



Temaer i børnehavepædagog-uddannelsens historie

Af Christian Sandbjerg Hansen

Der har været skrevet meget om børnehavepædagogens historie. Et gennemgående træk i fremstillingerne har været, at de har lagt vægt på en relativ lineær fremstilling med fokus på tre såkaldte epoker: en første 'pionerfase' fra slutningen af 1800-tallet frem til omkring 1960, en fase af 'ekspansion og konsolidering' fra 1960'erne, og en fase af 'marked og profession' fra begyndelsen af 1990'erne. I denne artikel anlægger forfatter tre tematiske snit i uddannelsens historie for at forstå og forklare, hvordan den faglige identitet herigennem fremskrives, kæmpes om og forandrer sig

Indledning

Børnehavepædagogens uddannelseshistorie har været rimeligt grundigt beskrevet i både lægmands- og forskningsfremstillinger. Fælles for de hidtidige beskrivelser er, at de overvejende har betonet en relativ lineær fremstilling med fokus på tre såkaldte epoker: en første 'pionerfase' fra slutningen af 1800-tallet frem til omkring 1960, en fase af 'ekspansion og konsolidering' fra 1960'erne og en fase af 'marked og profession' fra begyndelsen af 1990'erne.¹ I 'pionerfasen' hører vi om 'de engagerede grundlæggere' og de første uddannelsestiltag på kanten af 1900-tallet. Først Hedeveg Baggers kursus fra 1885, der fra 1904 hed Frøbelseminariet, og siden hen Fröbel-Højskolen, der blev oprettet i 1906 af Anna Wulff, efter at hun siden 1897 havde lavet uddannelse i tilknytning til sin børnehave. Senere kom Kursus for Småbørnslærerinder, der blev oprettet i 1928 af en gruppe af reformpædagoger med Sofie Rifbjerg som rektor, Jydsk Børnehaveseminarium, oprettet i 1933 af Margrethe Christiansen, Montessori-Seminarieret, der grundlagdes i 1941 af Ragnhild Hoff, og Social-Pædagogisk Seminarium, grundlagt i 1944 af en gruppe aarhusianske børnehavelærerinder med Marie Benedicte Gregersen som rektor.

Den anden fase omtales ofte som 'velfærdsstatens pædagoguddannelse'² og vedrører den børnehavepædagoguddannelse, der etableredes med loven om den treårige, statslige uddannelse i 1969, med oprettelse af nye seminarier og med "tilgangen af folk, der er under indflydelse af ungdomsoprøret".³ Denne anden

1 Andersen 1995, Pedersen 2005, Olesen 2005.

2 Pedersen 2011: 8.

3 Andersen 1995: 33.

fase ses ofte i nær sammenhæng med den generelle velfærdsstatslige udvidelse af børneforsorgen fra omkring slutningen af 1960'erne og fremefter og forstås typisk frem til 1992, hvor børnehavepædagoguddannelsen sammenlægges med socialpædagog- og fritidspædagoguddannelserne i en fælles 3½-årig generalistuddannelse som pædagog.

I den tredje fase ses (børnehavepædagoguddannelsen i lyset af dannelsen først af Centre for Videregående Uddannelse, CVU'er (2001), og senere omdannelsen og sammenlægningerne af seminarierne i syv professionshøjskoler (2008), samt professionsbacheloruddannelserne som pædagog fra hhv. 2007 og 2014, hvilket ofte forstås som en form for 'markedsførelse', 'professionalisering', 'akademisering' og 'statsliggørelse'. Pedersen kalder den for 'konkurrencestatens pædagoguddannelse', dvs. en pædagoguddannelse, der indskrives i en nationalstaternes indbyrdes kamp om konkurrencekraft, hvor ressourcer især mobiliseres og optimeres via uddannelse.⁴

Disse fremstillinger giver hver for sig og samlet et udmærket overblik over (børnehavepædagoguddannelsens lineære udvikling. I det følgende vil jeg anlægge tre tematiske snit i uddannelsens historie med henblik på at forstå og forklare, hvordan den faglige identitet herigennem fremskrives, kæmpes om og forandrer sig.⁵ Artiklen tager afsæt i projektet *Pædagogprofessionens historie og aktualitet*,⁶ der baserer sig på en række forskellige empiriske materialer fra den børnehavepædagogiske verden, herunder seminariearkiver og småtryk, fagbøger og tidsskrifter samt lovgivning og bekendtgørelser. I denne artikel inddrager jeg fortrinsvis de dele af dette materiale, som eksemplarisk kan adresseres og bringes til diskussion i forhold til det enkelte tema, først og fremmest officielle dokumenter, der 'udefra' griber det enkelte temas lange linjer. I det første tematiske snit ser jeg på uddannelsens strukturelle egenskaber, særligt studentermassen og dens sammensætning. Man kan sige, at fokus er på uddannelsens morfologi og dens monopol eller lukning. Det andet tema angår uddannelsens formål og indhold, mens tredje tema adresserer uddannelsens relation til staten, dvs. spørgsmålet om uddannelsens autorisation. På den måde analyseres børnehavepædagogens uddannelsesmæssige identitet, dens karakteristika og dens forandringer samt den videnspolitiske økonomi, som uddannelsens historie aktualiserer sig i.

Morfologi og monopol

Det første tema angår det, man kan kalde uddannelsens omfang og adgang, altså uddannelsestid, antal studerende og uddannelsessteder, dens arbejdsområde og

4 Pedersen 2011: 206, Kristensen 2014: 181.

5 Artiklens afsæt og hovedfokus er "børnehavepædagoguddannelsen". Som det allerede skulle være klart, er det imidlertid kun i et begrænset historisk tidsrum, at denne eksisterer som helt selvstændig uddannelse. En bredere fremstilling burde beskæftige sig med alle de spor, der i dag samles i pædagoguddannelsen.

6 Kristensen m.fl. 2014, Bayer m.fl. 2014, særligt Kristensen m.fl. 2014: kap. 4.

studentermassen samt optagelses- og adgangskrav. Da Hedevig Bagger og Anna Wulff oprettede henholdsvis Frøbelseminariet og Fröbel-Højskolen, var der begge steder tale om etårige uddannelser, der i 1918 blev udvidet med muligheden for en toårig uddannelse. I 1969 blev uddannelsen forlænget til tre år og i 1992 til 3½ år. Samtidig udvidedes antallet af seminarier og studerende. Fra de første uddannelser på kanten af 1900-tallet og frem til 1940'erne oprettedes fem seminarier; fra 1951 kom der løbende nye seminarier til, således at der i alt var 34, da de tre uddannelser blev sammenlagt til en pædagoguddannelse i 1992. I 2000'erne lagdes pædagogseminarierne sammen i seks professionshøjskoler⁷ med en række uddannelsessteder, der gradvist er samlet i forskellige campuskonstruktioner, hvor også andre professionsbacheloruddannelser udbydes.



Fröbel-Højskolen i København havde til huse til i en gammel villa, hvilket satte sit præg på den indvendige indretning, der fik et hjemligt, hyggeligt præg.

Ser vi på antallet af studerende, var der på de to seminarier i 1910 15 studerende om året. I 1956 dimitterede 261 studerende fra børnehaveseminarierne, i 1960 var det 311, i 1965 498, i 1970 1.089 og i 1985 1.363. Med 1992-lovens sammenlægning af de tre uddannelser stiger antallet af studerende med 183 % frem til 2001, hvorefter tilgangen falder med 27 % frem mod 2010, således at den samlede stigning fra 1992 til 2010 er på 105 %.⁸ I 2010 var der således 3.952, der fuldførte pædagoguddannelsen.⁹ Sammenligner vi med det samlede område for mellemlange videregående uddannelser (MVU), bliver pædagoguddannel-

7 Der oprettedes i alt syv professionshøjskoler, men kun seks af disse udbyder pædagoguddannelse.

8 Baseret på Statistikbanken U26: Tilgang af elever ved de mellemlange videregående uddannelser.

9 Dette var et fald fra 2005, hvor 4.661 fuldførte, hvilket dog ser ud til at rette sig op, da der i 2015 var 4.165, der fuldførte (Statistikbanken UDDAKT50).

sens ekspansion endnu tydeligere. På MVU-området er der også sket en stigning, men fra 1992 til 2000 blot på 50%. Til forskel fra pædagoguddannelsen fortsætter MVU-områdets stigning imidlertid med 20 % fra 2000 til 2010, således at den samlede stigning fra 1992 til 2010 er på 82%.¹⁰

Denne ekspansion må imidlertid ses i lyset af uddannelsens optagelseskriterier og adgangsbegrænsninger. Da Hedevig Bagger og Anna Wulff oprettede deres uddannelser, var kravene til optagelse ”en Alder af mindst 18 Aar, almindelige Skolekundskaber, et godt Helbred og Kærlighed til Børn”, som det hedder i Fröbel-Højskolens program for 1906. Dette krav opretholdes frem til 1922, hvor Anna Wulff hæver optagelsesalderen til 20 år, da ”selv 2 Aars Forberedelse ikke kan give en fyldestgørende Uddannelse, med mindre Eleverne allerede ved Optagelsen er i Besiddelse af en vis Alder og Modenhed og visse Forkundskaber”.¹¹ I 1948-betænkningen videreføres 20 årskravet (som var enslydende for alle seminarierne), men det foreslås, at der kan dispenseres ned til 19 år, hvis eleven har ”særlig Modenhed og omfattende Foruddannelse”. Desuden videreføres kravet om et godt helbred beviset ved helbredsattest, mens kravet om almindelige skolekundskaber suppleres af krav om ”at Eleverne paa en eller anden Maade har uddybet og suppleret deres Kundskaber fra Folkeskolen og i det hele har gennemgaaet en vis almindelig Udvikling efter Skolegangen”,¹² uden at udvalget dog ville bestemme disse nærmere. Som noget nyt, eller måske snarere som en nyformulering af kravet om kærlighed til børn, opstiller 1948-betænkningen krav om vandelsattest og forudgående praktisk erfaring. Vandelsattesten skulle være garanti for at ”Eleven er i Besiddelse af de moralske Kvalifikationer som Børnehavegerningen kræver”, hvilket ikke specificeres nærmere, end at straffede, ”letlevende” og ”upålidelige” unge piger ikke kunne optages. Kravet om forudgående praktisk erfaring skærpes fra, at det tidligere var opfordring til, at seminarierne nu stiller krav om mindst et års praktisk erfaring, heraf mindst et halvt år i børnehave eller lignende og mindst et halvt års husligt arbejde i et privat hjem. Betænkningens optagelsesbestemmelser videreføres i det store hele i bekendtgørelserne i 1953 og i 1961, hvor kravet om forudgående praktisk erfaring ændres til et halvt års forpraktik og et halvt års husligt arbejde.

Med 1969-loven fastholdes kravet om forudgående beskæftigelse i praktisk virksomhed, men i dens efterfølgende bekendtgørelser ændres i 1973 optagelseskriterierne, således at de nu kun går på alder (nedsat til 18 år) og boglige forudsætninger (9. eller 10. klasse eller tilsvarende eller højere eksamen) og i øvrigt varetages af et fordelingsudvalg i Direktoratet for Folkeskolen og Seminarierne. Denne bevægelse mod centralisering af udvælgelsen af studerende og formelle eksaminer som adgangskriterium ændres i 1980'erne med udviklingen af standardiserede pointsystemer, der overordnet set indfører længere tids (i 1987 2

10 Baseret på Statistikbanken U26: Tilgang af elever ved de mellemlange videregående uddannelser.

11 Wulff 1922: 1-2.

12 Betænkning 1948: 12

års) erhvervs erfaring suppleret med folkeskoleeksamen som en supplerende adgangsvvej.

Dette bekræftes med kvotesystemets indførelse i 1990 og med Undervisningsministeriets beslutning – efter indstilling fra pædagogseminarierne – i 1992 om en fordeling af 20 % optag fra kvote 1 og 80 % fra kvote 2.¹³ I 2002 er fordelingen dog ændret til 35 % fra kvote 1 og 65 % fra kvote 2, og med 2006-loven til 50 % fra kvote 1 og 2 og med en mindre skærpelse af kvote 2-kravene. Det ser således ud til, at optagelseskriterierne akademiseres. Paradoksalt nok går dette hånd i hånd med, at adgangsbegrænsningerne (for adgangsberechtiggede) gradvist reduceres og de facto ender med stort set at bortfalde. Således påviser Frederiksen et fald både i antallet af ansøgere (64 %) og førsteprioritetsansøgere (fra indeks 100 til indeks ca. 40) i perioden 1996 til 2008 samt en stigning i antallet af studerende, der frafalder uddannelsen fra 9 % til 23 %.¹⁴ I samme periode stiger optagelsesprocenten. Hvor 59 % af alle ansøgere blev optaget i 1996, blev 92 % optaget i 2008. Går vi længere tilbage i tid, bliver bevægelsen endnu tydeligere: Blot 39 % af ansøgerne blev optaget i 1967.¹⁵

Samtidig forandrer studentermassen sig. Da uddannelserne blev etableret omkring 1900-tallet, var stort set alle studerende kvinder fra borgerskabet.¹⁶ I 1948 er der omkring 5 % mænd og stadig med en stor andel af elever fra den øvre middelklasse. I 1972 er 13 % af ansøgerne og 15 % af de optagne på børnehaveseminarierne mænd og nu med en større andel (ca. 70 %) fra mellemlaget (børn af lavere funktionærer, funktionærer, mindre selvstændige eller erhvervsdrivende). Aldersmæssigt er de optagne i 1972 fordelt med 15 % på 19 år eller yngre, 71 % 20-24-årige og 14 % over 25 år, hvilket ændrer sig, så der i 1992 er en relativ stor gruppe af studerende, der er 30 år eller ældre – en gruppe, der dog falder fra 41 % til 20 % fra 1992 til 2010. Kønsfordelingen er relativ konstant, men med en lille stigning af mænd fra 17 % til 25 %. Ifølge Olesen sker dette samtidig med, at de studerende i højere grad end tidligere rekrutteres fra arbejderklassen.¹⁷

13 Caspersen 1993: 28.

14 Frederiksen 2010: 118-24.

15 Betænkning 1970: 12.

16 Olesen 2005, Frederiksen 2010.

17 Olesen 2005 nævner, at de studerende omkring år 2000 rekrutteredes fra arbejder- og lavere funktionærfamilier (50 %) og små erhvervsdrivende (20 %), mens 60-70 % af de studerende kom fra mellemlaget i 1975. Til sammenligning fremfører han uddannelsen i statskundskab, hvor der blot var 18 % ufaglærte og faglærte arbejdere og lavere funktionærer samt 12 % små selvstændige blandt de studerendes familiebaggrund. Se desuden Harrits & Olesen 2012 for en opdateret undersøgelse af rekrutteringen til pædagoguddannelserne, herunder af de pædagogstuderendes sociale baggrund.

Samlet set ekspanderer (børnehave)pædagoguddannelsen, mens studentermassen bliver mere heterogen over tid, og i dag kendetegnes den ved at have flere ældre og flere kvinder end resten af området for mellemlange videregående uddannelser,¹⁸ samtidig med at uddannelsesstederne har svært ved både at tiltrække og beholde studerende. Frederiksen kalder dette for pædagoguddannelsens dobbelte reproduktionskrise og kan siges at bekræfte den udbredte talemåde, at ”man altid kan blive pædagog”.¹⁹ Hvor C.C. Kragh-Müller i 1946 skrev om seminaristerne, at ”det kræver ogsaa en ret dybtgaaende Udrensningsproces i Løbet af det første Aar, hvor det er nødvendigt – og ogsaa human – at sortere de Elever fra, som ikke kan opfylde Kravene til Arbejdsindsats, Selvdisciplin og Selvstændighed”,²⁰ udtalte en BUPL-repræsentant til *Børn & Unge* i 2001, at ”det kan være bekymrende, hvis seminarierne nu optager revl og kat for at udfylde pladserne”.²¹ I tråd med den generelle uddannelsespolitik fokuserer professionshøjskolernes ledelse i dag snarere særligt på ”gennemførselsprocenter” og ”fastholdelsesinitiativer”.²²

Uddannelsens formål og indhold

Det andet tema, vi vil se på i børnehavepædagoguddannelsens lange linjer, er uddannelsens formål og indhold. Man kan sige, det er spørgsmålet om, hvordan uddannelsen offentligt og officielt begrundes og udfyldes.²³ Hvis man ser, hvordan formålene med børnehavepædagoguddannelsen formuleres fra de første årsskrifter og pamfletter over 1948-betænkningen til de aktuelle uddannelseslove og bekendtgørelser formålsparagraffer, kan disse både læses som kontinuitet og diskontinuitet. Således har uddannelsen gennemgående været formuleret som en erhvervsrettet uddannelse – hvad enten dette har været formuleret via institutioner som ”børnehaver og børnehaveklasser og til fritidshjem, fritids- og ungdomsklubber og andre socialpædagogiske fritidsforanstaltninger for børn og unge” (som det omtrent lød frem til og med 1969-loven), via målgrupper som ”børn, unge og voksne, herunder børn, unge og voksne i sociale vanskeligheder eller med fysiske eller psykiske handicap” (som det lød i 1992-loven) eller via funktioner som ”pædagog” eller ”udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver” (som det lød i hhv. 2007-loven og 2014-bekendtgørelsen).

Den har også gennemgående været formuleret som en vekseluddannelse, der både har seminarieundervisning og institutionspraktik²⁴ og både formid-

18 Kristensen m.fl. 2014: 264.

19 Frederiksen 2010: 122-24.

20 Kragh-Müller 1946: 159.

21 Viemose 2001: 11.

22 EVA 2011.

23 Det er ikke muligt her i nærmere detaljer at analysere den viden, der formidles på uddannelsen. Se Bayer m.fl. 2014.

24 Forholdet mellem seminarieundervisning og institutionspraktik forandrer sig en smule med 1969-loven – fra 50 % praktik til omkring 33 %, hvilket omtrentligt er fastholdt i de senere be-

ler ”praktiske færdigheder” og ”teoretiske kundskaber”. Sidstnævnte modstilling har også været kendetegnet i to gennemgående faggrupper: de såkaldte ’teorifag’ som pædagogik, psykologi, sociale fag (sociologi og jura), sundhed/socialmedicin på den ene side – og på den anden side de såkaldte ’kultur- og aktivitetsfag’ fag bestående særligt af musik, drama, værksted, dansk, rytmik/gymnastik/idræt, natur. Denne indholdskonstruktion består mere eller mindre stabilt frem til 2006-loven, hvor der i stedet for relativt ligestillede fag (der i det store hele refererer til universitære discipliner) indføres et hovedfag (pædagogik) og to tematiserede fagområder (”dansk, kultur og kommunikation” og ”individ, institution og samfund”) samt linjefag (”værksted, natur, teknik”, ”udtryk, musik, drama” og ”sundhed, krop, bevægelse”). I 2014-loven er der ingen henvisning til særskilte fag, da uddannelsen organiseres i ”moduler” med ”kompetencemål”, som opfyldes med inddragelse af ”perspektiver”, der så henviser til kendte fag som sociologi, psykologi og pædagogik.²⁵

Det har i de hidtidige beskrivelser og analyser af uddannelsens historie været fremhævet, at de første uddannelser omkring århundredskiftet blev udformet i uenighed om formål og indhold. Disse uenigheder gjaldt i første omgang fortolkningen af Fröbel mellem henholdsvis ægteparret Bagger og søstrene Wulff. I anden omgang gjaldt de mellem de to Fröbeluddannelser og det reformpædagogiske Kursus for Småbørnspædagoger, der blev til på initiativ fra den på det tidspunkt læreruddannede Sofie Ribbjerg og psykoanalytikeren Sigurd Næsgård, og som til forskel fra de to andre uddannelser var inspireret af den italienske læge Maria Montessori. Spændingen mellem Fröbel-fortolkningerne og den Montessori-inspirerede reformpædagogik videreførtes i provinsen, da de to seminarier i Aarhus blev oprettet i hhv. 1933 og 1944. Social-Pædagogisk Seminarium blev således oprettet i klar opposition til dét, som reformpædagogerne betegnede som Jysk Børnehaveseminariums og Margrethe Christiansens ”kristent-autoritære” børnehavepædagogik.²⁶ I forbindelse med åbningen af Social-Pædagogisk Seminarium adresserede Gregersen slet skjult oppositionen til Jysk Børnehaveseminarium ved at betone, at denne nye uddannelse var forskellig fra ”snærende og glædesdræbende Terperi” derved, at den ville tage udgangspunkt i ”Elevernes egen selvstændige Tilegnelse af Stoffet”.²⁷ Denne reformpædagogiske uddannelse modstillede sig således Fröbel-uddannelserne ved ikke blot at ville agitere for en pædagogisk eller psykologisk skole eller retning, men mere bredt for de stude-

kendtgørelser. Udvidelsen af uddannelsestiden i 1992 finansieredes i øvrigt gennem indførelse af lønnet praktik, hvilket siden hen har givet anledning til konflikt og strid, når uddannelsen har skullet reformeres.

25 I 2014-uddannelsen indførtes tillige en opdeling af uddannelsen i en grundfaglighed og en specialisering – særligt efter fagpolitisk pres fra socialpædagogerne, der har fremført krav om en selvstændig social(- og special)pædagogisk uddannelse. Også 2007-uddannelsen havde en mild specialisering.

26 Borchorst 1993: 36-37.

27 u.f. 1944: 125.

rendes selvstændige tilegnelse af den 'moderne børnepsykologi' (som særligt var Montessori, men også Decroly og bredere introduktioner).²⁸

Der synes imidlertid også at være stabile karakteristika i de første uddannelses formuleringer af uddannelsens formål og indhold, som både går frem til omkring den nye uddannelse i 1969 og i 2006. Helt frem til ekspansionen i 1960'erne er det således et gennemgående karakteristikum, at uddannelsen helt overvejende er en kvinde-uddannelse, både i betydningen at det er kvinder, der rekrutteres, og i betydning uddannelse i kvindelighed. Dette karakteristikum kan følges helt tilbage til Frøbels børnehavedidé, der placerede kvinderne – eller den særlige "Kindergärtnerin" – som den centrale opdrager i børnehaven.²⁹ I 'det røde hæfte' fra 1906 skrev Anna Wulff, at "kun ved en grundig praktisk og teoretisk Uddannelse kan de Krav tilfredsstilles, der nødvendigvis maa stilles til den, som skal indtage en selvstændig Stilling som Leder af en Børnehave. Men selv til at opdrage og lede de mindste Børn i Hjemmene maa der fordres Indsigt og Forstandighed, Kendskab til Barnets Natur og Evne til at omgaaes det; derfor har Fröbel allerede for mere end et halvt Aarhundrede siden hævdet Nødvendigheden af Kvindens Dygtiggørelse til hendes egentlige og oprindelige Opgave, Modergerningen, ligesom han har stræbt at uddanne unge Piger til forstandige Medhjælperinder i Hjemmene".³⁰ Uddannelsens hovedformål var altså at uddanne til opdragergerning så bredt og almindende "at enhver ung Pige selv uden dette Maal med Udbytte vil kunne tage Del i den".³¹ Og i programmet for 1916 beskriver hun med et tilbagekig på de forrige 10 år, at målet med uddannelsen har været tredelt: "dels, at give vordende Børnehavelærerinder en grundig Fagdannelse, dels at byde unge Piger, for hvem et Erhverv ikke er en Nødvendighed, og hvis Interesse ikke gaar i nogen bestemt udpræget Retning, en god og alsidig Afslutning paa deres Uddannelse, dels endelig at dygtiggøre Kvinderne til deres særlige Opgaver som Hustruer og Mødre og at aabne deres Øjne for de store Samfundsopgaver, der kun kan løftes af Kvinder".³²

I forlængelse af denne flerfacetterede formålsbeskrivelse kan man sige, at (børnehave)pædagoguddannelsen har været kendetegnet ved et både-og snarere end et enten-eller: både instinkt og viden, både kald og kundskab, både det personlige og det professionelle, både almindelse og faguddannelse. 1948-betænkningens formulering om at "Uddannelsen skal tjene til Udvikling og Modning af Elevernes Personlighed, saaledes at de bliver sig Gerningens pædagogiske og so-

28 Se også Ribbjerg 1966 for en introducerende selvbeskrivelse af de pædagogiske ideer, der havde inspireret hende, og Øland 2010; 2012 for bredere analyser af reformpædagogikken i Danmark fra 1920'erne og frem.

29 Se Kristensen m.fl. 2014: 117ff. for en beskrivelse af Frøbels børnehavedidé og Bayer m.fl. 2014: kap. 1 for en analyse af den danske import af denne idé fra omkring 1870.

30 Wulff 1906: 1-2.

31 Ibid.: 2.

32 Wulff 1916: 1.

ciale Ansvar bevidst³³ kan således følges i uddannelsens formålparagraffer helt op til og med 2007-uddannelsen. Man kan med andre ord se et stabilt professionelt etos, hvor uddannelsen ikke blot er orienteret snævert mod erhvervet, men også mod erhvervets samfundsmæssige betydning, ikke blot mod pædagogens



Værkstedstid på Københavns Børnehaveseminarium på Blegdamsvej 1968. Året efter flyttede seminarieret til en gammel villa på Strandvejen 93 på Østerbro. Her havde seminarieret til huse indtil 2016, hvor uddannelsen rykkede til den nye Carlsberg Campus i Valby som en del af University College Copenhagen. (Foto fra Kirsten Haugaard fortæller om Københavns Pædagogseminarium 1967-92, 1993).

33 Betænkning 1948: 6.

færdigheder men også mod hendes person. Med Hedevig Baggers ord kan man kalde dette etos for en ”forstandig Kjærlighed til Børn”.³⁴

I 2014-uddannelsen er sådanne formuleringer om kærlighed, kald, almen-dannelse, social bevidsthed og personlig stillingtagen og overbevisning væk; for-målet er nu at ”den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og for-midle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspek-tiv”. I den nyeste uddannelsespolicy er de fleste formuleringer om almen dannel-se således gledet ud til fordel for beskrivelser af mere instrumentelle færdigheder. Hvor pædagogen tidligere skulle lære at kunne tilfredsstille barnets behov, frem-me sund udvikling, tilrettelægge harmoniske udviklingsmiljøer, tilgodese en al-sidig personlighedsudvikling, lyder det i 2014 om uddannelsens grundfaglighed, at den ”giver de studerende kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse”. I den forstand kan 2014-uddannelsen ses som et brud med en ellers stabil for-målsbeskrivelse.

Børnehavepædagoguddannelsen i uddannelsespolitikken

Det tredje tema angår uddannelsens relation til staten eller relationerne mellem de aktører og institutioner, som udformer de bestemmelser, som uddannelsens indskrives i og styres gennem.

Anna Wulff skrev i Fröbel-Højskolens program fra 1931 følgende: ”Vi har altid betragtet det som et stort Gode, at Fröbel-Højskolen kunde øve sin Ger-ning uden nogen Forordninger eller Paabud udefra eller ovenfra. Vi har haft Lov til selv at sætte Maalene og at bestemme Omfanget af det Stof, vi ansaa for formaalstjenligt i Overensstemmelse med vore egne og udenlandske Seminar-ers Erfaringer”.³⁵ Ikke desto mindre resulterede en henvendelse fra lederne for de fire statsstøttede uddannelser til børnehavelærerinder til Undervisningsministe-riet i 1946 i, at der blev nedsat et udvalg med henblik på at få ”udarbejdet fælles Retningslinjer for en mere ensartet Uddannelse”. Dette udvalg bestod af fire em-bedsmand og af uddannelsernes nuværende og tidligere ledere.

Udvalget publicerede i 1948 den betænkning, der var den første egentlige statslige indblanding i uddannelsen til børnehavelærerinde, og som kan ses som en kondensering af de bestræbelser, uddannelsens aktører havde gjort de fore-gående godt 50 år, for at opnå statslig anerkendelse og autorisation. Som det skete med 1948-betænkningen, blev også 1969-loven til gennem et relativt langt udvalgs- og kommissionsarbejde med synlig repræsentation af forskellige inter-ressenter, med grundlæggende politisk enighed og med aktørerne i og omkring seminarierne og fagforbundene som initiativtagere og aktivt involverede. Til for-

34 Bagger 1891: 115.

35 Fröbel-Højskolen 1931: 44-45.

skel herfra blev 1992-loven til gennem en relativ hurtig, minister/embedsmandsstyret proces, hvor de faglige aktører – ikke mindst seminarirektorer, undervisere og studerende – i det store hele stod på sidelinjen. Det var en lov formuleret af et udvalg med et meget snævert og præcist ministerielt mandat og sammensat af embedsmænd og kontorchefer fra de kommunale og regionale foreninger og forvaltninger, mens BUPL og SL var repræsenteret med et enkelt medlem hver, og uddannelserne (rektorer, undervisere og studerende) ikke var officielt repræsenteret, men henvist til orienterende og diskuterende møder og 'korridor-lobbyisme'.

Disse forhold skærpes i forbindelse med tilvejebringelsen af 2006- og 2014-uddannelserne. Hvor de tidligere uddannelser var baseret på kommissions- og udvalgsbetænkninger, har de to nyeste love været ministerielt udformede. Hvor uddannelsen til f.eks. børnehave- og fritidspædagog i 1948 og 1969 blev udformet i relativ enighed og med en 'sammenfiltrering af stat og pædagog' – med få undtagelser var det pædagoger, der var seminarielærere, og de udformede i stor udstrækning uddannelsen – er de seneste uddannelser i højere grad udformet af professionelle embedsmænd og ministerudpegede ekspertudvalg; andre aktører er henvist til at byde ind i høringssvar, i offentlig debat eller i uofficielle sammenhænge. Man kan dermed hævde, at der er sket en tiltagende differentiering af aktører og institutioner: Seminarier, embedsværk og pædagoger udskilles og adskilles som selvstændige enheder og interessegrupper i det uddannelsespolitiske arbejde.

På samme måde kan man iagttage, at de politiske problematiseringer af og begrundelser for ændringerne af uddannelsen forandres. 1946-udvalget begrundedes dels i "selve Børnehavearbejdets store pædagogiske og samfundsmæssige Betydning", dels i "at det vil være i saavel Elevernes som Seminariernes Interesse, at der gives Regler paa dette Omraade, saaledes at der opnaaes en vis heraf følgende Sikkerhed med Hensyn til Anerkendelsen af den Uddannelse".³⁶ Det handlede med andre ord om at beskytte og styrke børnehavesagen gennem en statslig godkendelse af lederens kvalifikationer, undervisningsplanen og undervisningens afslutning. 1969-loven blev i stedet begrundet i den samfundsmæssige udvikling, der havde skabt 'et stigende behov for børnehaver', gjort børneforsorgen til en 'almindelig familiepolitisk foranstaltning' og i det hele taget havde 'forøget kravene til en børnehavelærer'.³⁷ Uddannelsen skulle således nytænkes, forlænges og lovfæstes.

På lignende måde blev 1990-udvalget begrundet med "den udvikling, omstilling og omstrukturering", som det pædagogiske arbejdsområde havde været præget af, og som satte "krav om øget fleksibilitet og omstillingsparathed" hos den

36 Betænkning 1948: 4, 7

37 Betænkning 1966: 6.

pædagogiske arbejdskraft.³⁸ Udvalgets kommissorium var derfor også, at udarbejde forslag til en ny struktur for uddannelserne ”med henblik på at sikre størst mulig kvalitet og mobilitet i uddannelserne”.³⁹ Selvom henvisningen til en samfundsmæssig udvikling er til stede i både 1969- og 1992-uddannelsernes politiske begrundelser, er der en afgørende forskel. I bemærkningerne til lovforslaget for 1992-uddannelsen står der: ”Det pædagogiske arbejdsområde har igennem de seneste år været kendetegnet ved målsætninger om forebyggelse, decentralisering, integration, normalisering, fleksibilitet, selvforvaltning, brug af egne ressourcer og af-institutionalisering. De traditionelle sektor- og faggrænser er under nedbrydning, hvilket betyder, at pædagogisk arbejde i stigende omfang finder sted på tværs af de traditionelle grupperinger af børn, unge og voksne samt institutionstyper”.⁴⁰ Hermed bliver det tydeligt, at denne uddannelse var indskrevet i en diskurs om moderniseringen af den offentlige sektor.⁴¹

På lignende måde er 2006- og 2014-uddannelserne tæt sammenknyttede med andre uddannelsespolitiske forandringer, der markerer et nybrud i pædagoguddannelsens historie fra omkring år 2000. Det gælder bl.a. lovkomplekset omkring dannelsen af Centre for Videregående Uddannelse (CVU’er) og Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU),⁴² og det gælder international harmonisering af uddannelserne gennem indførelse af professionsbachelor titel og oprettelse af professionshøjskolerne.⁴³ Pædagoguddannelsen (og flere andre MVU-uddannelser i øvrigt) blev i disse reformer problematiseret som monofaglig, utilstrækkelig, snæver, overfladisk og ufleksibel og seminarierne som værende for små, for lokale, traditionsbundne og træge og for internationalt usammenlignelige.⁴⁴ Lovkomplekserne intenderer at ”løfte kvaliteten og den faglige bredde og dybde” og ”sikre stærke regionale uddannelsesmuligheder” gennem forskningstilknytning og større enheder.⁴⁵

Disse reformer har bidraget til at skabe en international genkendelig uddannelse, tilpasset en universitetsstruktur med efter- og videreuddannelsesmuligheder på kandidat- og ph.d.-niveau. Til forskel fra de tidligere seminarier er professionshøjskolerne kendetegnede ved, at være en samling af flere uddannelser under samme tag og under samme ledelse og ved at være del af en politisk orkestreret omdannelse af hele uddannelsessystemet. Rektorerne er således forsvund-

38 Skriftlig fremsættelse af Lovforslag nr. L 155, 1991. I Caspersen 1993: 7 anføres det, at både kommunerne, Socialministeriet samt SL og BUPL havde fremført ønsker om en ændret pædagoguddannelse til undervisningsministeren. Ifølge Pedersen 2005: 244 er det allerede i løbet af 1980’erne, at reformarbejdet begynder.

39 Betænkning 1990: 7.

40 Folketingstidende 1991: 3827.

41 Hjort 2002, Greve & Ejersbo 2008, Bøje 2011.

42 Mathiesen 2000, Callewaert 1999, Hjort 2004.

43 Gulløv 2003; Ærø 2003.

44 UVM 1998a+b, Bøje 2011.

45 UVM 1998a+b.



Campus Horsens er en af de otte campusser under VIA University College og rummer teknisk-merkantile uddannelser, pædagoguddannelse og sygeplejeuddannelse med cirka 4.000 studerende. Hvor Frøbel-Højskolens villa vægtede hjemlig hygge, er campusbygningerne i Horsens (og mange andre steder) indrettet til undervisning og læring, der fokuserer på tværfaglighed og omstillingsparathed (Foto: Lene Bech Dalsgaard).

ne som ideologiske fyrtårne og erstattede af et nyt korps af mellemledere, der skal administrere den nye managementkultur. Som Gulløv bemærker, er reformerne i generel forlængelse af uddannelsespolitikker, der fra begyndelsen af 1980'erne har haft til formål at indføre en økonomisk markedsorientering af uddannelserne og fra 1990'erne at ”nedbryde barriererne, øge attraktiviteten og fleksibiliteten i uddannelsessystemet”.⁴⁶ Bøje kalder det for en vækstdiskurs, som til forskel fra moderniseringsdiskursen ser den globale (videns)økonomi som fjende, og som forsøger at sikre fremtidig velstand og velfærd ved at mobilisere uddannelse og ved at optimere og lade alt vokse: større uddannelsessteder, højere standarder, osv. i konkurrencen om at blive verdens bedste i ”det globaliserede videnssamfund”.⁴⁷

I denne videnspolitiske uddannelsesøkonomi er pædagoguddannelsen nu udtrykt i et radikalt anderledes sprog end tidligere og etableret i en ny materiel virkelighed, hvor gamle seminarier er lukkede og nye bygninger byggede som campus. Her er flere uddannelser samlet på samme matrikel og under samme overordnede ledelse, og hvor målsætninger udtrykkes i 2020-strategier og i udviklingskontrakter af nye lag af dekaner, afdelingsledere og uddannelsesledere, der taler om ”gennemførelse og fastholdelse”, om ”kvalitetssikring og evalueringskultur” og om ”modulisering og tværfaglighed”. Og hvor vidensmedarbejdere og konsulenter er blevet kollegaer med underviserne, for der skal skabes ”praksisnær og anvendelsesorienteret forskning” og dannes ”konsortier og partnerskaber”, der kan ”stimulere nytænkning og vidensudvikling ved gensidig kompetenceoptimering”.⁴⁸

46 Gulløv 2003: 25.

47 Bøje 2011.

48 Se bl.a. UCC 2015a+b; 2016. Se også Kristensen 2014 og temanummeret af *Dansk pædagogisk*

Mens Sofie Rifbjerg og Jens Sigsgaard i begyndelserne af 1940'erne diskuterede, om der skulle indføres karakterer for at opnå statstilskud – ”da uddannelserne skulle blive anerkendt med støtte og alt det der, hvor Rif egentlig helst ville bevare kursus udenfor for at bevare friheden... Jens gik ind for eksamen for at få anerkendelse af feltet, medens Rif sagde, at det var døden. Det var betingelsen for tilskuddet, at der var kontrol med uddannelsen”⁴⁹ – kan man i dag se (børnehav)pædagoguddannelsen som helt og aldeles underlagt politiske dagsordner. Og mens 1946-udvalget talte for en større ensartethed og fælles hovedretningslinjer ”uden at den enkelte Uddannelsesskole derfor behøver at give Afkald paa sin Frihed til i Enkeltheder at tilrettelægge sin Uddannelsesform ud fra sit særlige Syn paa Smaabørnspædagogikken og paa Børnehaves Ide”⁵⁰ er der i 2014-uddannelsen indskrevet fælles nationale moduler på tværs af de enkelte professionshøjskoler.

Afslutning: Pædagoguddannelsen i en ny videnspolitik

Selvom der er kampe og konflikter omkring, hvordan uddannelsen skal indholdsfyldes, kan man samlet set sige, at den *pædagog-identitet*, der fremskrives i de officielle uddannelsesdokumenter, bevæger sig fra den dobbelte tjenestepige/husmor-børnehavearbejder/lærerinde og småbørnspædagog over den som ’helt menneske’ dannede velfærdsprofessionelle og samfundsofbyggende pædagog til den fagligt oprustede kompetenceoptimerede professionelle. Sidstnævnte skal ikke blot kunne ”formidle samfundsmæssige mål og værdier”, men i kraft af en ’styrket faglighed’ være beredt til at implementere centralt fastlagte politikker på institutionsområdet. Billedet af den ’professionelle pædagog’ som uddannelsens mål, der tegnes i den kompetencemålende uddannelsespolitiske økonomi, indikerer, at uddannelsen nu skal fremme en form for ’professionalisme’, der i mindre grad er defineret af et etos om ’forstandig kærlighed til børn’ og i højere grad af en mere distanceret basering sig på en analytisk, dokumenterende samt eventuelt forsknings- og evidensbaseret viden. En ’professionalisme’, der i så fald matcher de nævnte politiske bestræbelser på gennem uddannelsen at gøre pædagoger til agenter og implementeringsredskaber for nationale policy-mål, men samtidig også kan forstås som en betydningsopskrivning af pædagogens uddannelse og arbejde via en harmoniseret og akkrediteret professionsbachelortitel.

Summary

There is an extensive literature on the history of Danish kindergarten pedagogue. A common feature in the literature is the focus on a relatively linear history with

Tidsskrift om ”proletarisering af vidensarbejde?” (nr. 2, 2016), der placerer disse uddannelsespolitiske forandringer i et bredere perspektiv

49 Samtale mellem Åse (Hauch) og Kirsten (Sigsgaard), BUPLs arkiv, Viola Kiehn, ABA, 1978-79, transkript, s. 4.

50 Betænkning 1948: 4.

a focus on three thematic eras: an initial 'pioneering' phase, from the late 1800s until around 1960, a phase of 'expansion and consolidation' from 1960, and a phase of 'market and profession' from the early 1990s. In this article, the author uses three thematic sections in the history of the kindergarten pedagogue education in order to understand and explain how the professional identity thus is presented, fought over and changed.



Christian Sandbjerg Hansen (f. 1976), *cand.mag. i pædagogik fra Københavns Universitet 2006 og ph.d. sammesteds 2011 med en ph.d.-afhandling om børneforsorgens historie: At gøre en forskel. Socialt arbejde, socialarbejdere og marginaliserede børn og unge, 1945–. Adjunkt på DPU, hvor han arbejder historisk-sociologisk med studier af (social)pædagogiske opdragelsesinstitutioner, -relationer og -processer. Har bidraget til de to bind om børnehavainstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820-2014 (2014).*

Litteratur

Statistikbanken U26:

Tilgang af elever ved de mellemlange videregående uddannelser, Danmarks Statistik

Statistikbanken UDDAKT50:

Uddannelsesaktivitet på mellemlange videregående uddannelser, Danmarks Statistik

- Andersen, Peter Ø. (1995), *Pædagogens praksis*. Kbh.: Munksgaard.
- Bagger, Hedeveg (1891), *Den danske Børnehavn. Haandbog i den første Undervisning for Hjemmet, Børnehaven, Asylet og Smaaskolen*. Kbh.: N.C. Roms Forlagsforretning.
- Bayer, Søs, Christian Sandbjerg Hansen, Jens Erik Kristensen, Bjørn Hamre, Anette Eklund Hansen (2014), *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2014*. Kbh.: Upress.
- Betænkning 1948. *Betænkning om Uddannelsen paa de anerkendte Børnehaveseminarier*. Undervisningsministeriet. København: J.H. Schultz.
- Betænkning 1966. *Betænkning nr. 424 vedrørende uddannelsen af børnehavelærere og fritidspædagoger*. Undervisningsministeriet. Kbh.
- Betænkning 1970. *Socialpædagogiske uddannelsers indhold*. Betænkning nr. 547, afgivet af Uddannelseskommissionen for det sociale område. Kbh.
- Betænkning 1990. *En fælles pædagoguddannelse*. Betænkning nr. 1213, afgivet af Udvalget vedrørende Pædagoguddannelserne, nedsat af Undervisningsministeren. Kbh.
- Borchorst, Anette (1993), 'Det skulle komme fra børnene selv'. Interview med tidl. børnehaveder Karen Skytte. Aarhus: BUPL.
- Bøje, Jakob Ditlev (2011), Professionalisering af pædagoger? Om uddannelsespolitikens betydning for pædagogers professionsstatus. I: Gerd Christensen & Eva Bertelsen (red.), *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*. Kbh.: Frydenlund, s. 119-52.
- Callewaert, Staf (1999), Danmarks Pædagogiske Universitet – kritik af et forslag. I: *Social Kritik*, 62, s. 8-17.
- Caspersen, Eva (1993), *Lov om uddannelse af pædagoger. Med kommentarer*. Frederiksberg: Dafolo Forlag.
- *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2, 2016. Tema: Proletarisering af videnarbejde?
- Ejersbo, Niels & Carsten Greve (2008), *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Kbh.: Børsens Forlag.
- EVA (2011), *Fastholdelse på professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelser*. Kbh.: Danmarks Evalueringsinstitut.

- *Folketings Tidende* 1991. Kbh.: J.H. Schultz.
- Frederiksen, Jan Thorhauge (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*. Ph.D.-dissertation, Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University.
- Gulløv, John (2003), Professionsbachelor og pædagoger i den symbolske kamp. I: Ærø, Leif (red.), *Pædagogen som professionsbachelor*. Viborg: Forlaget PUC.
- Harrits, Gitte Sommer & Søren Gytz Olesen (2012), *På vej til professionerne. Rekrutteringsmønstre og professionsidentitet blandt studerende ved danske professionsuddannelser*. Aarhus: VIA-Systeme.
- Hjort, Katrin (2002), *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (2004), Viden som vare? Om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelle arbejder. I: Hjort, Katrin (red.), *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, s. 73-102.
- Kragh-Müller, C.C. (1946), Uddannelse af fritidshjems lærere og lærerinder paa Kursus for småbørnspædagoger. I: *Pædagogisk-psykologisk tidskrift*, hæfte 6, s. 158-163.
- Kristensen, Jens Erik (2014), Velfærdsprofessioner i konkurrencestaten. I: Johansen, Martin Blok & Søren Gytz Olesen (red.), *Professioner under pres*. Aarhus: VIA Systeme, s. 165-188.
- Kristensen, Jens Erik, Hanne Marlene Dahl, Christian Sandbjerg Hansen, Anette Eklund Hansen (2014), *Kamp og status. Børnehavens og pædagogprofessionens historie og aktualitet*. Kbh.: Upress.
- Mathiesen, Anders (2000), *Uddannelsernes sociologi*. Kbh.: Pædagogisk Forum & Christian Ejlers' Forlag.
- Olesen, Søren Gytz (2005), *Rekruttering og reproduktion. Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Viborg: Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Pedersen, Ove Kaj (2011), *Konkurrencestaten*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Peter Møller (2005), *Fordelinger og fordoblinger: Et studie i kønskonstruktioner og social læring i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Viborg: Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Pedersen, Peter Møller (2011), Når konteksten skifter. Om pædagoguddannelsens historie. I: *Gjallerhorn*, nr. 14, s. 2-18.
- Ribbjerg, Sofie (1966), *Træk af den moderne opdragelses historie*. Kbh.: Gyldendal.
- u.f. 1944. Nyt børnehaveseminarium. I: *Dansk Børnehaveråd*, nr. 10, s. 123-126.
- UCC (2015a), *Masterplan, UCC 2020, Campus København*. Notat. Professionshøjskolen UCC.
- UCC (2015b), *Udviklingskontrakt 2015-2017 mellem uddannelses- og forskningsministeren og Professionshøjskolen UCC*.
- UCC (2016), *Årsrapport 2015*. Søborg: Professionshøjskolen UCC.
- UVM (1998a), *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner. Redegørelse om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- UVM (1998b), *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner. Debatoplæg om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Viemose, Rikke (2001), Færre ansøgere kan betyde ringere uddannelse. I: *Børn & Unge*, nr. 13, s. 11.
- Wulff, Anna (1906), *Fröbel-Højskolens Program*.
- Wulff, Anna (1916), *Fröbel-Højskolens Program*.
- Wulff, Anna (1922), *Fröbel-Højskolens Program*.
- Wulff, Anna (1931), *Fröbel-Højskolen gennem 25 Aar. 1906-1931*. Kbh.
- Ærø, Leif (2003), *Pædagogen som professionsbachelor*. Viborg: Forlaget PUC.
- Øland, Trine (2010), A State Ethnography of Progressivism. I: *Praktiske Grunde*, 1-2, s. 57-90.
- Øland, Trine (2012), 'Human Potential' and Progressive Pedagogy: A Long Cultural History of the Ambiguity of 'Race' and 'Intelligence'. I: *Race, Ethnicity and Education*, 15:4, s. 561-85.