



Københavns Universitet

25 års brok

Frederiksen, Jan Thorhauge; Fenger, Nadia

Published in:

Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse

Publication date:

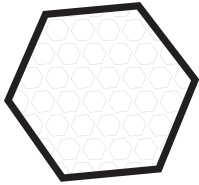
2019

Document version

Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Frederiksen, J. T., & Fenger, N. (2019). 25 års brok: I krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer . *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), 29-43.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

25 års brok – i krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer

Jan Thorhauge Frederiksen,

ph.d, Lektor i Pædagogik ved Københavns Universitet
szf777@hum.ku.dk

Nadia Fenger,

cand.mag i Pædagogik, Inklusionsmedarbejder i Københavns Kommune.
fengernadia@gmail.com

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Hvordan vurderer studerende på pædagoguddannelserne deres undervisning – og hvordan skal man fortolke deres eventuelle kritik eller utilfredshed?

I en lang række evalueringer, undersøgelser og forskningsprojekter der beskæftiger sig med professionsuddannelserne i Danmark, kan man finde visse gentagne kritikpunkter fra de studerende. De er især utilfredse med uddannelsens tilrettelægning og med deres medstuderendes engagement.

I denne artikel vil vi prøve at anlægge en teoretisk ramme for at forstå sådanne kritikker i lyset af professionsforskningen, kritisk læringsteori og historisk uddannelsessociologi. Vores påstand er, at de studerendes kritik skal forstås som et udtryk for de særlige læringsprocesser man gennemlever som studerende på en professionsuddannelse og som et aspekt af det, man kan kalde semi-professionsproblematikken; den særlige begrænsede professionelle status og anerkendelse, der bliver velfærdsprofessioner til del i den danske velfærdsstat. Denne artikel vil også vise, hvordan manglende anerkendelse af professionen manifesterer sig i de studerendes studierefleksioner og -praksis på pædagoguddannelsen. At forsøge at forstå *brok* i lyset af disse læsninger er, mener vi, et vigtigt bidrag til den aktuelle debat om pædagoguddannelsen og de pædagogstuderende, fordi brok ikke bare er udtryk for den enkelte studerendes oplevelser, men også har med profession og uddannelse som strukturelle fænomener at gøre.

Abstract

25 years of complaining – social educator training in the intersection between student expectations and institutional framing

How do social educator students evaluate their training, and how should we interpret their dissatisfaction or critique?

In several evaluations, studies and research concerned with professional training, we find certain complaints repeating. These concern the organization of the training, and the level of commitment from other students. This paper proposes a theoretical framework for interpreting these complaints, in the light of theories of professionalization, critical learning theory, and historical educational sociology. We argue that the complaints must be understood as both an aspect of the kind of learning one must encounter in such a training program, and as an aspect of what one might call the problem of semi-professions, the limited professional status and recognition welfare professions obtain in the Danish welfare state. The paper also shows how limited professional recognition also manifests in the student's reflections and study practices. To understand complaints with such theoretical tools is, we suggest, an important contribution to current debates about social educator training, since such understanding emphasizes structural aspects related to professions and education as part of complaining.

Nøgleord

Pædagoguddannelse, semi-profession, kritik, status, studerende

Keywords

Social educator training, semi-professions, critique, status, students

Brok og dens konkrete indhold

Denne artikel vil bidrage til forståelsen af pædagogstuderendes oplevelse af deres uddannelse. Ved at fokusere på nogle utilfredsheds punkter blandt studerende der gentager sig i mange forskellige undersøgelser af uddannelsen, vil vi gerne vise, at en sådan utilfredshed med undervisningen kan være udtryk for meget forskelligt – i dette tilfælde især pædagogprofessionens status og anerkendelse i samfundet generelt. At utilfredshed kan skyldes sådanne strukturelle forhold, der ligger udenfor hvad uddannelsesinstitutionen har indflydelse på, er vigtigt, fordi der er tale om vilkår for den socialisering til pædagogprofessionen, som de studerende gennemgår på uddannelsen.

Vi samler de studerendes utilfredshed under betegnelsen ”brok”, som vi låner fra Kirsten Weber. Ordet brok kan lyde voldsomt, men det bruges af os (og af Weber) med den intention at pege på, at sådan utilfredshed ikke bare er *udtryk* for frustration, men også en *kilde* til frustration – fordi de studerendes oplevelse af undervisningen ofte kalder på en eller anden form for respons fra undervisere og planlæggere. Som underviser kan man føle sig ganske afmægtig overfor hvad der opleves som brok, og derfor kan man være fristet til at reagere på den som udtryk for at de studerende er umodne, eller ikke påtager sig et studenterdemokratisk ansvar. Set fra de studerendes side kan en sådan respons virke som om institutionen ikke tager kritikken alvorligt, og at de studerende i en vis forstand fratages en stemme og umyndiggøres. Derfor ”brok” – det er et ord, der fint indfanger at fænomenet er frustrerende for alle involverede parter.

Vi sammenstiller empirisk materiale om studerendes brok over eget studie fra kilder spredt over et langt tidsrum: Danmarks evalueringsinstituts evaluering af pædagoguddannelsen i 2003 (Evalueringsinstitut, 2003), interviews fra et udviklingsprojekt fra tre professionsuddannelser i 2011¹, og interviews fra et speciale om pædagogstuderendes professionalisering (Fenger, 2017). Endvidere er Kirsten

1 Dette udviklingsprojekt – ”Læringskulturer og Deltagerperspektiver” - var et samarbejde mellem RUC og UC Sjælland, der skulle kortlægge deltagerperspektiver blandt studerende på professionsuddannelserne, og der gennemførtes i alt 12 gruppeinterviews interviews med 1. og 5. semesters-studerende på 3 professionsuddannelser. Link til projektbeskrivelsen findes i litteraturlisten (UC Sjælland 2010) Projektet blev afbrudt før sin afslutning, og er ikke afrapporteret samlet. En af artiklens forfattere, Jan Thorhauge Frederiksen, var koordinator på en del af projektet, og forespørgsler vedr. projektet kan rettes til ham.

Webers artikel (Weber 2001) i sig selv en analyse af netop den type studerende-kritik, som vi beskæftiger os med i denne artikel.

Dette noget forskelligartede empiriske materiale sammenstilles, fordi det alt sammen stammer fra interviews med pædagogstuderende, der adspurgt om deres oplevelse af uddannelsen kritiserer de samme konkrete forhold ved pædagoguddannelsen. Disse kritikpunkter kan opsummeres som følger:

- Utilfredshed med hvordan uddannelsen er tilrettelagt
- Bekymring for om uddannelsen tages alvorligt af institutionerne
- Oplevelser med studerende der ikke er kvalificerede til at arbejde som pædagoger, men alligevel gennemfører og består uddannelsen.

De studerendes kritik retter sig mod det faglige *niveau*, og denne kritik gentages næsten enslydende over 25 år. Vores ærinde her er at prøve at forstå denne oplevelse af uddannelsen som en egenskab ved *pædagoguddannelsen*, og *pædagogprofessionen*. En egenskab der tilsyneladende har været stabil siden Kirsten Webers analyser af 1993-reformen af pædagoguddannelsen, altså i 25 år på tværs af reformer, fag, institutioner og mange andre forandringer i det pædagogiske felt.

Tre eksempler på brok

I det følgende vil vi vise, at disse kritikpunkter af uddannelsens faglige niveau-sikring, og de medstuderendes niveau, kan findes uforandret over lang tid i pædagoguddannelsen. Disse punkter optræder ofte sammenvævet, og forklares på mange forskellige måder, men der er en grundlæggende stabilitet. Vi henter de tre brok-eksempler i rapporter og interviews fra 2003, 2011 og 2017, og vil nedenunder indlede med at præsentere disse. Materialet er analyseret deduktivt med udgangspunkt i de tre ovennævnte temaer, som oprindeligt stammer fra Fenger (2017). Materialet rummer selvsagt mange andre slags udsagn, også mange der udtrykker glæde ved uddannelsen. Men i modsætning til de tre temaer vi her analyserer som brok, optræder denne tilfredshed ikke i temaer, der er stabile over tid, sådan som brokken er det. Derfor er disse temaer heller ikke som sådan repræsentative for de studerendes oplevelse af undervisningen – de er derimod en tilbagevendende form, under hvilken studerendes utilfredshed formuleres, og som vi derfor mener kalder på mere indgående analyse.

Efter empirien præsenterer vi tre forskellige teoretiske læsninger inspireret af hhv. kritisk læringsteori, historisk uddannelsessociologi og professionsforskning. Disse læsninger kombinerer vi, og foreslår på den baggrund en ny fortolkning af disse brok-lignende fænomener i pædagoguddannelsen.

Eksempel 1: Evalueringen 2003

I forbindelse med professionsbachelor-bekendtgørelsen i 2001 blev Pædagoguddannelsen evalueret af Danmarks Evalueringsinstitut, og vi henter materialet i dette eksempel herfra. Under punktet ”Undervisningen” i anbefalingerne fra

denne evaluering formuleres det som en anbefaling, at undervisningstilrettelæggelsen må tage hensyn til ”en meget inhomogen [sic] studentergruppe” (EVA 2003:20). De fund i evalueringen, som dette begrundes i, er at ”*studerende klager over at der ikke stilles tilstrækkelige, eller tilstrækkelig klare, krav*”(ibid.). Andetsteds fremhæves det også, at det er de studerende, der er de hårdeste kritikere af niveau og af deres medstuderendes indsats (op.cit. p.53). I evalueringsrapporten kommer dette til udtryk i en række empiriske eksempler på studenterudsagn om de medstuderende:

- ”Der er bare alt for mange, der ikke burde gå her, og det er en skraldespandsuddannelse. Jeg kan ikke forstå hvorfor man skal have så mange chancer”
- ”Ja seminariet er enormt vagt mht. at acceptere folk. Vi har fem i vores klasse som ikke har lavet projekt 4 endnu, selvom vi har haft ferie i en måned og været i praktik i seks måneder siden da. Selvom de ikke består opgaverne og ikke bruger muligheden for at lave opgaven om, får de altså lov at gå videre med praktik og andre fag.”
- ”Der skal virkelig meget til før man ikke består”
- ”Standarden har været alt for lav. Mange pjækker og er ligeglade”
- ”Ja, det er rigtigt at alle kan blive pædagoger” (EVA 2003: 49, 53, 55)

Hvad angår undervisningens sikring af de kommende pædagogers faglige niveau, nævner de studerende desuden manglende ressourcer, manglende sammenhæng, spildtid, og ukoordineret undervisning samt afløst undervisning (op.cit. 71-79).

Evalueringen tager således de studerendes udsagn om niveau og medstuderende som pålidelige indikatorer for, hvordan uddannelsen opleves, og at der følger et niveau-problem.

Eksempel 2: Deltagerperspektiver på undervisning 2011

Som del af et udviklingsprojekt ved daværende UC Sjælland i 2011 blev en række pædagogstuderende interviewet om deres oplevelse af pædagoguddannelsen. Nedenfor har vi gengivet brok-citater fra disse interviews, to fra et interview med 4 nystartede studerende og et fra et interview med 3 studerende over halvvejs gennem uddannelsen.

I det følgende citat peger de studerende på oplevelsen af slet ikke at have en uddannelseshverdag med et skema, eller medstuderende.

Interviewer: Kan I prøve at beskrive hvordan Jeres hverdag er på pædagoguddannelsen?

Informant 1: Den er der slet ikke! (latter)

Informant 2: Næh... Den er derhjemme – ej, vi har utrolig få timer og der er ikke særlig meget hverdag på pædagoguddannelsen ...

Informant 1: Da jeg søgte ind..., forventede jeg det at gå på seminariet var, at få en klasse og komme til at få undervisning sammen med 20 andre mennesker... Og det har vi jo ikke... (Interviewer: Nej?) Og jeg synes det er pinligt. Eller jeg synes det er latterligt... Det indfrie i hvert fald overhovedet ikke mine forventninger” (Nystartere-interview 1: 110-117).

At pædagoguddannelsen adskiller sig fra de studerendes forventninger, genfinder vi hos de studerende der er længere fremme på uddannelsen. Den kombineres her med en bekymring for, om uddannelsen giver de studerende de nødvendige kvalifikationer.

”Interviewer: Hvordan har uddannelsen været i forhold til hvad I forventede før I startede?”

Informant 5: Altså, umiddelbart så tænker jeg, at med de krav der bliver stillet i dag, [...] hvor alt skal dokumenteres, så er uddannelsen mangelfuld... Jeg synes i det hele taget bare, [...], at vi går alt for lidt i skole. Jeg har da haft tænkt meget på, hvad det er for nogen pædagoger, der kommer ud i sidste ende af det her.

Informant 6: Jamen, jeg vil bare sige det der med tiden: der regnede jeg med, at jeg skulle studere meget mere, altså være her meget mere og jeg synes at jeg bliver meget mere overladt til mig selv. [...] Vi får jo lov til... Jeg vil ikke sige sejle vores egen sø, det gør vi ikke, men vi svæver sådan ude [...] det er jeg faktisk rigtig skuffet over, [...] jeg kan godt undre mig over, at man på skolen faktisk ikke har større krav til hvad er det for nogen pædagoger, man sender ud herfra” (Femte semester-interview 2: 571-600).

Også i disse interviews hører vi om medstuderende, der ikke tager uddannelsen alvorligt og ikke opfører sig som informanterne synes en studerende bør.

”Informant 3: Altså, jeg vil da sige, jeg da håbet lidt på, at når nu man kom på en vidergående uddannelse, i nogle tilfælde, at folk var lidt mere voksne oven i deres hoveder, i forhold til, når vi sidder i klasserne og der er nogen på bagerste række, der bliver ved med at sidde og snakke. [...]

Informant 4: Vi lærer fuldstændig det, vi selv har lyst til, simpelthen. Men andre er sådan set også ligeglade med selve undervisningen

Informant 2: Ja, de er ligeglade med det hele og lærerne er ligeglade med det

Informant 3: Ja også når de har hund og børn med... (Latter)

Informant 1: Ja, det var noget nyt i dag: Der var en, der havde en hund med i skole, det synes jeg godt nok, det var lidt grænseoverskridende” (Nystartere-interview 1: 322-330).

De studerende i interviewene her fortæller os, at de oplever en uddannelse, der ikke kræver meget af dem, og ikke gør meget for dem – og de ældre studerende knytter dette til en bekymring for hvad arbejdet mon vil kræve af dem senere. Udtalelserne her ligger i forlængelse af hvad vi fandt i 2003-evalueringen.

Eksempel 3: Blokade på UCC

Interviewene i dette eksempel er udarbejdet som del af et kandidatspeciale i pædagogik ved Københavns Universitet (Fenger, 2017). Det er interviews med

pædagogstuderende fra Campus Carlsberg i foråret 2017, og de er alle gennemført mens en blokade af ledelsesgangen på UCC fandt sted².

Som i forrige eksempel, er der er klar oplevelse af, at de studerende ikke kan beskrive en helt almindelig dag på deres studie, fordi den overskygges af fortællinger om aflyst undervisning, uengagerede og pressede undervisere samt uambitiøse og uegnede medstuderende.

”Der er nok ikke nogle helt almindelige dage, altså i går havde vi aflyst undervisning og så fik vi en sms om, at den var kommet tilbage på skemaet og så fik vi en sms om, at den var blevet aflyst og så fik vi en sms igen om, at den ikke var aflyst. Så vi skulle møde kl. 2 i går. Så jeg gik hele formiddagen og bare fik sms’er [...]. Den slags dage har vi sådan lidt mange af” (informant A).

”[...] Man ved sådan set aldrig rigtig hvornår man skal møde derude, altså det har båret meget præg af, at søndag så er der ændringer til mandag, altså det er også en del af det blokaden går ud på, det sejler lidt [...]. Jeg skal til eksamen på onsdag eller på torsdag, jeg ved ikke hvad tid og jeg ved ikke hvilken en af dagene, altså det er om en uge ik” (informant B).

Herudover nævnes det også hyppigt, at underviserne ikke signalerer, at uddannelsen stiller krav og kræver en indsats fra de studerende - og at det for de studerende virker som om, at institutionen forhindrer underviserne i at levere en tilfredsstillende undervisning:

”[...] Så kommer vi ind og lærerne kommer faktisk for det meste sådan 5-10 minutter for sent, det er faktisk sådan – det gør de faktisk rimelig ofte” (informant C).

”Informant D: Der bliver jo heller ikke rigtig stillet nogle krav til os. Vi får jo ikke noget fravær hvis vi ikke kommer, der bliver jo ligesom bare sat op, at hver 6. uge så har vi modulopgaven. Den skal du aflevere, den skal du bestå. Der skal rigtig meget til før, at man ikke består, der skal du næsten ikke aflevere noget.

Interviewer: Så det er ikke sådan, at man går og er nervøs?

Informant D: Nej nej overhovedet ikke, det er ret nemt. Det er jo tit det der med, at man skal skrive en opgave og så skal du lave en fremlæggelse, og så længe man gør det så består man næsten. Så kan det godt være, at man har lavet en dårlig opgave, men man består bare, der er meget få der dumper” (informant D).

”Vi har også tit været ude for [...] hvis vi er i skole til klokken 2 f.eks. ”nå men jeg går her klokken 12 fordi jeg er blevet dobbeltbooket, så jeg skal til en anden undervisning” og så får vi kastet sådan en opgave i hovedet, hvor det giver ikke rigtig nogen mening, men det skal vi bare lave, [...] så det bliver sådan lidt useriøst nogle gange (griner)” (informant B).

2 På baggrund af flere hundrede klager fra studerende, forløb blokaden hen over de sidste to uger af marts i 2017, hvor de studerende, efter egne udsagn, gav ledelsen det røde kort. Med til blokaden horte 11 krav som alle omhandlede forbedringer af pædagoguddannelsens struktur, planlægning og indhold –og disse begivenheder prægede også interviewene. Det er værd at bemærke at de 11 krav havde en stor lighed med den type brok vi analyserer i denne artikel.

De andre studerende på uddannelsen er dog også en kilde til frustration for de interviewede pædagogstuderende i 2017, og ofte af de samme årsager som i de foregående eksempler:

"[...] Der er bare rigtig mange der får mange gode karakterer. [...] Jeg ved godt, at det kun er pædagog og det er ikke jurastudiet, men [...] lidt mere seriøst altså [...]. Jeg har det sådan, der er mange der slacker på det og lader være med at læse overhovedet. Så fordi man er i en studiegruppe, så bliver man båret op og [jeg kender] nogen som bare røg joints hver dag, og så fordi vi skrev opgaven, så kom de med og det er bare ærgerligt at se, at der er så mange der bliver pædagoger som faktisk- som bare "naah argh ja" (informant E).

Alle disse fortællinger er medvirkende til at fastholde de studerende og uddannelsen i en position med manglende institutionel anerkendelse og respekt. Pædagoguddannelsen på Campus Carlsberg opleves som en uddannelse, der ikke fordrer en nogen nævneværdig indsats. De studerendes fortællinger vidner desuden om, at de er bevidste om, at deres uddannelse har en lav status. Beskrivelser af undervisere der ofte kommer for sent, mangelfuld planlægning af undervisning, praktik og eksaminer får også bibragt de studerende et indtryk af at være uvigtige for uddannelsesinstitutionen.

Sideløbende skildrer interviewene også, at de studerende efterspørger anerkendelse. Oftest gennem akademisering af uddannelsen og gennem forestillinger om sikker viden, eller evidens. Disse forestillinger er dog ofte ambivalente.

"Jamen jeg tror bare, at jeg har behov for at meget af det arbejde vi udfører - at der er en eller anden argumentation og begrundelse bag, fordi det synes jeg er et problem i det her fag. Generelt er vi rigtig dårlige til at argumentere, for det er jo ikke den blå luft vi bare griber ud af [...] Danmark er jo ligesom et af de førende lande for pædagogisk forskning så lad os dog bruge den" (informant C).

"Dengang så var det jo bare at passe børn, der var der jo ikke så meget. Nu skal vi jo skrive trivselsskemaer og vi skal lave læreplaner og [...] som pædagog skal [vi] se de her signaler – hvis han er sådan her, jamen så er han måske ved at udvikle noget ADHD eller noget andet, autisme eller... Altså vi skal kunne se mange ting ik' og vi skal lave alle de her læreplaner og skrive de her trivselsskemaer, og vi skal bare have en masse viden bag det, før at vi kan de her ting. Det er bare lidt mere at være pædagog nu end der var for, ja altså 20, 30, 40 år siden. Der er bare mere der skal til" (Informant B).

"Jamen altså, det kommer jo til at være noget helt andet når jeg kommer ud, fordi at man er i gang med og lave en ny sociallov, som [...] gør at vi skal spare lidt flere penge og lidt færre hænder og lidt flere redskaber og lidt flere øhm øh sådan nogle måleark [...]. Der kommer bare så mange af de her redskaber og de vil hele tiden have, at vi bruger dem [...] fordi det skal hele tiden måles og det skal hele tiden dokumenteres, så staten hele tiden kan se, om de bruger deres penge rigtig eller om de får nok ud af deres penge, og man hele tiden får proppet de her redskaber over hovedet og sagt "du skal bare bruge det her forandringskompass" (Informant E).

De studerende taler på den ene side ud fra evidenslignende tankegange om pålidelig viden og metoder, forøgede krav om skriftlighed, læreplaner, mm. Dette anta-

ges at øge anerkendelsen af det pædagogiske arbejde. De studerende konstruerer en fortælling om en pædagoguddannelse, der kræver en stor viden og teoretisk kunnen. En fortælling der således søger at definere og styrke professionen.

Men på den anden side peger disse citater også på, hvordan de forøgede skriftlige krav og evidensbaserede metoder kommer til at styre og kontrollere det pædagogiske arbejde, og at dette indvirker negativt på professionen, og tilmed fratager den status og autonomi. Særligt det sidste citat er et eksempel på, hvordan standardisering og centralisering også bevirker, at de professionelle mister deres ansvar og professionelle autoritet, og handler for at realisere ikke-pædagog-faglige målsætninger, in casu økonomiske.

Endelig er det svært for de studerende at genkende, at uddannelsen skulle give dem øget pålidelig viden m.v.:

"Anerkend nu at pædagogerne bliver bedre og bedre uddannet! ... Det kan man så diskutere efter UCC, efter de rapporter der er kommet derfra nu, fra studerende osv. [...] det er bare et selvstudie efterhånden" (informant D).

Brokken over de studerende og det faglige niveau kan vi altså finde i alle tre eksempler. Men denne ambivalente fortælling om evidenslignende vidensformer og metoder, og deres betydning for status og for professionalismen finder vi kun i dette sidste eksempel.

Hvordan skal man forstå brokken?

I det følgende vil vi prøve at forstå denne vedvarende, og derfor bemærkelsesværdige brok, ved hjælp af tre teoretiske analyser af forholdet mellem subjektiv professionsocialisering, og de rammer denne socialisering foregår under. De tre teoretiske bidrag fra professionsforskningen, kritisk læringsteori og historisk uddannelsessociologi forstår i grove træk brok som fænomen således:

1. Kirsten Weber: Brok-fænomenet er udtryk for læringsfrustrationer, når studerende og uddannelse tilpasser sig til hinanden.
2. Francine Muel-Dreyfus: Brok-fænomenet er udtryk for en specifik social modsætning mellem de studerende, forventningerne til institutionen og uddannelsens manglende evne til at opfylde disse forventninger.
3. Magali Sarfatti-Larson: Brok-fænomenet er udtryk for en efterspørgsel af professionel legitimitet, som reaktion på at denne legitimitet opleves truet.

Vi sammensætter disse tre teoretiske vinkler så Muel-Dreyfus' overordnede professionsocialiserings-analyse formuleres konkret som et velfærdsprofessionsspecifikt statusproblem jævnfør Sarfatti-Larson, der kommer til udtryk som subjektiv ambivalens, som Weber beskriver det. Vi mener således, at Webers analyse behøver en professionssociologisk korrektion, som de to andre teorier kan tilføje.

Brok, kritik og paradokser

I artiklen Brok, brok, brok (Weber 2001) diskuterer Kirsten Weber studerendes utilfredshed med lærere, undervisning, planlægning med mere som en dimension i læreprocesser. Hendes eksempler er hentet fra en række interviews med studerende på pædagoguddannelsen, og hendes diskussion har det formål at afklare et tilsyneladende paradoks: De studerende er tilsyneladende utilfredse med mangt og meget, og der er ikke umiddelbart noget konstruktivt perspektiv at finde i meget af kritikken. Det paradoksale består i, at kritikken *"korrigerer [...] dysfunktioner i systemet, udvikler det [og] holder demokratiske processer på sporet"* (Weber 2001:172). Det er fx den korrektion der kan ske, når et forløb evalueres, og underviseren handler på de studerendes kritik. Denne korrektion kræver dog, at de studerendes kritik lader sig behandle vha. studenterdemokratiske fora, og det viser sig svært, da de studerendes kritikpunkter i Webers interviews er indbyrdes uforenelige. De studerendes adgang til at få indflydelse på deres uddannelse undermineres derfor af, at deres kritik er paradoksal, og derfor fremstår som brok, der er vanskelig at håndtere for undervisere og institution.

Webers analyse er inspireret af kritisk-pædagogiske og -psykologiske teorier som Lorenzer, Ziehe og Negt, og betoner erfaring som en komponent i læring. Man må se læring *"som en dobbeltproces hvor [de studerende] tilegner sig uddannelsens kultur og faglighed, i samme bevægelse som uddannelsen tilegner sig dem"* (Weber 2001:176). Weber lægger således op til at forstå de studerendes kritik i et perspektiv, hvor den på den ene side er udtryk for en frustration med at tilegne sig det, som uddannelsen sigter mod at de studerende skal tilegne sig, samtidig med at uddannelsen også tilpasser sig de konkrete studerende den rummer. Og alt dette indrammes af en bevægelse i retning af en profession, som den studerende i uddannelsen gør sig erfaringer med, og derfor også eksperimenterer med. *"Læreprocessen er altså en dobbelthed af udfoldelse og tilpasning, hvor nye erfaringer og kompetencer udvikles i nærkamp med nye fordringer, regler og normer, ofte på bekostning af gamle [...] Hvordan skulle det dog gå stille af?"* (Weber 2001:177).

Webers pointe er således, at den paradoksale kritik spejler strukturelle paradokser i de studerendes hverdagsliv. Paradokserne er udtryk for en modsætning mellem visioner og ønsketænkning for professionen, og for den studerendes tilegnelse af professionelle idealer, og den modsætningsfulde relation der er mellem disse idealer, og de faktiske vilkår som både professionelt arbejde og uddannelse udspiller sig under (Weber 2001:189). De studerendes brok er både udtryk for deres forsøg på at håndtere disse modsætninger, og de krav uddannelsen, og professionen, stiller til dem.

Weber forstår dog også de studerendes brok som et lokalt, individuelt fænomen – et lokalt møde mellem de studerendes livshistorie og uddannelsens krav og normer. Det kan så undre, at vi i citaterne ovenfor kan finde en enslydende kritik gennem mange år, og dét giver anledning til at spørge, om der kunne være strukturelle og institutionelle forklaringer.

Weber overser, at pædagoguddannelsen befolkes af et ret specifikt udsnit af de uddannelsessøgende: Børn af forældre med ingen eller kort uddannelse, og relativt lav indkomst (Frederiksen, 2010; Thomsen, Dencker, & Pedersen, 2013). Den brok, der i følge Weber er et produkt af sammenstødet mellem livshistorie og uddannelse, har altså også en social og historisk specificitet. Det er bestemte mennesker, med til en vis grad homogene biografier, der mødes på pædagoguddannelsen. Derfor er den brok, der opstår, når sådanne delvist homogene biografier møder pædagoguddannelsen også udtryk for uddannelsens sociale position og rekruttering. Det er ikke bare pædagogstuderende, der gentager brokken over 25 år – det er børn af arbejderklassen og den lavere middelklasse, der kæmper for at tilpasse sig til en videregående uddannelse.

Velfærdsprofessionelles tillid til uddannelsessystemet

Den franske sociolog og historiker Francine Muel-Dreyfus har undersøgt hvordan en sådan forholdsvis homogen studentergruppe fører til tilsvarende homogene professionsidentiteter og -forståelser. Hun analyserer folkeskolelærer og socialarbejders historisk forskellige tilblivelse i Frankrig ved hhv. 1900-tallets begyndelse og 1968 (Muel-Dreyfus, 1983; Petersen, 2001). I begge tilfælde er der tale om en "dobbelt opfindelse" (Muel-Dreyfus, 1983, p. 7), hvor både professionen og den subjektive identitet som professionel skal opfindes. Lærerne fik gennem deres profession adgang til en status og en position, hvor deres autoritet er garanteret af staten. Lærerne var dengang primært rekrutteret fra småhandlende og håndværkerfamilier (Muel-Dreyfus, 1983, p. 24 f.), og læreruddannelsen var en social mobilitetsmulighed, som skabte en distance til den befolkning, som lærerne kom til at omgås i deres erhverv.

Et tilbagevendende tema i de 499 lærer-biografier, som Muel-Dreyfus analyserer, er isolation og tab, pga. afstanden mellem det kulturelle og symbolske hierarki, lærerne skal repræsentere og forsvare, og deres opvækst og forældrenes livsform. Denne konflikt løses ifølge Muel-Dreyfus gennem en fuldstændig omfavelse og loyalitet mod institutionen og uddannelsessystemet. Anderledes er det for socialarbejderne ("*Éducateur spécialisé*"). Socialarbejderuddannelsen havde indtil 1965 primært uddannet kvinder af arbejderklassebaggrund, men i takt med uddannelsessystemets udvidelse i 1960'erne, bevæger en gruppe studerende fra middelklassen sig ind på socialarbejderuddannelsen. Disse studerende har bedre uddannede forældre end de hidtidige socialarbejder-studerende, men har ikke haft succes på universiteterne, og er derfor skiftet. Dette skift, fortæller de Muel-Dreyfus, opleves af deres familie som manglende ambitioner og forspildte chancer (Muel-Dreyfus, 1983, p. 169 f.). Den subjektive oplevelse af statustab nødvendiggør en symbolsk genopfindelse af professionen, og af professionsidentiteten for den nye gruppe af studerende på socialarbejderuddannelsen. I og med de oplever sig svigtet af uddannelsessystemet – der ikke var den mulighed for social mobilitet som socialarbejderne håbede på – indtager de en institutions*skeptisk* holdning, hvor de

modsat folkeskolelærerne ser sig som kritikere, der forsvarer det sociale systems klienter mod stat og system (Muel-Dreyfus, 1983, p. 200 ff.). Elizabeth Hultqvist har vist noget ganske tilsvarende i sin analyse af forandringerne i socionom-professionen i Sverige i 1980'erne (Hultqvist, 1988).

Muel-Dreyfus' analyser er relevante for at forstå de pædagogstuderendes brok som fænomen, fordi hendes påstand er, at de studerendes sociale vej til uddannelserne har stor betydning for, hvad de forventer af uddannelsen, og hvordan de tilpasser sig uddannelsen og professionen. Med hendes perspektiv kan vi anskue kritikken af undervisningen som et udtryk for hvilken tillid til pædagoguddannelsens sociale værdi, de studerende på uddannelsen har. Med andre ord, når vi over 25 år finder udtryk for omtrent samme beklagelser over uddannelsens niveau, og de useriøse studerende, er det udtryk for, at der i hele denne periode har været et misforhold mellem de forhåbninger de studerende har til uddannelsen, og det, den konkret kan gøre for dem. Når de studerende i alle tre eksempler i denne artikel udtrykker tvivl om hvorvidt institutionen lærer dem nok, svarer det til Muel-Dreyfus' analyse af socialarbejderne, der føler sig svigtet af uddannelsessystemet, og derfor nærer mistillid til det. Men på hvilken måde svigter pædagoguddannelsen da sine studerendes tillid?

Semi-professioner og professionel anerkendelse

For at kunne sige noget mere specifikt om denne mistillid, må vi se de konkrete forhold, de studerende fremhæver i de tre eksempler, i et professionsperspektiv. Vi vil derfor inddrage Magali Sarfatti-Larsons professionsteori (Sarfatti-Larson 1977). Sarfatti-Larson forstår professioner som et *marked* - og status opnår professioner ved at etablere et monopol på disse. Ligesom andre knappe varer bliver pædagogfagligheden mere værdifuld, hvis der ikke er andre fagpersoner, der kan levere en tilsvarende faglighed. Sarfatti-Larson hævder, at denne situation kan skabes gennem en kunstig knaphed på den efterspurgte faglige ressource (Sarfatti Larson, 1977, p. xvii). Hvor social mobilitet for individet sker ved at erhverve sig fx økonomiske ressourcer, er Sarfatti-Larsons pointe, at social mobilitet er mulig for en profession ved at erobre status (Sarfatti Larson, 1977, p. 158). Dette kan fx ske gennem at ekskludere andre fra arbejdsområdet eller professionen. Professionsuddannelser er en måde at skabe en sådan legitim eksklusion af andre fagligheder, da de leverer professionens vidensbase, monopol på særlige arbejdsopgaver m.m. (Brante, 2014; Etzioni, 1969; Molander & Terum, 2008). Professionsuddannelsen skal bibringe sine studerende en viden, som sikrer, at de professionelle løser deres opgaver bedst muligt – men altså cf. Sarfatti-Larson også sikrer, at arbejdsfeltet ekskluderer andre, der ikke besidder denne viden (uddannelse). Selvom Sarfatti-Larsons arbejde tager afsæt i bl.a. lægeprofessionen, er hendes analyse også anvendelig på pædagogprofessionen. Men for professioner som pædagogerne – de, der afhængigt af teoretisk ståsted betegnes omsorgs-, relations-, semi- eller velfærdsprofessioner – gælder det dog, at den viden uddan-

nelsen formidler kun sjældent kan fungere ekskluderende (Etzioni, 1969). Det er således særligt vanskeligt for pædagoguddannelsen at legitimere den eksklusion, som skal til for at understøtte professionens status.

En samlet læsning af brok som fænomen

Inspireret af Sarfatti-Larson og Muel-Dreyfus forstår vi den tvivl til både institutionen og deres medstuderende, som de pædagogstuderende fortæller om, som udtryk for professionens status og professionaliseringskamp. De studerende i eksemplerne frygter, med professionsforskningens termer, at uddannelsen ikke er tilstrækkeligt ekskluderende. Den leverer ikke tilstrækkelig viden, og sikrer ikke kvalificerede pædagoger. I Sarfatti-Larsons termer er det et problem, at de svage studerende slipper igennem, fordi det viser at pædagogprofessionen ikke er socialt lukket, har et svagt monopol. Det kan betyde, at det sociale mobilitetsprojekt ikke lykkes.

Muel-Dreyfus' analyser af misforholdet mellem de studerendes forventninger til uddannelsens sociale funktion og deres oplevelse af uddannelsen, peger også på manglende status og anerkendelse.

De vanskeligheder, de studerende oplever med subjektivt at få uddannelsens løfter, og dens virkelighed til at stemme overens skaber tvivl om uddannelsens – og professionens status. Når det er et problem, at de studerende oplever at lærerne ikke kommer til tiden, at andre studerende har hunde og børn med til undervisning, og at andre studerende slipper igennem uden at blive udfordret, er det fordi, at det implicit modsiger den professionalisme, som pædagoguddannelsen lover sine studerende. Den gensidige tilpasning mellem studerende og uddannelse, som Weber fremhævede, bliver vanskelig, men ikke på grund af de studerendes læreproces. Vanskelighederne skyldes, at uddannelsen ikke honorerer de studerendes forventninger cf. Muel-Dreyfus, og derfor ikke fremstår som et troværdigt professionaliseringsprojekt, der kan føre til social opstigning.

Brok som udtryk for professionaliseringskamp

Modsætning mellem professionaliseringsprojektet og uddannelsens hverdag kommer særlig tydeligt til udtryk i den ambivalente holdning til de evidensliggende vidensformer i det tredje eksempel, fordi den professionelle status her vindes gennem et brud med pædagogernes autonomi, når viden og værktøjer stammer fra statslige/politiske aktører, og ikke professionen selv.

Modsætningen opleves særlig stærkt af de studerende, de studerende refererer hvordan professionshøjskolerne omtaler uddannelsen og professionen som særlig stærkt vidensbåret. De beskriver at institutionerne påberåber sig en særlig høj viden, og forskningsrelation, som den daglige oplevede undervisningspraksis afkræfter.

Når politik, fagforeninger og uddannelsessteder bidrager til en fortælling om den højnede faglighed i form af at sikre bestemte vidensformer – og der samtidig sker en bevægelse mod større organisationer, stordrift og standardiserede forløb og rammer i uddannelse – så spændes modsætningen mellem tiltro til uddannelsen, ambitioner for professionen og hverdagen som pædagogstuderende til bristepunktet. Brokken forstærkes eller intensiveres af på den ene side et evidens- og vidensfokus fra professionshøjskolernes side, og på den anden side en uddannelsstilrettelæggelse, der svigter disse løfter.

De studerendes brok, over alle 25 år, er således udtryk for *både* en subjektiv frustration, der stammer fra læringsoplevelsen, men også fra den modsætning, der er mellem forestillingen om pædagogen som professionel, og den professionelle, den pædagog, man faktisk kan se, at uddannelsen tillader én at blive, med den status der følger med. Således rammer brokken en udfordring for pædagoguddannelse og -profession med stor præcision, og at den brok har været ved i 25 år, bør mane til eftertanke: Er pædagogers professionalisme mon blevet styrket eller svækket af reformer i de 25 år? Hvilken relation er der mellem pædagogernes professionsstatus og uddannelsens forandring i denne periode?

Denne artikel tilbyder en mulig læsning af brok som et vedvarende strukturelt fænomen, der optræder hos pædagogstuderende. Vores læsning forstår brok som et udtryk for pædagoguddannelsens, og pædagogprofessionens, aktuelle sociale status, og professionaliseringskamp. Det er selvfølgelig også muligt at se brok som udtryk for de studerendes vrangvillighed, eller alternativt som kundeutilfredshed der snarest må imødekommes. Vi vil med denne læsning opfordre til en mellemposition, hvor brok-fænomenet ses både som en uundgåelig del af læreprocessen, men *også* som en udpegning af en udfordring for uddannelsen og uddannelsesinstitutionerne, hvis disse institutioner skal bidrage til anerkendelsen af pædagogprofessionen.

Litteratur

- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken*. Liber.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press.
- Evalueringsinstitut, D. (2003). *Pædagoguddannelsen*.
- Fenger, N. (2017). "Nej jeg skal ikke bare være pædagog, jeg skal fandeme være pædagog og jeg er pisse dygtig pædagog". Københavns Universitet.
- Frederiksen, J. T. (2010). *Between Practice and profession. The Relationship between Students' Social Biographies, Educational Strategies, and the Demands of the Specially Structured Program for Social Educator Training*. (1. oplag). *Educational Studies*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Hultqvist, E. (1988). *Man blev nå't!: en utbildningssociologisk studie om en grupp socionomer utbildade vid Socialhögskolan i Umeå*. Stockholm: UHÅ.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduktion. In *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Petersen, K. A. (2001). *Praktikker i erhverv og uddannelse - om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. Kbh.: Akademisk. Retrieved from <http://bibliotek.dk/vis.php?origin=sogning&>

field4=forfatter&term4=muel-dreyfus&term2=&field2=titel&term3=&field3=emne&field1=fritekst&term1=&mat_text=&mat_ccl=&field_sprog=&term_mat[]=&term_sprog[]=&field_aar=year_eq&term_aar[]=

Sarfatti Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Thomsen, J. P., Dencker, S., & Pedersen, T. M. (2013). Hvem læser på velfærdsprofessionsuddannelserne? -ændringer i rekrutteringsmønstre de sidste 25 år. *Dansk Sociologi*, 24(3).

UC Sjælland (2010): Læringskulturer og Deltagerperspektiver, projektbeskrivelse. Link: [https://mef.ku.dk/ansatte/?pure=da%2Fpersons%2Fjan-thorhaug-frederiksen\(6b6d0557-b555-430d-b4ef-3beb72ad8d5b\)%2Factivities.html&page=3](https://mef.ku.dk/ansatte/?pure=da%2Fpersons%2Fjan-thorhaug-frederiksen(6b6d0557-b555-430d-b4ef-3beb72ad8d5b)%2Factivities.html&page=3)