

Vejle/København, 28.08.2013
SSM/MHK/bha_Prof3-Hørings svar

Hørings svar

vedr. Lov om ændring af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelse af lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog

Sammenfatning

Som tænketank for pædagogik og dannelse er SOPHIA selvsagt optaget af arbejdet med en ny pædagoguddannelse. Vi ønsker med dette høringssvar at stille spørgsmål og komme med kommentarer, der måske kan mane til besindighed og forhåbentlig åbne for en bredere og mere substantiel diskussion af, hvad der kan tænkes at være vigtigt i uddannelsen af pædagoger - og i arbejdet med pædagogik i det hele taget.

SOPHIA er en partiuafhængig tænketank, og vi indgår meget gerne i samarbejder omkring videreførelsen af pædagogikken og den fortsatte refleksion derover.

Marie Hyldgaard Kjeldsen,
konsulent, stud.pæd.phil.
Projektleder

Stig Skov Mortensen,
BA phil., stud.pæd.phil.
Projektmedarbejder

Indhold

Kommentar til "Lovforslagets baggrund og formål"

Lovforslagets mangelfulde baggrund. Om hvordan lovforslagets begrundelse savner pædagogisk, faglig dybde og refleksion.

Kommentar til processen, herunder inddragelse af forskellige interessenter

Processens problemer. Om hvorfor ordet 'dialog' er misforstået og et konkret forslag til fremtidig praksisændring.

Kommentar til fællesdelen

Fællesdelen og faglighed. Om hvilke definitioner af dybde og faglighed, der er på spil. Og om, hvorfor man bør tage uenighed alvorligt i pædagogikken.

Kommentar til de tre specialiseringer

Specialiseringer med hvilket formål? Om, hvordan der savnes bedre begrundelser og legitimeringer af inddragelsen af specialiseringer.

Kommentar til kompetencemålsætningerne i uddannelsen

Kompetencemålenes reduceringer. Om, hvorfor kompetencemål ikke alene kan fungere som mål for pædagogisk arbejde.

Kommentar til praktik og forståelser af forholdet mellem teori og praksis

Praktik som klemmt mellem teori og praksis. Om, hvordan et fokus på skellet mellem teori og praksis ikke er befordrende for praktikkens formål. Yderligere også, hvordan dette understøttes af manglen på efterfølgelse af følgegruppens anbefalinger.

Kommentar vedrørende uddannelsens forankring som kvalificerende til kandidatstudier

Den videre kvalifikation. Om, hvilke videreuddannelsesperspektiver reformen udlader at tage op.

Kommentar vedrørende tværprofessionelle kompetencer

Epistemiske problemer. Om forskellene mellem forskellige professioner og hvorledes det kan modarbejde den tværprofessionelle mulighed, der forudsættes.

Afslutning. Om hvorfor dette hørings svar er relevant.

Generelle bemærkninger

Pædagogisk fejlslutning. Om, hvorfor dette er et vigtigt hørings svar, når det handler om pædagogik og/eller dannelse.

Kommentar til "Lovforslagets baggrund og formål"

I bemærkningerne til lovforslaget står der om baggrund og formål: "Den negative sociale arv skal brydes via en tidlig indsats, så flere unge får forudsætninger for at gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse." (lovforslaget s. 1) Der er her tale om en uskøn og anti-pædagogisk sammenkædning af en stor og kompleks pædagogisk opgave som at støtte og hjælpe børn og unge til at udvikle hele deres potentiale uanset baggrund, og en politisk ambition om at tilgodese erhverv og arbejdsmarked. Citatet fremdrages her, da det meget tydeligt angiver, hvilket politisk formål med en ny pædagoguddannelse der ligger bag forslaget. Pædagoger skal uddannes til at fremtidssikre samfundet mod unge, der ikke er i stand til at uddanne sig erhvervskompetencegivende. Pædagogisk arbejde er med dette formål ikke til for menneskers skyld, uddannelse ej heller. Pædagogisk arbejde handler da om på metodisk vis at arbejde sig frem mod garantier for minimering af restgrupper, der ikke lever op til konkurrencestatens krav om et omskifteligt, innovativt og fleksibelt arbejdsmarked. En sådan baggrund for en reform af pædagoguddannelsen tilbagelader ingen mulighed for, at uddannelse af pædagoger kommer til at handle om grundlæggende pædagogiske eller uddannelsesmæssige spørgsmål, der sigter på at lade de studerende udforske den faglighed, de har valgt at uddanne sig i. Svarene er givet, og de studerendes udforskning og dermed refleksion og selvstændige tænkning er unødvendig.

Der lægges med forslaget op til, at pædagoguddannelsen fremtidigt reguleres i en bekendtgørelse, med det formål hurtigt og fleksibelt at kunne tilpasse uddannelsen til omverden og pædagogernes arbejdsmarked (lovforslaget s. 2). Man kan her frygte, at fleksibiliteten handler om, at pædagoguddannelsen skal uddanne til at løse de problemer, der periodisk kommer politisk fokus på i det pædagogiske arbejde, og som man via forskning mener at kunne finde evidente metodiske løsninger på. Et af problemerne er her, at mennesker bliver til forudsigelige størrelser, og dermed handler menneskelig udvikling (som vel stadig står centralt i pædagogisk arbejde?) om at nå et bestemt resultat til gavn og nytte for staten. De børn, unge og voksne, som dagligt er genstand for pædagogers arbejde, skal med andre ord nå til det samme resultat og dermed sikre indfrielsen af økonomisk styrede politiske målsætninger. Hvad er det for et demokrati? Hvad er det for en pædagogik? Man kunne i stedet søge en styrkelse af pædagogfaget, der snarere ligger i en disciplinær forankring, hvor det ikke er hensynet til et behov for kompetencer på et tilfældigt arbejdsmarked, der er afgørende, men i stedet faglighed baseret på pædagogisk dømmekraft.

Vi savner svar på, hvilke faglige baggrunde der ligger til grund for politisk at ønske sig uddannelsen til pædagog etableret på det beskrevne grundlag.

Kommentar til processen, herunder inddragelse af forskellige interessenter

Dette lovforslag er blevet til på baggrund af en evaluering udført af Rambøll og en række anbefalinger udarbejdet af den dertil hørende følgegruppe. Selvom flere af forslagets elementer svarer nogenlunde til de anbefalinger, der kommer, så vil der senere blive nævnt nogle områder, hvor forslaget ikke følger anbefalingerne og snarere går imod dem. Her skal blot nævnes, at man bør diskutere nødvendigheden af endnu en reform på et område, der ikke bare har væ-

ret udsat for mangel på en omvæltning de seneste år, men hvor også Rambølls evaluering viser, at der overordnet set tegner "...sig et billede af, at dimittenderne opnår en bred vifte af relevante kompetencer, der generelt set imødekommer arbejdsmarkedets behov." (Rambølls evaluering s. 53).

Derudover har Ministeriet udsendt en pressemeddelelse med opfordring om at indsende eventuelle forslag og kommentarer til udformningen af en ny pædagoguddannelse. Det interessante ved denne pressemeddelelse er imidlertid ikke det afkast, der blot bestod af omkring 30 bidrag, hvoraf 21 blev publicerede, men det, at man fra Ministerens side øjensynligt lægger op - og inviterer - til en dialog om emnet. Her skal så nævnes, at ingen af de indsendte bidrag nævnes i forslaget, ligesom de ikke kommenteres på hjemmesiden. Hvorledes denne dialog skal opstå på baggrund af ikke-kommenterede bidrag, står således i det uvisse. Ligeledes har man forpasset muligheden for at invitere til en reel dialog, hvor man på åben vis arrangerede en konference med udarbejdelsen af forslaget som emne. Det kunne have givet et rum og en mulighed for, at man kunne have diskuteret pædagogikkens mulighed fra flere vinkler end de få, der nu ligger til grund for lovforslaget.

På baggrund af dette ønsker SOPHIA, at man i stedet gør det til kutyme, at man inviterer til større åbne møder, hvor mange kan komme til orde, og flere synspunkter kan luftes. På Aarhus Universitet har man et helt institut (Institut for Uddannelse og Pædagogik - det tidligere DPU), der beskæftiger sig med spørgsmål vedrørende pædagogik og uddannelse; måske det kunne være oplagt at placere sådanne møder i forbindelse hermed? Eller hos et af uddannelsesstederne?

Kommentar til fællesdelen

Det er uklart, om de 50-70 ECTS point placeres på 1. studieår alene, bortset fra de 10, som kan flyttes til specialiseringsdelen.

Hvis fællesdelen består af 70 ECTS fordelt 60/10 på grundfag og praktik, og man kan flytte 10 ECTS, hvordan kan man så i øvrigt komme ned på 50?

Det fremstår heller ikke tydeligt, hvordan man forestiller sig, at de studerende i fællesdelen kan nå at arbejde kvalificeret med den lange række af grundfagselementer samt basisviden inden for en endnu længere række af faglige elementer. Umiddelbart hænger det ikke sammen med den indledende bemærkning om ønsket dybde i uddannelsen. Vi mener, det er oplagt at tage en grundig debat, med mange faglige stemmer, om, hvad der menes med bredde, dybde og ikke mindst faglighed. Når helt centrale begreber inden for uddannelse bruges, som om der kun er én mulig forståelse af dem, så opstår der en ikke-uenighed, som er både et demokratisk og et fagligt problem. Den schweiziske professor i pædagogik, Roland Reichenbach, understreger ligeledes denne pointe og indskriver 'uoverensstemmelse' som væsentligt pædagogisk og demokratisk begreb. I konsensusøgende pædagogiske sammenhænge formår man ikke at skabe en respekt om det andet synspunkts berettigelse, og i ikke-uenig politik efterlader man ikke plads til at tage hensyn til de forhold, der ikke let lader sig beskrive. I stedet ender man

ofte med beskrivelser af komplekse forhold som værende indeholdt i en række kompetencer, hvilket naturligvis slet ikke står mål med virkeligheden.

Til en start vil vi fremhæve behovet for en tydeliggørelse samt en drøftelse af, hvordan man forestiller sig opnåelsen af egentlig dybde i uddannelsen?

Hvordan ser en beskrivelse af faglighed ud, som der arbejdes med begrebet i lovforslaget?

Kommentar til de tre specialiseringer

Den pædagogiske profession spreder sig over mange og forskelligartede områder og arbejdsopgaver. Derfor er det som udgangspunkt fint, og i tråd med mange ønsker fra dele af professionen, at arbejde med en øget specialisering i uddannelsen, men specialisering gør det ikke alene. Den fordybelse, der kan drømmes om her, kan blive en falsk forhåbning, hvis der ikke gøres noget ved den tilsyneladende overfladiske fællesdel. Specialisering og fordybelse kræver studerende, der har lært og har tid til at stille og studere de store spørgsmål inden for deres profession. Fx spørgsmålet om at ville noget med nogen, men med hvilken ret? Eller spørgsmål om, hvad der er det egentlige (pædagogiske) formål med vores institutioner? Der må være nogle faglige begrundelser for den valgte fordeling af fællesdel og specialiseringer; de begrundelser ser vi gerne oplyst og sat til debat.

Specialisering A. Småbørnspædagogik (0-5årige):

I bemærkningen til baggrund og formål står der, at "Vuggestue- og børnehavealderen er det tidspunkt, hvor børn er både mest sårbare og mest modtagelige for støtte og indflydelse..." (lovforslaget s. 1). Vi er sådan set enige i dette udsagn. Derfor er det også med bekymring, at vi konstaterer den manglede ydmyghed over for netop denne sårbar- og modtagelighed. Vi har i kommentaren ovenfor pointeret nødvendigheden af at kunne stille store spørgsmål til en profession. Det må vi gøre her. Hvad er formålet med samfundets institutioner for de alleryngste mennesker i vores samfund? Kan det virkelig forsvares, at et formål er, at arbejdet i institutionerne skal sikre fremtidig tilgang og gennemførelse af erhvervskompetencegivende uddannelser?

Vi ønsker en dialog om netop formålet med vores dagtilbud.

Der står om beskrivelserne af specialiseringerne, at de er overordnede. Alligevel udspecificeres nogle områder, der beskrives som særligt vigtige. Der står ikke noget om, hvorfor de valgte områder er valgt til fordel for andre. Dog kan stort set alle de valgte områder ses i tæt sammenhæng med, hvor der eksisterer politisk ønske om forebyggelse eller bedre statistikker. Opsporing og forebyggelse af mistrivsel kan ses som en afledning af de mange sager om omsorgssvigt og misbrug af børn, der med mellemrum har fejet gennem landet med den store mediestorm. Sprogtilegnelse og -stimulering hænger tydeligvis sammen med frygten for de 15%, der påstås ikke at kunne hverken læse eller regne efter 9. klasse. Inklusionsarbejde, som skal sikre færre udgifter til specialområdet og dermed en økonomisk besparelse. Det kan ikke være dårligt fx at ville opspore og forebygge mistrivsel og overgreb på børn, men det er en mærkelig atomisering af det pædagogiske arbejde at inddele det i adskilte kompetenceom-

råder. Hvis man i stedet beskrev, hvad der er hensigten med det pædagogiske arbejde med de 0-5årige, ville dialog være en mulighed, og det ville være at vise tillid til de folk, der har den faglige indsigt, der skal til for at tilrettelægge uddannelsen til pædagog.

Specialisering B. Skole- og fritidspædagogik (6-18årige):

På denne specialisering bør der allerede i overskriften signaleres, at det er fritidsdelen, der skal være fremtrædende, så der står Fritids- og skolepædagogik.

På samme vis som for de korrektioner, der blev lavet i lovforslaget til skolereformen, om placering af ansvaret for undervisningen hos læreren, bør det fjernes fra denne specialisering, at "...pædagogerne [vil] få kompetencer til at indgå i skolens samlede aktivitetsområder - herunder undervisningen - som led i en sammenhængende skoledag" (lovforslaget s. 3). Vi mener, det er en stor misforståelse af både pædagogisk og didaktisk arbejde, at det, der foregår i skolen, kan deles op i fagligt/teoretisk (som læreren så skal tage sig af) og andet/praktisk (som pædagogen så skal tage sig af). Det at undervise skolebørn i et indhold er en didaktisk opgave, som man bør uddanne til på læreruddannelsen. Det didaktiske arbejde er nok stort, men hvis man forsøger at reducere det til et teoretisk foretagende, som så senere kan understøttes af pædagogisk arbejde, falder selve didaktikken til jorden.

Taber lærerne monopoleet på at varetage undervisningen? Bliver pædagogerne transformeret til 'læringsagenter' (som det synes at være sket for skolebibliotekarerne) og fritidspædagogikken integreret i undervisningen - for derfor at forsvinde?

Hvad sker der med og i børnelivet, når de skolecentrerede læringskrav bemægtiger sig hele dagen?

Der må spørges ind til og forventes en grundig dialog om, hvori pædagogisk arbejde består inden for denne aldersgruppe, hvis pædagogerne rykker ind i skolen og beskrives med udgangspunkt i lærernes arbejde i en nytte- og resultatorienteret skole?

Specialisering C. Social- og specialpædagogik:

Det fremstår uklart, om studerende, der vælger specialisering C, yderligere skal vælge mellem de tre beskrevne målgrupper, 1, 2 og 3, eller om man på specialisering C uddannes til alle tre målgrupper?

Som ved de to første specialiseringer gør det sig også her gældende, at selve det at arbejde pædagogisk med de gældende målgrupper ikke rigtig beskrives. Der klistres igen nogle ord på, som fremstår luftige og uden egentlig mening. Til forskel fra de andre specialiseringer skal de studerende her også arbejde med værdier og etik - hvordan kan man undgå det i pædagogisk arbejde generelt?

Der er alt for mange ting, som muligvis har en betydning, og hvor der er en bestemt tænkning bag, men man henledes til gisninger og formodninger, fordi tekstens forfattere oplister en masse selvfølgheder uden at nærme sig noget, der kunne angive et egentligt uddannelsesindhold eller formål.

Kommentar til kompetencemålsætningerne i uddannelsen

Der står i indledningen til følgegruppens anbefalinger til en ny pædagoguddannelse, at et af to fokusområder i gruppens evalueringssudbudsmateriale var, "hvorvidt uddannelsen matcher behovet for kompetencer på arbejdsmarkedet". (En styrket pædagoguddannelse s. 5). I afsnittet "Deregulering og kompetenceprofil/mål" er anbefalingen i forlængelse af det stillede spørgsmål blandt andet, at "fokus og dybde bør prioriteres" (ibid. s. 9) i uddannelsen, og at man samtidig bør sikre "et endnu højere match mellem de studerendes kompetencer, arbejdsmarkedets aktuelle behov og den nyeste pædagogiske viden." (ibid.). I lovforslaget er det tydeligt, at man har forsøgt at tage højde for netop denne match-tænkning, jf. vores kommentar til baggrund og formål.

At uddannelsen anbefales dereguleret, at der ønskes mere ro og fordybelse, og at uddannelsens indhold gøres mere svarende til uddannelsens længde og formål, ser vi som positivt. Professionshøjskoler og undervisere kunne derved muligvis få større frihed til at tilrettelægge uddannelsen, så der bliver sammenhæng i og tid til indholdet. Samtidig med tanken om deregulering kommer følgegruppen med anbefalingen om kompetenceprofiler og en omlægning af de nuværende CKF'er til kompetencemål. Disse mål skal være beskrivende for, hvilke præcist definerede kompetencer man forventer, den studerende har efter endt uddannelse – altså en tænkning om, at det, den færdiguddannede pædagog kan, kan beskrives som et læringsudbytte, som det (ganske vist i afsnittet om forholdet mellem teori og praksis) hedder i bemærkningerne til lovforslaget (lovforslaget s.5). Herved må man forvente, at evaluering og slutkontrol i virkeligheden vil blive lige så styrende for uddannelsens indhold, som CKF'erne har været, og den frihed, som dereguleringen lægger op til, reelt ikke vil være til at få øje på.

Denne sammenblanding fremstår som en konsekvens af anbefalingen om at kompetencebase uddannelsen. At gøre kompetencer styrende for pædagoguddannelsen handler i bund og grund om, at pædagogisk praksis anskues som situationer, der skal løses effektivt, dokumenteres og via forskning gøres evidente i fremtrædelsesform og handlemuligheder. Det handler med andre ord om, at mennesker, der har brug for pædagoger, herved bliver til størrelser, om hvem vi kan forudsige deres reaktioner i bestemte situationer, og dermed også hvad der skal gøres.

Som et minimum må det tydeliggøres og meldes åbent ud, hvad der er både fagligt og politisk formål med det intense kompetencefokus. Vi kan godt komme med et gæt, men det er meget lettere at indlede en dialog, hvis alle er ærlige om deres ærinde.

Kommentar til praktik og forståelser af forholdet mellem teori og praksis

I bemærkningerne til lovforslaget står der om omlægningen af praktikken, at "Udvidelsen fra 3 til 4 praktikperioder skal bidrage til en bedre dynamik og en hyppigere vekselvirkning mellem teori og praksis." (lovforslaget s. 4). Denne opfattelse indikerer, at teori og praksis opfattes som forskellige og adskilte tilgange til det at uddanne sig til og arbejde som pædagog.

Det er uhensigtsmæssigt at opfatte teori og praksis som to separate størrelser, der eksempelvis gennem en kunstig form som enkeltstående "...studiedage/indkaldsdage under praktikken..." skal tvinges sammen, oven i købet med de to tillægsbegrundelser, 1) "...at øge de studerendes læringsudbytte..." og 2) "...at de studerende kan opnå den viden og de færdigheder, som beskrives i kompetencemålene (slutmålene) for praktikken." (lovforslaget s.5). Teori og praksis bør opfattes som komplementære og integrerede størrelser, der samlet og med uforudsigelige svingninger udgør muligheden for at udvikle (pædagogisk) faglighed. Der gælder det forhold at "...sådan som vi omtaler tingene, således har vi også en tendens til at behandle og vurdere dem..." (Nepper Larsen, i Brinkmann m.fl. (red.) 2011, s. 99). Hvis man politisk ønsker sig, at kommende pædagogstuderende skal blive dygtige professionsudøvere, så må man holde op med at omtale teori og praksis som adskilte kompetenceelementer. Der er en tendens til (hvilket skinner tydeligt igennem i lovforslaget) at opfatte teori som en ren intellektuel aktivitet, der foregår på afstand af en praktisk virkelighed, hvor pædagogen skal forebygge og løse problemer.

Dette underbygges yderligere af, at der i lovforslaget øjensynligt ikke er taget hensyn til det forhold som såvel BUPL og PLS fremhæver (her: http://www.bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/nyheder/evaluering_kalder_paa_forbedring_af_paedagoguddannelsen?opendocument), nemlig, at praktikken bør finansieres gennem SU, således at den studerende reelt opfattes som en sådan og ikke inddrages som en del af normeringen. Dette er ligeledes følgegruppens anbefaling nummer 3 (En styrket pædagoguddannelse - anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen, s. 7 og 11-12), og det undrer derfor, at man har valgt at efterkomme følgegruppens anbefaling om flere praktikperioder, men ikke anbefalingerne om hverken at nedsætte det samlede antal ECTS point brugt i praktik eller at gøre praktikken SU-finansieret.

I lovforslaget tydeliggøres det, hvorledes kun den første og den sidste praktik skal have karakter af studie. Her omtales, hvordan man som studerende "...oplever hverdagen i et praktiksted..." (sic!), og omkring den sidste praktik understreges det, at der er tale om en "...observationspraktik, hvor den studerende indhenter empiri...". Praktik 2 og 3 omtales derimod blot som lønnet praktik i tilknytning til specialiseringen. Herved tydeliggøres det forestillede skel mellem praktik og studie således helt konkret.

Samlet set tegner der sig et billede af, hvorledes det forestillede skarpe skel mellem teori og praksis underbygges af en rammesætning for praktikperioderne, der ikke bare går imod anbefalingerne fra følgegruppen og en lang række andre (Rambølls evaluering s. 33-34), men misforstås, idet man omtaler netop den SU-finansierede praktik som værende en mulighed for at opleve pædagogprofessionen; i stedet forholder det sig ifølge Rambøll omvendt.

Kommentar vedrørende uddannelsens forankring som kvalificerende til kandidatstudier

I reformens grundlag er der kun lagt vægt på det formål, at uddannelsen skal sikre fremkomsten af kvalificerede fagpersoner til centrale positioner i velfærdssamfundets pædagogiske arbejde. Derved mangler der en diskussion af - og en forklaring på - hvorledes det forhold, at en del studerende vælger at læse videre efter pædagoguddannelsen, medtænkes i grundlaget for

denne reform. Det er ikke en uvæsentlig detalje, at Danmark uddanner flere og flere kandidater - ligesom der gennem oprettelsen af professionsbacheloruddannelserne også optages studerende fra andre felter end tidligere - hvilket man i dette lovforslag ikke forholder sig til.

Der henstilles derfor til, at man lader grundlaget definere ikke blot ud fra den professionsretning, som uddannelsen lægger op til, men også ud fra den kvalificering i forhold til videre studie som, der er åbnet op for.

Kommentar vedrørende tværprofessionelle kompetencer

I flere af de påbudede reformer på det pædagogiske område lægges der op til en større grad af tværprofessionelt samarbejde. Således også i denne reform, hvor det nævnes som det fjerde indsatsområde. Det synes dog ikke klart, hvorledes pædagoger på den fremtidige uddannelse forventes at tilegne sig disse 'tværprofessionelle kompetencer'. Brugen af begrebet 'kompetence' leder naturligt til en forventning om, at det her handler om en forståelse af samarbejdet som båret af en række færdigheder, der kan opøves. Denne definition lider dog under ikke at tage hensyn til en refleksion over de epistemiske diskrepanser, der konstituerer forskellen på forskellige fagligheder. Der savnes derfor en nærmere analyse af, hvorledes sådanne refleksive tilgange muliggøres gennem den nye pædagoguddannelse.

Slutteligt undrer det, at man i afsnittet om de tværfaglige kompetencer (lovforslaget s. 2) lægger vægten ikke bare på det hele menneske, men på 'det enkelte menneske'. Hvorledes skal dette forstås? Den pædagogiske tanke har netop et blik, der ser ud over såvel den enkelte som nationen og derved kan manifestere tanker om den hele verden. Derfor virker nævnte sætning noget indsnævrende for det pædagogiske landskab.

Generelle bemærkninger

Den største pædagogiske fejlslutning i dette lovforslag er således det tydelige misforhold mellem de større pædagogiske mål og så enkle kompetencebeskrivelser i et uddannelsesforløb. Man underkender på den vis det komplekse og uforudsigelige forhold, som de praktiserende indgår i, og lader i stedet enkle, kontrollerbare forhold være styrende for, hvorledes uddannelsen indrettes.

Det, vi ikke kan måle, synliggøre og dokumentere, udsættes ikke blot for værditab, det vil helt forsvinde fra tænkningen hos de professionsudøvere, som underlægges og påvirkes af det syn på uddannelse og pædagogisk arbejde, som er fremtrædende i lovforslaget.