

Rothuizen, J. J. (2026). Hvordan uddannes barnehagelærere? I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 23–38). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741002>

## Kapittel 2

# Hvordan uddannes barnehagelærere?

**Jan Jaap Rothuizen**

**Sammendrag:** Artiklen undersøger, hvordan barnehagelærere uddannes, og argumenterer for, at empirisk forskning altid implicerer forestillinger om uddannelsens opgave. Derfor må pædagogikkens egne værdier tydeliggøres som den horisont, empiriske analyser kan udfolde sig i forhold til. Med afsæt i Schleiermachers forståelse af pædagogik i brydningstiden mellem det traditionelle og det moderne udfoldes en pædagogisk tænkning, som også i dagens brydningstid kan være aktuel. Pædagogik har – med teoretikere som Gadamer og Rosa – fokus på, hvad det vil sige at bebo verden, og kan ikke reduceres til metoder eller teknikker. Den retter sig mod dannelsesåbenhed, selvvirksomhed, deltagelse og resonans. Dette gælder både i barnehagelæreruddannelsen og i barnehagen. Barnehagelæreruddannelsen må derfor bygge på en praksisepistemologi, hvor pædagogisk takt og omtænksomhed gør læreren i stand til at orientere sig og håndtere »balladen« – det uforudsigelige, det vanskelige og det livfulde.

*Nøgleord:* barnehagelæreruddanning, dannelsesåbenhed, pædagogik, resonans, selvvirksomhed

**Abstract:** This article examines how early childhood educators are educated and argues that empirical research into education inevitably implies notions of the purpose of education. Consequently, normative values of pedagogy itself must be made explicit as the horizon within which empirical analyses operate. Drawing on Schleiermacher's account of pedagogy at the threshold between tradition and modernity, and informed by Gadamer and Rosa, the paper develops a timely pedagogical framework that resists reduction to method or technique, stresses the purpose of being-in-the-world and emphasizes openness to Bildung, self-activity, participation, and resonance. The argument applies both to early childhood teacher education and to everyday early childhood education and care practice: teacher education should be grounded in an epistemology of practice in which pedagogical tact and attentiveness enable teachers to orient themselves and to handle the »ballade« – the unpredictable, difficult, and lively dimensions of pedagogical life.

*Keywords:* bildung, early childhood and care education, pedagogy, resonance, self-activity

## Indledning

Artiklerne i denne bog giver svar på spørgsmålet om, hvordan barnehagelærere uddannes. Svarene bygger på empiri, det vil sige, at læseren får et indblik i uddannelsens hvordan. Svarene er også fortolkende og vurderende, og de forholder sig til, hvad uddannelsen skal være til for. Vi, der skriver artiklerne, er formentlig fælles om, at uddannelsen skal være til for at uddanne gode barnehagelærere. At være professionel barnehagelærer handler ikke kun om at tilegne sig viden og metoder, men også om at udvikle et refleksivt og kritisk professionsblik. En professionel barnehagelærer er ikke blot en udførende pædagog, men en fagligt begrundende, relationskabende og etisk reflekterende praktiker, der kontinuerligt arbejder med at koble teori, praksis og dannelse i en mangfoldig pædagogisk virkelighed. I nogle artikler vægtes den professionelle autonomi, mens andre viser, hvordan professionen er indrammet af politiske og institutionelle strukturer, hvor praksis styres af normer og systemkrav.

Hvad eller hvordan er en god barnehagelærer? Og hvordan skaber man en god barnehagelæreruddannelse? Man kan naturligvis henvise til rammeplanen i Norge eller til bekendtgørelser i Danmark. Man kan pege på arbejdsmarkedets behov eller på definitioner af, hvad det vil sige at være professionel.

Det empiriske spørgsmål om, hvordan barnehagelærere uddannes, er uløseligt filtret sammen med spørgsmålet om god pædagogik – god pædagogik i børnehaven og god pædagogik i uddannelsen. Den danske professor i pædagogik Knud Grue-Sørensen argumenterede i 1977 for, at pædagogik som disciplin måtte forholde sig til pædagogisk praksis som både en forefunden kendsgerning og en opgave (1977; se også Rothuizen 2023, 2024).

Når man skal besvare *empiriske spørgsmål*, findes der metoder og fremgangsmåder, som forskningssamfundet anerkender som legitime, og som hjælper med at skabe forbindelse mellem begyndelsesspørgsmål og svar. Ordet metode stammer fra det græske *meta hodos*, hvilket direkte oversat betyder: »vejen hvorefter«.

Når man skal besvare *opgavespørgsmål* – altså spørgsmål om værdier og formål – befinder man sig ikke længere kun i forskningssamfundet, men midt i det levede liv. Man står, med Wittgensteins ord, på »the rough ground« (Wittgenstein 1968, det 107. afsnit), hvor det ikke blot handler om at følge en vej, men om *at finde vej*.

I denne artikkel vil jeg give et bud på pædagogikkens egen normativitet, på de verdier, der skal inddrages, når man vurderer, om en uddannelsespraksis eller en børnehavep praksis løser opgaven.

Jeg indleder med at pege på tre faldgruber, man kan havne i, hvis man ikke forholder sig til opgaven, forstået som at udøve god pædagogik.

Dernæst vil jeg fremlægge mit bud på de verdier, der må være gældende i pædagogikkens normative grundlag. Her tager jeg udgangspunkt i, hvordan pædagogik opstod som disciplin i den gryende modernitet.

Da vi, kan man sige, ikke længere lever i en gryende modernitet, men i en modernitet i opbrud, vil jeg overveje, hvorfor spørgsmålet om god pædagogik igen er presserende i dag, og hvordan det kan bringes i spil i den aktuelle historiske udvikling.

Herefter vender jeg tilbage til barnehagelæreruddannelsens opgave, hvad den bør bidrage til, og hvordan pædagogikkens normativitet afspejles i uddannelsen.

## **Tre faldgruber – når man prøver at komme uden om det normative spørgsmål**

Når man stiller spørgsmålet om, hvordan barnehagelærere uddannes, kan man let komme til at skjule det normative i tilsyneladende neutrale analyser. Jeg vil derfor begynde med at pege på tre typiske faldgruber, hvor spørgsmålet om god pædagogik forsvinder ud af syne. Det er sådanne faldgruber, man havner i, når man forsøger at undgå opgavespørgsmålet og tror, at man kun undersøger kendsgerninger. De udveje, der tilbydes, er i virkeligheden faldgruber.

Den første vej uden om kan vi med Skjervheim kalde den instrumentelle fejltagelse (se også Rothuizen, 2015). Skjervheim betegner det som en instrumentalistisk fejltagelse, når »pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar« (Skjervheim, 1972/2002, s. 130, citeret i Østrem, 2024, s. 121). Pædagogik instrumentaliseres, når man forsøger at optimere og effektivisere den ved at undersøge, hvad der virker. Her er der tale om en videnskabsteoretisk fejltagelse, fordi »måten man søker kunnskap basert

på naturvitenskabens lovmæssigheder på, ikke er egnet når man søger kunn-  
 skap om menneskelig handling og samhandling« (Østrem, 2024, s. 121).  
 Menneskelig handling opstår i et samspil, hvor den ene ikke blot kan råde  
 over den anden. Der vil altid være et element af uforudsigelighed i samspillet.

I klassisk videnskabsteori skelnes der mellem domæner for forklaring og  
 forståelse. Hvor naturvidenskaben søger forklaringer, må kulturvidenskaberne  
 søge forståelse. Her spørger man, hvordan aktørerne oplever og tillægger  
 mening til deres virkelighed, og i denne form for undersøgelse træder forsker-  
 en selv ind i et meningsunivers og bliver dermed også værdimæssigt invol-  
 veret i det, der undersøges. Kulturvidenskaberne kan ikke udvikle teknikker,  
 men bidrager med indsigter og viden, der belyser og oplyser den virkelighed,  
 der undersøges. Det er en viden, der kan hjælpe mennesker med at orientere  
 sig og selv vælge deres handlinger. Pædagogisk viden bidrager med forståelse,  
 der i bedste fald giver praktikerne flere handlemuligheder i det pædagogiske  
 samspil (Rothuizen, 2019). Normativiteten i forståelsen er ikke foreskrivende  
 for handling, men ud- og opfordrende.

En anden vej uden om er at omformulere spørgsmålet om, hvordan  
 barnehagelærere uddannes, til: »Hvordan uddannes barnehagelærere til pro-  
 fessionen?«, for derefter at diskutere forskellige aspekter af, hvad det vil sige  
 at være professionel. Men dækker professionsbegrebet barnehagelærerens  
 faglighed? Og er uddannelse til professionen ensbetydende med god uddan-  
 nelse? Professionsbegrebet er langt fra entydigt. I en klassisk forståelse er det  
 knyttet til, at den professionelle har autonomi i kraft af sin særlige viden og  
 indsigt, mens det i en moderne forståelse er forbundet med loyalitet over for  
 den organisation, der ansætter professionsudøvere (se Hjort, 2005; Smeby &  
 Mausehagen, 2017). Hvis en sådan organisation eksempelvis er præget af  
 et instrumentelt ønske om optimering og effektivisering, støder man også her  
 på den instrumentelle fejltagelse, når styring erstatter værdimæssig afklaring.

En tredje vej uden om dette er at fremhæve, at enhver form for pædagogisk  
 indsats kan anskues fra forskellige perspektiver. Med Biestas (2020) begreber  
 kan man spørge: Hvordan bidrager indsatsen til kvalificering, socialisering og  
 subjektivering? Heller ikke her forsvinder spørgsmålene om, hvad der udgør  
 god kvalificering, god socialisering og god subjektivering. Det er heller ikke  
 tilstrækkeligt blot at pege på subjektiveringsdimensionen ud fra en forestilling  
 om, at hvis der også er opmærksomhed på subjektivering, så må uddannelsen,  
 uddannelseselementet eller den pædagogiske indsats være god. Subjektivering

skal indgå i uddannelse og pædagogik og er dermed en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for god pædagogik og god uddannelse.

## Pædagogikkens opgave i en gryende modernitet

I dag kan vi ikke længere tage pædagogik og uddannelse for givet som praktisser, der blot skal optimeres og effektiviseres. Det normative spørgsmål har ligget i dvale, fordi vi har taget en positiv samfundsudvikling for givet og antaget, at vi var på rette vej. Sådan er det ikke længere. Vi befinder os nu et sted i moderniteten, hvor vi igen må besinde os. Jeg søger derfor i første omgang inspiration hos en tænker, der også levede i en opbrudstid, og som reflekterede over pædagogik på tærsklen mellem det traditionelle og det moderne samfund. Hans tanker udgør en samtale mellem pædagogisk praksis og dens samtid.

Friedrich Schleiermacher (1768–1834) formulerer i 1826 to helt centrale udsagn i denne samtale. Han spørger: »Hvad vil den ældre generation med den yngre?« Og han siger: »Pædagogisk praksis har værdighed«, det vil sige, at praksis har en værdi i sig selv.

Schleiermacher (1969, 2023) spørger, hvad den ældre generation vil med den yngre, fordi opdragelse og pædagogik var blevet til et problemfelt, nu hvor den yngre generation skulle have mulighed for at gå egne veje og ikke blot følge i forældrenes fodspor. Hvordan socialiserer, kvalificerer og subjektiverer man nogen til at gå egne veje? Hvordan kan opdragelse og pædagogik blive frigørende? Moderniteten sætter en friheds- og frigørelsesdagsorden, som må gennemtænkes pædagogisk.

Schleiermacher overvejer, om der kan findes en almen pædagogisk teori, der kan besvare dette spørgsmål, men konkluderer hurtigt, at det ikke er tilfældet. Hans overvejelser genfindes i Skjervheims kritik af den instrumentalistiske fejltagelse. Hans argument er, at enhver almen teori om opdragelse og pædagogik både ville have en beskrivende og en foreskrivende dimension og dermed stå i modsætning til pædagogikkens frigørende dimension. Frisættelse og frigørelse kan principielt ikke bestemmes af en udefrakommende autoritet. I forlængelse af filosoffer som Locke, Rousseau og Kant

bidrager Schleiermacher til forståelsen af pædagogik som et projekt, der handler om frigørelse – et projekt, som er nært forbundet med det moderne politiske projekt: et frit samfund af frie mennesker.

Schleiermacher slog også fast, at *praksis har værdi i sig selv*, og at teori kan belyse den, men ikke bestemme den. Hvad vil det sige, at praksis har værdi i sig selv?

Schleiermacher stod, som nævnt, på tærsklen mellem det traditionelle og det moderne samfund. I traditionelle samfund er det fortiden og overleveringen, der er i fokus, og mennesket er indlejret i tid, sted, kultur, sædvaner og overleveret viden. Her hersker praksis. Moderniteten er et opgør med den umyndighed, der uløseligt hænger sammen med denne indlejrethed. Det radikale modsvar er, at mennesker ikke skal underlægge sig verden, men erobre den og herske over den. Men det er ikke Schleiermachers pointe. For ham er mennesker ikke bestemt til at være sejrherre, men til at være verdensbeboere. Og som beboer har man et verdensforhold. Man har et afsæt i sin væren-i-verden og bevæger sig derfra. Schleiermacher foregriber på sin vis fænomenologien, der peger på ikke-objektgørende forhold til verdens fænomener, Gadammers hermeneutik, der tager udgangspunkt i forforståelse, og Rosa's teori om resonante verdensforhold.

At praksis har værdighed viser sig også i dag. Da vi undersøgte den viden, pædagoger selv bringer i spil i deres praksis (Togsverd et al., 2017a; Togsverd et al., 2017b), opdagede vi, at de løbende orienterede sig efter det, vi kaldte retningsgivende magnetfelter i det pædagogiske kompas. Den ene pol er en viden om, at barnet er unikt, at barnets særegenhed skal respekteres og anerkendes, men også udfordres, fordi den nogle gange kan komme til at stå i vejen for barnet selv. Den anden pol er en viden om, at fællesskabet har betydning, og at det er en central pædagogisk opgave at hjælpe barnet til at finde sin vej i et fællesskab af frie, selvstændige borgere. Pædagogernes praksis rummede en viden, som – på det tidspunkt, hvor vi undersøgte den – slet ikke var i fokus i forskning i og forvaltning af børnehavesektoren. Det var en viden, der var indlejret i praksis, og den kunne ikke blot fortrænges af et fokus på evidens, kvalitetsmåling, koncepter og programmer, som alle i højere grad var udtryk for en forestilling om, at også børnehavepædagogikken kan bringes under kontrol. Med Schleiermacher kan man sige, at pædagogerne havde et afsæt i en praksis, de var indlejret i, og at de med det afsæt gik i dialog med deres samtid.

Schleiermachers pointe er, at vi i den gryende modernitet kan skabe et billede af verden for at aflure dens hemmeligheder og dermed opnå kontrol (se fx også Heidegger, 2007). Men dette er ikke hele sandheden: Vi er fortsat indlejret i verden. Det fremtidsrettede oplysningsparadigme, som hævder, at objektivering af verden indebærer muligheden for at kontrollere den, rummer samtidig kimen til ufrihed. Vi er ikke – og bør ikke opdrage til – autonome individer, der som subjekter hæver sig over en objektgjort verden. Det betyder også, at pædagogikken ikke må ende med at objektgøre barnet og gøre det til genstand for en kontrolleret indsats.

## Pædagogikkens værdier som pejlemærker

Med afsæt i den grundige refleksion over pædagogik som et frigørelses- og frihedsprojekt, som John Locke, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher og Johan Friedrich Herbart hver især bidrog til, udkrystalliserede der sig en række værdier, der kan betragtes som pædagogiske. Fælles for disse værdier er, at de ikke objektgør barnet. Dermed bliver pædagogik som intentionelt projekt paradoksalt: Det, man ønsker at fremme, kan ikke tvinges frem, men må opstå gennem barnets egen virksomhed.

Denne *selvvirksomhed* skal forstås som selvets egen aktivitet. Det er langt mere end blot, at barnet eller eleven skal være aktiv. Det handler om, at et eksisterende selv oplever at møde noget ukendt – noget, der endnu ikke er en del af selvets repertoire – og må overskride sig selv og manifestere sig på en ny, anderledes måde. Selvvirksomhed er således forbundet med verdensvendthed. Selvet arbejder i en åben, transformativ proces. Selvvirksomhed er netop ikke et produkt af pædagogik, og derfor må pædagogikken nøjes med at opfordre til selvvirksomhed. Forestillingen om selvets virksomhed som noget, man kun kan opfordre til, har rødder i den tyske idealisme (Fichte, 1971, s. 39) og får en fremtrædende plads i Dietrich Benners almenpædagogik (Benner, 2005).

*Dannelsesåbenhed* er Herbarts begreb (Herbart, 1969, s. 3). Dannelsesåbenheden er både et antropologisk faktum og en pædagogisk opgave. Det betegner det forunderlige samspil, der kan opstå, når verden og barnet gensidigt åbner sig for hinanden. Dette kan ikke planlægges eller styres; det er

et samspil, der finder sted, og som kun kan forstås gennem eksemplaritet (se Mollenhauer, 1983). Pædagogens og lærerens opgave bliver at sætte rammer, pege og vise, have sans for de pædagogiske momenter og for, hvordan de fremmes (se fx. Korsgaard, 2024).

Når det pædagogiske indkredses af disse to begreber, følger også en nærmere afklaring af opdragerens, lærerens og pædagogens rolle. Pædagogen må vise verden for barnet, åbne barnet for verden og ledsage barnet i det verdensvendte møde – uden at kunne kontrollere det. Øvelsen er at *opfordre til selvvirksomhed*. Dette gælder for barnehagelærere, men også for dem, der uddanner barnehagelærere!

Begreberne *dannelsesåbenhed* og *selvvirksomhed* opstod i en tid, hvor mange af teoretikerne havde en fortid som huslærere og netop arbejdede med individuelle børn. Måske er det derfor, der er et særligt fokus på det enkelte barns udvikling. Senere tilføjede socialpædagogikken begrebet *deltagelse*, ud fra en realistisk erkendelse af, at barnet formes gennem sin deltagelse i familien, sproget og kulturen, og at fællesskabet kun kan opretholdes og udvikles, hvis barnet også bidrager til det (Reyer, 2002).

*Emancipation* (frigørelse) gennem dannelsesåbenhed og selvvirksomhed samt *participation* (deltagelse) bliver de to processer, der må kendetegne en modernitetens pædagogik – ikke som en opskrift på, hvordan man gør det ene eller det andet, men som det pædagogiske spændingsfelt, hvor begge dele skal tilgodeses i den rette mængde og på den rette måde for at undgå, at der bliver for meget af enten frigørelsen eller deltagelsen.

## Pædagogikkens opgave i dag

To hundrede år efter Schleiermachers forelæsninger er verden forandret. Men også i dag befinder vi os i en brydningstid, der kræver nyorientering, og spørgsmålet om, hvad den ældre generation vil med den yngre, er fortsat aktuelt. Også i dag er der behov for, at vi finder en tredje vej, fordi de to andre veje er blindgyder. Den ene vej er traditionalismens vej: en fornyet underkastelse af individet under traditionen, traditionelle værdier, myter om fortiden, viden fra før- eller antividenskabelige tider og autoritært styre. Spor af dette

ser vi i Rusland, USA og Ungarn, men også i andre antidemokratiske, illiberale bevægelser. Den anden vej er modernitetens og neoliberalismens forestilling om mennesket som hersker, der har kontrol over verden gennem det billede, han danner sig af verden ved hjælp af metoder, der afdækker sandhed og virksomhed. Klimakrisen må nødvendigvis føre til et endeligt opgør med den antropocentriske forestilling.

*Den tredje vej må være en besindelse på, hvad det vil sige at bebo verden i dag.* Verden er hverken et fængsel – som traditionalismen gør den til – eller et tag selv-bord, primært for dem der har viden og magt og sekundært for alle os forbrugere. Mennesker er i verden, det vil sige, mennesker har et verdensforhold, fordi de er indlejret i verden; et forhold, som kan være dialogisk – et samtaleforhold. Verden er selvets »anden«, det fremmede, der kalder på selvet, som kan besvare dette kald.

Jeg vil nævne to teoretikere, der arbejder med denne forestilling om det, jeg har kaldt en tredje vej. Den første er Hans-Georg Gadamer (1900–2002), der har udviklet en filosofisk hermeneutik (Gadamer, 1999). Som tidligere nævnt tager han udgangspunkt i, at mennesker altid har en forforståelse, som udspringer af deres indlejretthed i verden. Denne forforståelse kan udfordres, enten gennem menneskets egen undren eller ved en snublesten på vejen. Undringen er knyttet til menneskets dannelsesåbenhed – viljen til at forstå mere og bedre – og er lystbetonet. Snublestenen opstår ikke, fordi man har lyst til at åbne sig, men fordi man bliver nødt til det. Begge veje til ny forståelse af både verden og sig selv kan føre til frustration. Selvet må arbejde, genopfinde sig selv for at opnå en ny forståelse. Gadamer kalder snublestenen for et »Anstoss« (Gadamer, 1999, s. 272). Dette tyske ord har en dobbelt betydning: både anstødssten, altså en sten man snubler over, og kick-off, begyndelsessparket når et nyt spil sættes i gang. Et Anstoss er en anledning til at samtale med samtiden og til at nå frem til en ny forståelse.

I 1999 holdt Gadamer et foredrag om opdragelse (Erziehung), som han kaldte: Opdragelse er at opdrage sig selv (Erziehung ist sich Erziehen) (Gadamer, 2000). Hans pointe i dette foredrag er, at barnet må flytte sig ind i verden (sich einhausen). Verden er der, og man er en del af den; man må tage den til sig, og det må ske på en måde, hvor man også bidrager til den. Barnet må indgå i samtale med sin samtid. Han henviser blandt andet til sprogudvikling, hvor barnet flytter sig ind i et sprog, som hører til en allerede eksisterende verden, men som samtidig giver barnet mulighed for at ytre sig og bidrage til verden.

Den anden teoretiker er Hartmut Rosa (f. 1965). Rosas hovedværk er udkommet på dansk som »Resonans, en sociologi om forholdet til verden« (2021). Rosa argumenterer for, at moderniteten medfører to åbninger mod verden. På den ene side er der objektgørelsen af verden, som har ført til det, han kalder accelerationssamfundet: et samfund, hvor man – med et billede – skal gå op ad en nedadgående rulletrappe for ikke at sakke bagud. For at bevare stabilitet må tempoet hele tiden øges. Rosas samfundskritik står i den kritiske teoris tradition. Ligesom Habermas kritiserede systemets kolonisering af livsverden, kritiserer Rosa, at objektgørelsens dynamik bliver dominerende, uden at han dermed forkaster, at der er mange livsområder, hvor objektgørelsen kan være berettiget, for eksempel når lægen skal operere, og ingeniøren bygge en bro. Men når objektgørelsen dominerer på alle felter, fører det til fremmedgørelse og, når det bliver for slemt, udbrændthed. Samtidig har moderniteten dog åbnet for mangfoldige verdensforhold, hvor mennesker kan være i verden på forskellige måder, være i samklang med den, være i et svarforhold til den. Fremmedgørelsens modsætning er resonans. Resonans – det at være i samklang uden at miste sig selv – kan opleves på flere dimensioner eller akser: horisontalt handler det om forholdet til andre mennesker, både i den private og i den offentlige sfære; diagonalt handler det om relationer til den materielle verden af ting; vertikalt handler det om eksistensen i verden som helhed, hvad enten det forstås religiøst, historisk eller som forbundethed gennem det æstetiske eller naturen. Dernæst kan det også opleves i relationen til ens egen væren som kropsligt væsen.

I resonante forhold berører og transformerer subjekt og verden gensidigt hinanden – at lytte og at svare. Resonansen svarer til at have kontakt med sin indlejrethed i verden. Når mennesker får øje på, øre for og sans for denne indlejrethed, er selvet på arbejde, og en ny, anderledes forståelse bryder frem i det nye verdensforhold. Når en anderledes forståelse opstår, skifter man perspektiv, det vil sige, man flytter sig og forstår sig selv på ny. Dannelse sker. Ligesom selvvirksomhed ikke kan produceres, kan resonans heller ikke frembringes gennem pædagogiske teknikker – det er ukontrollabelt og står ikke til vores disposition (Rosa 2018, 2024; Rosa & Endres, 2016).

I min søgen efter pædagogikkens egne pejlemærker og normativitet er Rosas teori om verdensforhold relevant. Han peger både på den instrumentalistiske fejltagelse og på den pædagogiske betydning af en indlejrethed, som forvandles til resonans – ikke et ekko, men et kalde-og-svar-forhold mellem menneske og verden.

Hvad vil den ældre generation med den yngre? Med Gadamer og Rosa kan vi tilføje, at pædagogik må ville undren, snublesten og resonans; at barnet bevæger sig ind i verden og er i samtale med sin samtid. Pædagogikken er ikke tilbageskuende som en pædagogik, der vil forme barnet efter traditionens forskrifter, men heller ikke progressiv i den forstand, at den vil forme barnet efter en forestilling om en bestemt fremtid. Biesta & Säfström har argumenteret for en sådan pædagogik i deres pædagogiske manifest fra 2011.

## Barnehagelæreruddannelsens pejlemærker

Det er nu på tide at vende tilbage til artiklens ledende spørgsmål: Hvordan uddannes barnehagelærere? Mit svar er ikke empirisk, men normativt, idet det tager udgangspunkt i pædagogikkens normativitet. Jeg mener, det er vigtigt at formidle og diskutere, hvad pædagogik handler om. Denne artikel er et bidrag til netop denne formidling. Pædagogik er mere end en profession, mere end en samling af teknikker. Pædagogik er deltagelse i historien, midt imellem hvor vi kommer fra, og hvor vi skal hen. Pædagogik har en retning; den ældre generation vil noget med den yngre, men samtidigt erkender pædagogikken også, at den hverken kan eller ønsker at kontrollere den yngre generation – hverken med udgangspunkt i tradition, der skal forblive tradition, eller i den ældre generations forestillinger om fremtiden. Pædagogik er derfor besværlig. Pædagogik refererer til en paradoksalt normativitet, der foreskriver, at den ikke kan være foreskrivende, og derfor kan den kun udsætte orienteringspunkter som pejlemærker i et hav, hvori skibet selv skal navigere.

På havet er der sjældent ro, og man må tage bestik af alt det, man ikke har magt over: vejret, strømmen, havari. Det betyder, at man sjældent kan sejle den direkte vej – meta-hodos – men må tage livtag med omstændighederne, mens man fortsat leder efter og holder øje med sine pejlemærker. Barnehagelærere skal kunne trives med den *ballade*, der opstår, når hverken tradition eller faste forestillinger om fremtiden kan foreskrive, hvad der skal ske, og når barnet selv må på banen (Togsverd & Rothuizen, 2015, 2016). Ordet »ballade« samler forskellige betydninger, lige fra uro og modstand til en dansevis med tekster om livets store spørgsmål: heltemod, kærlighed, liv og død. Det bruges også

om en spadseretur uden bestemt mål, kun for at drive eller more sig. Ballade er bestemt ikke en metode, men snarere en indstilling, en åbenhed og en evne til at vende det besværlige til en dans.

I pædagogisk litteratur benævner man den særlige praksisviden, barnehagelæreren skal være i besiddelse af, for pædagogisk takt (Friesen et al., 2022; Korsgaard, 2021; Van Manen, 2022), pædagogisk omtæksomhed (Biesta, 2019; Schön, 1992; Van Manen, 1993) og fingerspidsfornemmelse (Rosa, 2026). Udviklingen heraf knytter sig til en praksisepistemologi. Praksisepistemologi er et syn på forholdet mellem viden og praksis, hvor de to er filtret ind i hinanden. Det betyder, at man går ud fra, at praksis rummer viden, og at viden også produceres i og gennem praksis. Praksis opfattes som kontingent, afhængig af menneskers gøren og handlen i de situationer, der opstår – viden i praksis bliver dermed også situeret, værdiladet, kontekstafhængig og indekseret (Grimen, 2008). En praksisepistemologi handler om, hvordan viden skabes og anvendes i og gennem praksis. Her er viden ikke blot noget, man har – det er noget, man gør. Viden viser sig i det at handle kompetent, vurdere situationer etisk, improvisere, reflektere og engagere sig relationelt. Det er viden, som ofte er tavs, kropslig, indekseret, situeret og kontekstbunden – den kan ikke altid sættes på formel, men den er alligevel afgørende for professionsudøvelse.

Pejlemærker for uddannelsens »hvordan« og for barnehagens »hvordan« er: dannelsesåbenhed, opfordringen til selvvirksomhed, deltagelse, anderledes forståelse, resonans og samtalen med samtiden. Man kan sige, at den pædagogiske logik er den samme for både uddannelsen og barnehagen, for den pædagogiske indsats, barnehagelærerundervisere og barnehagelærere skal yde.

## Afrunding

I denne artikel har jeg sat fokus på pædagogikkens normative dimension i både uddannelsespraksis og børnehavepraksis. Jeg har argumenteret for, at undersøgelser af barnehagelæreruddannelsen bør etablere et samspil mellem det empiriske arbejde og den normative dimension, som altid er til stede, når undersøgelsesgenstanden er pædagogik. Enhver undersøgelse udtaler sig implicit eller eksplicit om, hvad der fremstår som god eller dårlig pædagogik.

Derfor er det afgørende at udvikle og kende pædagogikkens pejlemærker, så man ikke overlader dagsordenen til andre interesser – det kan være arbejdsmarkedets, professionsbegrebets, uddannelsespolitiske eller slidte, men i hverdagen gængse begreber og forståelser – når både kendsgerningerne vurderes, og opgaven forstås.

Mine forslag er hverken udtømmende eller fuldstændige. Der er fortsat behov for at arbejde videre med at præcisere pædagogikkens pejlemærker. Mine bud er heller ikke tilstrækkelige i den forstand, at man alene med dem kan designe og gennemføre en barnehagelæreruddannelse. De omhandler de pædagogiske og nogle af de didaktiske aspekter af uddannelsen. Derudover kræves overvejelser om curriculum, ligesom det er nødvendigt at udvikle de didaktiske og praksisepistemologiske greb, der skal til – gerne i tæt samarbejde med børnehavepraksis.

Der kan siges noget generelt om både forskning i pædagogik og om barnehagelæreruddannelsen, men dette generelle kan ikke omsættes til faste metoder og greb. Det kan i bedste fald være en støtte i den samtale med samtiden, som enhver pædagogisk indsats må indgå i, ikke mindst i disse nye modernitetsopbrudstider.

## Referanser

- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Biesta, G. (2019). How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching. In R. S. Webster & J. D. Whelen (Eds.), *Rethinking Reflection and Ethics for Teachers* (s. 117–130). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-32-9401-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-32-9401-1_8)
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>.
- Fichte, J. G. (1971). Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre. I I. Fichte (Red.), *Fichtes Werke III*. Walter de Gruyter.
- Friesen, N. (Red.) (2022). *Tact and the Pedagogical Relation: Introductory Readings*. Peter Lang.
- Gadamer, H.-G. (1999). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. *Gesammelte Werke 1, Hermeneutik I*. Mohr (Siebeck).
- Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Kupferdischer Verlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I L. I. Molander, & A. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grue-Sørensen, K. (1977). Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er -hvad den kan, og hvad den ikke kan. I *Individualism och samhörighet. En vänbok til Vilhelm Sjöstrand* (s. 67–76). Doxa.
- Heidegger, M. (2007). Die Zeit des Weltbildes. In G. Figal (Red.), *Heidegger Lesebuch* (s. 229–246). Klostermann.
- Herbart, J. F. (1969). Die Pädagogik als Wissenschaft. I F. Nicolini (Red.), *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 1–5). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hjort, K. (2005). *Professionalisering af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1975). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer Taschenbuch.
- Korsgaard, M. T. (2021). Pædagogisk takt -handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2. <https://dpt.dk/temanumre/2021-2/paedagogisk-takt-handling-eksemplaritet-og-doemmekraft/>
- Korsgaard, M. T. (2024). *Retuning Education: Bildung and Exemplarity Beyond the Logic of Progress*. Routledge.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 1(1), 1–11.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Juventa.
- Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rosa, H. (2024). *Beschleunigen wir die Resonanz. Bildung und Erziehung im Anthropozän*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2026). *Situation und Konstellation. Vom Verschwinden des Spielraums*. Suhrkamp.

- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz Verlag.
- Rothuizen, J. J. (2015). 50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik. Et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas. I S. Østrem, M. Pettersvold, & B. Hennem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J. J. (2023). På sporet af pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 97–111.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2022). Hvordan danner pædagoger sig som fagpersoner? *Kognition & Pædagogik*, 32(126), 26–34.
- Schleiermacher, F. D. E. (1969). Über die Theorie der Erziehung. In *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 6–17). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schleiermacher, F. D. E. (2023). Outlines of the Art of Education: Introduction. In N. Friesen & K. Kenklies (Red.), *F.D.E. Schleiermacher's Outlines of the Art of Education. A Translation & Discussion*. Peter Lang Publishing.
- Schön, D. (1992). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Smeby, J. C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J. C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H. & Rothuizen, J. J. (2017a). *Viden om god pædagogik i spil Kultivering af hverdagslivets pædagogik gennem fortællinger*. [https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/filer-videngodpaedagogik\\_kultivering-942.pdf](https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/filer-videngodpaedagogik_kultivering-942.pdf)
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J. & Weise, S. (2017b). *Viden i spil i daginstitutioner*. DPP. [kortlink.dk/ucviden/qedb](http://kortlink.dk/ucviden/qedb)
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I S. Østrem, M. Pettersvold & B. Hennem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2016). *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Samfundslitteratur.
- Van Manen, M. (1993). *Pædagogisk takt: betydning af pædagogisk omtænksomhet*. Caspar Forlag.
- Van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Akademisk Forlag.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical Investigations*. 3. udg. Blackwell.
- Østrem, S. (2024). Det instrumentalistiske mistaket i barnehagen. *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk Og Kritikk*, 10(2). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6390>