

Socialpædagogik

Er socialpædagogik mulig?

Socialpædagogik har ingen plads i pædagoguddannelsens nuværende fagsammensætning. Der er gode muligheder for at ændre fagsammensætningen til at omfatte filosofisk pædagogik, og for at socialpædagogik kan blive en væsentlig del af pædagogens profession.

Af Karsten Tuft

Indledning

Navngivningen af *pædagogik* som disciplin fandt sted i løbet af 1770'erne. Pædagogik var den tredje eller fjerde i rækken af nye humanvidenskabelige discipliner, der påstod at leve op til samme standard som Newtons fysik. Newton havde leveret et storslået eksempel på matematisk gennemskuelighed af naturens lovmæssigheder med deraf følgende udvidelse af den materielle produktion, og Newtons præstation gribes som en slags paradigme af forskellige grupper og enkeltpersoner, der langt uden for naturvidenskabens område påstår (snart) at kunne levere tilsvarende gennembrud på humanvidenskabelige områder. Teologen Christian Wolff ville i begyndelsen af 1720'erne etablere *psykologi* som en empirisk videnskab, der skulle fremstille moral uden brug af åbenbaring (Bibelen), dvs. gennem erkendelse og opstilling af lovene for moral, ligesom Newton gennemskuede naturens love. Det er ikke mindst dette forsøg, Kant går imod med sin kritik af den rene fornuft. I mid-

ten af 1700-tallet påstod Baumgarten på skønhedens område at ville kunne levere lovene for endnu en ny humanvidenskab: *æstetik*. Æstetik skulle være videnskaben til at gennemskue lovene for skønhed, således at skønhed kunne tilvirkes gennem fremstillingskunst (teknik, endelsen -ik). Også dette går Kant imod. Rousseau leverede i 1762 modelfortællingen for den kunst at fremstille mennesker på en sådan måde, at de, der fremstilles og formes, hele tiden tror, at de fremstiller og former sig selv. I 1770'erne samler de la Chalotais denne tankegang i begrebet *pædagogik*, dvs. den kunst at fremstille mennesker af børn. Børn udgør råstoffet, pædagogikken er den fremstillende virksomhed. Pædagogik betyder ordret "børn - af føreren - fremstillet" (pais, barn - agogos, fører - technike, fremstillingskunst). Igen går Kant imod.

"Pædagogik" dannes ved at tage antikkens gamle professionsbetegnelse "pædagog" og så i oplysningstidens ånd at sætte "technike, -ik" bagved, således at føreren udstyres med instrumenter, tek-

nikker til at fremstille barnet. Taget som “pædagog” er føreren lige så uvidende om, hvor målet er, som barnet. I begrebet om pædagogen er der barn og fører, men målet er et spørgsmål.

Forløbet kan samles i den forståelse, at fremskridtene inden for naturvidenskab med hensyn til beherskelse og styring af naturen opildner manges forestillinger om at kunne gøre det samme med den menneskelige tilværelse. Disse almægtige forestillinger, som har lange rødder bagud og bestemt ikke er skabt af oplysningstiden, bliver voldsomt forstærkede her, og kommer til virkelig udfoldelse i den franske revolution 1789, først som befrielse, senere som mareridt. Revolutionen 1789 giver mennesker muligheden for i frihed at skabe sig selv, og der går et glædesråb over Europa, men efter få år bliver frihedsrevolutionen til det, der kaldes “rædselsregimentet”. Dannelsestænkningen og romantikken – at man vender sig bort fra sin egen tid og søger det højere i noget andet, i en anden tid og på et andet sted (antikkens Grækenland, gymnasiet, Humboldt-universitetet) – er én af reaktionerne på forløbet.

Navngivningen af *socialpædagogik* som disciplin finder sted 100 år senere i et tilsvarende forløb, hvor naturvidenskabelige gennembrud følges af humanvidenskabelig ophidselse. Frem imod år 1900 skabes meget store naturvidenskabelige gennembrud indenfor biologi, kemi, fysik, m.m., der i løbet af 1800-tallet fører til en voldsom forandring af tilværelsens materielle vilkår i Europa, og denne udvikling bærer atter ved til det bål, hvor man mener eller ønsker eller bilder sig ind at kunne gøre det samme inden for den menneskelige tilværelse: gennemskue tilværelsens love, så den kan fremstilles med videnskabelig præcision, lige som man fremstiller glas, tændstikker, elektricitet, medicin, automatvåben, biler, osv. Auguste Comtes *sociologi* eller *socialfysik*, som han ønskede at kalde den, går i samme retning som *socialpædagogik*.

1700-tallets pædagogik med sine særlige forbindelser til enevælden, skolen og drømmen om det hele menneske og 1800-tallets socialpædagogik med sine særlige forbindelser til demokratiet, dag- og døgninstitutionerne og drømmen om det hele samfund fremstilles på denne måde begge som variationer af almen pædagogik med vilje til at præstere det samme, som man i fysikken og den materielle produktion præstere i forhold til naturen: afkode, styre, beherske, kontrollere, kvantificere, målsætte. I pædagogik findes fra begyndelsen en vilje til at skabe den enkelte (Basedow m.fl.). I socialpædagogik findes fra begyndelsen en vilje til at skabe både den enkelte og fællesskabet ud fra indsigt i og viden om tilværelsens love (Natorp, Bergemann). Hvem går imod i 1900-tallet? Findes der her en gennemreflekteret modstand på niveau med Kants? Den fundamentalistiske eller totalitære drøm findes gennem hele historien, og er ikke skabt af naturvidenskaben, kun inspireret og næret af den, og man ser stærke opsving i de totalitære strømninger i forbindelse med naturvidenskabelige gennembrud. Virkeliggørelse af det hele samfund med hele mennesker har hidtil ført til mere eller mindre rædselsfulde regimer. De totalitære visioner om det hele menneske skuffer gang på gang ved virkeliggørelse.

Set på denne måde kan kommunikationsteknologien forventes at give anledning til en muligvis uimodståelig forøgelse af den totalitære socialisering. Selv om kommunikationsteknologien er særdeles primitiv i forhold til den mængde kommunikation, der flyder mellem mennesker, som mødes, så er denne teknologi alligevel i stand til at fremføre sig selv som almægtig og altomfattende. Resultatet vil være (er) bestræbelser i retning af at fuldbyrde en totalitære *forvaltning*.

Pædagogikkens og socialpædagogikkens forbindelse til instrumentel fremstilling af mening er grunden til, at disse discipliner ikke har opnået anerkendelse i store dele af filosofien. Pædagogik og soci-

alpædagogik trækker på erfaringsvidenskaber og dermed begreber som læring, organisation, evaluering, didaktik, metode, målsætning. I filosofi tales oftest ikke om mening som læring men mening som noget, der sker, tilfalder, dukker op, viser sig, forsvinder, osv. på uforklarlige måder. Erfaringsvidenskabernes tidsopfattelse reducerer det aktuelle til at være indeværende klokkeslæt eller allerhelst "fremtiden", fordi forandringer ugyldiggør al fortids aktualitet. Filosofiens tidsbegreb ser det aktuelle over meget lange tidsafstande. Mening har mål i sig selv og er derfor uden fast grund, altid spørgsmål. Mening nås ikke gennem at sætte sig mål. Erfaringsvidenskaberne bygger på at sætte mål, fastsætte målemetoder. Rigtige pædagoger har derfor ikke nok i at tale om læring. Måske skulle man sige, at rigtige pædagoger i hvert fald for en tid har talt rigelig meget om læring.

I filosofi tales derfor hellere om *opdragelse* (eller dannelse) end om pædagogik. I filosofiens tekster siden 1770erne mærker man tydeligt filosofiens uvilje eller modvilje overfor "(social)pædagogik", der ganske enkelt indeholder alt for megen instrumentalisme (metode, didaktik, dokumentation, læring, programmering, lukkede spørgsmål). Opdragelse er filosofisk set bedre end pædagogik, fordi opdragelse dels kan betyde "blive draget op", dels kan betyde "drage sig op" (Gadamer, 2000). Og fordi "blive draget op" endvidere kan betyde dels "blive draget op af bestemte personer med bestemte formål for øje", men også og især at "blive draget op af begivenheder, vi ved sker, men som vi ikke kan gennemskue", "blive draget op ved at deltage i praksis, men uden at praksis kan beherskes" (hvis praksis kan beherskes, har den ikke mål i sig selv).

I de vestlige samfund har den politiske rationalitet gennem hele deres historie gjort sig stadig mere gældende. Den sugede først næring fra ideen om hyrdemagt, og så fra ideen om stats-

raisonen. Individualiseringen og totaliseringen er uundgåelige effekter af dette. Det er ikke fra angreb på den ene eller den anden af disse effekter, men fra angreb på selve den politiske rationalitets rødder, at frigørelsen kan komme (Foucault, 1979, s. 115).

Socialpædagogik

Socialpædagogik blev første gang præsenteret på dansk i 1901 af cand.theol. C.O. Dahl i en artikel med overskriften "Socialpædagogik" i tidsskriftet *Vor Ungdom*, et progressivt pædagogisk tidsskrift, der mange år senere, i 1953, blev slået sammen med Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Overskriften taler om socialpædagogik som en fagdisciplin, og artiklen taler om "socialpædagogerne". Læst med nutidens øjne er artiklen noget forvirrende, fordi "socialpædagogerne" ikke refererer til uddannede personer med en bestemt profession, der udfører arbejde på døgninstitutioner, væresteder, o.l. blandt mennesker, der er truet af udstødning. "Socialpædagogerne" refererer i artiklen til en gruppe af filosoffer, der arbejder på at føre det nyt begreb *socialpædagogik* frem, og artiklen citerer flittigt Paul Natorp og P. Bergemann, der betegnes som retnings to betydeligste repræsentanter. Socialpædagogerne betragter sig selv som neokantianere. Foruden Kant henvises især til Platon og Pestalozzi. Det centrale i socialpædagogernes forståelse er, at se menneskets kulturhistorie i tre faser. *Første fase* er en universalisme (fællesskab), der bygger på uklare antagelser, en *mytisk universalisme*. Derefter følger fra renæssancen og reformationen *anden fase*, hvor den mytiske universalisme slår om i en stærk og radikal *individualisme*. Omkring år 1900 er tiden nu kommet til en ny, *tredje fase*, hvor universalismen kommer igen, men denne gang som en *moderne universalisme*, hvor fællesskabet bygger på videnskab, som gennemskuer både den enkelte og fællesskabet. Det hedder: "At forstaa forholdet mellem det enkelte og det hele, mellem enkeltlivet

og allivet i dets hele dybde, var forbeholdt vor tid". Hvordan mener man så, at "vor tid" er blevet i stand til at gennemskue "enkeltlivet og allivet i dets hele dybde"? Svaret er *erfaringsvidenskaberne*. I stedet for den rent instinktive og "naive samhørighedsfølelse kommer nu den paa erfaringsvidenskaben hvilende reflekterte bevidsthed, at mennesket er et socialt-individuelt væsen". – "Social-individuel, det er syntesen, hvori de modsætninger, udviklingen hidtil har bevæget sig i, opløses." Følgelig danner den moderne universalisme "den høiere enhed" for de to foregaaende udviklingstrin".

De 3 faser følger tydeligt modellen (1) tese, (2) antitese, (3) syntese. *Tesen* "mytisk universalisme", dvs. *fællesskab uden individ*, slår over i sin modsætning, *antitesen*, dvs. *individualisme uden fællesskab*. Derefter følger *syntesen*, som er en "social-individuel ... moderne universalisme", der bygger på klarhed, tydelighed, gennemskuelighed med hensyn til både den enkelte og det hele, dvs. bygger på videnskab efter naturvidenskabeligt forbillede. Det "socialt-individuelle" kommer mange gange til udtryk i begrebet "fælles-viljen", hvor "enkeltviljen fuldbyrder helhedsviljen". Der henvises til Hegel og til sociologien. Inspirationen både fra Hegel og fra den matematiske beherskelse af naturen ses mange gange, f.eks.: "Deri bestaar vor tids praktiske opgave: af oplysningstidens ensidige individualisme og ældre epokers ensidige universalisme at konstruere et kræfternes parallelogram, hvis resultanter da danner den rigtige vei". Den videnskabelige parallel til naturvidenskab er *erfaringsvidenskaberne*, især sociologi, psykologi og sundhedsfag. "Staten skal have tilsynet med skolen, kommunen kan have det. Men aldrig maa kirken have det. Dertil er den ikke skikket. Skolen er jo bestemt til at uddanne børnene til dygtige medlemmer af samfundet, til kulturarbejdere, til stats- og verdensborgere, men ikke til medlemmer af et eller andet særligt religionssamfund".

Det er altså den renoverede psykologi og nydannede sociologi, der udgør de erfaringsvidenskaber, der kan levere klarhed og tydelighed i den dybeste forståelse af den enkelte, af samfundet og forholdet imellem dem. Der er i ordets egentlige forstand tale om en totalitær vision, en vision om at skabe helhed og sammenhæng i hele den enkeltes og i fællesskabets liv.

Denne vision er en væsentlig kerne i socialpædagogik, der kan følges frem til vore dage. I 1930ernes Tyskland glider socialpædagogikken ind i nazismens pædagogik, og efter anden verdenskrig må der gå nogle år, før der igen kan diskuteres socialpædagogik som vision. Det sker i løbet af 1970erne, hvor viden om det hele menneske og det hele samfund igen får videnskabelig ikklædning. Der er således god grund til at være på vagt overfor helhedsbegrebet i socialpædagogik, lige som der er god grund til at diskutere socialpædagogik på et nyt grundlag, hvor demokrati og borgerrettigheder bliver væsentlige begreber i en åben helhedsforståelse, der ikke bygger på naturvidenskabelige idealer.

Praktisk socialpædagogik

C.O. Dahls artikel er tung at læse. Fuld af citater og henvisninger, men mod slutningen også med mange praktiske anvisninger på, hvordan skolen bør indrettes efter socialpædagogisk tankegang. Dag- og døgninstitutioner nævnes slet ikke. Artiklen kommer som sagt 1901, dvs. netop på den tid, hvor der etableres pædagogiske uddannelse, organisationer og institutioner til at varetage opdragelse (Børnesagens Fællesraad samler en lang række organisationer), statstilskud til vuggestuer, børnehaver og fritidshjem, der skal forebygge kriminalitet, prostitution og skulkeri. Jævnfør de mange 100 års jubilæer i disse år.

Foruden socialpædagogikken ser også reformpædagogikken, som ikke kan omtales nærmere her, dagens lys på denne tid. Reformpædagogikken udfol-

des fra begyndelsen i en lang række bøger, tidsskrifter og foreninger. Socialpædagogikken følger en anden, mere tilbagetrukket og diskret vej. Alle referencerne i C.O. Dahls artikel kunne tages som invitationer til kritisk eftersporing, til at diskutere socialpædagogikkens forhold til Kant, Platon, Hegel, Basedow, Rousseau, osv., men der kommer ingen anden reaktion end tavshed. Kun navnet socialpædagogik tager man til sig; socialpædagogik fremføres uden videre diskussion som navngivning af en praksis, der ikke bestemmes ved andet end overskriften, og hvor den socialpædagogiske filosofi er udgrænset, ikke-eksisterende. Allerede to år efter C.O. Dahls præsentation fastlægges modellen for den socialpædagogiske diskurs, vi har kendt nu i hundrede år med det resultat, at vi har socialpædagogiske institutioner, socialpædagogisk arbejde og socialpædagoger, men ingen socialpædagogik: "..., men der har aldrig udviklet sig en egentlig socialpædagogisk optik" hedder det i en artikel af Torsten Erlandsen (2003-).

Sofus Bagger, der er skoleinspektør, er gift med Hedevig Bagger, som allerede i 1885 startede det, der i 1904 blev det første pædagogseminarium, Frøbelseminariet, med Sofus Bagger som rektor. Året før seminariets start, 1903, udgiver Sofus Bagger *Folkebørnehaven. Et Bidrag til praktisk Socialpædagogik*. Skriftet er på 50 sider, men ingen steder nævnes eller diskuteres socialpædagogik. Der redegøres for, hvad programmet er, men det ikke så meget som antydes, hvad socialpædagogik er. Socialpædagogik får allerede her den form, vi kender. Alle diskussioner afbrydes, og socialpædagogik gøres til en betegnelse for "noget, vi gør", "noget, vi kan", "noget, vi bruger" uden at dette "noget" diskuteres tæt og indgående. Socialpædagogik er noget, man er bekendt med, ikke noget man diskuterer, hvad er. Det gøres upassende eller ligefrem flovt at ville diskutere, hvad socialpædagogik er, at undre sig over, hvad

det er. Socialpædagogik er ikke en filosofisk tankegang, der undersøges i sine forskellige antagelser og problemstillinger. Der foretages ikke en kritisk læsning af de bestemte filosoffer, der henvises til. Der bliver kort sagt ingen *socialpædagogik* i betydningen en filosofisk disciplin med relevans for socialpædagoger.

Det er samme forløb – fra filosofi til praktik –, når Anna Wulff, der startede det andet pædagogseminarium (Fröbel-højskolen, 1906) i 1916 pludselig omtaler sin uddannelse som "social-pædagogisk" uden på noget tidspunkt at redegøre for, hvad hun mener, men hvor det af sammenhængen fremgår, at det drejer sig om forebyggelse på måder, der forudsættes bekendte.

Endelig er det samme forløb hos Ludvig Beck, der startede uddannelsen af medarbejdere og ledere ved døgninstitutionerne og fra 1923 til 1932 udgav tidsskriftet *Barn og Ungdom. Nordisk socialpædagogisk Tidsskrift* uden at der noget sted er en artikel eller et afsnit om, hvad socialpædagogik er. Heller ingen begrundelse for at medtage ordet i tidsskriftets titel. Socialpædagogik er en fakticitet, der ikke skal (eller må) begrundes.

Modellen for dette forløb – et filosofisk begreb, der indgår i omfattende filosofiske diskurser, ændres i pædagogik og pædagogisk arbejde til at være et professionelt redskab, instrument – er der mange andre eksempler på i pædagogikkens instrumentelt orienterede historie. En væsentlig del af forklaringen skal efter min mening søges i dette:

Pædagoguddannelse og pædagogiske institutioner (vuggestuer, børnehaver, fritidshjem, en lang række nye børnehjem, osv.) oprettes i tiden omkring 1900. I pagt med tidens vilje til metodisk og kontrolleret fremstilling bliver uddannelsens fagsammensætning, at teorifagene domineres af erfaringsvidenskaber (psykologi, sociologi, sundhedsfag). Pædagogisk filosofi, hvor pædagogik og socialpædagogik kunne kritiseres, f.eks. for at bygge på erfaringsvidenskabelige illusioner eller det, der er

værre, afskæres og udelukkes. På trods af, at centrale temaer omkring etik og æstetik altid er nærværende i pædagogers arbejde og forudsætter pædagogisk filosofi for at nå relevant professionelt niveau, så holder erfaringsvidenskaberne skansen. Uddannelsen bliver derfor ikke i stand til at opbygge en faglig diskurs omkring socialpædagogik. Hverken blandt lærere eller studerende udvikles kvalifikationer til at inddrage en diskurs, hvor "socialpædagog" som i C.O. Dahls artikel betyder tæt læsning af neokantianisme, mulig sammenligning med Kants egne skrifter, Basedow, Rousseau, Herbart, Platon, Aristoteles, Natorp, Key, Neill, osv.

På den ene side kan man derfor sige, at det ikke nytter noget at bebrejde pædagoguddannelsen den manglende diskurs. Fagene er der jo ikke. På den anden side er det både påfaldende og til stor ulempe, at denne tilstand har fået lov at vare så længe. Det er ikke svært at få øje på, at psykologiens og sociologiens monopolisering af pædagoguddannelsens teoridannelse naturligvis ikke er en tilfældig eller spontan hændelse, men også rummer en bevidst besættelsespolitik. I de senere år har man accepteret et fag som sundhedsfag, formentlig fordi det ikke rækker ved erfaringsfagernes naturvidenskabeligt orienterede videnskabsteori. Selv om temaerne *etik, æstetik og værdier* (politiske, religiøse, kulturelle, personlige) gennem hele århundredet og trænger sig på for at blive behandlet på et niveau, der hører til i en professionsbacheloruddannelse, så er pædagogisk filosofi stadig holdt ude. Pædagoguddannelsen har her vanskeligheder med at komme ud af sin andenhåndslæsning og store overheads (Platon, Aristoteles, Kant, Hegel, Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger, Foucault, Baumann, m.fl. i en "feltanalyse" på en enkelt A-4 side, der forstørres på overhead-projektoren), selv om der fra adskillige sider gøres forsøg på forandring.

Det må derfor gøres gældende, at Sofus Bagger,

Anna Wulff, Ludvig Beck, osv. kunne have handlet anderledes, da de fastlagde pædagoguddannelsens fagsammensætning. De diskuterede indbyrdes, om *det religiøse* (Anna Wulff, Ludvig Beck) eller *det naturvidenskabelige* (Sofus Bagger) skulle være det ledende. Men intens udvikling af *filosofisk pædagogik* kom aldrig på tale. Pædagogik var for nogle institutionsbyggere anvendt psykologi og anvendt sociologi, for andre kald og gave, men ingen så pædagogik som filosofi. Man kan også sige det på den måde, at man gik i fælden. Nemlig den fælde, neokantianerne satte op, hvor de foregav at udvikle overgangen fra filosofi til erfaringsvidenskab. "At gå i fælden" betyder så "villigt at lade sig overbevise uden kritisk eftersporning af, om der egentlig er en overgang".

Man skal bemærke, at uddannelsens æstetiske fag (musik, billedkunst, bevægelse, drama, naturfag) også er med fra starten. De har helt andre rødder. I parforholdet med erfaringsvidenskaberne lever de æstetiske fag som fisk i ørkensand. Fagsammensætningen erfaringsvidenskaber – æstetiske fag udgør en særdeles skarp modsætning. Det er de æstetiske fag, der direkte er knyttet til det besynderlige, at der overhovedet etableres en selvstændig pædagogprofession adskilt fra lærerprofessionen. De erfaringsvidenskabelige fag sætter rammerne for, hvad pædagogik er i uddannelsen, og disse fag vil også gerne bestemme, hvad pædagogisk arbejde er (didaktik, metode, dokumentation, opmåling). De erfaringsvidenskabelige fag har alle årene peget på, at pædagog- og lærerprofession skulle lægges sammen (samme litteratur, samme begreber, osv.). De æstetiske fag sætter rammerne for, hvad pædagogisk arbejde er eller i det mindste kan være (praksis i aristotelisk forstand, dvs. primært handlinger med mål i sig selv), og forlanger pædagogprofessionen adskilt fra lærerprofessionen. Erfaringsvidenskabernes tænkning går entydigt i retning af kun at have lærere. Set på denne måde er det bemærkelsesværdigt, at pædagoguddannelsen overhovedet

har overlevet så længe. Det er endnu mere bemærkelsesværdigt, at den endda har været en af de største uddannelsessucceser, vi har set både med hensyn til søgning, udvikling af arbejdspladser og opnåelse af anerkendelse.

Nye udfordringer

Socialpædagogik og reformpædagogik udgør som nævnt to væsentlige pædagogiske strømninger i den modernitet, der tog fart omkring 1900 med systemskiftet, socialdemokratiet, arbejderkvartererne, m.m. Socialpædagogik ville reformere den enkelte, så samfundet kunne nå en højere form i overensstemmelse med sine muligheder. Reformpædagogik ville reformere samfundet, så den enkelte kunne nå en højere form i overensstemmelsen med sine muligheder. Socialpædagogikken er diskret, knyttet til forvaltning, skaffer sig kontorer, fører sig ikke frem med store ord i tidsskrifter, pamfletter, bøger, osv. Reformpædagogikken er kontroversiel, ser sig som avantgarde og fører sig højlydt frem i tidsskrifter, bøger, osv. Begge har formen almen pædagogik, dvs. pædagogik, der gælder den enkelte og det fælles.

100 år efter introduktionen af socialpædagogik og reformpædagogik fik vi 19. februar 2001 bekendtgørelsen om professionsbacheloruddannelse (PbB-). Det kræves her, at en række mellemlange, videregående uddannelser (pædagog, socialrådgiver, sygeplejerske, lærer, fysioterapeut, ergoterapeut, m.fl.) kvalificerer dels til et *professionsområde*, f.eks. "professionsbachelor som pædagog", dels til *videreuddannelse* (§ 1). Disse krav gentages i den efterfølgende bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (BUP, 23. juli 2001, § 1). Målet er, at den blindgyde, som pædagoguddannelsen hidtil har været, skal åbnes. Videreuddannelse skal kunne bygge ovenpå pædagoguddannelsen, hvis afgangsniveau lige som de øvrige professionsbacheloruddannelser fastsættes til at være bachelorniveau. Niveauet skal i overensstemmelse med

Bologna-aftalerne fastlægges af den fælles målestok (3 – 2 – 3, bachelor – kandidat/master – ph.d.), og ikke ved en eller anden privat, monokulturel afslutningsform.

For pædagogers vedkommende er videreuddannelse på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) det væsentligste pejlemærke, når professionsuddannelsen skal tage stilling til, hvad den skal kunne for at leve op til sin forpligtelse om at kvalificere til videreuddannelse. DPU er skabt af den samme uddannelsesreform, som samlede en række Mellemlange Videregående Uddannelser (MVU) i professionsbachelorbekendtgørelsen, og DPU har dermed en anden og mere formel, bydende status end de mange institutioner, der i kraft af uddannelsesmarkedet byder ind med tilbud.

Hvilke krav til pædagoguddannelsen kan vi så aflæse af DPU?

Den enkle og direkte nye udfordring er, at der på DPU er skabt 5 institutter, hvoraf de to tilbyder videreuddannelse på baggrund af fag, der ikke eksisterer i pædagoguddannelsen i dag. Det drejer sig om *Institut for pædagogisk filosofi* og *Institut for pædagogisk antropologi*. DPU har dermed skåret igennem erfaringsvidenskabernes monopol på pædagoguddannelsen og sagt, at pædagogisk filosofi (og pædagogisk antropologi) er nødvendige for at give et relevant svar på de udfordringer, pædagoger møder, – udfordringer der ikke er opstået i går, men har gjort sig gældende siden pædagogen blev introduceret på Homers tid. Hvis pædagoguddannelsen skal leve op til sin forpligtelse om at kvalificere til videreuddannelse (PbB § 1 og BUP § 1), så skal der ske en markant fagudvikling i professionsbacheloruddannelsen på disse to områder. DPU er hermed på fornemste vis øjenåbner for pædagoguddannelsen med hensyn til at se professionens udfordringer i øjnene og agere relevant. Hertil kommer naturligvis, at de eksisterende fagområder må gennemses for, om de giver, hvad de nu er forpligtede til. Man kan beklage, at fagudviklingen ikke

sker inde fra uddannelsen selv, men som følge af ydre krav, men man må først og fremmest glæde sig over, at fagudviklingen kommer i gang.

Den reelle udfordring er, at pædagoguddannelsen nu må sætte uddannelsens fagsammensætning til diskussion, og åbne øjnene for, at presset fra etik, æstetik, "værdier" (politiske, kulturelle, religiøse, sproglige) og pædagogisk videnskabsteori forudsætter, at professionen rummer disse temaer på relevant niveau, og at det på forhånd er klart, at det ikke vil kunne lade sig gøre uden filosofisk pædagogik. Det er samtidig klart, at der ikke eksisterer et på forhånd veludviklet curriculum, som er "filosofisk pædagogik" (eller "pædagogisk filosofi", hvis man vil fastholde det). Professionsbacheloruddannelserne har mange ressourcer at bringe i spil i de kommende år, hvor dette curriculum skal opdages (i bogstaveligste forstand op-dages). Afstanden mellem filosofi og pædagogik har gjort sig gældende fra begyndelsen, altså fra 1770erne, hvor pædagogik blev navngivet som disciplin, og denne afstand betyder, at der på ingen måde findes et relevant, aktionsklart curriculum at bringe i spil på de eksisterende filosofiske institutter. Filosofisk pædagogik er et særdeles åbent spørgsmål, og det vil det blive ved med at være længe, forhåbentlig altid.

Det er altså på ingen måde tilstrækkeligt, som det er foreslået i Evalueringsinstitutets rapport om pædagoguddannelsen (kapitel 12, 2003), at opdele de eksisterende fag i "hovedområder". En sådan tænkning kommer jo ikke en millimeter uden for status quo, og er derfor alt for defensiv og utilstrækkelig over for de opgaver, pædagoger har. Hvortil altså kommer den enkle udfordring, at denne tænkning ikke engang lever op til den placering, DPU har i MVU-reformen. Det er indlysende, at der må tænkes ud over den fagrække, som hidtil har været monopoliseret af det psykologiske og sociologiske fagområde.

Der åbnes med forventningen om pædagogisk

filosofi også for at etablere socialpædagogik som fagområde i uddannelsen. Med hensyn til spørgsmålet om videreudvikling af socialpædagogik ligger det i denne argumentation, at der ikke vil komme en socialpædagogik ud af at etablere en master- eller kandidatuddannelse i socialpædagogik på Institut for pædagogisk *sociologi*. En sådan placering vil blot fortsætte den ørkenvandring i erfaringsvidenskaberne, der nu har varet i 100 år. Socialpædagogik drejer sig ikke mindst om etik, moral, værdier omkring fællesskaber, den enkelte, udstødning, inklusion osv., og disse temaer kan ikke udfoldes i et område, der har et næsten traumatisk forhold til "normativitet", som man i sociologien kalder etik, æstetik, værdier. Sociologiens træk i retning af, at moral og værdier benævnes "normativitet", er et forsøg på at etablere sociologi som videnskab efter naturvidenskabeligt forbillede. Det betyder, at man forsøger at gøre moral, etik og værdier til noget, der ved at få et særligt navn ("normativitet") kan pakkes ind og udskilles, dvs. instrumentaliseres. I store dele af pædagogisk filosofi vil moral, etik osv. være selvfølgelig temaer, som det er en illusion at ville udskille, uanset hvilke om- og gendøbnings, der foretages.

Jeg gør opmærksom på, at udfoldelse af pædagogisk filosofi forudsætter (a) et kendskab til opdragelsesspørgsmålet i filosofi, hvilket bringer mange både kendte og mindre kendte tekster i fokus. Et eksempel kan være tæt læsning af Kants kendte *Grundlæggelse af moralens metafysik* med den mere ukendte og usikre *Om pædagogik* (som ikke er redigeret af Kant selv). (b) Men pædagogisk filosofi med relevans for pædagoger kræver samtidig en omfattende inddragelse af viden om den opdragelsespraksis, der kan findes gennem kendskab til professionens store personligheder (f.eks. Erna Juel-Hansen, Thora Esche, Anna Wulff, Ludvig Beck, Sofie Madsen, Margrethe Christiansen, Dorthe Gregersen, Otto Krabbe, H.C. Rasmussen, m.m.fl.), institutionernes historie (arkiver, jubilæ-

umsskrifter) og statens ræson (formålsparagraffer, støtteordninger, bekendtgørelser). Det ses på denne måde, at pædagogisk filosofi ikke er en eksisterende hyldevare. Begge disse sider af, hvad pædagogisk filosofi forudsætter, kommer frem, når der spørges: Hvorfor har vi i Nordvest-Europa og enkelte andre lande (social)pædagoger foruden lærere og terapeuter? Hvorfor har vi ikke kun – som langt de fleste andre lande – lærere og terapeuter? Efter min mening hænger disse spørgsmål sammen med spørgsmålene om, hvorfor vi har sen vialsesalder, legepladser og tumlerum.

Er blindgyderne så gjort åbne?

Bologna-aftalerne og opfølgningerne herpå skulle sikre, at vi også i Danmark får integreret Korte, Mellemlange og Lange Videregående Uddannelser (K-, M- og LVU). De enkeltstående, isolerede mellemlange, videregående uddannelser, der lå som småøer i det danske landskab, havde hidtil været *blindgyder*, som det hed, så den, der ville uddanne sig videre fra sin MVU, måtte begynde forfra hver gang. At ændre så grundlæggende træk i organiseringen af uddannelser kræver naturligvis gennemgribende omorganiseringer af indhold og niveau i både uddannelse og profession.

Har man så foretaget disse skridt med MVU-reformerne? Er PbB, BUP, DPU, CVU osv. relevante svar på Bologna-aftalerne?

Det er for mig at se klarere og klarere, at CVU-dannelsen ikke fremmer reformernes formål men hæmmer det. CVU-dannelsen samler de mellemlange videregående uddannelser i store virksomheder eller koncerner, hvor afstanden fra den enkelte uddannelse til de øvrige videregående uddannelsesområde – KVU såvel som LVU – er blevet *større* og ikke *mindre*. Tværtimod at skabe integration indenfor det videregående uddannelsesområde, så fører CVU-dannelsen til cementeret isolation. De gamle blindgyder, der var smalle og korte er nu blot blevet bredere og har fået højere hegn

omkring sig.

Denne tiltagende isolation ses blandt andet ved, at diskussionen mellem LVU-institutionerne og CVU kun har drejet sig om “forskningstilknytning”, mens det egentlige mål jo var, at der skulle være klare og åbne veje fra bachelorniveau og videre til master/kandidat og professions-ph.d. Altså at der skulle være faglige kontinuitets-muligheder. Denne diskussion – spørgsmålet om relevansen i uddannelsernes fagsammensætning og efterfølgende fagudviklingsinitiativer, som er taget op i det foregående – findes ikke. Med hensyn til DPU og CVU er der heller ikke skabt nogen som helst organer til at koordinere denne udvikling af relevant faglighed mellem DPU og CVU. Der er ingen forpligtelser til at drøfte disse spørgsmål og foretage de relevante koordineringer, og uden forpligtelse og ydre påkrævet organisering vil sådanne tilpasninger ikke ske i dansk forvaltningskultur.

Mangelen på organer til med tilstrækkelig styrke at udvikle relevant faglighed har åbnet for et frit flydende marked, hvor professionsidentitet opløses som handelshindringer til fordel for ren kvantitativ styring gennem ECTS-points.

Pædagogiske institutioner

Ud fra erfaringsvidenskabernes tænkning var det relevant at se uddannelsesinstitutionerne som det videnskabelige hjemsted for teoretisk viden om pædagogiske lovmæssigheder, der så gennem de studerendes praktik og de færdiguddannedes ansættelse blev bragt ud i de pædagogiske institutioner. Ud fra en filosofisk pædagogisk tænkning er det relevant at se uddannelsesinstitutioner som pædagogiske institutioner, der er optaget af de samme temaer, som f.eks. dag- og døgninstitutioner. “Studiekompetence” er naturligvis påkrævet i en uddannelsessammenhæng, men set på denne måde ikke i mindre grad påkrævet i en erhvervsammenhæng. Det hedder *vidensamfund*, fordi spørgsmålet om viden er et gennemgående træk i samfundet og ikke

monopoliseret af særlige institutioner. Der er, uanset forskellene, ikke mere pædagogisk virkelighed på rød stue, end der er i et auditorium eller et grupperum med vejledning. Denne forståelse fremgår eksplicit af, at formålet med uddannelsen blandt andet er, at de studerende erhverver sig forudsætninger for at deltage i pædagogisk udviklingsarbejde og forskning. "Studiekompetence" er altså dels en forudsætning for at gennemføre en uddannelse, men er nu samtidig en af de væsentligste erhvervs-kompetencer, uddannelsen skal kvalificere til (BUP § 1, pkt. 4).

"Udveksling af værdier og kundskaber mellem uddannelse og profession" (PbB § 1) er derfor processer, der foregår både på det enkelte praktiksted og det enkelte seminarium såvel som imellem dem. Der er ud fra denne forståelse god grund til at foreslå en ny tone og en langt større bredde i forholdet mellem uddannelsessteder og fagorganisationer.

Det skal nævnes her, at PbB gør det klart, at undervisere på uddannelsesinstitutionerne skal have kvalifikationer, der samlet set ligger et niveau over uddannelsens slutniveau. Dette krav må, når praktikken udtrykkelig skal være en del af uddannelsen, hvis den skal anerkendes som værende lang nok til at opnå et bachelorniveau, også gælde institutionernes praktikvejledere. Det må derfor forventes, at der stilles tilsvarende muligheder og ressourcer til rådighed. Det er ikke nok, at staten formulerer et radikalt krav og så blot læner sig tilbage.

Faglig kerne

Faglig kerne i uddannelsen henviser til, at enkeltfagene samles om professionen pædagog. Det betyder, at *der er pædagogik i alle fag*. At der er pædagogik i alle fag er den første forudsætning for, at det er muligt at opnå et bachelorniveau i pædagoguddannelsen. Det siger sig selv, at når der er elleve fag, så vil et fag, der kun fylder en ellev-

tedel, aldrig kunne nå et bachelorniveau. Formålsparagrafferne i uddannelsesbekendtgørelserne er relevante vejvisere her.

Faglig kerne i professionen henviser til, at forskellige slags pædagogisk arbejde har en fælles faglig kerne. Formålsparagrafferne i Serviceloven og Folkeskoleloven er relevante vejvisere her.

Der må i uddannelsen tages stilling til, om socialpædagogik er et eksklusivt enkeltfag i forhold til pædagogik eller udgør en nødvendig og uundværlig del af, hvad pædagogik er.

Der må tilsvarende i det pædagogiske arbejde tages stilling til, om socialpædagog er en eksklusiv faglighed i forhold til at være pædagog eller udgør en nødvendig og uundværlig del af, hvad en pædagog er.

Det er i det foregående af mig lagt til grund, at socialpædagogik og socialpædagog er former af almen pædagogik og uundværlige for enhver form for pædagogik og pædagog i moderniteten (altså uundværlig for pædagoger, socialrådgivere, sygeplejersker, lærere, osv.). Det udelukker ikke, at socialpædagogik og socialpædagog også kan ses som noget særligt.

Der kan i Serviceloven skelnes mellem på den ene side § 8 (BUPL) og på den anden side § 32 og 67 (SL), - men det forholder sig efter min mening ikke sådan, at denne skelnen er grundlagt i et skel mellem pædagog/pædagogik og socialpædagog/socialpædagogik.

Afslutning

Evalueringen af pædagoguddannelsen blev offentliggjort april 2003 og sagde, at pædagoger er af "grundlæggende betydning for samfundet som sådan - og for det enkelte menneske" (s. 173). Diskussionen om faglig kerne tages i rapporten grundigt op med henvisning til Service-lovens fornemme formuleringer, hvor *samvær* og *samværsformer* er noget væsentligt (s. 63). *Læring* nævnes så godt som ikke i rapporten.

Pædagoguddannelsen fødes som nævnt samtidig med strømningerne omkring socialpædagogik og reformpædagogik, dvs. o. 1900. Det sker altså samtidig med den form for demokrati, vi kender i dag. Læreruddannelsen er til sammenligning hermed skabt under enevælden, og er tilsvarende i langt højere grad præget af centralt fastsatte læreplaner og mål.

Pædagoguddannelsen har siden de første samlende uddannelsesbekendtgørelser lige efter afslutningen af anden verdenskrig været præget opslugning i stadig større organisationer (ca. 1950, 1969, 1983, 1992 og 2001). Udviklingen går fra det lokale (seminarium i iværksætterens dagligstue) til det nationale og videre til det internationale. Som nævnt har denne udvikling først nu ført til forsøg på større integration med området for lang uddannelse. Vil der være pædagoger om 10 år?

Hvis de totalitære tendenser, der kommer fra forvaltningsteknologiernes voldsomme vækst, fortsat breder sig ind i pædagogernes område, så vil pædagoger i større og større grad blive inddraget i at løse skolens snævre opgave, hvor resultatet måles i prøvekarakterer. Førsteprioriteten til folkeskolens snævre opgave ses i kravet om, at CVUer skal rumme pædagog- og lærerseminarier. I direkte forbindelse med diskussionen om socialpædagogik må der spørges, hvilken interesse det socialpædagogiske område så egentlig har i at få pædagoguddannelsen ind i CVUer? Har det socialpædagogiske område ikke primært interesse i at få pædagoguddannelsen integreret med de lange videregående uddannelser? Har det socialpædagogiske område ikke primært interesse i at bringe pædagoguddannelsen i spil med socialrådgiver- og sygeplejerskeuddannelserne?

Kritikken af at sætte folkeskolens snævre mål øverst vil kunne støtte sig dels på de almindelige træk i samfundet, hvor der lægges vægt på etik, æstetik, værdier og egenskaber som selvstændighed og åbenhed. Filosofisk pædagogik vil kunne

bidrage til denne kritik overfor erfaringsvidenskabernes målinger og vejninger, og til at der kan argumenteres fagligt kvalificeret for, at det centrale i pædagogers arbejde ikke kan måles, og at læreplaner derfor er at fylde hverdagen med spøgelse og monstre. Denne argumentation finder endvidere også udmærket anvendelse på skolens eget område i forbindelse med skolens brede mål. "I skal vide, at det, I måler, ikke viser, om vi dur til vores arbejde", foreslår Jørgen Husted, at lærerne siger til politikerne (Folkeskolen, 2001).

Karsten Tuft er afdelingsleder, ph.d. ved Jydsk Pædagog-Seminarium

Litteratur

Erlandsen, Thorsten (2003): Socialpædagogers uddannelsesstænkning 1900-1975. I: *Vera no. 25*.

Folkeskolen nr. 7 (2001): *Peptalk til lærerne*.

Foucault, Michel (1979): "Omnes et Singulatim": mot en kritikk av den politiske fornuft, II, forelesning ved Stanford University, 16. oktober 1979. I: *Forelesninger om regjering og styringskunst*, Oslo 2002.

Gadamer, Hans-Georg (2000): *Erziehung heisst sich erziehen*. Kurpfälzischer Verlag.

