fx studieordning eller af faget generelt. Vi spørger altså til informanternes egne refleksioner og opfattelser ift. dagtilbuddets betydning. Underviseren reflekterer over velfærdsprofessionelle opgaver, pasningstilbud, uddannelsestilbud, socialpolitiske formål samt at dagtilbud: ”arbejder med at skabe muligheder for næste generation at til at være livsduelige i virkeligheden” (Bilag

4, 04:11). Det bliver ikke tydeligt for os, hvad der gør dagtilbudspædagogik vigtig. Det, vi senere i interviewet finder er, at pædagoger ifølge underviseren gør en forskel, det er ikke tydeligt hvilken:

Så tror jeg ikke, man kan sige noget enkelt om, hvilken forskel pædagoger gør i børns liv eller for børn. Øhm ... Men der er ikke nogen tvivl om, at den opvoksende generation bliver, som de bliver. Også på grund af dagtilbuddet omkring dem. Sådan tænker jeg nok lidt (Bilag 4, 06:05).

Når vi i interviewet undersøger praktikvejlederens opfattelse af, hvorfor dagtilbudspædagogik er vigtig, bruger hun ord som dannelse, opdragelse og socialisering. Hun italesætter dette som en opgave, dagtilbud har i dag, hvor forældrene i mindre grad varetager denne del af barnets udvikling. Hun siger fx, at dagtilbuddets " ... fornemste opgave: Det er hele den her socialisering. Jo. At lære at begå sig sammen med andre mennesker i et fællesskab" (Bilag 5 09:22). Den studerende nævner, at det er vigtigt, at pædagoger har viden, så de kan "gribe børnene" i det samfund, vi har i dag. Man skal som pædagog være "godt klædt på", så man kan "støtte børnene rigtigt" (Bilag 6, 05:44).

Alle tre informanter taler ind i, at pædagoger løser en vigtig opgave for samfundet, for forældrene og børnene. Den studerende nævner som den eneste af de tre informanter i denne sammenhæng, at uddannelse er vigtig: "Der er meget viden, der står inde bag, at det er der, vi kan gøre rigtig meget med børnene." (Bilag 6, 05:29).

Særligt underviseren har svært ved at sætte tydelige ord på, hvorfor dagtilbudspædagogik er vigtig, og hvilken forskel det skal gøre. Sammenholdt med en utydelighed i studieordningen, der samtidig lægger op til at de studerende skal være med til at definere indholdet i undervisningen, må vi antage, at det kan være en udfordring for nogle studerende at se sig selv som en del af den pædagogiske faglighed i den diskursive og sociale praksis. I denne sammenhæng er den studerendes bud dog målrettet børnene og deres udvikling, og hun kan se, det er vigtigt for den pædagogiske faglighed med viden om børn.

Om samme emne reflekterer underviseren over en evne, hun finder central for pædagoger i dagtilbud: " ... professionel situationsfornemmelse. Dømmekraft. Og den... Det er det cen-

trale. Og den kan man godt have lidt uafhængig af uddannelsen" (Bilag 4, 07:17). Underviserens begreb om professionel situationsfornemmelse fortæller om hendes opfattelse af, at evnen kan styrkes gennem uddannelse. Modsat ser hun, at pædagogens dømmekraft ikke nødvendigvis hænger sammen med uddannelsen. En antagelse her kan være, at underviseren er præget af både hendes personlige opfattelse af, at det er vigtigt med læring og uddannelse for at skabe refleksioner og kvalitet, men samtidig også en fremtrædende opfattelse af, at der skal uddannes flere pædagoger. Splittelsen fremkommer i beskrivelsen ved, at det ikke nødvendigvis er niveauet af uddannelse, der er afgørende, men den enkeltes evne til at handle – som tidligere beskrevet ift. indholdet i studieordningen. Denne splittelse mellem to forståelser og opfattelser om den pædagogiske faglighed og pædagoguddannelsen gør sig ligeledes gældende, når underviseren svarer på, hvordan man ved, om en pædagog er dygtig: "Det handler i virkeligheden om den balance der mellem, at ... At ville noget selv, men egentlig også være med på, at ... At det dels kræver noget indsigt. Det kan sagtens være teoretisk. Men det kan også være alt muligt andet" (Bilag 4, 10:17).

Praktikvejlederen reflekterer over samme spørgsmål og taler om, at hun bruger sin "mavefornemmelse" til at finde ud af, om en pædagogstuderende er dygtig (Bilag 5, 17:52). Den studerendes opfattelse af samme emne taler ind i den pædagogiske faglighed omkring børnene: " ... så er man en god pædagog, når man sådan kan have øje for alle aspekter. Både det enkelte barn, men også for hele børneflokkene. Og man kan formå at... ja ... give omsorg, nærvær, skabe relationer" (Bilag 6, 10:35). Spørgsmålet stilles fordi vi ville undersøge sammenhæng mellem den kvalitet, der forventes af samfundet og informanternes egne opfattelser af det, der kendetegner en dygtig pædagog. Beskrivelsen fra underviseren fremstår utydelig, og som tidligere beskrevet ser vi en sammenhæng til, hvordan den pædagogiske opgave forstås igennem bekendtgørelse og studieordning. Den studerendes opfattelse retter sig i højere grad mod praksis og viser en forståelse omkring omsorgsopgaven, der her fremstår faglig.

I interviewene stilles spørgsmålet: "Hvad tror du samfundet vil med pædagogerne?" Spørgsmålet stilles for at undersøge, om der er en sammenhæng mellem det, informanterne tror samfundet forventer af den pædagogiske faglighed og deres egen forventning. Ovenstående afsnit viser tegn på, at underviseren er påvirket af en uddannelsespolitisk dagsorden, hvor det er vigtigt, at flere søger ind på uddannelsen og gennemfører den. Samtidig italesætter underviseren også den opgave, der skal løses på et overordnet plan: "Så vi vil gerne som samfund

sikre, at velfærdsprofessionen kan fungere" (Bilag 4, 14:05). Underviseren reflekterer samtidig over, om samfundet kan betegnes som en velfærdsstat eller en konkurrencestat, da hun oplever, at samfundet kalder på, at der skal " ... skabe(s) børn, der kan være fleksible og omstillingsparate når de vokser op... (Bilag 4, 14:21). På den måde beskriver underviseren, hvad samfundet vil med børnene og derigennem også, hvad der forventes af den pædagogiske faglighed. Underviseren afslutter med en pointe om, at når pædagogerne står med en opgave om at omsætte det, samfundet kalder på, kræver det en " ... vis kompetence hos pædagogen at være i det" (Bilag 4, 15:28). Underviseren beskriver det dilemmafyldte i, at pædagoger på den ene side skal leve op til forventningerne fra velfærdsstaten om et pasningsbehov og på den anden side konkurrencestatens behov for, at pædagoger sikrer, at børn udvikler sig i en retning, der tilgodeser fremtidige behov i samfundet. Dilemmaet, formoder vi, handler om modsatrettede interesser om faglighed og praktiske behov og heri også en økonomisk balance.

Praktikvejlederen skelner også imellem forskelligrettede interesser fra samfundet. På den ene side er det, samfundet vil med pædagoger at sikre, at nogen passer børnene, så forældre kan gå på arbejde. Praktikvejlederen forstår her forældrene som samfundet, og hendes formodning er, at de ikke ved meget om, hvordan pædagogernes faglighed retter sig mod børnene, og hvilken forskel de gør: "Så længe jeg er sød og smilende om morgenen, jamen så tænker de ikke så meget over, at jeg faktisk er alene på stuen med ti børn" (Bilag 5, 23:19). Hendes formodning er, at holdningen til praktisk pasning er mest gældende, og hun har samtidig en fornemmelse af, at hendes kvalifikationer eller viden som pædagog ikke har en gældende betydning i samfundet, så længe hun er sød og smilende. Samtidig er praktikvejlederen også opmærksom på den styring, hun fra politisk side er underlagt: "Og derfor kommer de med alle de her læreplaner. Og alle, ej nu skal I også huske at udvikle børnene, og det er vigtigt at de lærer alle de her seks temaer, og de kommer igennem alting. Så der sidder jo nogen deroppe, som ved noget om børns udvikling. Gudskelov, kan man sige" (Bilag 5, 24:09).

Den studerende håber, samfundet har øje for, at det er vigtigt at have pædagoger, som kan arbejde forebyggende med de små børn: "Jeg håber, at de vil det, jeg også lige har sagt med, at vi kan nå at gribe mange børn i de små stadier, hvor det er der, man virkelig kan gøre en forskel" (Bilag 6, 13:47). Den studerendes beskrivelse af at håbe, viser den tvivl, vi også finder

i praktikvejlederens svar. Tvivlen og håbet retter sig mod ønsket om en højere forståelse fra samfundet af den pædagogiske faglighed, som begge oplever mangelfuld.

Med et af de sidste spørgsmål til informanterne: Om hvad de ville ændre på pædagoguddannelsen, hvis de kunne, ville vi undersøge hvilke ændringer, der ifølge dem kunne være med til at styrke den pædagogiske faglighed samt opfattelsen af den. Praktikvejlederen svarer, at det vigtigste at ændre er, at de studerende i praktik skal ud af normeringerne i dagtilbuddene: "Så skulle de ikke indgå i normeringen. Det ville være den første. De skal ud af normeringen. Fordi så har man meget mere ro til, at de kan få lov at være studerende" (Bilag 5, 31:43). Praktikvejlederen underbygger sit svar med den pointe, at den studerendes muligheder for læring i praktikken påvirkes af den praktiske hverdag, hvor de som en del af normeringen ikke kan finde tid til faglige refleksioner og fordybelse, hverken med sig selv eller praktikvejlederen. Den studerende ønsker sig længere dage med mere tid til teoretisk undervisning. Den studerende beskriver, at hun oplever, at der er meget, der ikke når at blive gennemgået ordentligt, og at underviserne ikke har tid at læse de studerendes opgaver eller give dem feedback med mulighed for refleksion og læring til følge: "Vi kan aflevere opgaver, der ikke er tid til at blive læst, så får man ikke noget feedback. Mhm. Altså, så går hovedet lidt af kaninen, hvis man kan sige det sådan" (Bilag 6, 17:59). Underviseren ser ligeledes et behov for mere "tid til fordybelse" (Bilag 4, 18:26). De tre informanter har overordnet set samme oplevelse af at vilkårene for læring på pædagoguddannelsen: Der skal være mere tid til faglig fordybelse. Underviseren fremhæver specifikt faget pædagogik, og beskriver det problematiske i, at faget ikke længere er en del af uddannelsen:

At man kunne få lov at undervise i pædagogik, og man kunne få lov at fordybe sig i faget pædagogik og forstå, hvad er pædagogik for en størrelse. Fordi det er det, der gør, at vi har så svært ved at forstå, hvorfor vi sætter mål, som vi gør, fordi vi ikke har fat i, hvad pædagogik egentlig er (Bilag 4, 18:51).

Med denne udtalelse fra underviseren og med et tilbageblik på analysen af tekstdimensionen finder vi, at teksten samlet set afslører flere mulige diskursive forståelser af pædagoguddannelsen, hvad pædagoger er, hvordan de bliver til, og hvad de skal. Der er en utydighed i både dokumenter og hos informanterne - med modstridende forståelser af den pædagogiske faglighed. Når faget pædagogik ikke længere optræder på pædagoguddannelsen, fortæller

det, at et grundigere fokus på den pædagogiske faglighed, og hvordan den forstås på pædagoguddannelsen, er relevant. En undersøgelse af hvilke diskurser der har formet og fortsat former den måde, vi uddanner pædagoger på, kan ligeledes give os forståelse for, hvordan vi som pædagogiske ledere kan styrke den pædagogiske faglighed og diskursen omkring den. I næste afsnit vil vi fortsætte vores undersøgelse ved at analysere jf. Faircloughs tredimensionelle model og her opsamle yderligere viden om forskellige forståelser.

Analyse af den diskursive praksis

I det følgende afsnit undersøges receptionen af teksten. I vores undersøgelse og analyse af de tekstlige produkter har vi fundet ordvalg, sammenhænge og hegemonier, der sammen indeholder forskellige kombinationer af mulige diskurser. Vi har fundet, at disse forskellige kombinationers påvirkning af hinanden fører til andre sammenhænge og mulige diskurser. Med disse overvejelser og opdagelser har vi fundet frem til diskurser, vi finder mest fremtrædende i tekstanalysen. Disse vil vi her vil præsentere med en analyse af, hvordan de er opstået, hvordan de forstås og fortolkes. Vores eksempler i dette afsnit er dermed hentet i vores egen analyse af tekstdimensionen. For at undgå gentagelser af citater og eksempler nøjes vi derfor med at henvise til disse, omtale dem eller vi bringer dem igen, hvis det giver særlig mening.

Kvalitetsdiskurs og kvantitetsdiskurs

Vi har fundet gennemgående opfattelser og italesættelser af en diskurs om kvalitet. Vi finder den i vores empiri, hvor informanterne og studieordningen på forskellig vis udtrykker, at børn i dagtilbud har brug for dygtige pædagoger. Et eksempel hentet i studieordningens forord kæder dygtige pædagoger sammen med høj kvalitet i dagtilbud. Fra forskning ved vi som nævnt i problemfeltet, at uddannelse og niveau af uddannelse har den største betydning for kvaliteten i dagtilbud. Underviseren deler samme forståelse, når hun flere gange nævner vigtigheden af undervisningens niveau. Underviserens forståelse kan være hendes egen, ligesom den kan være præget af både studieordningen og forskningsresultater. Det samme gør sig gældende for den studerende, og vi finder samtidig, at hun har en særlig opmærksomhed på betydningen af teoretisk viden, når hun specifikt nævner vigtigheden i det forebyggende arbejde og det at have viden om børns udvikling. Der findes her en interdiskursivitet mellem uddannelse og kvalitet, der trækker på hinandens forståelser, bliver en del af hinanden og måske også en forudsætning for hinanden.

Kvalitetsdiskursen med de beskrevne forståelser af uddannelsens sammenhæng med kvalitet er i empirien i modsætning til kvantitet. Vi finder tegn på en diskurs om kvantitet mellem linjerne i både studieordning og i vores interview. Kvantitetsdiskursen rammesætter forståelser af, at flere skal søge optagelse på pædagoguddannelsen, og flere skal gennemføre. Vi finder, at kvantitetsdiskursen står stærkt, og at konsekvensen er, at man går på kompromis med indholdet eller kravene til de studerende. Et eksempel er de nævnte afhjælpningsopgaver, som på uddannelsen kan erstatte undervisning for studerende med for højt fravær. Påvirkningen af kvantitetsdiskursen ses og italesættes også af underviseren ift. de faglige krav, der ikke må være for høje, da det vil medføre et stort frafald. Den studerende nævner ligeledes problematikken omkring fravær. Hendes medstuderende kan komme gennem uddannelsens moduler uden at møde op til undervisning, de går glip af dele af uddannelsen samt den viden, der er afgørende for kvaliteten. Vi finder, at netop kvantitetsdiskursen modsat kvalitetsdiskursen har en magtfuld indflydelse på pædagoguddannelsen. Vi finder beskrivelser fra alle tre informanter, der handler om, at de må tilpasse deres egen faglighed eller opfattelse af faglighed, så det kan lykkes at imødekomme kvantitetsdiskursen. Formålet er, at studerende skal gennemføre uddannelsen uanset forudsætninger eller indsats. Kvantitetsdiskursen eksisterer dermed på bekostning af kvalitetsdiskursen.

En tidligere nævnt forståelse kan ligeledes underbygge kvantitetsdiskursen. Med en forståelse af, at pædagogens vigtigste opgave er at dække et pasningsbehov, bliver kvantiteten relevant. Det skal sikres, at der er pædagoger nok til at passe børnene. Behovet for pasning fremfor behovet for kvalitet italesætter praktikvejlederen, når hun nævner den manglende interesse i kvaliteten af barnets dag i institutionen fra forældrene.

Økonomisk diskurs og uddannelsespolitisk diskurs

I sammenhæng med de ovenstående pointer og diskurser findes ligeledes uddannelsespolitiske og økonomiske dagsordner, der påvirker pædagoguddannelsen. Disse har betydning for konstruktionen af den pædagogiske faglighed, da de fremstår rammesættende for opbygningen af uddannelsen. Underviseren beskriver, hvordan egentlige fag, fx pædagogik, er afløst af moduler for at sikre fleksibilitet og dermed gøre uddannelsen attraktiv for flere. Konsekvensen bliver ifølge underviseren, at der gives køb på sammenhæng og progression i undervisningen. Den studerende oplever, at mængden af undervisning og faglig feedback er for lille,

hvilket er med til at forringe undervisningen. I praktikken er den studerende en del af normeringen, hvilket kan forklares som en økonomisk billig løsning for både praktikstedet og pædagoguddannelsen. Den studerende er billigere end en pædagogmedhjælper for praktikstedet, og staten sparer SU i perioden, hvor den studerende er i praktik. Ifølge praktikvejlederen har fokus på de økonomiske ressourcer konsekvenser for den studerendes læringsudbytte og for praktikinstitutionen. Praktikvejlederen må gå på kompromis med egen faglighed både som vejleder og faglig pædagog. På den ene side må hun tilpasse praksis, så den passer til den studerende og kravene fra uddannelsen. Samtidig skal hun sikre kvalitet i sin praksis. Økonomien der følger uddannelsen, er besluttet ud fra politiske prioriteringer. Disse prioriteringer kan også fortælle, hvordan den politiske forståelse og anseelse af pædagogers faglighed er.

Når vi finder en diskurs om økonomi, er der lagt op til at se på anseelsen af det pædagogiske fag, og hvordan politikerne prioriterer økonomien til uddannelsen. Ovenstående pointer om, at praktikkerne er lønnede og en del af normeringerne, har som beskrevet betydning for den studerendes læring i praksis. Samtidig er diskursen med til at konstituere den studerendes oplevelse af sit eget værd i praktikken. Den studerende beskriver her sig selv som billig arbejdskraft. Dagtilbuddet er på den anden side afhængig af, at den studerende møder op og klarer sin praktik, da de ellers vil mangle en voksen i gruppen. Denne gensidige afhængighed betyder, at studerende og praktiksted tilpasser sig hinanden ud fra gældende uddannelsespolitisk- og økonomisk diskurs fremfor egne faglige forventninger. Begge diskurser fremstår magtfulde og er i denne sammenhæng med til at konstituere diskurser om pædagoguddannelsen, den pædagogiske faglighed og anseelsen af pædagoger i samfundet. Vi har i analysen af teksten fundet, at indhold og krav i studieordningen fremstår uklare og generaliserede og på den måde efterlades både undervisere og studerende med stort ansvar for undervisningens indhold, sammenhæng og læringsudbytte. Studieordningen er et udtryk for den økonomiske diskurs, der også er i sammenhæng med kvantitetsdiskursen, hvor fokus er på, at flest muligt gennemfører uddannelsen. Resultatet er, at indholdet på uddannelsen bliver utydeligt, hvilket konstituerer diskurser om den pædagogiske faglighed, så den ligeledes fremstår uklar.

[Styringsdiskurs og disciplinerende diskurs](#)

Vi finder i empirien tegn på forskellige former for styring og disciplinering. Dels under uddannelsen og ligeledes i dagtilbuddene. Praktikvejlederens syn på styring af den pædagogiske

praksis og faglighed gennem fx den styrkede læreplan er overvejende positiv. Den opleves af hende som en form for styring, der finder sted for at sikre kvalitet. Samtidig griner hun, når hun nævner at "dem deroppe" blev opmærksomme på "noget om børns udvikling" (Bilag 5, 24:09). Den Styrkede Pædagogiske Læreplan har med viden fra forskning rammesat indhold for pædagogisk praksis. I litteratursøgninger (se afsnittet State of the art), findes store mængder litteratur fra forskere eller andre interessenter med bestemte opfattelser af, hvad pædagogers faglighed skal bestå af. Disse følges op af anbefalinger til, hvordan pædagoger kan handle i en bestemt kontekst for at opnå bestemte resultater. Her er tegn på en forståelse af, at der er behov for styring af og hjælp til pædagoger og den pædagogiske faglighed. Her kan findes interdiskursivitet i sammenhæng med tidligere nævnte opfattelser af fx anseelsen af pædagoger samt opfattelser af, at den pædagogiske faglighed ikke er god nok. Styringsdiskursen bliver konsekvensen af disse gennemgående opfattelser om, at andre end pædagoguddannelsen skal sikre den pædagogiske faglighed og pædagogers handlinger i praksis. Som nævnt forholder praktikvejlederen sig positivt til hensigten med styring. Ifølge hende betyder det en opmærksomhed på dagtilbudspædagogik, hvilket kan tillægge den pædagogiske faglighed en værdi.

Mens der i samfundet findes en stærk styringsdiskurs om den pædagogiske faglighed i dagtilbud, findes på pædagoguddannelsen en mere disciplinerende form for styring. Disciplinerende tekst er fremtrædende i de indledende afsnit af studieordningen, og vi ser en styrende diskurs, der bevæger sig over i en disciplinerende. I studieordningen findes det nødvendigt at beskrive forventningen til, at det er hårdt at tage uddannelsen, og at det kræver både mod og disciplin. Der er her forskellige muligheder for interdiskursivitet. Den disciplinerende diskurs kan have sammenhæng til den kvantitative diskurs, hvor man vil mindske frafaldet på uddannelsen. Her ved på forhånd at forberede de studerende på de udfordringer, de vil møde. En anden mulighed for interdiskursivitet er i opfattelsen af, at fagligheden på pædagoguddannelsen er lav. Når studieordningen beskriver, at det er hårdt arbejde at blive pædagog, kan det være et modsvar til opfattelsen af, at alle kan blive pædagog og på den måde højne anseelsen af pædagoger i samfundet. Formålet kunne være, at man med anerkendelse og højere anseelse kunne tiltrække flere studerende.

Omsorgsdiskurs og personlighedsdiskurs

At omsorg har betydning kan vi se igennem hele tekstanalysen. Omsorg nævnes i de tre kategoriseringer: Hvad pædagogen er, hvad de kan og skal og hvordan de bliver til igennem uddannelsen. Vi kan samtidig se, forståelsen af omsorg trækker på flere forskellige opfattelser. Begrebet anvendes både i bekendtgørelsen og studieordningen, hvor omsorg beskrives som en opgave, der kan tilrettelægges og differentieres. Når omsorg beskrives sådan, kan begrebet trække på både den økonomiske og den kvantitative diskurs om den pædagogiske faglighed. I begge diskurser har omsorg betydning, men beskrivelsen kan samtidig forstås ud fra en pointe om, at da der er mange børn, der skal passes, må pædagogen tilrettelægge, at der er omsorg nok til alle. Omsorgsdiskursen kan også trække på opfattelsen af omsorg som en personlig egenskab, der ikke kræver uddannelse, men er knyttet til kvinden eller moderskabet.

Som skrevet i tekstanalysen beskriver både vejleder og studerende omsorgsarbejdet som en tilgang rettet mod børnene. Begge anvender ord som rummelighed, kramme, guide, se børnene og gribe børnene. Den studerende omtaler fx også dette som en vigtig del af det at være en dygtig pædagog. Dermed italesætter hun det faglige i at drage omsorg for barnet frem for blot at passe på det. Her ser vi en sammenhæng til Huntsmans forskningsreview, som er omtalt i problemfeltet. Denne forskning viser, at kvaliteten har en direkte sammenhæng til det at være uddannet pædagog, og at faglighed bl.a. består af at kunne arbejde omsorgsfuldt og med en ikke-autoritær tilgang til børnene.

Omsorgsdiskursen er magtfuld, da det tages for givet i både samfundet, forskningen og på pædagoguddannelsen, at pædagoger drager omsorg for barnet. Samtidig kan vi se, at diskursen er med til at forvirre opfattelsen af og dermed diskurser om pædagoger og pædagogisk praksis. Omsorgsbegrebet er et selvfølgeligt begreb, som af de tre informanter italesættes på en måde, der er svær at være uenig i. Det er svært at forestille sig, at der kan tales imod en omsorgsfuldhed i den pædagogiske praksis. Dermed er begrebet ikke til diskussion og fremstår både stærkt og magtfuldt. Begrebet indeholder forskellige hegemonier, opfattelser og italesættelser. De forskellige hegemonier om omsorg og denne stærke omsorgsdiskurs kan være afgørende at have en opmærksomhed omkring, når vi gerne vil styrke opfattelsen af den pædagogiske faglighed. Her skal vi sikre en italesættelse af en faglig omsorg. Samtidig skal opmærksomheden rettes mod den kontekst, omsorg italesættes ud fra, da det har betydning for de forskellige forståelser af begrebet.

På samme måde, som omsorg kan være en personlig egenskab, fremhæves også i tekstanalysen vigtigheden af personlige egenskaber. At pædagogen må "være" noget bestemt. Den studerende vil være pædagog "helt ind i hjertet", og praktikvejlederen bruger sin "mavefornemmelse" til at finde ud af, om en studerende er dygtig. Begge informanter vægter de personlige egenskaber højt, og den studerende forventer, at disse bliver udviklet under uddannelsen. Underviseren nævner ligeledes behovet for professionel situationsfornemmelse og dømmekraft og gør dermed opmærksom på, at de personlige egenskaber bør hænge sammen med en faglig tilgang, personlige og professionelle egenskaber. Underviseren mener dog samtidig, at personlige egenskaber ikke nødvendigvis hænger sammen med teoretisk undervisning.

De mange italesættelser af netop de personlige egenskaber finder vi så stærke, at det i denne sammenhæng kan kaldes en diskurs. Diskursen indeholder hegemonier om de særlige personlige egenskaber, pædagoger skal besidde, og i empirien bliver det en selvfølgelighed om den dygtige pædagog. Diskursen kan ligesom omsorgsdiskursen rammesætte en forståelse af, at de personlige egenskaber er de eneste, der betyder noget for, om en pædagog er dygtig eller ej, frem for pædagogens faglige og teoretiske kompetencer. På den måde kommer denne personlighedsdiskurs til at understøtte Mette Frederiksens opfattelser af, at børnene ikke har behov for pædagoger med et højt uddannelsesniveau. Hvis den opfattelse fremstår stærkere end diskurser om kvalitet og uddannelse, kunne en risiko være, at der ikke ville være brug for uddannede pædagoger i dagtilbud. I den kontekst ville det handle om at ansætte mennesker ud fra de personlige egenskaber.

Vi startede dette afsnit med en analyse af den diskursive praksis og uddannelsens betydning for kvaliteten og den pædagogiske faglighed. Vi finder her diskurser, som kan forvirre opfattelsen af pædagogens rolle. Samtidig fastholdes magtpositioner ift. pædagoguddannelsen og den pædagogiske faglighed. Ikke mindst i den økonomiske diskurs. Analysen her viser nødvendigheden af en kritisk tilgang til diskurser omkring den pædagogiske faglighed, hvis vi fremadrettet vil være med til at præge diskurser i bestemte retninger.

[Analyse af den sociale praksis](#)

I Faircloughs tredimensionelle model er den yderste dimension den del, hvor den sociale praksis undersøges med udgangspunkt i både tekstanalysen og analysen af den diskursive praksis.

Det betyder i denne sammenhæng, at vi undersøger de diskurser, interdiskursiviteter, receptioner og hegemonier, der i de to foregående afsnit er fremtrædende og magtfulde, og er med til at påvirke en social praksis. En social praksis skal her forstås som pædagoguddannelsen og den pædagogiske faglighed, der formes gennem magtrelationer og sociale strukturer i samfundet.

Det, der sker i den sociale praksis, hvor diskurser og magtpositioner fastholdes og forstærkes af receptioner og hegemonier, er med til at påvirke og påvirkes af tekstproduktionen på pædagoguddannelsen. Fx det informanterne og vi selv udtaler i vores interviews eller indholdet i bekendtgørelse og studieordning.

Det danske samfund og de offentlige institutioner som fx dagtilbud og pædagoguddannelsen er politisk styret. Magten knytter sig således til politikerne og i denne sammenhæng den politiske - og økonomiske diskurs. Den politiske dagsorden er bestemmende for de økonomiske prioriteringer på fx pædagoguddannelsen, og i dette magtforhold ligger således muligheden for at styrke pædagoguddannelsen fx økonomisk. På samme måde er der mulighed for at vælge at styrke det faglige indhold på uddannelsen og dermed også mulighed for at styrke diskurserne om pædagoguddannelsen, den pædagogiske faglighed og måske anseelsen af pædagoger.

Vi finder i denne undersøgelse, at den politiske og økonomiske diskurs er præget af mål om kvantitet frem for kvalitet. Jf. de politiske udtalelser i introduktionen samt analysen af den diskursive praksis ovenfor. Målet om mange pædagoger vejer tungere end målet om fagligt stærke pædagoger, hvilket bekræftes i flere dele af empirien.

Den kontekst, vi dermed træder ind i som pædagoger og pædagogiske ledere, er præget af et ulige magtforhold, som påvirker diskursen om den pædagogiske faglighed. Vi skal, hvis vi gerne vil påvirke de nævnte diskurser, påvirke diskurserne med andre diskurser. Vi finder at det er nødvendigt med en tydeliggørelse af pædagoguddannelsens indhold, så den fremstår som en uddannelse, der understøtter de studerendes læring i en faglig retning. Nødvendigheden af en faglig funderet uddannelse underbygges af den anvendte forskning om uddannelses betydning for kvalitet i den pædagogiske praksis. Når pædagoguddannelsens indhold er utydeligt beskrevet har det betydning for den måde, både praktikvejleder og underviser beskriver den pædagogiske faglighed. Fokus på hvad pædagogisk faglighed egentlig består af

kan understøtte beskrivelserne både ift. rammer og indhold, hvilket også vil have betydning for, hvordan diskurser kan påvirkes.

Det utydelige faglige sprog har betydning for det ulige magtforhold, vi ser mellem diskurserne. Det magtforhold, der afspejles i diskurserne som ulige, er fx de politiske og økonomiske diskurser mod kvalitetsdiskurser, hvor pædagoger og pædagoguddannelsen ikke formår at gøre sig gældende med et tydeligt og stærkt fagligt sprog. Ligeledes ser vi, at omsorgs- og personlighedsdiskursen italesættes stærkere i en ikke-faglig retning.

Vi ser i vores undersøgelse, at forskningen forsøger at bidrage til en faglig diskurs med litteratur og undersøgelser, som viser, hvad pædagoger skal gøre for at lykkes med opgaven i dagtilbud. Dette har tilsyneladende ikke stor gennemslagskraft, muligvis fordi meget forskning og litteratur om pædagogiske metoder er dekoblet fra praksis i dagtilbud. Vi ser i afsnittet "state of the art" at forskningen sjældent medtager pædagogernes viden fra praksis. På den måde kan forskningen ligeledes komme til at bidrage til diskurser om, at pædagoger ikke er fagligt dygtige, og at de har brug for hjælp. På den anden side ser vi i empirien, at interessen for den pædagogiske praksis opleves positiv, og at pædagogerne på den måde gerne vil medvirke i debatten og i undersøgelser med henblik på at udvikle kvaliteten i dagtilbud.

Vi har, som nævnt i introduktionen, tidligere undersøgt pædagogers mulighed for at styrke det pædagogiske, faglige sprog og hvilken betydning, det kan have for praksis (Jacobsen & Ziebell, 2024). Vi fandt, at når pædagogers faglige sprog skal styrkes, kræver det tydelig faglig og ledelsesmæssig rammesætning af pædagogiske refleksioner i et fagligt fællesskab. Det kræver prioritering af tid og ressourcer til at kunne planlægge og gennemføre disse refleksioner i praksis. Desværre ser vi i denne undersøgelse, at magtfulde diskurser ikke vægter kvalitet over ressourcer. Forældrene, som en del af samfundet kan ligeledes være påvirket af den kvantitative diskurs. Praktikvejlederens udtalelse om, at forældrene ikke tager sig så meget af, hvad der sker i dagtilbuddet, hvis bare pædagogen smiler til dem om morgenen, er et eksempel på dette. Forældrenes manglende indsigt har betydning for, hvor de sætter deres kryds på valgdagen, og de er på den måde med til at styrke eller svække en bestemt politisk diskurs. Når pædagogers faglige sprog ikke fremstår tydeligt, fremstår vigtigheden af faglighed og pædagogisk uddannelse heller ikke. Den kvantitative diskurs taler et tydeligere sprog: Der skal være pædagoger - eller voksne - nok.

Omsorgsbegrebet bliver, som vi har redegjort for, beskrevet på forskellige måder og bliver dermed en del af forskellige diskurser. I en samfundskontekst kan disse forskellige diskurser have den konsekvens, at der opstår forvirring, eller at det bliver den mest magtfulde diskurs, der bliver den gældende. Når diskursen om den pædagogiske faglighed er så utydelig, som vi finder den, og når det samtidig er den økonomiske og den kvantitative diskurs, der i samfundet træder frem, kan det medføre, at den faglige diskurs om omsorg som en del af kvaliteten i dagtilbud med uddannede pædagoger forsvinder eller bliver endnu mere utydelig. Det kan få den betydning, at personlighedsdiskursen, hvor det at give omsorg afhænger af den enkeltes personlige egenskaber, bliver en stærkere diskurs end den diskurs, der handler om, at omsorg er en vigtig del af den pædagogiske faglighed, og som i den kontekst er med til at sikre kvaliteten i dagtilbud.

Den disciplinerende diskurs fra dokumenterne om pædagoguddannelsen er i en samfundsmæssig kontekst med til at italesætte pædagogen som en, der har behov for at blive styret, og som skal besidde bestemte personlige egenskaber. Vi ser, som beskrevet, dette som samfundets forsøg på at sikre anseelsen af uddannelsen samt et stort optag på pædagoguddannelsen. Vi ser i empirien, at det faldende optag på pædagoguddannelsen omtales bl.a. af underviseren, der er bekymret for at lægge et større fagligt pres på de studerende, da der er risiko for, de falder fra. Den studerende beskriver, at hun savner mere teoretisk viden i sin uddannelse, mulighed for at kunne koble den viden til praksis, og at hun i øvrigt ønsker feedback på sine opgaver. Vi kan ikke i interviewet finde tegn på, at hun føler sig presset, tværtimod efterlyser hun flere faglige udfordringer. Der er således ikke en umiddelbar sammenhæng mellem de disciplinerende beskrivelser i studieordningen, og hvordan uddannelsen opleves af den studerende. Den studerende beskriver, at man ikke behøver møde op til undervisningen, da man kan skrive en afhjælpningsopgave i stedet. Forsøget på at højne uddannelsens anseelse og dermed sikre optaget har muligvis den modsatte effekt.

Den pædagogiske faglighed – forståelse og konstruktion

For at komme så tæt på konstruktionen af den pædagogiske faglighed som muligt vil vi i dette analyseafsnit med udgangspunkt i vores fund fra den foregående analyse forholde os undersøgende til de forståelser og konstruktioner af den pædagogiske faglighed, som træder frem. Jf. det socialkonstruktionistiske ståsted, hvor vi kan opnå viden om, hvordan andre opfatter den pædagogiske faglighed.

Sproget er i relationer og kontekster mellem mennesker med til at konstruere de opfattelser af den pædagogiske faglighed, der opstår. I denne sammenhæng er det vigtigt, som Gergen og Mellon også beskriver, at forstå hvad der er baggrunden for at bruge et særligt sprog eller måden sproget bruges på (Gergen & Mellon, 2017, kap. 1). Dette kan vi finde viden om særligt i afsnittene om den diskursive og sociale praksis, hvor sammenhænge mellem forståelser og diskurser tydeliggøres.

Med den kritiske diskursanalyse som baggrund har vi fået viden om sproget og de italesættelser og forståelser af den pædagogiske faglighed, der er rammesat med diskurserne. Det er også med det socialkonstruktionistiske ståsted, vi med udgangspunkt i forståelserne ovenfor vil få viden om vores udgangspunkt for handling, når vi som pædagogiske ledere gerne vil styrke diskurserne om og konstruktionen af den pædagogiske faglighed. Det er med sproget, vi kan skabe nye forståelser og påvirke diskurser om den pædagogiske faglighed. Den foregående analyse og undersøgelse af diskurser giver os mulighed for at adskille vores egne antagelser fra forståelserne i empirien og skaber dermed muligheder for handling og italesættelser, vi ikke tidligere har haft. Derfor er vi også kritiske overfor vores eget udgangspunkt for denne del af analysen.

I lighed med Gergen og Mellons beskrivelse af, at der kan optræde forskellige perspektiver i forskellige relationer og forskellige kontekster alt efter, hvem der er en del af disse, finder vi flere forskellige forståelser af den pædagogiske faglighed i vores undersøgelse. Konstruktionerne påvirker og påvirkes af hinanden, som vi også ser det med diskurserne. Vi har tidligere i denne undersøgelse set, at der er mange interessenter på det pædagogiske område og i dagtilbud. Alle forskellige forståelser, rammesat af diskurser, er med til at konstruere den pædagogiske faglighed. Hvis vi som pædagogiske ledere skal kunne handle for at påvirke eller

ændre diskurser, forståelser og konstruktioner, skal vi forholde os til diskurserne med en forståelse af, hvor de kommer fra.

Vi er opmærksomme på, at der kan være flere konstruktioner af den pædagogiske faglighed på spil, og dermed er det også vanskeligt at beskrive dem alle som individuelle konstruktioner. Denne kompleksitet viser sig ved, at konstruktionerne ligesom diskurserne bevæger sig, påvirker og påvirkes af hinanden. For at overskueliggøre denne del af analysen og for at nå frem til handlemuligheder, vil vi i det følgende beskrive to forståelser af konstruktioner af den pædagogiske faglighed. Vi finder konstruktionerne væsentlige, da de rummer store dele af vores empiri. Vi har fundet en faglig konstruktion og en ikke-faglig konstruktion.

Faglig konstruktion af den pædagogiske faglighed

Vi finder i vores empiriske materiale forskellige perspektiver og forståelser, der er med til at forme den faglige konstruktion. Fra forskningen ved vi, at uddannelse og niveauet af uddannelse har stor betydning for kvaliteten af det pædagogiske arbejde i dagtilbud. Dermed er viden fra forskning også en del af konstruktionen af den pædagogiske faglighed. Både forskningen og de tre informanter italesætter betydningen af niveauet på uddannelsen. Niveauet af undervisningen kræver ifølge informanterne fokus på sammenhæng, grundlæggende faglig viden om pædagogik og mulighed for udvikling og progression for den studerende. Ligeledes fremhæves faglighed ift. nødvendigheden af at have teoretisk viden om fx børns udvikling. Når det drejer sig om konkret faglighed tæt på børnene, finder vi omsorgsdiskursen. Den bliver en del af den faglige konstruktion, om end vi senere også vil argumentere for det modsatte. Omsorgsdiskursen bidrager til den faglige konstruktion, når det konkretiseres at "kramme" og "guide" børnene, er nødvendigt og forstås i sammenhæng med børns udvikling. Den anvendte forskning beskriver i denne sammenhæng også vigtigheden af, at pædagoger i deres arbejde har en ikke-autoritær tilgang til børnene, hvilket har sammenhæng til uddannelsesniveauet. Det at være pædagog, personlighedsdiskursen, bliver trods navnet også en del af den faglige konstruktion. Her finder vi ligeledes modsatrettede perspektiver, vi også vil komme ind på. Som beskrevet i flere eksempler er de personlige egenskaber ifølge informanter i høj grad en del af den faglige konstruktion. Beskrivelserne indeholder ord, der understøtter personlige evner som at kunne rumme, sætte sig ind i andres perspektiver, situationsforståelse og dømmekraft.

Ikke-faglig konstruktion af den pædagogiske faglighed

En ikke-faglig konstruktion af den pædagogiske faglighed er i sig selv en særlig sproglig konstruktion med indbyggede modsigelser. Formuleringen er i imidlertid med til at understrege det magtfulde i den ikke-faglige konstruktion, som rummer forståelser fra den kvantitative og økonomiske diskurs italesat af fx politikere, studieordningen og underviseren. Perspektivet på antallet af pædagogstuderende vejer tungere end det perspektiv, der handler om niveauet af undervisningen. Ønsket om at skabe en fleksibel uddannelse har betydning for det faglige indhold og opbygningen af uddannelsen, som ifølge underviseren har en negativ konsekvens for de studerendes udbytte og læring. Fx da der ikke længere undervises i faget pædagogik, der er taget ud til fordel for undervisning tilrettelagt i moduler. Mængden af undervisningen er for lille, og de studerendes læring i praktikken er prioriteret ud fra en økonomisk betragtning. Som tidligere beskrevet ses en sammenhæng mellem en styrende økonomisk diskurs og anseelsen af den pædagogiske faglighed. En lav anseelse kan i den ikke-faglige konstruktion af den pædagogiske faglighed kædes sammen med den styring af den pædagogiske faglighed, vi ser i dagtilbud. Offentlige dagtilbud er politisk styrede og dermed også af forskellige politiske opfattelser af, hvordan pædagoger i dagtilbud skal arbejde. Forskningen kommer – måske uforvarende – til at bidrage til den ikke-faglige konstruktion af den pædagogiske faglighed ved at beskæftige sig med, hvordan pædagoger i dagtilbud kunne forbedre indsatsen i praksis. Fokus på eksisterende faglighed, pædagogernes perspektiv og konkrete kontekster er dog sjældent inddraget. Det betyder, at forståelsen i den ikke-faglige konstruktion af den pædagogiske faglighed vil afspejle et perspektiv om, at den pædagogiske faglighed i sig selv ikke er stærk nok, men må styres og hjælpes af fx forskning for at sikre kvalitet. Med det socialkonstruktionistiske ståsted skal vi samtidig se på vores egen andel i en ikke-faglig konstruktionen af pædagogen. Fra vores tidligere undersøgelser ved vi, at pædagogers faglige sprog er særligt udfordret i samarbejde med andre faggrupper (Aabjerg, Trillingsgaard, Jacobsen & Ziebell, 2022). I undersøgelsen beskriver pædagogerne at nogle faggrupper har et højere hierarkisk niveau og dermed en højere faglig anseelse trods samme uddannelsesniveau. Dette påvirker pædagogernes egen opfattelse af deres værd, og er med til at styrke den ikke-faglige konstruktion.

Som beskrevet ser vi, at både omsorgsdiskursen og personlighedsdiskursen indeholder forståelser i en faglig og ikke-faglig retning. Vi har tidligere omtalt sammenhængen til en økonomisk og kvantitativ diskurs og i det udgangspunkt vil omsorg og personlighed være begreber, der understøtter en ikke-faglig konstruktion. Mange mennesker kan passe godt på børn og vise omsorg, og mange mennesker har personlige egenskaber som fx god situationsfornemmelse, men begreberne kædes ikke nødvendigvis sammen med faglig viden eller professionalisme.

Efter analysen af det empiriske materiale ud fra dels Faircloughs model for kritisk diskursanalyse og ud fra et socialkonstruktionistisk ståsted, vil vi forholde os kritisk til vores eget arbejde og kvaliteten i masterprojektet, inden vi svarer konkluderende på projektets problemformulering

Kvalitet i opgaven

Vi vil i dette afsnit, før vi konkluderer, forholde os kritisk til vores arbejde med masterprojektet samt de valg, vi har truffet inden og undervejs i processen. Vi vil forholde os til, om vi kunne have truffet andre metodiske eller teoretiske valg eller fravalg, og hvilke konsekvenser for undersøgelsen det ville have haft. Vi vil ligeledes forholde os til det etiske i vores undersøgelse jf. metodeafsnittet om samme.

Først forholder vi os til litteratursøgninger i afsnittet State of the art. Vi udfører søgningerne, efter vi er gået i gang med undersøgelsen og har lagt os fast på emner, teori og indsamling af empiri. Det betyder, at vi kan søge præcist på indholdet i vores problemfelt, hvilket er en fordel ift. at finde mere specifik viden. På den anden side kunne vi med litteratursøgninger inden undersøgelsen muligvis have fået indblik i, om der var oversete områder eller perspektiver, vi kunne have indlagt eller undgået for at komme endnu tættere på en besvarelse af vores problemformulering (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 36).

Socialkonstruktionismen bliver af Gergen kritiseret (Gergen, 2017, s. 75 ff.): Idet han stiller sig kritisk overfor, om den enkeltes perspektiv kan komme tydeligt frem, hvis alting ses som en konstruktion mellem relationer? Der kan være en risiko for, at alt tales i en bestemt retning ved brug af bestemte ord om en problemstilling. Fx kan vi spørge os selv om, hvordan vi som pædagogiske ledere i en lille kommune reelt har mulighed for at handle, når vi vil styrke en faglig konstruktion af pædagogen, der samtidig står i modsætning til en magtfuld økonomisk diskurs knyttet til nationale prioriteringer? Vi må forholde os kritisk til, om der skal andre virkemidler i brug end blot at italesætte den pædagogiske faglighed med forståelser fra den faglige konstruktion eller i den forståelsesramme, der ligger i den kvalitative diskurs. Som pædagogiske ledere må vi i forlængelse af denne betragtning også være opmærksomme på, at vi med vores egne kritiske udtalelser om fx den kvantitative diskurs kan komme til at påvirke vores medarbejderes egne forståelser og syn på deres fag og deres faglighed. På samme måde kan undersøgelsen have konsekvenser for informanterne, der trods anonymitet kan blive påvirket af vores analyse, hvor vi behandler deres udsagn meget tekstnært. Der er ikke mange informanter i vores undersøgelse, hvilket i sig selv kan være en svaghed, og vi benævner deres funktioner, så de vil hurtigt kunne genkende sig selv i analysen. Der er risiko for, de føler sig misforstået eller fremstillet på en måde, de ikke havde ønsket sig. Dette kan få konsekvens

for deres syn på undersøgelsen, på os, som en del af det pædagogiske felt eller på dem selv, deres faglighed og anseelsen af samme. Dette kan lede os hen til også at forholde os kritisk til vores valg af netop kritisk diskursanalyse. Denne teori og model har givet os værdifuld indsigt og viden om diskurserne og de forståelser, der rammesættes. Men vi er samtidig selv en del af modellen og kan dermed ikke undgå at have haft indflydelse på empirien i større eller mindre grad. På trods af den opmærksomhed har vi alligevel i vores analysearbejde fundet steder i vores interviews, hvor vi undlader at stille uddybende spørgsmål til informanternes forståelser. Vores opfattelse er, at de diskurser – med hegemonier og interdiskursiviteter – som informanterne italesætter, er vi selv så stor en del af, at vi indimellem bliver deltagende i dialogen frem for spørgende eller undersøgende. Selvom vi opfatter os selv som kritiske og har haft et ønske om transparant at undersøge pædagoguddannelsen og vores egen pædagogiske faglighed, er vi med vores spørgsmål og de spørgsmål, vi ikke stiller, kommet til at forstærke eller tale ind i flere diskurser og hegemonier. Et andet valg kunne have været at lade en anden fagperson gennemføre interviewene. På den måde ville der have været mulighed for at skabe anden viden, da vedkommende naturligt kunne have forholdt sig undersøgende til de italesættelser, vi måske selv har fundet selvfølgelig. Ligeledes ser vi eksempler på, at informanterne kan have svaret indforstået, fordi de ved, vi er en del af den samme kontekst. På den anden side kan vores eget faglige tilhørsforhold til informanterne have været med til at skabe tryghed i interviewene. Vi er muligvis også kommet hurtigere og tydeligere frem til pointer, fordi informanterne ikke skal forklare alt. Hegemonier og interdiskursivitet kan i denne sammenhæng både ses som en hæmmende og en fremmende faktor for vores undersøgelse. Arbejdet med interviewguides og vores egne bagvedliggende meninger om, hvad der er vigtigt at spørge om, har gennem arbejdet med analysen vist sig at kunne få indflydelse på spørgsmålene. Vi er, som nævnt, blevet opmærksomme på, at vi selv bliver en del af diskursen og konstruktionen. Det fandt vi eksempler på i vores arbejde med gennemlytning af vores interviews, hvor vi efterfølgende fik øje på, at vi i stedet for at stille yderligere spørgsmål, bekræfter informanten og dermed bliver en del af diskursen. Praktikvejlederen siger fx om en studerende:

... men det kan ikke nytte noget, at du ikke kan være i det, når børnene græder ... det er du simpelthen nødt til at få styr på og lære... Det er jo ikke alle. Der er jo også supergode studerende. Men jeg synes vi møder dem som er sådan lidt...

Hvorefter interviewer afbryder og siger: "Det er en tendens." Efterfølgende afslutter intervieweren følgende sætning fra praktikvejleder: "Og det kan godt være, det ikke er det du vil. Men jeg er helt sikker på, du kan få en masse fed læring med herfra" - ved at sige: "hvis du vil give det en skalle" og praktikvejlederen svarer: "Ja, præcis". (Citaterne i eksemplet er fra Bilag 5, 05:29 – 06:08). På denne måde er interviewer med til at understøtte og generalisere praktikvejlederens opfattelse af den opgave, det er at have studerende.

I slutningen af vores analysearbejde er vi blevet opmærksomme på, at vi ikke har fundet en (pædagogisk) faglighedsdiskurs i det empiriske materiale, hvilket vi forholder os kritisk til. Det træder især tydeligt frem, da vi analyserer os frem til en faglig og en ikke-faglig konstruktion af den pædagogiske faglighed. Det er ligeledes muligt, at vi på forhånd har været optaget af at være kritiske i vores syn på magtfulde diskurser. Fx den økonomiske og den kvantitative og at vi ikke i tilstrækkelig grad har opmærksomheden rettet mod forståelser fra en mulig faglighedsdiskurs. Det er også muligt, at vi ikke finder en pædagogisk faglighedsdiskurs, fordi den ikke er til stede, eller fordi den er så utydelig, at vi ikke lykkes med at finde og beskrive den.

I vores indsamling af empiri og dermed det efterfølgende analysearbejde har vi foretaget nogle afgrænsninger. Vi har fx afgrænset mængden af empiri fra dokumenterne om pædagoguddannelsen. Dette valg er truffet for at have mulighed for at foretage en mere målrettet analyse og dermed tydeligere resultat. Ulempen ved disse valg og fravalg er, at der samtidig er tekst, vi ikke forholder os til med potentielt tab af pointer til følge. Hvis vi undersøgte bredere end afgrænsningen, kunne vi muligvis være nået frem til omkringliggende diskurser, som i en samlet analyse også kunne have givet os mere viden om netop diskurser, forståelser og konstruktioner af den pædagogiske faglighed.

I metodeafsnittet argumenteres for, at vores undersøgelse er deduktiv. Dette vil vi fastholde, da vi gennem hele analysen arbejder indenfor den fastlagte teoretiske ramme, som Faircloughs model udgør samt med det socialkonstruktionistiske ståsted. Det er alligevel værd at bemærke, at der i analysearbejdet indenfor Faircloughs teoretiske ramme, kan være ligheder med den induktive metode, hvor der ses på og fastlægges sammenhænge mellem og opdeling i fx kategorier (Andreasen et.al., 2017, s.161). I undersøgelsen har dette åbnet muligheden for at arbejde analyserende med de bevægeligheder, Fairclough beskriver med sin tredimensionelle model.

Konklusion

Formålet med undersøgelsen i dette masterprojekt har været at opnå indsigt i de forståelser, der er konstituerende og konstruerende for pædagoger og den pædagogiske faglighed med problemformuleringen: Hvilke samfundsmæssige diskurser om den pædagogiske faglighed optræder på pædagoguddannelsen, og hvilke forståelser af den pædagogiske faglighed konstrueres her?

Samtidig har vi haft et ønske om, at projektet også kunne danne vidensgrundlag for os, når vi fremadrettet skal deltage i debatter og refleksioner om emnet. Vi vil gerne dele vores syn på og viden om, hvordan pædagoguddannelsen er formet, og om måden vi uddanner pædagoger på. Vi vil gerne debattere sammenhængen til den praksis, der opleves -herunder samfundets opfattelser af den faglighed, det kræver ift. pædagogisk faglig kvalitet i dagtilbud. Vi vil med viden fra undersøgelsen have mulighed for at påvirke diskurser og beslutninger, der fremadrettet skal tages om, hvilken kvalitet vi ønsker i praksis, og hvordan pædagoguddannelsen kan målrettes.

Med kritisk diskursanalyse af vores empiriske materiale har vi fundet diskurser, der fremstår tydeligere og dermed mere magtfulde en andre. Vi har, med udgangspunkt i det, pædagogen er, hvordan pædagogen bliver til, og hvad pædagogen kan eller skal, fundet: En kvalitets og kvantitetsdiskurs, en økonomisk - og uddannelsespolitisk diskurs og en omsorgs- og personlighedsdiskurs.

På baggrund af resultaterne i vores undersøgelse kan vi konkludere, at i samfundsmæssige sammenhænge er opfattelser af pædagogen og pædagogens faglighed præget af fremtrædende og magtfulde diskurser, der former pædagoguddannelsen. Diskurserne ses i både gamle og nye opfattelser af, hvad samfundets behov er, og hvad det kræver. På den ene side er der et samfundsmæssigt behov for børnepasning samtidig med, at der er et behov for og en forventning til, at børnepasningen varetages af et pædagogisk personale, der kan sikre kvalitet omkring børnenes trivsel, udvikling og læring. I analysen finder vi, at disse behov på den ene side vægtes lige højt, men samtidig præges af forskellige opfattelser af, hvad det kræver. Vi ender med at finde, at selvom der i forskningen og vores empiri er resultater og diskurser, der påpeger sammenhæng mellem (god) uddannelse af pædagoger og kvalitet i

dagtilbud, bliver kvalitetsdiskursen utydelig overfor diskurser om kvantitet, økonomi og styring. Diskurser om den pædagogiske faglighed bliver, som vi finder det, i høj grad formet af andre end pædagogerne selv. Vi finder desuden interdiskursiviteter og hegemonier, som er medvirkende til at forstærke utydeligheden af fagligheden og styrke italesættelsen af de diskurser, der i højere grad handler om økonomisk sammenhængskraft end kvalitet. Dette ses tydeligt i afsnittet om den diskursive praksis, hvor de forskellige diskurser og deres relationer beskrives. Samtidig er det et interessant fund, at vi ikke finder en faglig diskurs. Vores undersøgelse viser, at den pædagogiske faglighed i sig selv fremstår så utydelig, at den ikke bliver fremtrædende. I stedet konstrueres den af diskurser, der i deres forskellige rammesætninger danner komplekse og talrige konstruktioner.

I analysen af empirien har vi som resultat fundet to konstruktioner af pædagoger og den pædagogiske faglighed, der former pædagoguddannelsen. En faglig og en ikke-faglig konstruktion, der er opstået på baggrund af de diskurser, der optræder om den pædagogiske faglighed. Som Fairclough nævner (se afsnit om samme), vil der, selvom der er flere diskurser, altid være nogle, der er mere magtfulde end andre. I vores undersøgelse finder vi, at den ikke-faglige konstruktion er præget af magtfulde diskurser, der i relation til hinanden influerer og former pædagoguddannelsen og dermed også den pædagogiske faglighed.

Opsamlende vender vi nu tilbage til ønsket om at undersøge den pædagogiske faglighed nærmere, hvilket var udgangspunktet for dette masterprojekt og har været det løbende i vores uddannelse. Vi begyndte med en antagelse om, at denne undersøgelse ville give os indsigt og viden, som sammen med resultaterne fra vores tidligere undersøgelser, ville bringe os tæt på en mere samlet og tydeligere beskrivelse af den pædagogiske faglighed. Med netop den kritiske diskursanalyse kunne vi undersøge, hvor diskurserne om den pædagogiske faglighed opstår og videre, hvordan diskurser knytter sig til magten. Begge dele er i denne undersøgelse afgørende for vores forståelse af diskurser om den pædagogiske faglighed og efterfølgende konstruktioner af den. Vi finder i undersøgelsen, at vi som pædagogiske ledere i dagtilbud har en opgave i at styrke den faglige del ved at påvirke både diskurser og konstruktioner. De samfundsmæssige diskurser om den pædagogiske faglighed, der optræder på pædagoguddannelsen, er forskelligrettede og præget af kvantitative og økonomiske diskurser. Disse skaber splittelse i forståelserne af den pædagogiske faglighed hvilket vi ser ift. omsorgsdiskursen

og personlighedsdiskursen. Forståelserne, der konstrueres, er sammensatte af magtfulde, ikke-faglige konstruktioner og de faglige konstruktioner kommer til at træde i baggrunden. Vi kan se interdiskursiviteter og hegemonier, der er med til at forstærke de eksisterende forståelser og diskurser om den pædagogiske faglighed, hvilket er en udfordring når vi som pædagogiske ledere, fortsat gerne vil tydeliggøre den pædagogiske faglighed i dagtilbud.

Perspektivering

”Av og til tenker jeg at en diskurs er som en såpeboble. Den bliver skapt av pust i såpevann – og svever tilsynelatende mer eller mindre vilkårlig rundt i rommet. Den kommer til syne både som seg selv, og som en speiling av rommets lys, farger og bevegelser. I forsøket på å gripe den løser den seg opp og forsvinder. Det eneste som er tilbake er minnet om såpeboblen. Litt fuktighet på fingrene og smak av såpe i munnen. Så står jeg spørrende tilbake; ødela jeg denne diskursen eller ble jeg en del av den, idet den forandret seg?” (Strand i Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 299)

Den pædagogiske faglighed kan synes lige så skrøbelig som sæbeboblen. Den er svær at få greb om, den bevæger sig og påvirkes af samfundet omkring den og de opgaver, den skal være et svar på. Når vi undersøger den og prøver at forstå den, påvirker vi den og vi kan måske komme til at ændre den eller svække den med vores tilgang. Den er skrøbelig og samtidig stærk og værdifuld, fordi den har så afgørende betydning for børns trivsel og udvikling. Rundt om sæbeboblen – den pædagogiske faglighed – står forskere, forældre, politikere, skoler og puster til sæbeboblen for at få den i en bestemt retning eller for at den skal afspejle en bestemt del af samfundet eller et særligt formål.

Vi kan se, at det er nødvendigt at stå stærkt og fast på, hvad pædagoguddannelsen skal indeholde for at sikre høj kvalitet i dagtilbud. Vi har tidligere beskrevet, hvordan vi ser en stor udfordring i at skulle påvirke de mest magtfulde diskurser, som fx den økonomiske, men vi ser også, at udfordringen er nødvendig at tage op. Når så mange diskurser er i spil og gensidigt påvirker hinanden, er vi også nødt til at være mange om at samarbejde for at italesætte og påvirke diskurser, så den faglige konstruktion styrkes og på den måde påvirker diskurser. Vi har igennem projektet undret os over, at pædagoguddannelsen som læringsinstitution ikke lægger større vægt på det forskningen viser: At uddannelse er den vigtigste faktor, når det kommer til kvalitet i arbejdet omkring børn. Det har også undret os, at diskursen om omsorg på den ene side italesættes som en værdifuld faglig opgave, og på den anden side forholder uddannelsen sig ikke videre til omsorg som læringsfelt.

Vi ved, at forskning byder ind med ny viden med gode intentioner. Forskning gavner vores profession som pædagoger og er i mange tilfælde med til at løfte kvaliteten. Andre gange ser

vi, at forskning bruges overordnet og generaliseret til at fortælle pædagogerne i praksis, hvordan de kan arbejde mere effektivt og opnå bedre resultater. Pædagogerne skal derfor inddrages i det undersøgende felt og sikre, at deres faglighed gøres sig gældende i undersøgelser og forskning. Vi skal ikke have en svækket uddannelse, hvor pædagogfaget gøres til et håndværkerfag. I et tæt samarbejde mellem pædagoger og forskere kan vi styrke forståelsen af netop den effekt uddannelse har på kvalitet. Samarbejdet skal styrke de diskurser der vil højne det faglige niveau gennem en stærk uddannelse. Det vil samtidig sikre, at der i højere grad kan kobles mellem teori og praksis både gennem et faglig sprog og en faglig praksis.

Et konkret forslag som bud på ovenstående ønske kunne være, at der i forbindelse med pædagoguddannelserne oprettedes forskningsdagtilbud. Formålet vil være at pædagoger kunne arbejde tæt sammen med pædagoguddannelsen og sikre bedre kobling mellem uddannelse og praksis. Forskere i feltet ville få mulighed for at undersøge praksis og i højere grad inddrage pædagogers og børns perspektiver i deres forskning. Samtidig ville der skabes flere tilkoblingsmuligheder for pædagoger i dagtilbud på baggrund af forskning, hvilket ville bidrage til udvikling af den pædagogiske faglighed.

Undersøgelsen og projektet har givet os mod på flere undersøgelser af den pædagogiske faglighed. Fremadrettet som beskrevet ovenover eller på anden vis, tæt på praksis. Med en arkæologisk forskende tilgang kunne vi undersøge, hvilke ideologiske baggrunde diskurser har og på den måde forstå de mere bagvedliggende forståelser af diskurserne. Formålet ville fortsat være at blive stærke deltagere i debatten om en styrket og målrettet pædagoguddannelse og dermed også en styrkelse af konstruktionen af pædagogen og den pædagogiske faglighed.

Litteratur

Andreasen, K. Rasmussen, P. Rasmussen, A. Jensen, Aarup, A. Ydesen, C. Ravn, O. (2017) *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.

Brinkmann, Svend. (2015) Tanggaard, Lene. *Kvalitative metoder*. (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Fairclough, Norman. (2008) *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels forlag, 2008. København.

Gergen, Kenneth J. Mellon, Karsten. (2017) *Socialkonstruktionisme og uddannelse*. Hans Reitzels forlag.

Gergen, Kenneth J. Mellon, Karsten. (2020) *Socialkonstruktionisme. Ledelse og organisation*. Hans Reitzels forlag.

Horsbøl, A. Raudaskoski, P. (2016) *Diskurs og praksis – Teori, metode og analyse*. Samfundslitteratur.

Jerlang, Espen. (2009) *Sociologiske tænkere – et tekstudvalg*. Gyldendals bogklubber.

Jørgensen, M. W. Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse – som teori og metode*. Samfundslitteratur – Roskilde universitetsforlag. Frederiksberg C.

Korsgaard, Ove. Kristensen, Jens E. Jensen. Hans S. (2017) *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus universitetsforlag. Aarhus N.

Qvortrup, Lars. (2012) *Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Dafolo

Robinson, Viviane. (2021) *Færre forandringer, flere forbedringer*. Dafolo A/S og forfatterne.

Schön, A.D. (2001) *den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Aarhus. Klim.

Udgivelser

A-Forskning: Mønsted, R. Bolette & Pedersen, M. Peter (2022): *Professionshøjskole: reform af pædagoguddannelsen er en nødvendighed*. <https://www.altinget.dk/forskning/artikel/professionshoejskole-paedagoguddannelsen-fortjener-mere-og-bedre>

Børne- og Socialministeriet. (2018) *Den styrkede pædagogiske læreplan*. <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske>

EVA. (2017) *Kvalitet i dagtilbud – pointer fra forskning*. <https://eva.dk/Media/638344011987995987/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.pdf>

Forskning, Børn og Unge, nr. 27: Kristensen, j. E.: (2015) *Slåskampen om børnehaven*. <https://www.epaper.dk/buplforbund/forskning/blad/forskning27/>

Huntsman, L.: Literature Review (2008): *Determinants of quality in childcare: A review of the research evidence*.

http://www.community.nsw.gov.au/data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf

Hvidtfeldt, R., Stanek, A.H. (2022). *Pædagoger i tværfagligt samarbejde om bekymringsbørn*. Bupl. [Rapport med exec sum \(FINAL\) \(bupl.dk\)](#)

OECD – lokaliseret på "world wide web" 24.05.24: *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) – RESEARCH BRIEF: QUALIFICATIONS, EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT MATTER* <https://www.oecd.org/education/school/49322232.pdf>

Politikken – Faktaboks: Fuglsang, Jacob. (2021). *Frederiksen vil gøre pædagoger til håndværkere...* https://politiken.dk/del/JMTnpQACo_Og

VIVE: Lindeberg, H. Nanna. (2022). <https://www.vive.dk/da/temaer/dagtilbud/>

VIVE: Rostgaard, Tine. (2019) <https://www.vive.dk/da/nyheder-og-debat/har-foraeldrene-grund-til-oproer-i-danmark-yvr4bozb/> VIVE, 2019.

Bilagsoversigt

Bilag 1: Forskningsoversigt

Bilag 2: Interviewguide underviser på pædagoguddannelsen

Bilag 3: Interviewguide praktikvejleder

Bilag 4: Interviewguide pædagogstuderende

Bilag 5: Dokumentanalyse – oversigt

Bilag 6: Analyse – organisering

Bilag 7: Bekendtgørelse for pædagoguddannelsen 2017

Bilag 8: Studieordning for pædagoguddannelsen 2024

Bilag 9: Tværfaglige konferencer. Opgave MPL.

Bilag 10: Pædagogens praksisfaglighed. Opgave MPL.