

FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Redaktionelt

Pædagogik og handicap

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

FPPU | vol. 2 | no. 1 | 2018

issn 2446-2810

Dette nummer af FPPU indeholder fem artikler indenfor temaet *Pædagogik og mennesker med handicap*. Det er med velberådet hu, at redaktionen har valgt netop det tema til tidsskriftets tredje nummer. Socialpædagogisk arbejde med mennesker med handicap er et stort arbejdsfelt, hvor (social)pædagoger har gjort sig gældende i mange år. Socialpædagogiske tilgange har med succes erstattet eller suppleret medicinske og sundhedsfaglige tilgange med et pædagogisk fokus på det gode liv, deltagelse, medborgerskab og inklusion. Men selvom socialpædagogikken har haft stor betydning for indsatsen for mennesker med handicap, og der gennem tiden også har været politisk opbakning til de socialpædagogiske tilgange, er det ikke et felt, der har nydt den store akademiske bevågenhed. Socialpædagogik er eksempelvis ikke institutionaliseret som en disciplin med et professorat og et institut på noget dansk universitet. Følgelig er det begrænset, hvor meget originalt udviklings- og forskningsbaseret litteratur, der findes om området.

Med temanummeret ønsker vi at sætte fokus på det pædagogiske arbejde med mennesker med handicap for at bidrage til, at der bliver mere forsknings- og udviklingsbaseret litteratur tilgængeligt. Det er derfor glædeligt, vi kan præsentere fem artikler i dette nummer, der – hver for sig og sammen – vidner om et forskningsfelt, som tematiserer væsentlige pædagogiske spørgsmål og etiske dilemmaer. Det redaktionelle arbejde med at samle bidrag til temanummeret har imidlertid også bekræftet, at feltet omkring det pædagogiske arbejde med mennesker med handicap kun i ringe omfang er genstand for akademisk interesse. Det kan siges at blive båret af enkelte forsker-ildsjæle, snarere end af etablerede forskningsmiljøer på universiteter og professionshøjskoler i dansk kontekst. Antallet af modtagne artikelforslag har ikke været stort, og især voksen-handicap området er kun i beskedent omfang repræsenteret. Det kan skyldes tilfældigheder, men det er tankevækkende, at der også i Tidsskrift for Socialpædagogiks 20-årige historie kun er publiceret 20 artikler om dette felt, mens et opslag på UCviden giver endnu færre resultater. Ifølge en kortlægning fra SFI i 2011 ville man formodentlig få nogenlunde samme resultat på de danske universiteter (Bengtson og Stigaard 2011). Arbejdet med temanummeret rejser derfor spørgsmålet, om professionshøjskolens forsknings- og udviklingsafdelinger såvel som universiteterne har rammer til at give socialpædagogikken og handicapområdet den opmærksomhed, som det har brug for? Og således også om der i eksterne forskningsfonde og udviklingsbevillinger fra styrelser, ministerier mv. er et klart nok fokus på, at der her er et felt, der ikke er tilstrækkeligt belyst?

Temanummerets artikler om Pædagogik og handicap har alle det til fælles, at de bringer empiriske fund og begreber i spil, der peger på den pædagogiske betydning af det aktuelle samspil, som mennesker med handicap er involveret i.

Christina Holm Poulsen demonstrerer i artiklen *Handicap som vanskeliggjort deltagelse*, hvordan en udforskning af hverdagssituationer i skolen kan bidrage med praksisnær viden, der henleder opmærksomheden på, hvordan det aktuelle

samspil og den aktuelle fælles-skabelse får betydning for et barns vanskeligheder og muligheder for deltagelse. Dette belyses gennem casen om Sofie, hvor det belyses og diskuteres, på hvilke måder handicap i form af en diagnose får betydning for Sofies deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber. Forfatteren argumenterer for, at undersøgelser af den konkrete kontekst giver en viden, som kan fungere som et alternativt perspektiv til og en væsentligt udfordring for den diagnostiske viden, som ellers kan opfattes som et afgørende grundlag for pædagogiske handlinger.

I *Struktureret pædagogik og relationspædagogik i arbejdet med unge med autisme og udfordrende adfærd* finder Anne Breumlund, Inger Bruun Hansen og Grit Niklasson frem til, at en struktureret pædagogisk tilgang og et adfærdsregulerende belønningssystem kan forandre de unges praktiske færdigheder i hverdagen, men også, at de med denne tilgang ikke opnår bedre sociale relationer og trivsel. Såvel medarbejdere, pårørende og de unge selv oplever, at de unge er isolerede og ensomme. Artiklen viser, at et for snævert fokus på struktur og ydre styring skaber begrænsninger for såvel medarbejdere som beboere, hvilket peger på at den strukturerede tilgang må afbalanceres af en relationsorienteret tilgang.

Chalotte Glintborg og Dorthe Birkmose udforsker i artiklen: *Hvis man havde set mig som menneske fremfor bare min skade* fortællinger og diskurser om personer med erhvervede hjerneskader. Forfatterne finder frem til, at det, de kalder et indefra-perspektiv: den handicappedes oplevelse af sig selv, sit liv og erhvervede handicap, risikerer at blive overset af professionelle indenfor hjerneskaderehabilitering, og at personen med hjerneskade derfor risikerer ikke at blive mødt som et myndigt individ.

Britta Nørgaard har i artiklen *Min pædagog og mig – Hvordan oplever jeg “min pædagog”?* fokus på netop hvordan mennesker med livslang afhængighed af pædagoger og andre professionelle oplever og erfarer mødet med professionelle. Denne forskningsmæssigt stærkt oversete gruppe menneskers erfaringer og tanker om mødet vises gennem levende interviewudskrifter, der fænomenologisk læses og forstås med socialfilosofiske begreber og perspektiver. Artiklens helt gennemgående pointe er, at mennesker med nedsatte intellektuelle funktionsevner gør sig mange tanker om professionelle, og at disse erfaringer og tanker kan give væsentlige indsigter om, hvilke kompetencer, pædagoger og andre professionelle må besidde. Artiklens afslutning rejser derfor spørgsmål og perspektiver om pædagoguddannelsen og de kompetencer, som udvikles og efterspørges der.

Den sidste artikel indenfor temaet Pædagogik og handicap hedder *Bevægelse i specialpædagogisk undervisning – en fænomenologisk undersøgelse af bevægelens betydning for læring og udvikling*. Forfatterne Thomas Bille, Mette Schmidt og Göran Krantz argumenterer i artiklen for, at politiske ambitioner om at inkludere

bevægelse i skoleundervisningen er vanskelige at føre ud i praksis og i særlig høj grad i specialundervisningen. Artiklen belyser, hvordan specialundervisningen på Skolehjemmet Marjatta benytter varierede former for bevægelse i undervisningen og viser, hvordan det har betydning for elevernes udvikling og læring, også når det gælder elever med funktionsnedsættelser. Forfatterne argumenterer for, at der er brug for mere holistiske forståelser af bevægelse i skolen, som kan rejse nye pædagogiske perspektiver på, hvordan bevægelse kan integreres meningsfuldt i undervisning i forskellige pædagogiske situationer.

Forskning i pædagogers profession og uddannelse modtager og publicerer også artikler udenfor tema. I dette nummer kan vi præsentere tre artikler udenfor tema: to, der vedrører daginstitutionsområdet og én, der handler om pædagoguddannelsen.

Artiklen *Professionalismens spændingsfelt. Om principledet professionalisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud* af Naja Fibiger Hansen og Peter Møller Pedersen handler om en yderst aktuell problematik. Hvordan kan pædagoger arbejde med et politisk initiativ 'Den styrkede pædagogiske læreplan' på en måde, som både er professionel og pædagogisk meningsfuld? Spørgsmålet stilles med inspiration fra den britiske professionsforsker Ivor Goodson, som efterspørger en ny form for professionalisme 'Principledet professionalisme'. Principledet professionalisme rummer en bestræbelse på at overkomme en dikotomisk professionsforståelse, hvor professionalitet enten bliver til teknisk udførelse eller til lokal prakticisme. Forfatterne har arbejdet med professionscirkler i samarbejde med to daginstitutioner i Aarhus Kommune som led i et forsknings- og udviklingsarbejde, der dels eftersøgte empiriske spor af en principledet professionalisme, dels søgte at udvikle tilgange til at understøtte og fastholde de professionelle fagpersonlige engagement i et åbent samarbejde med omverdenen. Artiklen præsenterer bl.a. en tankefigur, som er udviklet i projektet, og som kan bruges i den løbende refleksion i det pædagogiske arbejde og som grundlag for en løbende dokumentation og evaluering af praksis.

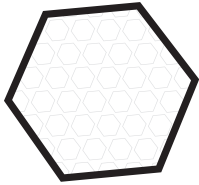
Artiklen *Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø. Narrative strukturer giver orienteringspunkter i hverdagen* af Anette Boye Koch og Hanne Hede Jørgensen tager udgangspunkt i et forskningsprojekt om 'Det gode børnemiljø'. Med udgangspunkt i en narrativ analyse af et fortællerværksted belyses, hvordan pædagoger og børn sammen udvikler narrative strukturer, som de bruger til at navigere i et institutionsliv, hvor meget foregår på én gang og på flere niveauer. Artiklen diskuterer, hvordan pædagoger kan anvende narrative strukturer til at skabe et *godt pædagogisk miljø*, hvor 'det gode' knyttes til børns muligheder for deltagelse i hverdagslivet, mens 'det pædagogiske' knyttes til pædagogers evne til at være både legende og rammesættende i deres samspil med børn.

Den sidste artikel i dette nummer af FPPU hedder *"Intet er givet på forhånd"*. Om kunst, æstetiske læreprocesser og studerendes identitetsdannelse i pædagoguddannelsen og er skrevet af Julie Borup Jensen. Artiklen henter sit empiriske grundlag i et aktionsforskningsbaseret udviklingsprojekt på en dansk professionshøjskole, hvor en gruppe undervisere har eksperimenteret med egen undervisning ved at inddrage kunstneriske værker og metoder i forskellige undervisningsforløb. Artiklen argumenterer med æstetiske og sociokulturelle læringsteorier for, at kunstinddragelse i undervisningen har betydning for de studerendes refleksionsmuligheder og meningssskabelse i spændet mellem personlig erfaring og professionens sprog, begreber og teorier.

Inden vi giver ordet til artiklerne i tidsskriftet, vil vi orientere vores læsere om nogle få, men for tidsskriftet væsentlige beslutninger, som kommer til at præge de kommende år. Helt afgørende er det, at tidsskriftets fortsatte drift nu er sikret af Pædagoguddannelsens Ledernetværk i de kommende år. Vores styregruppe omdannes til et redaktionsråd, der følger og bidrager til diskussioner om den redaktionelle linje og -udvikling. En meget væsentlig udvikling, der skal følges de kommende år, er, at vi fra næste nummer overgår til en mere åben review-proces, hvor forfattere og reviewere ved, hvem hinanden er. Vi følger dermed en spirende trend, der anerkender, at der indenfor kultur- og humanvidenskaberne er en levende og vedvarende diskussion om kriterierne for god forskning. Vi ønsker som tidsskrift at tage højde for, at der kan være forskellige kriterier og vurderinger i spil i vurderingen af artikler, som ikke kan afgøres under henvisning til et hierarki af specifikke og entydige kriterier. Vi ønsker derfor at understøtte samtalen blandt fagfæller om god pædagogisk forskning og kriterierne herfor.

Litteratur

Bengtsom, S.; Stigaard, B.L.(2011): *Kortlægning af handicapforskning i Skandinavien og Storbritanien med udgangspunkt i forskningsmiljøer*, Kbh: SFI, 11:23.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Handicap som vanskeliggjort deltagelse

Christina Holm Poulsen

Lektor, Ph.d., UC SYD

Mail: chpo@ucsyd.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

Med udgangspunkt i en case, der omhandler pigen Sofies deltagelse i skolen, problematiseres tendensen til, at lærere og pædagoger forstår Sofies deltagelsesvanskeligheder i lyset af en handicapkategori. Casen om Sofie bidrager med praksisnær viden om, hvordan handicap i form af en diagnose får betydning for Sofies deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber. I artiklen præsenteres en forståelse af fællesskaber som en 'fælles skabelse', og der peges i den forbindelse på, at det pædagogiske arbejde i forhold til mennesker med handicap retter sig mod processer i fælles-skabelsen med fokus på *inddragelse, indflydelse og værdighed*.

Abstract

Based on a case concerned with the girl Sofie's participation in school, the article problematizes the tendency that teachers and educators understand Sofie's difficulties through a disability category. The case about Sofie provides practical knowledge of how disability, in form of a diagnosis, appears to be important for Sofie's participation in professional and social communities in school. The article presents an understanding of communities as a 'community creation', and it points out that the pedagogical work in relation to people with disabilities is to concern itself with processes in the community with focus on *involvement, influence and dignity*.

Keywords

Participation difficulties, disability, school, community, involvement, dignity.

Nøgleord

Deltagelsesvanskeligheder, handicap, skole, fælles-skabelse, inddragelse, værdighed.

Indledning

I de senere år har der været en stigende anvendelse af psykiatriske diagnoser som forklaring på de vanskeligheder, børn møder i institutionelle sammenhænge (Harwood & Allan 2014, Hjørne & Säljö 2004, Nielsen & Jørgensen 2010). Den øgede diagnosticering har skabt efterspørgsel på viden om specifikke diagnoser, der forstås som en forudsætning for at hjælpe børn i vanskeligheder. Ærindet med nærværende artikel er imidlertid ikke at sætte anvendelse af diagnoser til diskussion eller problematisere den øgede tendens til diagnosticering. Hensigten er i stedet at ”overgå diagnosen og skabe viden på stedet”, som Ole V. Rasmussen formulerer det i en opfordring til at udforske, hvordan vanskeligheder knytter sig til konkrete forhold og forløb i praksis (Rasmussen 2009). I artiklen vil jeg illustrere, hvordan en udforskning af hverdagssituationer i skolen kan bidrage med praksisnær viden, der overgår diagnosens abstrakte og kontekstfrie sprogbrug.

I artiklen har jeg fokus på pigen Sofie, som jeg følger fra midten af 2. til midten af 4. klasse. I løbet af de to år bliver det tiltagende vanskeligt for Sofie at skabe sig adgang til klassens fællesskaber både i frikvartererne og i undervisningen. Sofie har diagnosen ’infantil autisme’, og der er en tendens til, at skolens voksne forstår deltagelsesvanskelighederne i lyset af den pågældende diagnose. Klasselæreren peger på, at det kræver viden om diagnose for at kunne håndtere de vanskeligheder, Sofie oplever i sit skoleliv. Når jeg følger Sofie i løbet af en skoledag, bliver det tydeligt, at vanskelighederne knytter sig til konkrete forhold i skolen, som det er vanskeligt at begribe med et diagnosevokabularium, da diagnoser er for abstrakte og lukkede til at begribe den kontekst, som børnene er i (Hertz 2010, Rasmussen 2009). På den baggrund vil jeg ikke gå nærmere ind i den specifikke diagnose, men i stedet fokusere på situationer og processer i skolen, som Sofies vanskeligheder må forstås i lyset af.

Jeg vil i artiklen argumentere for to pointer. Den første pointe handler om, at diagnosen ser ud til at blive forklaring på deltagelsesmåder, der kan forekomme anderledes, frem for at det ’anderledes’ blive sat i sammenhæng med situationer, hvor nogle mennesker bliver mødt på måder, hvor de *gøres* anderledes. Artiklens anden pointe er, at i forhold til mennesker med vanskelige deltagelsesbetingelser, må det pædagogiske arbejde rette sig mod at skabe fællesskaber, hvor den enkelte oplever at blive *inddraget i* og få *indflydelse på* fællesskabets skabelse, og hvor den enkeltes bidrag bliver mødt på værdige måder.

Deltagelsesvanskeligheder

Casen om Sofie stammer fra et fornyeligt afsluttet ph.d.-projekt (Holm Poulsen 2017), der gennem brug af deltagerobservation informeret af den kritisk psykologiske praksisforskning (Dreier 1996, Højholt 2005, Højholt & Kousholt 2012) har udforsket deltagelsesvanskeligheder i skolen fra et analytisk børneperspektiv. At anvende et analytisk børneperspektiv er en bestræbelse på at udforske, hvordan

det, der sker, ser ud og har betydning for børnene (Højholt 2005). Det er med andre ord en bestræbelse på at se *med* barnet ud i dets liv og være udforskende på, hvad børn *gør* og retter sig mod (Røn Larsen 2011).

I forskningsprojektet har jeg fokus på situationer i skolen, hvor børn kommer i vanskeligheder med afsæt i en forståelse af, at vanskelighederne hænger sammen med forhold i praksis. Denne forståelse knytter sig til det teoretiske deltagelsesbegreb, som det formuleres i den kritiske psykologi, hvor mennesker grundlæggende forstås som deltagere i samfundsmæssig praksis (Dreier 2008, Holzkamp 2013, Højholt 2001). Via handlinger skabes, vedligeholdes og ændres den socio-materielle verden, der samtidig udgør betingelser for menneskers handlinger. Der eksisterer således et dialektisk forhold mellem mennesker og verden. Denne dialektik giver blik for, at børns måde at deltage på må forstås i sammenhæng med, hvad deltagelsen er en del af. Som Ole Dreier skriver, så retter deltagelsesbegrebet opmærksomheden mod, at vi kun kan forstå den enkelte persons måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, personen er en del af (Dreier 1999).

Jeg anvender begrebet 'deltagelsesvanskeligheder' for at fastholde deltagelsens dobbeltheden og for at pege på, at det er selve deltagelsen, der er vanskeliggjort. Artiklen lægger sig derved i tråd med den del af handicapforskningen, der forstår handicap som noget, der opstår i mødet mellem den enkelte og samfundet. Denne tilgang benævnes 'den sociale model' og bygger på følgende præmis:

"(...) disability is a difference; disability in and of itself is neutral; disability derives from interaction between the individual and society; the remedy to this problem is to change the interaction between the individual and society." (Loewen & Polland 2010: 9)

Denne forståelse adskiller sig fra og er en reaktion på den såkaldte medicinske model, hvis tilgang er, at handicap er mangler og begrænsninger hos den enkelte og derved et individuelt problem (se Kurth 2013 og Loewen & Polland 2010 for udfoldelse af de forskellige handicapforståelser). Nærværende artikel kan derved læses som et bidrag til og nuancering af den sociale model ved at belyse, hvordan handicap knytter sig til konteksten og måden, den enkeltes handlinger bliver forstået og mødt på i fælles-skabelsen.

Fælles-skabelse

I artiklen anvendes den sproglige sammenstilling 'fælles-skabelse', der fungerer som et analytisk perspektiv på menneskers fælles liv med hinanden. Ved at fremskrive fællesskabet som en 'fælles-skaben' understreges det dynamiske og processuelle syn på fællesskaber som noget, der hele tiden skabes, ændres og vedligeholdes gennem deltagernes aktive handlinger rettet mod at skabe og organisere det fælles (Brinkmann 2011, Kousholt 2006). Med fælles-skabelsesbegrebet (Kousholt 2006, Munch 2017) rettes opmærksomheden mod, hvad det fælles er, hvilket Erik Axel (2009) begrebsætter som fælles 'sager', der grundlæggende er

sammensatte og modsigelsesfulde. Mennesker samarbejder således om modsigelsesfulde sager, der endvidere ser forskellige ud qua det forhold, at mennesker deltager fra forskellige positioner, hvorfra de har et særligt perspektiv på det, der foregår, og forskellige interesser, ønsker og muligheder for at gøre sig gældende (Dreier 1997, 2008). Forståelsen af fællesskabet som en fælles-skabelse overskriver det entydige og harmoniske, hvilket Dorte Kousholt pointerer på følgende måde:

”Det er vigtigt her at fremhæve, at begrebet om fællesskab hverken skal konnotere enhed, enighed eller harmoni. Det er et perspektiv på deltagerne som betingelser for hinanden og medskabere af hinandens muligheder. Det skal forstås både i ’positiv’ og ’negativ’ forstand – deltagerne i et fællesskab kan bidrage både udvidende og begrænsende til hinandens muligheder.” (Kousholt 2006: 32)

Fælles-skabelsesbegrebet bidrager til forståelser af, at mennesker ikke alene er deltager i samfundsmæssig praksis, men at de samarbejder om modsigelsesfulde sager med forskellige muligheder for at gøre sig gældende qua det forhold, at mennesker er positioneret forskelligt.

Ulige deltagelsesmuligheder

I skolen skal børn deltage i en praksis, der er kendetegnet ved skarpe opdelinger mellem undervisningssituationer rammesat af de voksne og frikvarterernes mere frie situationer. De skarpe opdelinger knytter sig til skolens skemaopdelte hverdag, dens undervisningsopgave og dertilhørende prioritering af de voksnes tilstedeværelse. Når børnene sendes ud til frikvarter, holder lærerne pause, hvilket får den betydning, at børnene står forholdsvis¹ alene i forhold til at få det sociale liv til at fungere. Adskillelsen mellem på den ene side læring, undervisning og faglighed og på den anden side socialitet, socialt liv og samspil knytter sig til skolens struktur; men ikke til børnelivet. Flere studier peger på, at børn på tværs af skoledagens forskellige situationer er optaget af ’at være med’ blandt de andre børn, og at vanskeligheder i de sociale fællesskaber ser ud til at få betydning for børns deltagelse i skolens faglige aktiviteter (Holm Poulsen 2017, Højholt 2001, Morin 2007, Røn Larsen 2011, Stanek 2012). Det er derved en central teoretisk pointe, at børns sociale liv og læring ikke er to adskilte størrelser, men hænger sammen.

Inden børnene slippes ud til frikvarter, er det en tilbagevendende praksis i Sofies klasse, at læreren eller pædagogen koordinerer, hvem der leger med hvem. Denne praksis kan ses i lyset af, at frikvarterernes forløb har betydning for den efterfølgende undervisning. Blandt andet fortæller lærerne, at der er en tendens til, at frikvarterernes konflikter tager for meget tid af den faglige undervisning, ligesom det kan være vanskeligt for børnene at koncentrere sig om undervisningen, hvis frikvartererne er for konfliktfyldte. Ofte ser jeg koordineringen tage

1 De voksne, der er med børnene ude, har mest til opgave at holde øje med dem, hvilket også fremgår af betegnelsen ’gårdvagt’.

form af, at læreren eller pædagogen spørger børnene, hvad de skal lave og med hvem. I andre situationer spørger de ud i rummet, om der er nogen, der mangler en legeaftale. Sofie er næsten altid den, der ikke har nogen at være sammen med, og nogle gange må den voksne presse lidt på for at få børnene til at invitere Sofie med i en leg.

Det er i slutningen af timen, og børnene spiser madpakker. Pædagogen spørger, om der er nogen, der har brug for, at der arrangeres en legeaftale. Enkelte børn rækker hånden op, og pædagogen spørger, hvad de gerne vil lave, og hvem de gerne vil lege med. De fleste børn bliver hurtigt inviteret med i en leg. Sofie kigger lidt rundt og begynder forsigtigt at række hånden op, så den lige kan skimtes over hendes hoved. Pædagogen får øje på markeringen og spørger, hvad Sofie gerne vil lave i frikvarteret. Sofie tænker sig lidt om og siger så, at hun gerne vil lege i sandkassen. Henvendt til hele klassen spørger pædagogen, om der er nogen, der vil lege sammen med Sofie i sandkassen. Der bliver helt stille i klassen; ingen siger noget. Enkelte børn kigger rundt på de andre, men ingen melder sig. Til sidst henvender pædagogen sig til to piger, der indvilliger i, at Sofie gerne må være med i deres leg.

Sofies tøvende markering kan ses i lyset af, at det ofte er vanskeligt for hende at få etableret en legeaftale for frikvarteret. De manglende invitationer til hende står i skærende kontrast til de muligheder, de andre børn får tilbudt. At få hjælp til at etablere en legeaftale for frikvarteret ser dermed ud til have forskellig betydning for forskellige børn, da det for nogle børn bliver en tydelig markering af, at de er velkomne, mens det for andre forholder sig lige omvendt. Koordineringen af børns lege og relationer rummer derved en dobbelthed, da den pågældende koordinering gøres med henblik på at give børnene lige muligheder for at være med samtidig med, at det er et arrangement, der netop tydeliggør uligheden.

Når Sofie bliver knyttet til en gruppe eller melder sig til en aktivitet, så betyder det ikke i sig selv, at der er tilvejebragt deltagelsesmuligheder, hvor Sofie oplever at blive inddraget i det fælles. Af mine observationer tegner der sig et billede af, at det, der i udgangspunktet skulle være en hjælp, i flere situationer ser ud til at blive en del af problemet og får utilsigtet betydning, hvilket nedenstående observation illustrerer.

Læreren taler med børnene om, hvad de skal lave i det kommende frikvarter. De fleste børn har aftaler, og læreren spørger derfor, om der er nogen, der mangler én. Sofie rækker hånden op, og læreren spørger, om der er nogen i klassen, der vil invitere Sofie med i en leg. Der er stille et stykke tid, indtil Astrid markerer og tilbyder Sofie at være med til et boldspil sammen med Merete.

Da det ringer ud til frikvarter, viser det sig, at Astrid skal blive i klassen og feje. Merete og Sofie står tause ved siden af hinanden og venter, indtil Astrid siger, at de bare skal gå ud. Merete begynder at gå, og Sofie følger efter hende. De taler ikke sammen. Sofie forsøger småløbende at komme op på siden af Merete og kommer på et tidspunkt foran hende. Da Sofie er kommet ud på legepladsen, vender hun sig om og opdager, at Merete ikke længere er bag hende. Hun kigger søgende rundt og får øje på Merete, der sætter sig på en bænk nær ved fodboldbanen. Sofie løber hen til hende, men i det øjeblik Sofie sætter sig, rejser Merete sig for at deltage i fodboldkampen. Senere, da Astrid kommer ud på legepladsen, løber Sofie hen til hende, men Astrid

begynder at lege med nogle andre, og virker ikke interesseret i at være sammen med Sofie.

I den pågældende situation blev Sofie inviteret med i en leg, der ikke blev til noget, og det fremstod ret tydeligt, at hverken Merete eller Astrid var interesserede i at være sammen med hende. Sofie efterlades derved i en situation, hvor læreren tror, at problemet er løst, men hvor problemet i høj grad udspiller sig blandt pigerne. I flere situationer oplevede jeg, at Astrid tilbød Sofie at være med, men efterfølgende bemærker jeg, at det er en 'tom' invitation, idet Sofie ikke inddrages i det, de andre børn har sammen.

Det, der udspiller sig blandt pigerne, handler ikke alene om sociale konflikter og børn, der ikke vil hinanden, men om en skole, hvor det forventes, at børn udviser socialt ansvar. Når Astrid på lærerens forespørgsel markerer og derved inviterer Sofie med, så er det en relevant og til dels nødvendig handling i forhold til en lærer, der spørger og afventer, at nogen markerer og inviterer med. Det pågældende koordineringsarrangement fordrer, at nogen åbner op og inviterer med, hvilket er en fordring, Astrid jævnlige tager på sig.

Usynliggørelse

I løbet af de to år, jeg følger Sofie, oplever jeg, at hun bliver mere og mere usynliggjort som mulig legekammerat og samarbejdspartner. Med begrebet 'usynliggørelse' hentyder jeg til en proces, hvor Sofie i stigende grad bliver overset og ignoreret af de andre børn. Et eksempel på dette er en situation, hvor Sofie i billedkunstundervisningen står ved et bord og maler sammen med to andre piger. Sofie står imellem pigerne, men de taler sammen som om, Sofie ikke er til stede. Som observatør får jeg en fornemmelse af, at Sofie nærmest er luft. Pigerne synes ikke at bemærke Sofies stille forsøg på at bidrage til samtale, hvorfor Sofie til sidst opgiver. Sofie deltager ofte på måder, hvor hun fremstår stille, mimikfattig, passiv og med begrænset initiativ til at bidrage til fælles-skabelsen samtidig med, at hun oplever at blive forbigået, fravalgt og overset af de andre. Der forekommer således en dobbelthed og dialektik i usynliggørelsen af Sofie, idet hun bliver overset og ignoreret af de andre samtidig med, at hun deltager på måder, der bidrager til, at hun netop bliver overset og ignoreret.

Det teoretiske deltagelsesbegreb er velegnet til at beskrive dette dobbelte forhold, hvor de vanskeligheder, der udvikler sig for Sofie, både må forstås i lyset af hendes måde at deltage på og den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. De vanskeligheder, der udvikler sig for Sofie, finder sted i en skole, hvor børn bliver forstået og derigennem mødt forskelligt, og hvor nogle børn forstås mere kategorisk og entydigt end andre (Højholt & Schwartz 2018). I Sofies klasse er børnene bekendt med, at Sofie har en diagnose inden for autismspektret, og det kan være denne viden, der har betydning for, at de møder hende anderledes. Nedenstående

observation giver indsigt, hvordan Sofie bliver mødt på måder, hvor hun *gøres* anderledes.

Børnene har fået til opgave at konstruere en drage ved brug af plastikposer, pinde, snor og tape. Ida og Marie er optaget af arbejdet, mens Sofie sidder og kigger på det, de laver. Sofie spørger på et tidspunkt, om hun må sætte tape på. De andre nikker. Sofie klipper et stykke tape, men Ida udbryder, at det er alt for lille, og rækker hende et større stykke. Lige inden Sofie placerer tapen, bliver hun irettesat af Marie. Marie tager tapen ud af hånden på Sofie og viser, hvordan det skal vende.

Ida og Marie foreslår, at Sofie skal klippe plastikken til dragen. Sofie klipper og viser arbejdet frem. "Det er fint," siger Ida, mens hun skæver til Marie. "Måske jeg skal gøre det?" siger Marie og tager dragen fra Sofie. Senere spørger Sofie, hvor snoren til dragen skal fastsættes. Marie fortæller, at den skal sidde i enden af dragen, hvortil Sofie svarer, at hun troede, den skulle være i midten. "Nej, den skal da sidde i enden," svarer Marie.

Da dragen er færdig, skal den efterprøves udenfor, men det viser sig imidlertid, at den ikke er flyvedygtig, fordi snoren sidder forkert. Placeringen af snoren viser sig at være et generelt problem i alle grupper, hvorfor børnene til deres store frustration ikke kan få dragerne til at flyve. Lærerne vælger at samle børnene for at drøfte, hvorfor snoren skulle placeres i midten. Mens lærerne forklarer, skuler Marie og Ida af og til over på Sofie; men de siger ikke noget.

Senere taler jeg med Sofie om timen og spørger, hvordan det gik med at bygge dragen. Sofie fortæller: "Det gik lidt godt og lidt dårligt. Det gode var, at vi skulle prøve at få den til at flyve. Det dårlig var, at de andre ikke ville høre på, at snoren skulle sidde i midten. Hver gang jeg siger min idé, så siger de bare noget andet, og så gør de noget andet."

Fælles-skabelsesbegrebet gør det muligt at få øje på, hvordan pigerne i den pågældende undervisningssituation aktivt forsøger at skabe og organisere det fælles, som samtidig stiller sig forskelligt, idet pigerne har forskellige muligheder for at gøre sig gældende i fælles-skabelsen. Det fælles, som pigerne er sammen om, er ligeledes ikke entydigt, da det både handler om at præstere fagligt, samarbejde på relevante måder og dermed leve op til undervisningens faglige krav samtidig med, at pigerne er optaget af relationen til hinanden. For Ida og Marie handler dragebygningen ikke alene om at konstruere en flyvedygtig drage, men også om at skabe en flot drage.

I denne fælles-skabelse har Sofie særdeles vanskeligt ved at bidrage og gøre sig gældende. Ida og Marie møder Sofie på måder, hvor hun *gøres* anderledes, både i form af Ida og Marias blikke til hinanden, deres særlige stemmeføring, når de taler til Sofie, og deres konstante vurdering af hendes arbejde. Sofies bidrag bliver således mødt og evalueret på en anden måde end Ida og Marias. Pigerne forskellige muligheder i fælles-skabelsen illustrerer pointen om, at børnene udgør betingelser for hinandens deltagelse og er medskabere af hinandens muligheder på godt og ondt (Kousholt 2006). Samtidig knytter deres deltagelsesbetingelser sig til en praksis, hvor forskellige forståelser og kategorielle opdelinger er i spil og får betydning for, hvordan det enkelte barn bliver mødt. Den særlig- og usynliggørelse af Sofie, som finder sted i pigerne gruppearbejde, handler ikke alene

om Ida og Maries måde at være sammen med Sofie på. Det handler bredere set om, at Sofie på tværs af skoledagens forskellige situationer bliver forstået og mødt anderledes end de andre børn, og derigennem bliver hun også *gjort* anderledes. Samtidig må det 'anderledes' forstås i lyset af, at Sofies måde at deltage på skiller sig ud fra de andre børns deltagelsesmåde, idet hun forholder sig passivt, afventende og resignerende.

Inddragelse, indflydelse og værdighed

De vanskeligheder, der udvikler sig for Sofie, kan ikke alene begribes med et diagnosevokabularium, men må forstås som knyttet til forhold og forløb i praksis (jf. Rasmussen 2009), hvor Sofies deltagelsesmåde og børnenes måde at møde Sofie på gensidigt betinger hinanden i et dialektisk samspil. Gensidigheden i deltagelsesvanskelighederne peger på, at det pædagogiske arbejde både må rette sig mod den enkeltes deltagelse og fællesskabets måde at fungere på. Deltagelse bliver derved ikke alene et spørgsmål om *at være med*, men om *måder at være med på*, hvilket peger på nødvendigheden af at arbejde med et differentieret deltagelsesbegreb, der gør det muligt at udforske og forstå forskellige aspekter ved deltagelsen.

Inden for den kritisk psykologiske børneforskning er der arbejdet med at teoretisere børns læring og udvikling som et spørgsmål om at udvikle forudsætninger for at deltage, og dette arbejde har ført til at begrebssætte børns læring og udvikling gennem deres *inddragelse i, bidrag til og indflydelse på sociale fællesskaber* (Højholt 2001, 2016). Begreberne gør det muligt at skærpe blikket for forskellige aspekter ved deltagelsen, og hvad der bliver væsentligt at arbejde med, hvis deltagelsen ikke alene skal have karakter af tilstedeværelse. I den forbindelse finder jeg et begreb om værdighed centralt for at betone det forhold, at det ikke alene handler om muligheden for at bidrage og få indflydelse, men om værdige måder at møde hinanden på i fælles-skabelsen.

Værdighedsbegrebet står centralt i handicapforskningen og kampen for 'social justice' (Loewen & Pollard 2010), og i nærværende sammenhæng anvender jeg det til at begrebssætte fællesskaber, hvor den enkelte bliver forstået og mødt som et ligeværdigt subjekt, hvis bidrag er værd at forholde sig til og inddrage i fælles-skabelsen. Værdighed knytter sig for mig at se til at møde mennesker som netop mennesker, der handler begrundet i forholde til betingelser i praksis. Ole V. Rasmussen (2009) peger på, at i situationer, hvor der er en diagnose i spil, er der en tendens til, at årsager til et barns konkrete vanskeligheder bliver begrundet med henvisning til en diagnose frem for, at vanskelighederne bliver forbundet med forhold i praksis.

Igennem artiklens analyser har jeg søgt at tydeliggøre den pointe, at vanskelighederne for Sofie handler om begrænsede muligheder for at få adgang og bidrage til fælles-skabelsen. Denne form for praksisnær viden overgår diagnosens abstrakte og kontekstfrie sprogbrug og peger på væsentlige opmærksomhedspunkter i det daglige pædagogiske arbejde. Eksempler på en sådan pædagogisk opmærksom-

hed er en situation fra mit feltarbejde, hvor en pædagog sætter sig sammen med Sofie og spiller et brætspil. Flere børn samler sig om spillet, og pædagogen sørger for at inddrage Sofie i den samtale, der udvikler sig blandt børnene. Et andet eksempel er et gruppearbejde, hvor Sofie skal deltage sammen med fem andre børn. Børnene skal drøfte forskellige faglige spørgsmål, hvortil Sofie forsøger at sige noget, men det lader ikke til, at de hører hende. En lærer blander sig og får de andre børn til at lytte til Sofies bidrag. Efterfølgende hjælper læreren med, at Sofies bidrag inddrages i opgaveløsningen.

Sådanne små eksempler giver indsigt i, hvordan pædagoger og lærere kan arbejde med at inddrage Sofie i fælles-skabelsen, og sådanne situationer kunne der sagtens skabes flere af. Det fordrer ikke en særlig viden om en specifik diagnose, men voksne, der involverer sig i det, der er på spil blandt børn og har opmærksomheden rettet mod børns deltagelse og deres forskellige muligheder for at gøre sig gældende i fælles-skabelsen. Det pædagogiske arbejde kan derved siges at rette sig mod den enkeltes deltagelse og fællesskabets måde at fungere på med fokus på inddragelse, indflydelse og værdighed.

Konklusion

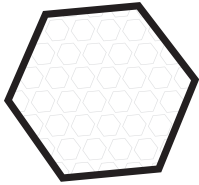
I artiklen har jeg søgt at illustrere, at de vanskeligheder, der udvikler sig for Sofie, knytter sig til vanskelige betingelser i fælles-skabelsen, hvor Sofie bliver mødt anderledes end de andre børn. Den hjælp, lærerne efterspørger for at håndtere de udfordringer, Sofie oplever i skolen, er en viden om diagnosen. Diagnosen ser ud til at centrere og cementere vanskelighederne som knyttet til det individuelle barn frem for, at vanskelighederne bliver forbundet med forhold og forløb i praksis. Det ser ud til, at når deltagelsesvanskeligheder forklares med henvisning til en diagnose, bliver det vanskeligt for lærere og pædagoger at få øje på udviklingsmuligheder i praksis, og de kan på den baggrund komme til at overse dynamikker, der medfører daglig udskillelse og ensomhed.

Forståelsen af fællesskaber som dynamiske og processuelle størrelser og begreberne 'inddragelse', 'indflydelse' og 'værdighed' kan bidrage med analytiske perspektiver til udforskning af børns fælles liv med hinanden. I sådanne analyser bliver det muligt at tilvejebringe praksisnær viden, der overgår diagnosens abstrakte sprogbrug og individualisering. Denne viden og forståelse af, hvad vanskelighederne handler om, peger på udviklingsmuligheder i praksis og væsentlige opmærksomhedspunkter i det pædagogiske arbejde i forhold til mennesker med handicap. Analyserne i artiklen peger på betydningen af, at de voksne involverer sig i børnenes fælles-skabelser og derigennem arbejder med den enkeltes mulighed for at blive *inddraget i* og få *indflydelse på* det fælles på en *værdig* måde.

Litteratur

- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. I: *Nordisk Udkast, Nr. 1/2*, s. 97-118.
- Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabens pædagogik. I: E. Jensen & S. Brinkmann (red.). *Fællesskab i skolen*. (151-170). København: Akademisk Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Mesterlære: Læring som social deltagelse*. (s.76-99) København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1997). *Subjectivity and social practice*. Aarhus: Centre for Health, Humanity and Culture. University of Aarhus.
- Dreier, O. (1996): Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. I: Jensen, Qvesel & Fuur Andersen (red.). *Forskelle og Forandring*. (s. 113-140). Århus: *Philosophia*.
- Harwood, V. & Allan, J. (2014). Psychopathology at school. Theorizing mental disorder in education. London og New York: Routledge.
- Hertz, S. (2010). "There is a crack in everything, that's how the light gets in". I: S. Brinkmann (red.). *Det diagnosticerede liv*. (s. 75-94). Aarhus: Klim.
- Hjørne, E. & Säljö, R (2004). "There Is Something About Julia": Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study. In: *Journal of Language, Identity & Education, Volume 3, Issue 1*, p. 1-24.
- Holm Poulsen, C. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology from the standpoint of the subject: selected writings of Klaus Holzkamp. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C., & Schwartz, I. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. In C. Højholt, & D. Kousholt (Ed.), *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2016). Fra brugerperspektiver til konflikter om børns skoleliv. I: *Nordiske Udkast, Vol. 43, Nr. 1*, s. 27-49.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (s.77-106). København: Hans Reitzels Forlag.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.). *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskaber*. (s. 23-46). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Nordisk Forlag.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Deltagelse i fællesskaber*. Ph.d.-afhandling ved Institut for psykologi, Roskilde Universitetscenter.
- Kurth, M. (2013). Handicap hybrid – mellem den medicinske og den sociale model. I: I. S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen & S. Tetler (red.). *Handicapforståelser mellem teori, erfaring og virkelighed*. (s. 35-50). København: Akademisk Forlag.
- Loewen & Polland, (2010). The Social Justice Perspective. In: *Journal of Postsecondary Education and Disability, Vol. 23, No. 1*, p. 5-18.
- Munck, C. (2017). Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis. Ph.d.-afhandling ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitetscenter.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærerarrangementer*. Ph.d.-afhandling fra DPU, Aarhus Universitet.
- Nielsen, K & Jørgensen, C.R. (2010). Patologisering af uro? I: S. Brinkmann (red.). *Det diagnosticerede liv*. (s.179-205). Aarhus: Klim.
- Rasmussen, O.V. (2009). "Just in time" – hvordan overgå diagnoserne og skabe viden på stedet. I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Nr. 3*, s. 167-187.

- Røn Larsen, M. (2011). Visitationsprocesser som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. I: *Nordisk udkast, Årg. 40, Nr.1*, s. 38-51.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Struktureret pædagogik og relationspædagogik i arbejdet med unge med autisme og udfordrende adfærd

***Anne Breumlund, Inger Bruun Hansen
og Grit Niklasson***

Lektorer, Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet
Mail: anneb@socsci.aau.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Artiklen bygger på resultater fra et forskningsprojekt på et botilbud på det specialiserede socialområde om, hvorvidt og hvordan indsatsen skaber forandringer for beboere med autisme og udfordrende adfærd mv. Et resultat er, at beboerne opnår forandringer af deres praktiske færdigheder i hverdagen som følge af en strukturert pædagogisk tilgang og et adfærdsregulerende belønningssystem, men at de ikke opnår bedre trivsel. De er isolerede og ensomme oplever medarbejdere, pårørende og de unge selv. I en analyse med begrebsparrene *kunne og gøre* samt *være og føle*, inspireret af Aristoteles' vidensformer *techne* og *fronesis* tydeliggøres, hvordan pædagogiske tilgange lægger vægt på forskellige vidensformer. Den strukturerte tilgang kan kobles til *kunne og gøre*, mens en pædagogisk tilgang, som lægger mere vægt på relationelle elementer, kan forbindes med *være og føle*.

Abstract

A structured pedagogical approach and the quest for relationships in work with young residents with autism and challenging behavior

This article is based on results from a research project on a specialized residential care institution in social services in Denmark and address questions about whether and how the effort creates changes for residents with autism and challenging behavior, etc. One result is that residents attain changes in their practical skills in everyday life because of a structured pedagogical approach and a behavioral reward system, but that they do not achieve better well-being. Both employees, relatives and the residents themselves think that they are isolated and lonely. In an analysis based on the pairs of concepts *can and do* and *be and feel*, inspired by Aristoteles' forms of knowledge, *techne* and *phronesis*, it is demonstrated how pedagogical approaches emphasize different forms of knowledge. The structured pedagogical approach can be linked to *can and do*, while a pedagogical approach, which emphasizes relational elements, can be linked to *be and feel*.

Keywords

a specialized residential care institution in social services; residents with autism; challenging behavior; teach.

Nøgleord

Specialiserede botilbud; borgere med autisme; udfordrende adfærd; teach.

Struktureret pædagogik med adfærdsregulerende elementer

Unge med autisme og udfordrende adfærd (ASF+) har gennem struktureret pædagogik med adfærdsregulerende elementer opnået mange praktiske færdigheder i deres hverdag på et botilbud. Men den pædagogiske tilgang, hvor relationelle og anerkendende elementer er nedtonet, har ikke kunnet forbedre de unges trivsel. Medarbejderne, de unge og de pårørende giver udtryk for, at de unge er isolerede og ensomme. Denne artikel handler om, hvordan det kan forstås.

Artiklen tager afsæt i resultater fra et forskningsprojekt på et botilbud på det specialiserede socialområde i perioden 2011 til 2014: *Den socialpædagogiske indsats over for unge med autisme og problemskabende adfærd* (Breumlund og Hansen 2013 og 2014).¹ Formålet med forskningsprojektet var at undersøge, dels hvordan man på botilbuddet udvikler og forandrer den socialpædagogiske indsats i mødet med en gruppe unge med særlige vanskeligheder og behov (Breumlund og Hansen 2013), dels hvordan og om den socialpædagogiske indsats skaber forandringer for unge med ASF+ (Breumlund og Hansen 2014).

Den empiriske undersøgelse drejer sig om et nyetableret botilbud, hvor man forsøgsvis har samlet syv-otte enkeltmandsprojekter under samme tag. Lovgivningsrammerne er servicelovens § 107 om midlertidigt ophold samt en enkelt § 108-plads, som giver mulighed for længerevarende ophold.² Målgruppen for botilbuddet er unge mellem 20 og 30 år, som har en diagnose inden for autismespektret, og som befinder sig indenfor det kognitive normalområde. Dertil kommer tillægsdiagnoser og andre komplekse vanskeligheder, hvorfor målgruppen benævnes ASF+ (Breumlund og Hansen 2013: 25). Plusset (+) dækker over tillægsdiagnoser og andre vanskeligheder som problemskabende adfærd, kriminalitetstruet adfærd, misbrug samt sociale og udviklingsmæssige problemer i opvæksten. Beboerne har indbyrdes forskellige og komplekse problemer (Breumlund og Hansen 2013: 5). Den overordnede pædagogiske tilgang er TEACCH,³ som er en handicapkompenserende tilgang uden et specifikt læringsteoretisk eller andet teoretisk grundlag. Metoden tager afsæt i den handicappedes perspektiv. Man afskærmer den unge med autisme og søger gennem den socialpædagogiske indsats at styrke de sider, som den unge selv finder væsentlig. Hensigten er ikke at 'normalisere' gennem indsatsen, men at fokusere på det enkelte menneskes udviklingsmuligheder. Der arbejdes struktureret (Høgsbro 2007:83ff og 98ff og Bayer 2001).

1 Første rapport handler om udviklingen af den pædagogiske indsats, mens den anden har fokus på beboernes forandringer som følge af den pædagogiske indsats.

2 § 107 og § 108 omfatter regler for målgruppens boligforhold. Hensigten med § 108 er at dække "behov for omfattende hjælp til almindelige, daglige funktioner eller for pleje, eller som i en periode har behov for særlig behandlingsmæssig støtte" jf. Lov om Social Service <http://www.socialjura.dk> (set den 28. 9.17).

3 TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children jf. www.teacch.com

Faglitteratur og artikler om TEACCH i relation til danske forhold - se Autismebladet. Videnscenter for Autisme. Central er Theo Peeters (1997): *Autisme – fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Videnscenter for Autisme.

Forskningsprojektets undersøgelse af hvordan og om den socialpædagogiske indsats skaber forandringer for beboerne baserer sig på at have fulgt de unge beboere.⁴ Forskningsresultaterne viser, at den strukturerede TEACCH-metode kombineret med elementer fra en adfærdsregulerende tilgang i form af et belønningssystem medfører, at de unge tilegner sig praktiske færdigheder, at deres aktivitetsrepertoire udvides og at de bliver bedre til at fastholde hverdagslivets vaner og rutiner. Skønt de unge opnår en del af de ønskede forandringer, mener hverken beboere, pårørende eller medarbejdere, at deres opnåede personlige udvikling, som også er et indsatsområde, er tilstrækkelig. Medarbejdere, pårørende og beboere giver udtryk for, at beboerne fremstår ensomme. Det medfører en oplevelse af utilstrækkelighed hos medarbejdere og en utilfredshed hos beboere og pårørende.

Den umiddelbare forklaring er, at den pædagogiske indsats især er rettet mod at udvikle beboernes struktur i hverdagen og praktiske færdigheder, mens behovet for færdigheder, der kan kompensere for beboernes sociale og kommunikative funktionsnedsættelser, ikke tilgodeses. Og det er netop de sidstnævnte, som har betydning for beboernes oplevede livssituation. Pædagogernes arbejde med beboernes relationer gennem samvær og aktiviteter med beboere er nedtonet i den pædagogiske tilgang.

I artiklen vil vi udfolde vores analyser af den socialpædagogiske praksis og dens betydning for beboerne ved at inddrage filosofen Aristoteles' vidensformer *'techne'* og *'fronesis'* (Gustavsson 2001) og sociologen Pierre Bourdieus teori om bl.a. *'den praktiske sans'* (Bourdieu 2007; 2005). Hos Aristoteles betegner *'praxis'* en særlig handling, hvor hensigten med handlingen er indbygget i den, og hvor *'fronesis'* foldes ud. Bourdieus praksisbegreb, *'den praktiske sans'* er et begreb for, hvordan man uden at tænke over det opfører sig passende i en given situation (Larsen og Pedersen 2011). Ved at inddrage såvel filosofiske som sociologiske begreber ønsker vi at gøre analysen bredere.

Den socialpædagogiske indsats

Paradokset i denne artikel tager primært afsæt i forskningsresultater relateret til spørgsmålet om hvilke forandringer, den socialpædagogiske indsats skaber for beboerne. Som baggrund for forståelsen heraf vil vi kort opsummere vores forskningsmetoder og forskningsresultater fra den del af undersøgelsen, som handler om botilbuddets udvikling af den socialpædagogiske indsats i forhold til beboergruppen.

Socialpædagogik er indlejret i praksis. At forske heri forudsætter kendskab til vilkårene for praksis, målgruppens vanskeligheder, lovrammer, metoder mv. Som forskere må vi derudover søge at få indsigt i den konkrete praksis, f.eks. hverdagen på et botilbud, de specifikke beboeres vanskeligheder og metoderne som de

4 Ikke alle unge var inkluderet i undersøgelsen. En beboer vagabonderede i undersøgelsesperioden; en anden beboer flyttede ind sidst i perioden.

praktiseres. Praksis er karakteriseret ved en stor kompleksitet. For at fange kompleksiteten anvendte vi en fænomenologisk tilgang med et antropologisk blik på praksisfeltet (Hastrup 1996). Vi inddrog en vifte af feltstudiets metoder: Observation, følording, dokumentstudier og forskellige former for kvalitative interviews med medarbejdere og ledere (Breumlund og Hansen 2013: 45; Hastrup 1996; Hastrup, Rubow og Tjørnhøj-Thomsen 2011).

En indledende følording for forskerne viste, at beboerne opholdt sig i deres egne lejligheder en stor del af dagen, hvorfor medarbejdernes samspil med beboerne overvejende foregik i disse private rum. Beboernes vanskeligheder ved social kontakt og deres svingende dagsform udelukkede observation af den pædagogiske indsats i lejlighederne (Breumlund og Hansen 2013: 46-47). Viden herom blev derfor opnået ved observation på medarbejdernes supervisions- og teammøder, hvor den individuelle beboerindsats blev reflekteret, justeret og udviklet. Vi deltog som observatører gennem tre måneder i samtlige heldags teammøder, som blev afholdt hver 14. dag i hvert af de fire teams. Derudover blev der gennemført observation på medarbejdernes dag- og aftenvagter i det store fælleskontor, hvor medarbejderne opholder sig mellem beboerkontakterne i lejlighederne. I fælleskontoret udveksler medarbejderne erfaringer og informationer, læser og skriver på *Bostednet*, laver telefoniske aftaler med samarbejdspartnere og pårørende, bestiller læge- og frisørtid til beboerne mv. Observationsrollen kan karakteriseres som 'deltagende observatør' (Krogstrup og Kristensen 1999).

Yderligere viden om udviklingen af den socialpædagogiske indsats opnåede vi via fem individuelle, semistrukturerede interviews af en halv til en hel times varighed med medarbejdere, to interviews med afdelingsleder og et interview med stedets psykolog (Breumlund og Hansen 2013a).

Den socialpædagogiske indsats i undersøgelsesperioden forandres, så den modsvarer kompleksiteten i beboernes vanskeligheder og deres udadreagerende adfærd. Om omfanget heraf giver interviewudsagn fra en medarbejder indtryk af:

Vi kan jo ikke slippe ham ud. Det er han for farlig til. Han er latent for farlig til, at han kan komme nogle andre steder hen... (Breumlund og Hansen 2014)

Ved botilbuddets etablering anvendte man en TEACCH-tilgang kombineret med KRAP (Kognitiv Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik), men i løbet af de første år tilføjes et belønningssystem, der skulle virke adfærdsregulerende på og motiverende for beboerne. Samtidig nedtones det relationspædagogiske element i KRAP-metoden. Belønninger tilpasses den enkelte beboer og kan bestå i poletter for passende adfærd, som eksempelvis kan være at åbne døren for medarbejderen, sætte frokost frem og spise jf. følgende observation:

En medarbejder går ned til en beboer i lejligheden med beboermappen iført bæltetasken med poletter. Medarbejderen skal lave frokost (Breumlund og Hansen 2013: 88).

Med det adfærdsregulerende tiltag og nedtoningen af KRAP bliver et normaliseringsperspektiv, hvor der fokuseres mere på rammerne om relationen end på selve relationen, vægtet mere i indsatsen. Møder mellem medarbejderne og beboerne guides ikke blot af ugeskemaer, dagsplaner og social stories, men støttes af detaljerede, skriftlige anvisninger på eksempelvis hvordan medarbejderen skal banke på døren til en beboerlejlighed, hvor i rummet medarbejderen skal stå, hvad medarbejderen ordret skal sige og hvilke emner, medarbejderen må tale om. Skriftlige instrukser kommer til at dominere den pædagogiske indsats.

Vores forskningsmetoder om beboernes forandringer

Viden om det andet forskningsspørgsmål, dvs. hvordan og om beboerne forandrer sig som følge af den socialpædagogiske indsats, baserer sig på 12 kvalitative gruppeinterviews af 1-1½ times varighed med de fire medarbejderteams. Gruppeinterviewene gennemføres tre gange med tre-fire måneders mellemrum over et år. Hvert medarbejderteam har særlig viden om en til to af de i alt seks beboere, som indgår i undersøgelsen.⁵

Fra projektstart ønskede vi, at viden også skulle basere sig på beboernes perspektiv. Alle beboere er voksne, og deres hidtidige liv er præget af et utal af psykologiske, psykiatriske, sociale og pædagogiske tiltag, uden at der har været opnået stabile resultater. Derfor var det relevant at få viden om, hvad beboerne mente om den nuværende indsats, der som nævnt var et forsøg. Men beboernes svingende psykiske tilstand, deres kommunikative og sociale vanskeligheder var så omfattende, at det at tale med dem var en udfordring i sig selv. For at støtte beboerperspektivet måtte der suppleres med viden fra pårørende. Viden fra beboere og pårørende kunne give en bredere forståelse af indsatsens muligheder for at skabe forandringer for beboerne, selv om denne viden måtte bygge på færre interviews end med medarbejderne. Ligesom den pædagogiske indsats, måtte forskningsmetoderne også være eksperimenterende.⁶ Derfor gennemførtes 1-1½ times interviews med pårørende til tre ud af de seks beboere samt interviews med fire af de seks beboere af 10-30 minutters varighed (Breumlund og Hansen 2014: 40). To pårørendeinterviews blev gennemført i deres private hjem, og et interview foregik på botilbuddet. Beboerinterviewene foregik i beboernes lejligheder. Efter beboernes ønske var der i et beboerinterview en pårørende med som støtte, og i to interviews var der en medarbejder med som støtte, i et tilfælde også

5 Interviewene lå efter afprøvning af *Adaptive Behavior Assessment System-II* (ABAS-II), som er et amerikansk rating-skema til estimering af daglige funktionelle færdigheder hos mennesker med funktionsnedsættelse, igangsat af stedets psykolog. Formålet var at dokumentere de mikroskopiske forandringer hos beboerne. På baggrund af observationer af beboere besvarer medarbejderne spørgsmål om beboernes færdigheder på detaljeniveau. Viden viste sig at være inkonsistent pga. forskelle mellem hvem, der udfyldte skemaer og hvordan og kunne derfor ikke inddrages i forskningsprojektet (Breumlund og Hansen 2014: 39ff).

6 Der blev forsøgsvis udleveret diktafoner til beboerne, hvori de skulle indtale svar på et par spørgsmål. Denne metode var for lidt støttende og måtte opgives.

af sikkerhedsmæssige årsager. Viden om beboernes forandringer bygger således primært på tre aktørgruppers forståelser. Alle interviews er udskrevet og sorteret i temaer, som afspejler botilbuddets fem indsatsområder:

- Bostøtte
- Personlig udvikling
- Job og uddannelse
- Sundhed og trivsel
- Fritid

Udsagn fra beboere, pårørende samt medarbejdere fremstiller vi kun indirekte i formidlingen af analyseresultater og ikke ved direkte citater. For beboerne er det en anonymitetssikring og et forskningsetisk hensyn, da det er uklart, om de kan fortryde et samtykke. De pårørende ønskede begrænset anvendelse af deres citater og kun efter aftale. Medarbejderudsagn besluttede vi derfor også primært at inddrage i indirekte form i analysen. For at styrke indsigten i praksis har vi suppleret med vores observationsnotater af teammøder og medarbejderes arbejde i fælleskontoret mv.

Beboernes forandringer

Ved en tematisk sorteringsproces af vores empiri fremstår tydelige forskelle i, om der er sket eller ikke sket forandringer for beboerne og på hvilke områder, hvorfor den videre analyse tager afsæt heri (Breumlund og Hansen 2014).

Analyser af medarbejderinterviews viser, at den strukturerede socialpædagogiske indsats skaber de ønskede forandringer af beboernes vaner og rutiner. Dette understøttes af vore observationer af praksis (se tidligere afsnit). Alle seks beboere har tilegnet sig flere praktiske færdigheder, er blevet bedre til at fastholde vaner og rutiner, f.eks. holde døgnrytme, klare personlig hygiejne og opretholde måltider og struktur i hverdagen (Breumlund og Hansen 2014). Et eksempel er en beboer, der kan udholde et tidsrum uden indhold, hvis han støttes ved et stopur, jf. denne observation:

En beboer står mange gange i løbet af en dag trippende og grinende i døråbningen mod nordfløjen: "Hej!" Oftest er der kort tid til, at han skal arbejde eller have undervisning samme sted. Medarbejderen indstiller det kæmpe stopur på fem minutter. Beboeren følger uret med øjnene: "Four minutes to go!" Lidt efter lyder det: "Three minutes" osv. Endelig ringer stopuret, og medarbejderen følger beboeren op til rummet, hvor han skal arbejde med at samle pizzabakker (Breumlund og Hansen 2013: 75).

Målene for beboernes forandringer vægtes forskelligt af hhv. medarbejdere, pårørende og beboere, viser interviewene. Medarbejderne lægger vægt på, at beboerne tilegner sig basale færdigheder som at holde døgnrytmen, overholde måltider, spise fast og ikke kun flydende føde jf. observation fra teammøde om en beboer, som har fået sundhedsproblemer:

På et teammøde talte man om forandring af beboerens madvaner. Skulle beboeren f.eks. kun have lov til at spise pommes frites én gang om ugen? Og kunne lørdagsaktivitet f.eks. være at se en basketballkamp frem for at købe og spise fast food? Beboeren skulle have taget blodprøver og have en samtale om sammenhængen mellem kost og helbredsproblemer hos egen læge. Medarbejderne håber, at lægen vil råde beboeren til at spise anden mad for at undgå sygdom-(Breumlund og Hansen 2014).

Selv om de pårørende og beboerne er enige i, at beboerne tilegner sig praktiske færdigheder og vaner og rutiner i hverdagen, mener de, at andre forhold har større betydning. En beboer giver i interview udtryk for, at han ikke får hjælp til det, han synes er vigtigt, og at medarbejderne blot giver ham "pensionistbakker" at spise. Han fortæller, at han ved indflytning blev lovet støtte til det sociale samspil, men han synes ikke, at han har fået hjælp til socialt samvær eller til at møde andre mennesker. Han fortæller, at han blot sidder i lejligheden uden at komme tættere på andet end kisten (Breumlund og Hansen 2014). Et par beboere giver udtryk for, at de f.eks. har lært at holde døgnrytme og passe egen lejlighed, men de fortæller også, at de ikke har opnået forandringer af forholdet til sig selv og omverdenen. De har det stadig dårligt eller føler sig alene. Den ene efterlyser mere samvær og flere aktiviteter. En pårørende omtaler i et interview datterens oplevelse af at være alene og ensom:

Hun siger til mig – hun har lige sagt det: Hvornår tror du, jeg får flere aktiviteter, for der sker ikke så meget? Jeg sidder meget alene. Og det er rigtigt, hun er vældig meget alene. Og det er også vores oplevelse, Jeg tror, personalet oplever, at hun har brug for det. Men hun siger selv, jeg vil gerne nogle ting. Jeg vil gerne i biografen. Jeg vil gerne til håndboldkamp. Jeg vil gerne. Men jeg tror ikke, at personalet er klar til det. De skal også være klar til det og trykke ved hende, ingen tvivl om det. [...] Der er kun lige de der fastlagte tidspunkter, ellers sidder hun alene. Hun er meget alene, det er hun.

En tredje beboer fortæller, at han aldrig har en god dag. På trods af de positive resultater vedrørende forandringer giver medarbejdere, pårørende og beboere på forskellig vis udtryk for, at beboerne fremstår ensomme og isolerede, og at de stadig har svært ved at indgå i sociale sammenhænge (Breumlund og Hansen 2014). Pårørende og beboere giver på forskellig vis udtryk for, at de unge har behov for mere socialt samvær med medarbejderne. De pårørende ønsker, at de unge har mere indhold i fritiden, mere kontakt og samvær med medarbejderne og at medarbejderne igangsætter nye aktiviteter og fastholder de unges aktiviteter og interesser. En pårørende mener, at samværet eksempelvis blot kan bestå i fælles fjernsynskiggeri eller at være tilskuere til en sportskamp. Flere pårørende og en enkelt beboer mener, at et samvær med de medarbejdere, som har en god relation til en specifik beboer, ville kunne medføre mindre ensomhed og større udvikling af den unges sociale kompetencer. Pårørende efterlyser flere aktiviteter, planer og krav til de unge. Beboernes udsagn er pga. deres kommunikative vanskeligheder ikke så udfoldede og præcise. Men flere nævner, at de gerne vil være mere sammen med den/de medarbejder(e), som de har et godt forhold til.

Vidensformer – techne versus fronesis

For at tydeliggøre de mønstre, som tegner sig i forskningsresultater om beboernes forandringer, har vi kategoriseret udsagnene yderligere med inspiration fra grounded theory (Bowen 2006). Ved at gruppere aktørgruppernes udsagn efter ligheder og forskelle i forhold til beboernes forandringer og begrebsliggøre dem som hhv.: 'kunne og gøre' samt 'være og føle' fremstår resultaterne tydeligere. Begrebsparrene er indholdsmæssigt forskellige: Hvor *kunne og gøre* drejer sig om forandringer, der knytter sig til hverdagslivet, drejer *være og føle* sig om forandringer på et eksistentielt niveau, der har med forholdet til sig selv og omverdenen gøre:

	Hverdagslivet	Eksistensen
Færdigheder, vaner og rutiner	Kunne og gøre	Være og føle

(Breumlund og Hansen 2014)

Indholdsmæssigt er begreberne inspireret af Aristoteles' skelnen mellem vidensformer i den Nikomacheiske etik, hvor *Techne* er betegnelsen for praktisk-produktiv kyndighed, dvs. det at mestre og anvende, at have know how. *Fronesis* er betegnelsen for praktisk-etisk klogskab, dvs. viden om det gode liv og om hvordan man med udgangspunkt i et foreliggende kan handle, så man fremmer betingelserne for det gode liv (Gustavsson 2001).

Vi har anvendt *techne* og *fronesis* om beboernes viden. Således kan *kunne og gøre* henføres til vidensformen *techne* og *være og føle* til vidensformen *fronesis*. Begrebsparret *kunne og gøre* rummer færdigheder, der kan omsættes til nødvendige praktiske handlinger i hverdagen som f.eks. at opretholde døgnrytmen, tage relevant tøj på, gøre rent, lave mad mv. Begrebsparret *være og føle* retter sig mod menneskets forhold til sig selv og til omverdenen i et bredere eksistentielt perspektiv. *Være og føle* er aspekter, som rækker ud over hverdagslivets praktiske forhold, og som er knyttet til menneskets mulighed for at opnå *det gode liv* f.eks. socialt samvær med andre, deltagelse i aktiviteter på og uden for botilbuddet.

Forskelle i aktørernes mål med indsatsen

Aktørerne ser forskelligt på, hvilken af vidensformerne – *techne* og *fronesis* – der er det væsentligste mål i den socialpædagogiske indsats. Analysen af medarbejderinterviews viser, at medarbejdernes forståelser af beboernes forandringer som følge af den socialpædagogiske indsats kan relateres til *kunne og gøre*.

Beboerforandringer, der kan henføres til *være og føle*, forholder medarbejderne sig kun til i begrænset omfang, idet dette aspekt ikke har stor betydning i medarbejdernes instruktioner i den pædagogiske tilgang – TEACCH med adfærdregulerende elementer. De pårørende anerkender, at der er sket forandringer for

beboerne, der kan henføres til *kunne og gøre*, men de tillægger det større betydning, at der er begrænsede forandringer, der kan relateres til *være og føle*. Beboerne selv har udsagn om forandringer, der kan relateres til *kunne og gøre*, men de tillægger det ingen betydning. De ønsker forandringer, der kan karakteriseres ved begrebsparret *være og føle*. Pårørende giver udtryk for, at medarbejderne kunne udøve en indsats herfor ved en mere relationel tilgang, hvor det primært er de medarbejdere, der har et godt samspil med en given beboer, der udfører indsatsen.

Det stærke fokus på *kunne og gøre* i den pædagogiske tilgang harmonerer dårligt med beboeres, pårørendes og også med nogle medarbejders ønsker for beboernes udvikling i forhold til *være og føle*, der drejer sig om eksistensen og det gode liv. Følgende medarbejdercitat viser eksempelvis, at også medarbejderne har vanskeligt ved at nedtone relationens betydning i en socialpædagogisk indsats:

Der var et tidspunkt, vi talte rigtig meget med en beboer. Han havde haft en pædagog, han var rigtig knyttet til. Jeg overtog den rolle uden at vide hvorfor, og jeg blev den nye medarbejder, som han kendte. Vi snakkede rigtig meget med ham, og i starten skulle vi selvfølgelig også lære, hvad var han for en fyr. Men der blev faktisk en lang periode, hvor han valgte kolleger fra og kun ville komme ud, når det var mig eller nogle, som havde nogenlunde samme tilgang, kan man sige. Det var ikke meningen, at han skulle selektere mellem medarbejderne og sidde og vælge, og derfor blev vi nødt til at tænke systemet indover, så det [dvs. systemet] blev bærende, og [kontakten] ikke afhængig af hvilken medarbejder, der var på arbejde. Det er selvfølgelig noget, som vi har haft supervision omkring og snakket om i teamet (Breumlund og Hansen 2014).

Den strukturerede TEACCH-tilgang med adfærdsregulerende elementer medfører forandringer for beboerne som tidligere udfoldet hvad angår deres praktiske vaner og rutiner, men den skaber ikke forandringer for beboernes forhold til sig selv og omverdenen. Det relationelle element i pædagogikken er trængt i baggrunden. Beboerne føler sig alene og ensomme. At nedtone det relationelle element i indsatsen er imidlertid også vanskeligt for pædagogerne.

Anvendt videnskab versus praktisk sans

Såvel TEACCH som den adfærdsregulerende tilgang på *botilbuddet læner sig op ad den sundhedsvidenskabelige forståelse af autisme jf. ICD-10*,⁷ og tilgangen kan karakteriseres som en slags 'anvendt videnskab.'

En sociologisk forklaring på medarbejdernes vanskeligheder med at udføre en pædagogik, hvor skriftlige manualer og skemaer til fremme af *kunne og gøre* er i centrum, gives ved at inddrage Pierre Bourdieus begreber om *habitus* og *den praktiske sans* (Bourdieu 2007).

I pædagogik er der fokus på relationer. Væsentlige kompetencemål i pædagoguddannelsen er ifølge *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som*

7 ICD-10 er under revision. ICD-11 ventes forår 2018.

pædagog understøttelse af relationsdannelse, kommunikation og samspil (BEK nr. 354 af 07/04/2017). I pædagogisk arbejde socialiseres såvel uddannede pædagoger som medarbejdere med anden eller ingen uddannelse ind i denne forståelse, ligesom det må anses som et udgangspunkt, at netop mennesker med en habitus, der indebærer en grundlæggende interesse for menneskeligt samspil, søger denne erhvervsmæssige vej.

Habitus er udtryk for en oplagring af de mere eller mindre bevidste læreprocesser, som medarbejderen har gennemgået, dels gennem sin personlige sociale livserfaring og dels via teoretisk uddannelse (Bourdieu 2007).

Det er en pointe hos Bourdieu, at der ikke findes nogen sociale praktikker – heller ikke i professioner – som udelukkende kan bygge på 'anvendt videnskab', som uafhængigt af det udførende individ kan omsættes til en 'uforurennet' praksis. Her forstået som den sundhedsvidenskabeligt funderede TEACCH- metode, der i praksis bliver omsat til skriftlige manualer, skemaer mv. Ifølge Bourdieu kan ingen videnskab, heller ikke ved kontrollerede forsøg, levere viden, der kan tilsidesætte eller helt erstatte menneskets praktiske sans. Den praktiske sans er en kropsligt indlejret viden, der opleves naturlig og selvfølgelig, som man anvender i handling i praksis. Forholdet mellem på den ene side *regler*, dvs. anvendt videnskab, og på den anden side *praktisk sans* beskrives ofte som forskellen mellem et landkort (en teoretisk konstruktion) og landskabet (virkeligheden) (Järvinen 2013: 368). Den praktiske sans er således noget tilegnet.

Habitus tilpasser sig de faktiske muligheder i den professionelle virkelighed, medarbejderen er i (Bourdieu 2005: 200) – det, Bourdieu kalder *feltet*. Feltet er et afgrænset socialt domæne, et netværk af objektive relationer mellem sociale positioner. Konkret er feltet her både det fysiske sted, ledelsens instruktioner vedr. det pædagogiske arbejde, magtrelationerne mellem aktørgrupperne og disse aktørers forskellige positioner på botilbuddet mv. Den praktiske sans er således et begreb for, at man uden at tænke over det opfører sig passende i en given sammenhæng og en given situation.

Erfaringer fra praksis peger på, at forståelser af beboergruppens vanskeligheder må nuanceres i mødet med den enkelte beboer. Den praktiske sans udgør et afsæt for medarbejdernes forståelse for og samspil mellem beboere og medarbejdere. *Således* er det ikke et enten – eller, når det gælder relationer i den pædagogiske indsats overfor mennesker med autisme. Beboernes afvigelser og vanskeligheder i relation til omverdenen fjerner ikke deres ønsker om og behov for relationer.

På trods af nedtoningen af det relationelle i den strukturerede og adfærdsregulerende tilgang i den socialpædagogiske praksis synes forståelsen af relationers betydning at være vanskelig at nedtone blandt alle tre aktørgrupper: beboere, medarbejder og pårørende. Bourdieu ville sige, at det også er umuligt. Netop relationers betydning i menneskeligt samvær, samspil og udvikling er en så integreret forståelse af den enkelte medarbejders habitus, at det – primært at handle på baggrund i TEACCH i kombination med adfærdsmodificerende elementer og

udøve en socialpædagogisk indsats uden fokus på relationer – forhindres af medarbejdernes praktiske sans.

Den anvendte pædagogiske tilgangs begrænsninger

At mange medarbejdere har vanskeligt ved at nedtone det relationelle element i kontakten med beboerne og udelukkende følge den strukturerede tilgangs mange skriftlige anvisninger og det adfærdsregulerende belønningssystem, er der eksempler på i såvel medarbejderinterviews som observationer. Et problem er, at man ikke kan forudse alle situationer og dermed give skriftlige anvisninger herpå jf. nedenstående observation:

En beboer vil ikke på arbejde i Bilka. Vikaren kan ikke finde anvisninger på, hvilke aktiviteter beboeren så skal lave og heller ikke telefonnummer på kontaktperson i Bilka (Breumlund og Hansen 2013: 89).

Flere medarbejdere nævner, at der er forskel på deres kontakt til den enkelte beboer. Nogle har en god relation til en specifik beboer og har kunnet skabe forandringer for vedkommende. De oplever, at beboerne på forskellig vis efterspørger og responderer på en relationel kontakt (Breumlund og Hansen 2014).

Pårørendes og beboeres udsagn er, at beboerne vil kunne opnå flere forandringer – også af karakteren *være og føle* – hvis indsatsen overfor den enkelte beboer bliver udført af de medarbejdere, som beboeren fungerer bedst sammen med. Beboerne og de pårørende mener, at tættere og hyppigere kontakt mellem beboere og medarbejdere vil afhjælpe beboernes ensomhed og styrke deres evne til at være i sociale sammenhænge.

En del medarbejdere giver udtryk for, at flere beboere er dygtige til at aflæse medarbejdernes humør og følelser, at de har foretrukne medarbejdere på trods af, at de har vanskeligheder ved socialt samspil og kommunikation.

Beboere, pårørende og medarbejdere efterspørger relationer

På dette botilbud for unge med ASF+ lykkes det på få år at udvikle en struktureret TEACCH-tilgang suppleret med et adfærdsregulerende belønningssystem. Tilgangens fokus på rammer og strukturer skaber forandringer af praktiske færdigheder samt vaner og rutiner i hverdagslivet, som har at gøre med kunne og gøren. Men pårørende, beboere – og til dels medarbejdere – oplever, at beboerne føler sig ensomme, at der ikke i tilstrækkelig grad gives mulighed for forandringer af beboernes forhold til sig selv og omverdenen, dvs. det vi har forbundet med at være og føle.

En udbredt forklaring blandt medarbejdere på botilbuddet vedrørende beboernes ensomhed er, at ensomhed er et grundvilkår for beboere med autisme, da de jf. deres diagnoser og vanskeligheder har svært ved at indgå i relationer. For at afhjælpe beboernes behov søger botilbuddet at rammesætte situationer, hvor

beboerne kan kommunikere med eller lytte til andre samt at give dem aktivitetsforslag til de tidsrum, de har såkaldt *egen tid* på ugeskemaet. Det synes imidlertid ikke at være tilstrækkeligt til at mindske beboernes oplevede ensomhed. Pårørende og beboere efterspørger en mere relationel tilgang. En sådan relationel pædagogisk tilgang, som kommer til udtryk gennem f.eks. samvær og aktiviteter med beboerne, erfares også af medarbejderne at kunne skabe forandringer, der i højere grad retter sig mod det gode liv og dermed vidensformen *fronesis*.

Såvel praksiserfaringer som teoretiske indsigter peger på, at det ikke er muligt at eliminere relationer i pædagogisk arbejde, da relationer indgår i pædagogisk faglighed. Derfor må en pædagogisk indsats og tilgang både indoptage forståelsen af de vanskeligheder, der følger det at have en diagnose inden for autismespektret, og nuancere denne forståelse i mødet med det enkelte menneske, da hvert menneske er forskelligt og – endnu vigtigere – også rummer mere end de diagnosticerede vanskeligheder.

At den pædagogiske indsats både resulterer i tilsigtede forandringer for beboerne og i utilsigtede, nemlig at de fremstår ensomme og isolerede, viser den strukturerede pædagogiske tilgangs begrænsninger. Et for snævert fokus på struktur og ydre styring skaber begrænsninger for såvel medarbejdere som beboere.

Når indsatsmål bliver afgrænsede og målbare delmål, som det i disse år er *comme il faut* som redskaber til styring af en omkostningstung sektor, bliver indsatsmål let rettet mod *at kunne og gøre* for at fremme selvhjulpne borgere i hverdagen. Indsatsmål, der retter sig mod *at være og føle*, det gode liv og den enkelte borgers forhold til omverdenen og hele eksistens, fortabes let. På trods af intentionerne i serviceloven om at inddrage borgerens egne ønsker og behov bliver det for praksis en vanskelig opgave.

Litteratur

- Bayer, Jannik (2001): 'TEACCH og adfærdsterapi' i: *Autismebladet* nr. 4.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2007): *Den praktiske sans*. 1. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2013): *Planer for den andens liv I - den socialpædagogiske indsats på et botilbud for unge med ASF+*. Aalborg Universitet.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2014): *Planer for den andens liv II - forandringer af hverdagslivet for unge med ASF+ på et botilbud*. Aalborg Universitet.
- Bowen, Glenn A. (2006): *Grounded Theory and Sensitizing Concepts*, International Journal of Qualitative Methods, 5 (3) September.
- Gustavsson, Bernt (2001): *Pædagogiske linjer*. Aarhus: Klim.
- Hastrup, Kirsten (1996): *Det antropologiske projekt - om forbløffelse*. København: Gyldendal Nordisk Forlag.
- Hastrup, Kirsten, Cecilie Rubow og Tine Tjørnhøj-Thomsen (2011): *Kulturanalyse – kort fortalt*. København: Samfundslitteratur.
- Høgsbro, Kjeld (2007): *ETIBA. En forskningsbaseret evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, herunder evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis)*. Århus: Marselisborgcentret.

Järvinen, Margaretha (2013): 'Pierre Bourdieu' I: Andersen, H. & Kaspersen, L.B.: *Klassisk og moderne samfundsteori*, 5. udg. København: Hans Reitzels Forlag.

Krogstrup, Hanne og Søren Kristiansen (1999): *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Steen N. og Inge K. Pedersen (red.) (2011): *Sociologisk leksikon*. København: Hans Reitzels Forlag.

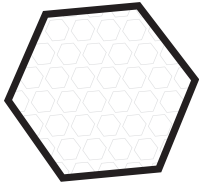
Peeters, Theo (2010): *Autisme – fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Videnscenter for Autisme. 2. udgave.

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 354 af 07/04/2017)
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589>

Lov om Social Service <http://www.socialjura.dk>

www.sundhedslex.dk

www.teacch.com



”Hvis man havde set mig som menneske fremfor bare min skade”

– Indefra-perspektiver på dansk neurorehabilitering

Chalotte Glintborg

Adjunkt og leder af Klinik for Handicap og Rehabiliteringspsykologi,
Aalborg Universitet.
mail: cgl@hum.aau.dk

Dorthe Birkmose

Cand.psych., selvstændig psykolog og kursusleder.

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Formålet med denne artikel er at se nærmere på, hvordan mennesker oplever at blive mødt i hjerneskaderehabiliteringen i Danmark. Empirisk trækkes der på interviews med de 82 personer, der indgik i ph.d.-afhandlingen "Grib mennesket" (Glintborg, 2015) samt et opfølgingsstudie efter 5 år. Analyserne trækker på diskurspsykologi og narrativ teori til at udforske fortællinger og diskurser om personer med erhvervede hjerneskader. Analyserne viser, at det individuelle aspekt kan blive skubbet til side af et for stort fokus på hjerneskaden. Konklusionen er, at der er et behov for en professionalisme, der i højere grad balancerer den neurofaglige viden med indefra-perspektivet hos det enkelte menneske.

Abstrakt

The aim of this study was to explore how Danish adults with an acquired brain injury (ABI) experience encounters with professionals during their rehabilitation process. The study draws on empirical data from 82 adults with moderate to severe ABI collected as part of a Ph.D. project (Glintborg, 2015) and a 5-year follow up study. Analysis reveal that once diagnosed with ABI, this label can take a master status in encounters with professionals. Professionals' reification of the diagnosis of brain injury can be oppressive because it subjugates humanity such that everything a person does can be interpreted as part of the neurological disability. We conclude that there is a need for a new kind of professionalism that balance the diagnostic lens with a lens on the person as a human being.

Keywords

Acquired brain injury, brain injury lens, neuropsychology, rehabilitation, rehabilitation psychology

Nøgleord

Erhvervet hjerneskade, hjerneskadelup, neuropædagogik, neuropsykologi, rehabilitering, rehabiliteringspsykologi.

”Himmel, hvor er jeg træt af deres barnagtige tale og infantile metaforer. Jeg er ikke dum, mand. Jeg er et helt normalt begavet voksent menneske, der er kommet til skade, men det gør mig ikke til en imbecil, så lad venligst være med at behandle mig som en. Bare tal til mig, som I ville tale til et menneske med en brækket ankel på en ortopedkirurgisk afdeling. Til et menneske. De tror, at der intet er. Måske et barn, men de tager fejl. Indeni er der et almindeligt voksent menneske med tanker og forstand” (Glintborg, Fønsbo & Fønsbo, 2018, s. 39).

Diagnosen før mennesket

En hjerneskade kan komme fra den ene dag til den anden, og den kan ændre livet markant på mange områder. Det er en overvældende udfordring at skulle forholde sig til praktiske og følelsesmæssige konsekvenser af fysiske og kognitive vanskeligheder. Yderligere kræves det, at man forholder sig til professionelle, hjælpemidler, genoptræning og sagsbehandling. Samtidig opleves tab af roller og positioner i familie- og arbejdslivet, hvilket i høj grad påvirker både selvforståelsen og livskvaliteten.

Fremskridt indenfor neurokirurgi og -videnskab betyder, at mange i dag overlever selv svære hjerneskader. Det stiller store krav til rehabiliteringen såvel på rehabiliteringssygehusene som i de kommunale og regionale rehabiliteringstilbud. Siden 1990'erne har de psykosociale følger efter en erhvervet hjerneskade været internationalt kendte som en udfordring i rehabiliteringen (Morton & Wehman, 1990; Prigatano, 1991; Hesdorffer, Rauch, & Tamminga, 2009). Depression efter en hjerneskade er et af de mest rapporterede psykiatriske symptomer (Brenner & Homaifar, 2009; Hackett & Anderson, 2005). Hackert & Anderson (2005) har for perioden 1977-2002 gennemført en metaanalyse, der viser, at symptomer på depression optræder hos 33 % af alle apopleksiramte. I et studie af Brenner & Homaifar (2009) ses depressionssymptomer hos 77 % af personer med en traumatisk hjerneskade. Årsager til denne hyppige forekomst af depression skyldes personens ændrede livssituation, ændrede identitet og ændrede funktionsevne.

Rehabiliteringsindsatsen retter sig primært mod den fysiske genoptræning og ADL-aktiviteterne, hvorimod rehabiliteringen af personlige og følelsesmæssige problemer ofte overses (Glintborg, 2015). Endvidere er interventioner til pårørende fortsat et område, der påkræver sig opmærksomhed (Doser & Norup, 2016). De psykosociale følger – i form af sorgreaktioner, identitetsforvirring, depression, angst, ensomhed, manglende livskvalitet, mindreværd, skilsmisse og eksistentielle kriser hos både personer, der rammes af hjerneskade, og deres nære pårørende – udgør fortsat en udfordring for professionelle i 2010'erne.

En dybtgående forståelse og oplevelse af en hjerneskades konsekvenser er afhængig af personlig erfaring. Det vigtige indefra-perspektiv er nødvendigt og kan være med til at udvikle neurorehabiliteringen. Der er meget at lære af borgernes fortællinger om, hvordan mødet med professionelle opleves. Især når det bliver tydeligt, at udsagn og reaktioner kan opleves ganske anderledes end intenderet.

Vi tager derfor udgangspunkt i hjerneskaderamtes og pårørendes erfaringer fra rehabiliteringsforløb for at undersøge, hvordan og i hvilke konkrete situationer denne praksis kan udspille sig.

I artiklen skelner vi mellem 1) primære psykiske traumer, som relaterer sig til de direkte afledte konsekvenser af en erhvervet hjerneskade. Det være sig mistet eller ændret funktionsniveau, position, hverdagsliv, arbejds- og uddannelsesmuligheder, og 2) de sekundære psykiske traumer, som ikke er en direkte konsekvens af hjerneskaden, men sekundære belastningsreaktioner opstået i mødet med omgivelsernes umyndiggørelse og devaluering. Fokus for denne artikel er de sekundære psykiske traumer. Formålet med artiklen er, med citater som det indledende, at udforske hvordan personer med erhvervet hjerneskade konstrueres i mødet med professionelle. I artiklen stiller vi spørgsmål ved, hvorvidt neuropsykologi og neuropædagogik bidrager til et nuanceret syn på det enkelte menneske eller til et umyndiggørende menneskesyn, som i yderste konsekvens kan føre til sekundære traumer?

Artiklen indledes med en gennemgang af det teoretiske ståsted samt metodevalg, dernæst følger en analyse og præsentation af de positioner personer med erhvervet hjerneskade oplever at få. Afsluttende følger en konklusion og perspektivering.

Hvidbog om rehabiliteringsbegrebet – den danske referenceramme for rehabilitering

FN og WHO anbefaler, at rehabilitering skal baseres på en interdisciplinær og helhedsorienteret tilgang. Danmark ratificerede FNs handicapkonvention i 2009 og forpligtede sig dermed til at træffe beslutninger, som muliggør, at personer med handicap kan opnå og opretholde den størst mulige uafhængighed og retten til aktivt selv at reformulere og afklare sine roller i sociale sammenhænge (United Nations, 2006). Særligt henvises til FN Handicapkonventionens artikel 26, der omhandler habilitering og rehabilitering. Den helhedsorienterede og multidisciplinære rehabiliteringsindsats er med FN-handicapkonventionen således en menneskeret for personer med et handicap. Professionelle i det pædagogiske, sociale og sundhedsfaglige arbejde skoles i dag til at se "det hele menneske" og "mennesket før diagnosen"; samtlige værdigrundlag handler om respekt, ligeværdighed, samarbejde og ICF (den internationale klassifikation af funktionsevne) er blevet en fast del af rehabiliteringsarbejdet. På trods af dette kan personer med erhvervet hjerneskade i lighed med andre brugere af social- og sundhedsvæsenet opleve at blive objektiviseret og behandlet som et generaliseret tredje fremfor et individ. Et snævert fokus på hjerneskaden kan føre til et reduktionistisk blik, hvor personen i højere grad oplever at blive set som sine vanskeligheder end som et myndigt menneske.

I Hvidbog om rehabiliteringsbegrebet defineres rehabilitering som:

”En målrettet og tidsbestemt samarbejdsproces mellem en borger, pårørende og fagfolk. Formålet er, at borgeren, som har eller er i risiko for at få begrænsninger i sin fysiske, psykiske og/eller sociale funktionsevne, opnår et selvstændigt og meningsfuldt liv. Rehabilitering baseres på borgerens hele livssituation og beslutninger, og består af en koordineret, sammenhængende og vidensbaseret indsats”
(Rehabiliteringsforum, 2004, s. 16).

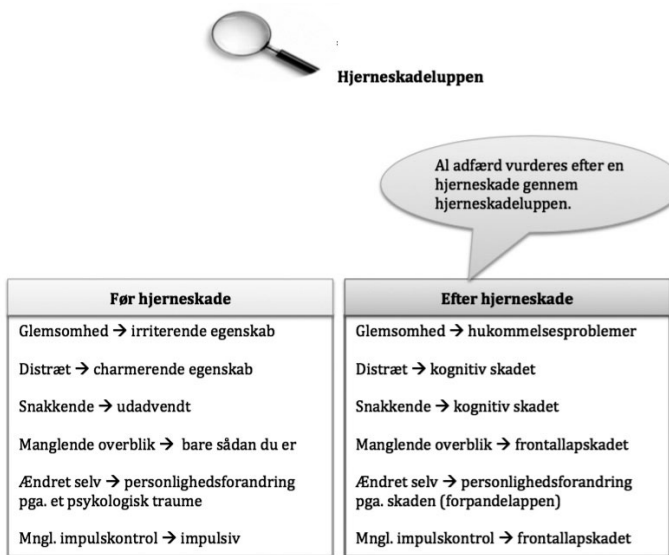
Organisationsformen i rehabiliteringsarbejdet er et samarbejde mellem tre parter; borgere, pårørende og professionelle. Formålet med dette samarbejde er for det første, at borgeren oplever sit liv som meningsfuldt. Dette kræver en relation og samtale med personen og dennes pårørende for at få en fornemmelse af hvilke faktorer, der udgør en meningsfuld hverdag for individet. Formålet er for det andet, at personen oplever sig som et selvstændigt menneske. Selvstændighed defineres i Den Store Danske Encyklopædi som at være: *”i stand til at tænke og handle uden at føle sig bundet af råd, vejledning, forbilleder eller anden hjælp udefra”*. Det vil sige, at selvstændighed handler om at kunne tænke og vælge selv. Selvstændighed er ikke det samme som selvhjulpenhed. I samme opslagsværk defineres selvhjulpenhed: *”som er i stand til at klare sig selv uden andres hjælp”*. Det vil sige, at selvhjulpenhed handler om at klare sig selv.

Definitionen af rehabilitering understreger således, at samarbejdet ikke kun må bestå af genoptræning til fysisk og praktisk selvhjulpenhed. Der er først tale om rehabilitering, når personen og dennes pårørende har en klar oplevelse af at være i kontrol over både små og store beslutninger i eget liv. Rehabilitering er myndiggørende og målet empowerment – at blive bevidst om sine rettigheder og pligter. Målet er det selvstændige og myndige menneske, der er i stand til at definere og forfølge egne mål.

Kategorisering, diagnostisering, stigmatisering

Man kategoriserer konstant personer, man møder på vores vej. Kategoriseringerne har til formål at skabe et hurtigt overblik ved at trække på erfaringer fra lignende situationer. En persons umiddelbare fremtoning spiller en rolle for kategoriseringen. En norsk undersøgelse viste, at jo mere anderledes en person fremtræder, desto sværere er det for andre at identificere sig med denne person (Malmedal, 1999). Det vil med andre ord sige, at jo mere afvigende og fremmed en person fremstår, desto større er risikoen for nedsat empati hos andre.

En diagnose kan ændre kategoriseringen og opfattelsen af en person. Der er en risiko for, at diagnosen bliver den vigtigste nøgle til at forstå personen, og derved får de unikke træk ved denne persons identitet og livshistorie ikke samme betydning, som hvis diagnosen ikke havde været der. Glintborg har udviklet begrebet ”hjerneskedeluppen” på baggrund af sin forskning for at beskrive, hvordan blikket for det alment menneskelige kan risikere at forsvinde i et snævert fokus på de kognitive vanskeligheder (Glintborg, Fønsbo & Fønsbo, 2018):



Personlighed dannes af forskellige træk og karakteristika. Man kan være glemsom, distræt, snakkende eller mangle overblik. Personlige træk, der uden en diagnose, vil blive tilskrevet, at ”sådan er han/hun bare”. Man kan gå igennem svære tider med skilsmisse eller død i nærmeste familie, som forandrer ens selvforståelse og værdier. Personlighedstræk og sorgreaktioner kan blive tolket anderledes, når man *også* har en hjerneskode. Diagnosen indebærer en risiko for, at al adfærd nu tolkes gennem denne lup. Så kan glemsomheden, det meget snakkende eller det manglende overblik blive set som symptomer på hjerneskadens og derfor kaldes hukommelsessvækkelse, uhæmmethed eller tegn på frontallapsskade.

De personlige karakteristika for en person, som måske også var der før skaden, risikerer at blive fortolket af omgivelserne som følger af en hjerneskode. Forsøger man at modsætte sig disse vurderinger fra andre og forklarer, at man altid har været sådan, kan det ses som udtryk for manglende sygdomsindsigt. Den ramte risikerer på denne måde at ende i ”en ond cirkel” både blandt professionelle og i familien: Hvis man accepterer kategoriseringen, bekræfter man at høre hjemme i den; og hvis man modsætter sig, kan det tolkes som manglende vilje til samarbejde og erkendelse, og således bekræfter man igen kategoriseringen.

Pointen er ikke en underkendelse af, at der kan være kognitive følger efter en hjerneskode, men en anerkendelse af, at hvem man var før skaden risikerer at forsvinde under rehabiliteringsforløbet. Risikoen for stigmatisering, hvor man sætter en etiket på en person og udelukkende forholder sig til denne, er blevet påpeget gennem mange år (Goffman, 1963; Kirkebæk, 1993). Løsningen er ikke, at man undlader at tale om diagnoserne. Man må bare ikke være blind for, at man med diagnosticeringerne risikerer at kategorisere personen udenfor gruppen af myndige voksne mennesker.

Metode

Data fra undersøgelsen, som denne artikel bygger på, er del af et større longitudinalt studie, der inkluderer 82 personer med erhvervet hjerneskade og 40 pårørende, der indgik i ph.d.-afhandlingen "Grib mennesket" (Glintborg, 2015) og som siden følges i et 5-årigt opfølgingsstudie. Empirien fra den kvalitative del af disse studier består af interviews, som fulgte en interviewguide, der blev tilpasset den rehabiliteringsfase (den subakutte fase, rehabilitering efter udskrivelse eller den vedligeholdende fase efter endt rehabilitering), som informanterne befandt sig i på tidspunktet for interviewet. Interviewguiden indeholdt spørgsmål om subjektive oplevelser af rehabiliteringsforløbet, som fx:

- Hvordan har din oplevelse været af de tilbud, du har fået?
- Hvordan har medarbejdere forholdt sig til dig?
- Er der situationer, som du særlig husker fra dit forløb?

Interviewene er foretaget første gang, mens informanterne var indlagt på et dansk neurocenter (hospitalsbaseret rehabilitering), dernæst foregik opfølgingsinterviewene i informanternes eget hjem. Alle anvendte navne på personer og steder er anonymiserede, deltagerne har underskrevet informeret samtykkeerklæring og projektet er godkendt af datatilsynet. Interviewene er optaget på diktafon og senere transskriberet. I tillæg til de transskriberede interviews er også feltnoter. Endvidere suppleres med citater fra et bogprojekt, som førsteforfatter har lavet i samarbejde med en af informanterne og hans kone. Parret har nedskrevet deres refleksioner over rehabiliteringsforløbet og møderne med professionelle.

Interviewene er kodet og analyseret via dataprogrammet NVivo. Analysen er baseret på en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), hvor første skridt var en grundig linje for linje læsning og kodning af dataene. På baggrund af denne kodning blev der fundet temaer på tværs af interviewene med samme indhold. Der viste sig flere dominerende temaer og mønstre hos næsten alle informanter i både 1. og 2. interviewrunde (se også Glintborg & Hansen, 2016), og 3. runde af interviews. Disse temaer har været oplevelsen af en *umyndiggørende praksis, barnagtige tiltaleformer, fratagelse af håb samt social ulighed*. Temaerne vil blive illustreret mere indgående ved hjælp af citater fra tilfældigt udvalgte informanter.

Diskurspsykologisk diskursanalyse

Den valgte tilgang i denne artikel følger Davies & Harrés (1990) diskurspsykologiske diskursanalyse, hvor fokus er rettet imod, hvordan diskursive praksisser konstituerer agenter på bestemte måder, hvor agenterne eller samtalepartnerne kan forhandle nye positioner. Analysen undersøger, hvordan personer anvender tilgængelige diskurser til at fremstille sig selv og andre på bestemte måder i social interaktion, og hvilke sociale konsekvenser det kan have (ibid.). Denne socialpsykologiske variant er udviklet til at undersøge "relationerne mellem individer og grupperes betydningsdannelser og handlen på den ene side og bredere

samfundsmæssige strukturer og processer på den anden" (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 16).

Identitet forstås indenfor denne teoretiske ramme som konstrueret mellem diskurser og forhandlet mellem talende subjekter i sociale kontekster. Dette står i kontrast til en mere traditionel forståelse, hvor én identitet genereres som et grundlæggende livsprojekt. Indenfor diskurspsykologien anskues identitet i højere grad som en proces i konstant forhandling (Bamberg, De Fina & Schiffrin, 2011). Bamberg og Georgakopoulou (2008) påpeger derfor, at en undersøgelse af identitet må tage udgangspunkt i, hvordan den enkelte benytter sproget til at skabe fortællinger om sig selv i hverdagssituationer. Fortællinger-i-interaktion fremhæver fortællerens ønske om at blive forstået her og nu (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Sprogbrug afspejler således vores forståelse af os selv og andre. Analysen afdækker, hvordan individer konstrueres i hverdagssituationer via positioneringsteori (Bamberg, De Fina & Schiffrin, 2011). Ifølge Wetherell (2001) handler positioneringsteori om, hvordan individet via fortællinger positionerer sig selv og andre, og herigennem konstruerer identiteter.

Positioneringer

I det følgende vil vi på baggrund af udsagn fra personer med en erhvervet hjerne-skade og deres pårørende se på, hvordan de positioneres og co-konstrueres i mødet med professionelle.

Umyndiggørelse

'Skal du hjem i weekenden', spørger terapeuten, da jeg er tilbage på stuen. 'Ja, for pokker! Min svigerfar kommer og henter mig fredag eftermiddag kvart over tre. 'Er det ok, at jeg ringer til din hustru og tjekker?', spørger terapeuten. 'Fint for mig, men hvorfor det? 'Jeg ville bare være sikker', siger hun. Du kunne jo også vælge at tro på det, jeg siger. Jeg har mistet noget af mit overblik, men jeg har jo ikke mistet forstanden, og når min svigerfar så lander herude fredag eftermiddag, vil du vide, at jeg taler sandt. Jeg ville i hvert fald blive glad, hvis I begyndte at tro på mig. Det er ikke første gang, at I sætter spørgsmålstegn ved det, jeg siger. Det gør I ofte.'
(Glintborg, Fønsbo & Fønsbo, 2018, s. 63)

Janus har været hjemme i weekenden og fra rehabiliteringscenteret har han fået en hjemmeopgave, nemlig at vaske tøj. Da Janus kommer tilbage på afdelingen spørger personalet hvordan det er gået, men de nøjes ikke kun med at spørge Janus, de ringer også hjem til konen for at tjekke op på om det nu er rigtigt, at han har lavet opgaven. Konen spørger dem om de havde spurgt Janus selv, hvilket de bekræfter, men de ville lige tjekke op på det hos hende.
(Janus, feltnoter, 2015)

I begge tilfælde beretter Simon og Janus om episoder, hvor professionelle betvivler deres dømmekraft på grund af deres hjerneskade. De professionelle finder det nødvendigt at tjekke op på deres udsagn. I begge tilfælde viser Simon og Janus'

kone agency og accepterer ikke blot den tilbudte position. Simon konstruerer en modposition som en, der kan stoles på i udsagnet ”*Du kunne jo også vælge at tro på det, jeg siger*”. Janus’ kone støtter konstruktionen i en fortsat myndig position. Personer med erhvervet hjerneskade kan således opleve, at deres udsagn ikke tages for gode varer. Det oplever Marie i en lidt anden variation:

De (rehabiliteringscenteret og kommunen) vurderede, at jeg ikke kunne komme hjem til egen lejlighed – det var min drømmelejlighed og mit drømmested. Der var tre steder i lejligheden, hvor der var niveauforskelle, men måske havde det holdt mig mere i gang. At jeg var tvunget til at komme rundt. Det var faktisk noget jeg selv foreslog rehabiliteringscentret og kommunen (at niveauforskellene kunne udlignes), men det sagde de ikke kunne lade sig gøre... at det var luftkasteller. Den oplevelse er jeg aldrig kommet mig over!
(Marie, feltnoter, 2015)

Sidenhen har Marie talt med sin udlejer, som oplyste, at havde han haft mere information om Maries situation, havde de kunnet finde en løsning på niveauforskellene. Det gør ikke hendes frustration mindre. Igen konstrueres personen med en hjerneskade som én, der har en ringere dømmekraft og som en, der bygger ”*luftkasteller*”. Når professionelle konstruerer mistillid til Simon og Janus’ hukommelse eller til Maries problemløsning, kan det skyldes tidligere erfaringer som ansat indenfor neurorehabilitering. Her kan den professionelle have mødt andre personer med forskellige former for hukommelsesproblemer og erkendelsesvanskeligheder og have dannet en mere generel diskurs om hjerneskaderamte og kognitive funktionsnedsættelser. En generalisering, der indebærer at man pr. definition ikke kan stole på hukommelsen eller erkendelsesevnen hos personer med hjerneskader. Simon, Janus og Marie mærker generaliseringen, og de oplever kategoriseringen som værende ”en af dem, hvis hukommelse og erkendelse der ikke helt kan stoles på” krænkende. Det er den kommunikerede mistillid, der er problemet.

Vi er til møde med kommunen for at høre om muligheder for at hjælpe Simon videre ud af fleksjob og i ordinær beskæftigelse. Måske er jeg ikke skræsikker som Simon i hans mål om ordinær beskæftigelse – men sagsbehandleren er da slet ikke. Hun hjælper os ikke og har kun nej i sin mund. Hun ser ikke en uheldig mand der ber’ om hjælp til sine drømme om at vende tilbage på arbejdsmarkedet, men taler meget om paragraffer og manglende muligheder.

Jeg græder derinde. Jeg forstår pludselig Simons frustration, når han fortæller om personale, der ikke har taget ham alvorligt – og jeg forstår måske også lidt, hvorfor han bliver så frustreret, når jeg stiller spørgsmålstejn ved hans ambitioner.

Vi går ulykkelige derfra – og jeg rammes af den følelse Simon må have så tit, at nogle har taget magten over hans liv fra ham.
(Glintborg, Fønsbo & Fønsbo, 2018, s. 143)

Dette udsagn er udtryk for, at professionelles vurderinger i praksis konstrueres med en større autoritet end borgernes egne oplevelser, hvilket modsætter sig

rehabiliteringsbegrebet om et reelt samarbejde mellem borger, pårørende og fagfolk med det formål, at borgeren opnår et meningsfuldt og selvstændigt liv. Når Simon og Elsebeth oplever et kommunalt system, hvor professionelle afskriver håb og drømme, skaber det frustration over ikke at blive betragtet som ligeværdige samarbejdsparter. Deres oplevelse af, at det er de professionelle, der tildeler ydelser, opstiller mål og organiserer rehabiliteringsforløbet, konstruerer dem i en underskudsposition som mennesker, der skal behandles, men ikke involveres eller samarbejdes med. Det er ikke rehabilitering.

Oplevelsen af umyndiggørelse kan også vise sig i situationer, hvor diskurser om kollektive strukturer overtrumfer individuelle behov:

Efter aftensmaden kom sosu-assistenten og sagde, jeg skulle børste tænder! Jeg forklarede, at min nabo kom på besøg og at han har kage med, så jeg ville vente med at børste tænder til senere. Hun fastholdt, at 'her på rehabiliteringscenteret børster vi tænder efter hvert måltid og tre gange dagligt', og da aftensmaden jo var ovre, var det et ritual, ingen kunne undslå sig.

(Glintborg, Fønsbo & Fønsbo, 2018, s. 42)

På dette rehabiliteringscenter er der tilsyneladende en tandbørstningsdiskurs om, at personer med erhvervet hjerneskade skal børste tænder efter hvert hovedmåltid. Det er et velkendt træk ved institutioner, at der findes en række skrevne og uskrevne adfærdsregler. Nogle af disse adfærdsregler er asymmetriske, idet de kun gælder for nogle personer. De asymmetriske adfærdsregler ses, når forventninger til professionelles er forskellig fra de personer, der har behov for hjælp (Goffman, 1967). Sandsynligvis er den beskrevne tandbørstningsdiskurs kun gældende for beboerne og ikke for de professionelle. Dermed positioneres den professionelle i eksemplet som en autoritet, der bestemmer tidspunktet for tandbørstning. Simon udviser i citatet agency og forsøger forgæves at udfordre adfærdsreglen ved at positionere sig som et myndigt voksent menneske, der selv afgør tidspunktet for tandbørstning. Hvis man underkaster sig adfærdsreglerne, så glider samarbejdet uden konflikter. Men hvis man ikke kan eller ikke vil følge adfærdsreglerne, så kan man risikere at blive udsat for mere eller mindre skjult pression, indtil man underkaster sig. Det kan være irettesættelser, alvorlige samtaler om motivation, præsentationer af regelsæt og aftagende imødekommenhed (Lillestø, 1998). Denne proces kalder Goffman (1967) for "patientens moralske karriere", idet man gradvist lærer, at der gælder en anden moral i forhold til personer med behov for hjælp end for professionelle. Personer, der modtager hjælp i eget hjem, kan fortælle om, at det får konsekvenser, hvis de er kritiske eller har egne meninger om deres hjælpe-behov. De kan møde kølighed og tavshed, tilbageholdelse af informationer, øget ventetid, hårde ord i journalerne eller en lidt mere hårdhændet behandling (Lillestø, 1998).

Der er bred enighed blandt informanterne om, hvor vigtigt det er at blive set som mere end blot sin hjerneskade og få valideret de følelsesmæssige reaktioner. Morten fortæller:

*Hvis man havde set mig som menneske fremfor bare min skade, jeg skal opfinde mig selv igen. Dét, der gik i stykker var ikke kun min krop, men hele mig.
(Morten, feltnoter 2017)*

Det bør ikke være en unik oplevelse, når man som Morten møder en professionel, der ser ham som en ung mand:

*Jeg har en god relation til min fys, relationen er ikke længere kun fysioterapi, men vi har en kontakt. Det er lidt ligesom to mænd, der bare træner sammen.
(Morten, feltnoter 2017)*

Hvis samarbejdet i rehabiliteringen skal lykkes, så kræver det den kontakt, Morten beskriver. Der er ikke tale om samtale eller samarbejde, før der er etableret en solid relation, menneske til menneske. I udsagnet ”to mænd, der bare træner sammen”, kommer ligeværdet også frem. Påklædningen er også afgørende, fortæller Morten i interviewet. Når begge er til træning i almindeligt fitnessstøj, så er tøjet med til at konstruere, at man udefra ikke ser forskellen på de to mænd – og indefra ikke mærker den.

Et eksempel på det modsatte kan ses i nedenstående eksempel fra Simon, der ledsages af en ansat på en tur ned til bageren:

Ane og jeg gennemfører første del af distancen: Trappen ned til P-pladsen. Nu mangler vi bare, at hun tager mig i hånden, når vi skal over vejen. Hun har en meget turkis fleecejakke på. Den er forsynet med en hvid brodering henover brystet med teksten 'Navnet på neurocenteret' Bare så vi ved, hvem der er hvem, hvis nogen skulle komme i tvivl. Det havde ikke været mere pinligt, hvis hun havde hængt et lamineret A4-ark om halsen på mig med teksten 'Jeg har klamydia'.

Hos bageren beskriver Simon hvordan den ansattes beklædning positionerer ham i en ikke ønsket position:

*Jeg er mærkelig usikker. Det gør ikke min usikkerhed mindre, at Ane med sin broderede jakke står ved siden af. Jeg ved ikke, hvad hun tænker, bagerjomfruen. Sikkert noget i denne retning: 'Kom nu videre, sinke. Vi kan ikke stå her hele dagen'.
(Simon, 2017)*

Barnagtige tiltaleformer

Flere informanter rapporterede om en ændret tiltaleform efter de var blevet ramt af en hjerneskade, her udtrykt hos Simon:

Alle de ansatte på afdelingen er kommet ind på min stue i løbet af de sidste par dage. De hilser alle pænt, men siger 'Simon' i begge ender af alle sætninger og taler til mig, som om jeg var et barn på fire år. Det er rædsomt. Det er jo ikke en børnehave, det

her. Og i øvrigt orker jeg heller ikke at forholde mig til flere fremmede. 'Haarj Simon! Velkommen til. Dejligt, at du nåede frem, Simon'. Jotak, jotak!

De taler som om, de har kendt mig i årevis. De lægger hovedet let på skrå og taler unormalt højere, unormalt langsommere og overdrevet artikuleret, som om jeg ikke forstår, hvad de siger. Men det gør jeg. Jeg forstår det hele. Alligevel taler de unormalt. Bare unormalt. Jeg får lyst til at råbe: 'Tal almindeligt, kvinde. Jeg har ikke mistet forstanden. Og nej! Jeg er heller ikke blevet aggressiv. Jeg er bare træt af og ikke vant til at blive talt til på denne måde.

(Glintborg, Fønsbo & Fønsbo, 2018, s. 38)

Andre oplevede en lignende omgangstone, her med reference til et dagtilbud:

Du ved godt de der fritidsklubber man kom i som barn – det er sådan et – men jeg er jo voksen". "kan du godt selv huske, hvordan det var at være i fritidsklub?" ... "jeg ved godt de ikke taler ned til en, men det gør de sgu alligevel – "du kan jo godt og sådan.
(Kenneth, 2013)

Når professionelle positionerer sig som lettere familiære eller kammeratlige, kan der opstå en særlig overbærende kommunikationsform. I begge tilfælde er oplevelsen hos informanterne, at de konstrueres som "dumme" eller som "børn", der tales ned til. I folkemunde tales der nogen gange om, at mennesker med kognitive vanskeligheder kan sammenlignes med børn. Der findes udtryk som "at være gået i barndom", "ikke helt alderssvarende", "kommet i trodsalder igen", "at være sent udviklet" og "som en 3-årig". Idéen om at voksne kan beskrives som børn findes stadig i dele af neuropædagogikken. Der findes *Den reviderede Kuno Beller udviklingsbeskrivelse*, som bruges til at screene voksne for at finde deres udviklingsalder i alderen fra 0 år til 6 år (Freltofte & Petersen, 1997). *Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse* giver professionelle et øjebliksbillede af andres udviklingsalder i alderen 0 til 10 år (Langhoff Nielsen & Lyhne, 2014). Denne neuropædagogik fylder mest indenfor samarbejdet med mennesker med udviklingshæmning og udviklingsforstyrrelser; men tænkningen dukker også op indenfor erhvervet hjerneskade og demens. Problemet er, at når man konstruerer voksne som børn, så ligger umyndiggørelsen lige for. En norsk undersøgelse har vist, at der er en sammenhæng mellem professionelles tendens til at betragte voksne som børn og risikoen for forråelse (Malmedal, 1999). Af dansk handicaphistorie fremgår det, at nogle af de "åndssvage" blev betragtet som spædbørn af sind hele livet. Der fandtes endda en Brejning-Skala, hvor man kunne måle, hvilket alderstrin en person var gået i stå på (Kirkebæk, 1993, 2010). Det er tankevækkende, hvordan historien gentager sig med umyndiggørende idéer, der reducerer menneskets selvstændighed (Glintborg, Hedegaard-Sørensen & Kirkebæk, 2018).

Neuropædagogikken findes også i en anden udgave end udviklingsstadietænkningen. Denne tilgang insisterer på, at hjerneskader kan føre til kognitive vanskeligheder, men ikke til udviklingsmæssig regression. Det neuropædagogiske arbejde handler derfor om at fokusere på de kognitive ressourcer og vanskeligheder for at kunne hjælpe den enkelte med at få indrettet hverdagslivet, så

der tages højde for vanskelighederne (Birkmose, 2013b; Grønbæk, 2003; Thybo, 2013). Først når man har en viden om det enkelte menneskes unikke sammensætning af sansemæssige, perceptuelle, koncentrationsmæssige, indlærings- og hukommelsesmæssige, sproglige, følelsesmæssige, erkendelsesmæssige og eksekutive ressourcer og vanskeligheder, er det muligt at være en reel hjælp. Men det betyder stadig ikke, at et menneske kan reduceres til sine vanskeligheder.

Når der slukkes for håb og motivation

Den indsigt, som professionelle kan ønske at give både den hjerneskaderamte og de pårørende, er indsigten i hjerneskaden og dens følgevirkninger. Desværre gives der ofte meget lidt indsigt i de almenpsykologiske reaktioner hos både ramte og pårørende i krisesituationer. Det kan hænge sammen med, at erhvervet hjerneskade dels har været tænkt som et neurologisk traume, hvor psykologisk støtte ikke har haft en central plads og dels på grund af en holdning om, at personen med erhvervet hjerneskade ikke kan profitere af psykologisk behandling. Traumeforståelsen og forståelsen for håbets betydning kan til tider forsvinde i det praktiske rehabiliteringsarbejde. Det kommer fx til udtryk ved:

*På rehabiliteringshospitalet røg jeg ned i et sort hul, så kom jeg til en pseudopsykolog, han er bare sådan en, der laver test.
(Jesper, feltnoter, 2017)*

Da Jesper kommer til psykolog under sit forløb, var det en neuropsykolog, hvis opgave udelukkende var at teste ham. Jesper konstruerer denne psykolog som en ”pseudopsykolog”, hvilket er udtryk for, at Jesper har en anden forståelse af en psykolog end én, der tester. Senere opsøgte Jesper og hans kone selv en anden psykolog, hvor de begge fik hjælp til at bearbejde de følelsesmæssige reaktioner på at blive ramt af alvorlig sygdom. Når Jesper føler sig nødsaget til at omtale neuropsykologen som ”pseudopsykolog”, bør det ses som udtryk for, hvor afmægtig Jesper blev i mødet med denne psykolog. Det er naturligt at reagere med en devaluering, når man selv føler sig devalueret.

En væsentlig del af drivkraften gennem et rehabiliteringsforløb er håb. Håb og motivation hænger uløseligt sammen. Til trods for dette oplevede flere, hvordan håb blev slukket, hvilket Erik fortæller om:

*De [professionelle]ødelægger folks håb og motivation man har for at blive bedre”. Erik fortæller, at han fik at vide, at han ikke skulle forvente at opleve flere fremskridt end de nuværende indenfor de næste 7 år. Han siger: ”Det er vigtigt med håb. De fremskridt, man gør, batter. Jeg kan selv se der sker forbedringer fra uge til uge.
(Erik, feltnoter, 2017)*

I dette citat konstruerer Erik de professionelle som håb- og motivationsslukkere. Han oplever selv forbedringer, men hans oplevelse har ikke samme gyldighed som

de professionelles vurderinger. Dette er uheldigt, fordi netop håbet om forandring og fremskridt er en af de fremmende faktorer for udbyttet af rehabiliteringen (Glintborg, 2015; Glintborg, Thomsen & Hansen, 2017). Muligheder og håb ser således også ud til at spille en rolle i håndteringen af problemer og lidelse. Noget der i sig selv kan virke modstridende, når størstedelen af de undersøgelser og vurderinger, der laves i forhold til at bestemme hjerneskaderamtes funktionsniveau, har fokus på begrænsningerne. Som Jesper udtrykker det:

*De har haft mere travlt med at vise, hvad jeg ikke kan.
(Jesper, 2017)*

Indenfor neuropsykologien har det tidligere været god tone at være konfronterende ud fra en filosofi om, at konfrontationer førte til en mere realistisk erkendelse af sine vanskeligheder og dermed til en større motivation for at arbejde med sine vanskeligheder. I praksis viser det sig dog, at konfrontationer ikke nødvendigvis fører til øget motivation. Tværtimod så kan for hurtige, for hårde og for ufølsomme konfrontationer føre til, at personen enten giver op og dermed mister motivationen eller yder mental modstand og blokerer for andres viden (Lillelund & Birkmose, 2004; Rollnick et al, 2013).

Social positionering

På trods af det danske velfærdssystem med fri og lige adgang til sundhedssystemet ses en social ulighed. Der er en tendens til, at en persons sociale status er afgørende for, hvilket tilbud man får. For eksempel er der beskrivelser i journalerne med en henledning af opmærksomhed på hvem personen eller de pårørende er (Glintborg, 2015). Sigrid oplever, at hun fik et godt forløb på grund af sin position som leder og på grund af pårørende, der kendte systemet godt og besad betydningsfulde arbejdspositioner. Hun er klar over, at hendes sociale status var medvirkende årsag til det gode forløb, hun fik:

*Jeg er kommet så langt på grund af den jeg er.
(Sigrid, 2015).*

Andre danske studier viser lignende tendenser. På kræftområdet er der fundet en sammenhæng med social position (målt ved uddannelse og indkomst) og overlevelse (Holm et al., 2013). Det er ligeledes dokumenteret, at ældre, der ikke har et stærkt og veluddannet netværk, får målbart mindre hjælp end ældre, der har resourcestærke børn og venner. Uligheden gør sig gældende i forhold til lægebesøg, hjemmehjælp og pleje (Manniche et al, 2015).

Rehabiliteringspsykologi som et logisk næste skridt

Når man rammes af en hjerneskade, er der ikke kun tale om et neuralt traume, men også et psykisk traume. Det primære psykiske traume er den forandring, der sker i ens liv på et splitsekund, hvor alt forandres, og man oplever tab af funktioner og positioner (arbejde, netværk, familie, mv). Fra den ene dag til den anden er ens liv markant forandret. Mødet med systemet i form af umyndiggørende praksis, barnagtig tiltale, håb der tages fra én og social ulighed i behandlingen kan – som illustreret i denne artikel – være sekundært traumatiserende. Flere års traumatisering kan udvikle sig til alvorlige lidelser som depression, angst og en generel mistro til systemet. Dette kan resultere i brug af undvigende mestringsstrategier, der kan fejltolkes som manglende motivation.

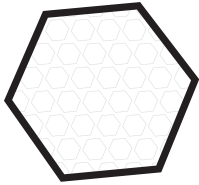
I Danmark er der gode tilbud til mennesker med erhvervet hjerneskade, hvor de kognitive vanskeligheder, den fysiske genoptræning og de praktiske problemer tages alvorligt. Men de psykosociale konsekvenser i form af depression, reduceret livskvalitet og vanskeligheder med tilbagevenden til arbejde/uddannelse er det stadig svært at få hjælp til (Glintborg, 2015; Glintborg & Hansen, 2016; Glintborg, Thomsen & Hansen, 2017). Fem år efter lever mange af de citerede personer med en forandret selvforståelse som umyndiggjorte og mindreværdige. Det er ellers en menneskeret at blive mødt som et selvstændigt menneske uanset hvilken diagnose eller funktionsnedsættelse man har (Det Centrale Handicapråd, 2009). Noget tyder derfor på et behov for en ny form for professionalisme, hvor det neuropsykologiske balanceres med en pædagogisk og psykologisk faglighed i en anerkendelse af den enkeltes selvstændighed og motivation. Rehabiliteringspsykologi handler om, hvordan professionelle med målrettet psykosocial støtte kan modvirke de alvorlige psykiske problemer, som mange med et handicap – og ikke kun personer med hjerneskade – udvikler. Det handler om at se bag om diagnosen og ind til mennesket for derigennem at fremme sundhed, livskvalitet og social deltagelse på trods af sygdom.

Litteratur

- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008) *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. Text & Talk 28-3. Walter de Gruyter. (pp. 377-396).
- Bamberg, M., De Fina, A., & Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. In S.J. Schwartz et al. (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 177-199). New York, NY: Springer.
- Birkmose, D. (2013a): *Når gode mennesker handler ondt – tabuet om forråelse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Birkmose, D. (2013b): *Neuropædagogik*. Fra Wæhrens, E., Winkel, A. & Jørgensen, H.S. (eds.): *Neurologi og neurorehabilitering* (2. udgave). Munksgaard 2013, pp. 468-470.
- Brenner, L.A., & Homaifar, B.Y. (2009). Deployment-acquired TBI and suicidality: Risk and assessment. In L. Sher & A. Vilens (Eds.), *War and suicide* (pp. 189-202). Haunouage, NY: Nova Science Publishers.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1): 43-63.
- Det centrale Handicapråd (2009): FN's konvention om rettigheder for personer med handicap (FN's handicapkonvention).
- Doser, K. & Norup, A. (2016): Caregiver burden in Danish family members of patients with severe brain injury: The chronic phase. *Brain injury*, 30(3), 334-342.
- Freltofte, S. & Petersen, V. (1997): *Hjerner på begynderstadiet - neuropædagogik*. Borgen.
- Glintborg, C. & Fønsbo, E.K. & Fønsbo, S. (2018). *Hovedbrud. Hjerneskade fra tre sider*. København: Frydenlund.
- Glintborg, C. (2015). *Grib mennesket. En konceptuel og empirisk undersøgelse af koordineret rehabilitering: objektivt bio-psyko-social udbytte for voksne med erhvervet hjerneskade samt klienters og pårørendes oplevelse af rehabiliteringen med og uden kommunal koordination*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitets Forlag
- Glintborg, C., Hedegaard-Sørensen, L. & Kirkebæk, B. (2018): *Den andens blik. Når fortællinger forandrer identitet*. København: Frydenlund Academic.
- Glintborg, C., Thomsen, A.S. & Hansen, T. (2017) Beyond broken body and brain: Mental health and life transitions after brain injury - A mixed Methods study. *Brain Impairment*, 1-13, lokaliseret marts 2018 på <http://dx.doi.org/10.1017/BrImp.2017.14>
- Glintborg, C. & Hansen, T. (2016). Bio-psycho-social effects of a coordinated neurorehabilitation programme: A naturalistic mixed methods study. *NeuroRehabilitation*, 38, 99-113, lokaliseret marts 2018 på <https://doi.org/10.3233/NRE-161301>.
- Goffman, E. (1963): *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Samfundslitteratur 2010.
- Goffman, E. (1967): *Anstalt og menneske – den totale institution socialt set*. Paludan 2006.
- Grønbæk, K.M. (2003): *Neuropædagogik – en gang for alle*. Grønbæks Forlag.
- Hackett, M.L., & Anderson, C.S. (2005). Predictors of depression after stroke. A systematic review of observational studies. *Stroke*, 36(10), 2296-2301.
- Hesdorffer, D.C., Rauch, S.L., & Tamminga, C.A. (2009). Long-term psychiatric outcomes following traumatic brain injury: A review of the literature. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 24, 452-459.
- Holm, L.V., Hansen, D.G., Larsen, P.V., Johansen, C., Vedsted, P., Bergholdt, S.H., Kragstrup, J., & Søndergaard, J. (2013). Social inequality in cancer rehabilitation: A population-based cohort study. *Acta Oncologica*, 52(2), 410-422.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, Samfundslitteratur.
- Kirkebæk, B. (1993): *Da de åndssvage blev farlige*. Forlaget SocPol.
- Kirkebæk, B. (2010): *Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. Akademisk forlag.
- Lillelund, A. & Birkmose, D. (2004): *Anosognosi i et neuropsykologisk perspektiv – En beskrivelse af manglende erkendelse hos hjerneskadede*. Psykologisk Studieforskningsserie Aarhus Universitet vol. 7, no. 1.
- Lillestø, B. (1998): *Når omsorgen opleves krenkende*. Nordlands forskning, institut for samfunnsvidenskab.
- Lyhne, J. & Langhoff Nielsen, A.M. (2014): *Dansk pædagogisk udviklingsbeskrivelse. Voksne med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Malmedal, W. (1999): *Sykehjemets skyggesider. Når beboere i sykehjem udsættes for krenkelser og overgrep*. Kommuneforlaget.
- Manniche, K; Lange, K.; Rosenkvist, U. & Andersen, M. (2015): *Ulighed blandt ældre*. FOA.
- Morton, M.V. & Wehman, P. (1995). Psychosocial and emotional sequelae of individuals with traumatic brain injury: A literature review and recommendations. *Brain Injury*, 9(1), 81-92.

- Prigatano, G.P. (1991). Disordered mind, wounded soul: The emerging role of psychotherapy in rehabilitation after brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 6(4), 1-10.
- Rehabiliteringsforum (2004): *Hvidbog om rehabiliteringsbegrebet. Rehabilitering i Danmark*. Marselisborgcentret.
- Rollnick, S.; Miller, W.R. & Butler, C.C. (2013): *Motivationssamtalen i sundhedssektoren*. Hans Reitzels Forlag.
- Thybo, P. (2013): *Neuropædagogik. Hjerne, liv og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- United Nations (2006): *International Convention on The Rights of People with Disabilities*. UN, New York. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Wetherell M. (2001) *Themes in Discourse Research: The case of Diana*. In: Wetherell M., Taylor S. & Yates S.J. (2001) *Discourse Theory and Practice*. Sage Publications. (pp. 14-29).



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Min pædagog og mig

– Hvordan oplever jeg “min pædagog”?

Britta Nørgaard

lektor, ph.d.; University College Nordjylland
mail: bkn@ucn.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Artiklen belyser, hvordan voksne med intellektuelle funktionsnedsættelser og med behov for varig socialpædagogisk støtte oplever 'mødet' med pædagoger og andre professionelle. Der er tale om en gruppe af borgere, der ofte er usynlige i forskningen, og eventuelle krænkelser finder oftest sted uden for offentlighedens søgelys. Artiklen er baseret på et ph.d-projekt, hvori forfatteren ved hjælp af en fænomenologisk og socialfilosofisk tilgang har undersøgt ni borgeres oplevelser af 'mødet' og de i 'mødet' oplevede kompetencer, for derigennem at kunne pege på centrale værdier og kompetencer af betydning for borgeren. Hvad kan professionelle lære af disse stemmer? Borgernes udsagn peger på, at den professionelle kompetencer og tilgange er betydningsfulde og ofte afgørende for mødets udfald. Artiklens analyser peger på, at der kan være behov for at udvikle de professionelle bevidsthed om etik og om rettigheder i forhold til FN's handicapkonvention. Som perspektivering rejses derfor også et åbent spørgsmål om hvordan og hvorvidt der kan uddannes til dette 'møde'?

Abstract

The article presents people who seldom have a voice because of their intellectual disability, and who have a permanent need for pedagogical support. How does this group of people experience encounters with, and especially the understanding they receive from, professional staff who are often a very important part of their everyday life? The article is based on a phenomenological approach and the work raises several questions. Is it possible to shed light on the significance of certain essential factors related to the professional competencies characteristic of this type of encounter? How can you improve a professional ethical consciousness related to this group, when exactly this group is almost invisible in research? Do our actual educations match a need for recognition and awareness? Especially if education in this field in Denmark does not fulfill UN's convention on the rights of persons with disabilities

Nøgleord

Opmærksomhed, responsivitet, anerkendelse, symmetri, kompetencer, møde, stedfortrædende etik

At være vidne til krænkelser

Artiklen tager sit afsæt i mit ph.d.- arbejde, som handler om de kvalitative aspekter i mødet mellem voksne borgere med intellektuelle funktionsnedsættelser og professionelle. I Danmark er der kun sparsom forskning på handicapfeltet overhovedet. I forhold til børn er der foretaget forskning i relation til udvalgte temaer, f.eks. ADHD og Autismespekterforstyrrelser, men i forhold til voksenområdet foreligger der stort set ikke forskning uden for det medicinske område (Nørgaard2016:kap.1.). Det forskningsprojekt, der ligger til grund for artiklen, bygger på en socialfilosofisk forståelse. Den forskningsmæssige interesse har været at få øje på, belyse og om muligt minimere barrierer for, at borgeren kan leve et godt liv. De etiske aspekter og forståelser af mødet mellem borger og pædagog er belyst gennem anvendelse af fænomenologiske tilgange (bl.a. Honneth:2003; Lévinas:1996; Merleau-Ponty:2000; Waldenfels:2004).

Tilgangen er valgt på baggrund af mange års oplevelser af, at der i mange sammenhænge finder – måske utilsigtede – krænkelser sted i praksis – og generelt uden for offentlighedens søgelys. Det drejer sig dels om mine erfaringer med sagsbehandling i konkrete kommuner, dels om nogle af de sager som har givet anledning til offentlig diskussion, f.eks. Strandvænget, Nyborg, og To-kanten, København (Langager:2013; TV2: 13.feb.2007). Denne oplevelse af og viden om, at der ikke så sjældent fandt krænkelser sted i mødet mellem forskellige grupper af professionelle og borgere, kan sættes i et perspektiv af, at funktionsnedsættelserne ikke altid er synlige. Dette skete samtidig med en oplevelse af, at disse krænkelser kunne ses som forværret af, at der kunne være tale om borgernes usynlige funktionsnedsættelser. Et usynligt handicap synes at kunne være medvirkende til krænkelser og til et mindre vellykket møde.

Danmark har ratificeret både FN's menneskerettighedskonvention og Handicapkonventionen, og har dermed forpligtet sig til at implementere dem i lovgivningen. Konventionerne slår fast, at alle mennesker er værdige og har ret til at leve et liv med værdighed – uden krænkelser. FN's handicapkonvention¹ rummer allerede i sin præambel en række betydningsfulde udsagn, som præciserer respekten for ”*menneskets naturlige værdighed og hele menneskeheds lige og uomstøttelige rettigheder som grundlag for frihed, retfærdighed og fred i verden*”. Det hedder endvidere, at personer med handicap skal sikres retten til fuldt ud at kunne nyde menneskerettigheder uden diskrimination.

Sådanne værdier, der er forankret i konventioner og love, er samtidig under pres i et samfund, hvor der er krav om effektivitet, præstation og performance. Ikke desto mindre er de afgørende for at også mennesker med funktionsnedsættelser kan leve det gode liv uden krænkelser. Forskningsprojektet rummer fund og iagttagelser, der viser strukturelle og politiske tendenser til både diskrimination og eksklusion på både makro- og mesoplan (Nørgaard:2016).

1 FN's Konvention om rettigheder for personer med handicap, 2010, DCH, 2.udgave – og som er i overensstemmelse med menneskerettighedskonventionen fra 1948 – vedtaget i Europarådet 1950.

Spor fra makroplanet følges ind på mikroplan, dér, hvor mødet mellem borger og pædagog finder sted, for at afdække, hvilke værdier som udfolder sig der. Eksemplerne i artiklen kan ses som illustrative, og de er udvalgt blandt mange oplevelser, udsagn og noter som centrale for oplevelsen af den professionelle. Analyserne kan i nærværende regi ikke være udtømmende. Det er dog min opfattelse, at de udvalgte eksempler og analyser peger på universelle værdier og problemstillinger. Selv om der ikke var krænkelser af den art, man var vidne til på Strandvænget, så var de der!

I artiklen redegøres der først nærmere for projektets baggrund og metode, derefter behandles en række situationer hvor borgere mødes med pædagoger og andre fagprofessionelle med henblik på at tydeliggøre borgernes oplevelser af forskellige kvaliteter ved og aspekter af 'mødet'. Her fremdrages særligt aspekter, der bidrager til at forstå de særlige kompetencer og kvaliteter, der opleves som afgørende for et vellykket 'møde'. Endelig reflekteres over, hvilken plads og hvilke muligheder udvikling af disse kompetencer har i den aktuelle uddannelsessituation.

Baggrund og metoder

Hverken i den moderne filosofi eller i den ikke-medicinske danske empiriske forskning er der nogen stor tradition for at beskæftige sig med handicap og mennesker med handicap (Carlson:2010a, Nørgaard:2016:218ff). Det ph.d. projekt, som artiklen hviler på, tager afsæt i en fænomenologisk tilgang i form af bl.a. livsverdens-samtaler med borgere med intellektuelle funktionsnedsættelser (Dahlberg et al: 2008, Gummesson:2004). Filosofen Kant forbinder bl.a. menneskets værdighed med autonomi og forbinder værdighedsbegrebet med anerkendelse, og hos Kant ses overvejelser, som kunne betyde, at også samfundets svagere *kunne* være omfattet af hans tænkning. Dette implicerer en anerkendelse af mennesket som menneske, og når "prædikamentet" menneske er bragt i anvendelse og forbundet til det menneskelige levende væsen, 'så taler alt for at lade dette menneske påbegynde det liv, som er egenartigt for det menneskelige levede liv' (Dederich & Schnell:2009:74, min oversættelse). Det er med afsæt i dette perspektiv, at jeg i projektet har undersøgt mulige krænkelser og i forlængelse heraf, hvilke værdier og kompetencer hos de professionelle, der kan bidrage til at undgå krænkelser.

Gennem cirka tre år har jeg foretaget undersøgelser på to forskellige institutioner, hvor de professionelle har forskellig faglig baggrund: pædagoger, ergoterapeuter, fysioterapeuter og andre sundhedsprofessionelle. Nogle af borgerne kan betegnes som mennesker, der er udviklingshæmmede. De har medfødte hjerneskader, hvoraf nogle kendes under betegnelsen 'sent udviklede' (Nørgaard:2016:55ff). Andre borgere med intellektuelle funktionsnedsættelser har erhvervet senhjerneskade. Det, der er fælles for dem, er, at det intellektuelle handicap ikke er umiddelbart synligt som f.eks. ved mennesker med Downs Syndrom. Variationen i gruppen af borgere med intellektuelle funktionsnedsættelser er stor. Nogle kan

deltage i almindelige samtaler, mens andre er afhængige af professionel støtte i alle livets forhold. Der kan også være flere samtidige diagnoser på spil. Kategorisering eller diagnoser har ikke været mit fokus, så forhold vedrørende disse begreber er ikke inddraget. De ni personer, som jeg havde samtale med, har alle verbalt sprog.

Samtalerne² havde fokus på det levede liv med borgernes erfaringer med glæder og sorger, gode sociale oplevelser, familie, venner, pædagoger i fokus. Selv om jeg havde livsverdenstemaer som tid, sted, de levede liv, den levende krop, det "sociale" o.l. i baghovedet, så var det i videst mulig udstrækning en samtale og ikke et forløb styret af spørgsmål. Ud over samtaler med både borgere og professionelle indgik også deltagende observation, observationer og optagelser på personalemøder m.v. samt dokument- og diskursanalyse af forskellige policy-dokumenter, uddannelsesbekendtgørelser mm.

Jeg oplevede, at min tilstedeværelse over længere tid, skabte en fortrolighed, der betød, at kun en enkelt borger bad om en "bisidder" i mine samtaler med dem (van Manen:1996; 1997). De øvrige otte ud af de ni borgersamtaler foregik alene mellem borgeren og mig. Jeg blev mødt med stor åbenhed, og jeg erfarede ikke de såkaldte gate-keeper-funktioner og deraf følgende barrierer, der kan vanskeliggøre mødet mellem borger og forsker. Det, at der var en forholdsvis lang periode med mulighed for opfølgende kontakt, og at mine forskningshensigter og etiske overvejelser i forhold til de enkelte institutioner, borger, pårørende og professionelle var meget tydeliggjorte, resulterede i en stor imødekommenhed. De enkelte samtaler varede ca. 45 minutter.

Jeg havde på forhånd gjort mig klart, at borgernes kontakt med pædagoger og andre fagprofessionelle over et langt liv eller over et længere tidsforløb kan medføre, at de siger dét, de tror, jeg gerne vil høre. Men jeg oplevede, at jeg med den længerevarende tilstedeværelse og en position, hvor jeg også har kunnet foretage deltagerobservation, har kunnet nærme mig en subjekt-subjekt-position.

Hvad siges og hvordan?

Mine samtaler med borgerne er optaget på bånd, og derefter er de transskriberet. Gennem transskriberingsprocessen opstår en mulig afstandsskabelse. Under samtalen eller i forbindelse med feltobservationer er jeg rent fysisk og altså kropsligt til stede i samme rum som de mennesker, jeg inddrager i mit arbejde, mens denne nærhed forsvinder i transskriberings- og skriftliggørelsesprocessen (Waldenfels:2004; Merleau-Ponty:2000, Schmitz:2007). Det har bl.a. betydet, at jeg har kunnet lytte til åndedrættet hos samtalepartnere, kunnet iagttage kropslige udtryk og kunnet inddrage rummet som et led i samtalen. Men at tage alle disse oplevelser og indtryk med over i papirudgaven lader sig ikke gøre på fyldestgø-

2 Jeg anvender her ordet samtaler frem for det i forskningssammenhænge mere anvendte begreb livsverdensinterview (Dahlberg:2008; Gummesson:2004). Det gør jeg, idet der er tale om en meget sårbar gruppe, som både kommunikativt og på andre måder er udfordret, hvilket rummer behov for både etiske og praktiske hensyn.

rende vis, og i analysen fremstår ordene derfor med forholdsvis stor vægt. Med Merleau-Ponty får man blik for kroppens betydning i både data-indsamlingsprocessen, men også i den professionelle relation mellem professionel og borger, som jeg vender tilbage til.

I de efterfølgende gentagne læsninger finder jeg i materialet mønstre og udkrystilliserede temaer i materialet. Disse benævner jeg med faglige begreber. I denne proces har jeg i vid udstrækning baseret mit arbejde på fænomenologen Giorgis arbejder. Giorgis pragmatiske tilgang er ikke ubestridt inden for fænomenologien, fordi der er forskellige forståelser af, hvad det vil sige at foretage en fænomenologisk reduktion (se fx Van Manen:1996: 39-64). Reduktionen sigter mod dybere forståelse af essensen af, hvad der er betydningsfuldt for borgeren og i mødet.

Men jeg savner at have venner. Det var mere i skolen. Det er jo mange år siden. Jeg kan ikke rigtig finde ud af at holde fast. Jeg kan heller ikke finde ud af at sige farvel. Venner forsvinder lige så hurtigt som de kommer. Jeg har været på mange højskoler. Men det er svært at holde venskaberne fast. Jeg har prøvet med SMS, hvis de så ikke svarer, og der går noget tid. Så glider de væk. Så er det nemmere helt at undgå at få venner, så forsvinder de jo ikke.

Weekenderne kan godt være noget lange. Jeg vil gerne i fællesskab. Jeg savner, at der er nogen, når jeg kommer hjem. Det der med at komme hjem, særligt i den mørke tid. Det savner jeg (er tydeligt ked af det). Jeg er bange i sneen, når der bliver glat. Bange for at falde, og jeg er bange i mørket, og når det er tåget og diset.

I dette uddrag anvender borgeren ikke udtrykket ensomhed og isolation. Det er mig som forsker, som med min fænomenologiske reduktion og mulige forståelse af essens, indfører disse begreber. Med afsæt i interviewet, i feltnoter og iagttagelser vælger jeg at anvende disse begreber, og dermed fremkommer en (dybere) forståelse af, at kvinden her ikke oplever, at hendes behov dækkes. Under og efter analysearbejdet er min reduktion valideret, ved at jeg har forelagt den for relevante pædagoger, ligesom også nogle borgere har bidraget med nye kommentarer ved efterfølgende besøg.

Menneskesyn og værdier

Ovenstående kortfattede beskrivelse af metode og tilgang indikerer en både omfattende og ofte ganske 'søgende' proces, hvor der efter min opfattelse er en etik indeholdt i forhold til de involverede mennesker, der bør fremstå som unikke, ukrænkelige, selvstændige væsener. Det medfører at også jeg som forsker må indtage en subjekt-position i forhold til de subjekter som stiller sig til rådighed for min undersøgelse. Respekt for individets rettigheder er væsentlig, ligesom det er væsentligt at anerkende vores gensidige afhængighed af hinanden. Mennesker er i sig selv kilder til gyldige fordringer, siger filosofen John Rawls.³

Jeg har arbejdet med et subjektbegreb, som jeg har indkredset med inspiration flere steder fra, hvor fænomenologien rummer muligheden for at lade et jeg-per-

3 Rawls, her citeret fra Christensen (2011) s. 58.

spektiv fremstå og samtidig rummer muligheden for at reflektere og belyse dette perspektiv med relevante etiske, socialfilosofiske og pædagogiske overvejelser. Dette menneskesyn og dette jeg-perspektiv vil træde frem i de følgende afsnit som konsekvens af mit valgte ståsted. Valg af målgruppe og forskningstilgang rummer helt essentielle valg.

Pædagogiske relationer og pædagogiske kompetencer

Kigger man nærmere på mine samtaler med borgerne, så er det tydeligt, at der er meget på spil i det enkelte møde mellem borger og professionel, og noget lykkes bedre end andet. Borgernes udsagn og udtryk gengiver erfaringer, som dels rummer det relationelle i forhold til pædagogen, dels overvejelser over, hvad det er, som pædagogen rent fagligt kan eller ikke kan.

Martin (erhvervet hjerneskade, godt 50 år) siger:

Jeg tror, at de mennesker, der har en indlevelsesevne og som kan sætte sig i andre folks situation, altså, se andres folks situation for sig, forestille sig hvordan de sad i den situation...øh... jeg tror der er flere der her er uddannet professionelt – altså på papiret, hvor mine beskrivelser slet ikke passer ind i deres – deres hylder og derved kan de ikke, og de ved ikke, hvad de skal behandle mig for. Hvad HELVEDE er meningen (slår i bordet (min observation: er tydeligt ved at hidse sig op)).

Martin gengiver her en oplevelse af ikke at være blevet set, som han oplever sig selv, og han er frustreret over de professionelle (pædagoger, sygeplejersker, fysioterapeuter), der omgiver ham. Han efterlyser bedre indlevelsesevne, så man som professionel ikke kun lader sig styre af diagnoser og 'hylder'.

Olav (ca. 30 år), som udtaler sig i det følgende uddrag af en samtale, reflekterer over sit liv med en medfødt hjerneskade. Indledningsvist understreger Olav, at han gerne selv vil bestemme, og at der er for mange andre, der bestemmer over ham. Det er dels hans forældre, dels personalet. Om de sidste siger han dog, at det kan være ok, hvis det følges op af en god snak, hvor han får en god forklaring, hvorfor tingene skal ske på den ene eller den anden måde, fordi han ser et nej som formålsløst, hvis ikke man får nogen forklaring.

Iflg. Olav kommer tilliden til den professionelle efterhånden, men særligt i forbindelse med visse mennesker:

Det er fordi man får en form for – jeg vil ikke kalde det kærlighed, men en form for tryghed i personen – det er også meget vigtig. Hvis du har læst om det i vuggestuen hvor de ikke får (i medierne gengives på dette tidspunkt en undersøgelse af dårlig kontakt ml. voksne og børn i vuggestuer XX) noget som helst. Det er jo fuldstændig ude i hampen. Det kan jo slå alt i stykker. Hvis man er kontaktperson for en eller anden, så er det vigtigt, at der bliver skabt tryghed og gode rammer. Det er faktisk lige gyldigt, hvad alder personen er. Om personen er over eller under 18 år, om det er en døgninstitution, eller hvor det nu er? [...]

Ja, det er meget vigtigt – ligesom jeg sagde før – fordi man slår det i stykker, hvis ikke man har den tryghed ved personalet, og hvis barnet ikke føler sig trygt, så er man

nødt til at finde en anden til at overtage. Det er meget vigtigt. F. eks. så X, ham føler jeg mig tryk ved og også Z. Der er få stykker, som jeg godt kan snakke med, men hvor jeg ikke har det samme forhold til dem som til X og Z.

Olav har været i pædagogiske sammenhænge gennem hele sit liv, og han magter trods sine funktionsnedsættelser at reflektere grundigt over relationerne til de pædagoger, som han har mødt og er omgivet af. Han overvejer om den tillid, som han omtaler som afgørende for den pædagogiske relation generelt, kunne omtales som kærlighed. Det er en diskussion, som er taget op de senere år i forskelligt regi (f.eks. Bech (red.):2014, Nørgaard:2016; Nørgaard:2018), men som også filosofen Honneth arbejder med, når han taler om anerkendelse i den private sfære. Her ses anerkendelse som grobund og forudsætning for udvikling af selvtillid, og anerkendelsen beskrives som kærlighed, men hvor han i senere arbejder nuancerer dette kærlighedsbegreb med begrebet en ”kommunikativ spændingsbue”, hvor den ubetingede kærlighed ses i den ene ende af buen, og hvor f.eks. omsorg kan ses som mere dækkende for den anden ende af buen (Bedorf:2010: 51; Honneth:2003: 92). Gensidigheden i denne tillid vurderer Olav som så central og essentiel, at den konkrete pædagog skal kunne udskiftes med en anden, hvis ikke relationen fungerer. For ham er det sådan, at manglen på tillid kan ”slå alt i stykker”.

For både Martin og Olav er relationen afgørende, ligesom kompetencer som at kunne lytte, være iagttagende og opmærksom og se borgeren, som de selv ser sig, er helt afgørende.

En stedfortrædende etik

Er man som borger ikke i stand til at udøve selvbestemmelse, så vil nogen påtage sig en stedfortrædende rolle, og denne funktion kan risikere at have paternalistiske dimensioner. For at få en nuanceret forståelse af, hvad der er på spil i en sådan situation, kan den forstås med afsæt i ’en stedfortrædende eller advokatorisk etik’. Den præsenteres her ud fra en tysk forskningstradition (Nørgaard: 2016: 198ff).

At have en stedfortrædende funktion som professionel rummer mange elementer, og det kan ses i forskellige dimensioner. Her gengiver jeg i ganske kort form centrale subjektpositioner, som ses i relationer til begrebet, og som en række tyske fænomenologisk orienterede filosoffer arbejder med i relation til et handicappædagogisk felt (Ackermann og Dederich:2011; Nørgaard:2016:kap.3):

- En professionel kan ses som stedfortræder for samfundet
- En professionel kan ses som stedfortræder for et menneske med handicap
- En professionel kan se sin funktion i både et fortids-, nutids- og fremtids-perspektiv
- Der kan være både kropslige og kognitive elementer i stedfortræderrollen
- En professionel kan være en stedfortrædende stemme i forhold til en offentlighed
- En professionel kan være stedfortrædende ift. at repræsentere en vilje

Det er f.eks. vigtigt for Olav fra før, at han får indflydelse på eget liv, og som han gengiver det, er der for mange andre, der bestemmer. Det kan der så kompenseres for, fortæller han, hvis han får fyldestgørende forklaringer, selv om de så kommer efter et til tider lidt for kortfattet svar. Her kan man som en kritisk iagttager spørge, hvornår der er tale om reelle forklaringer, eller om der i visse tilfælde også kan være tale om manipulerende eller strategiske forklaringer som antydnet i overvejelserne vedrørende omfanget af skolegang nedenfor. I en anden del af samtalen udtrykker Olav interesse for jura som en del af politik, og han har formået selv at udtrykke åbenlys kritik i form af læserbreve og henvendelser til kommunale myndigheder, når han har oplevet, at der ikke tages hensyn til den målgruppe, han tilhører. Så i forhold til den magt, som pædagoger ofte tilskrives, så er han ikke sådan at løbe om hjørner med. Hans udtalelser peger på, at pædagogerne generelt skal være bevidste i deres varetagelse af den stedfortrædende etik.

Observationer og transskriberinger fra personalemøder, hvor Olavs pædagoger drøfter hans muligheder for yderligere skolegang, viser, at varetagelsen af disse forhold er dilemmafyldte. Pædagogerne vil på den ene side gerne imødekomme den unge mands ønsker, og på den anden side ser man ikke gerne, at han løber ind i nederlag. Oveni kan man se overvejelser, der vedrører, hvordan man også gerne opretholder kontrakten med kommunen om et aftalt antal timer til det implicerede tilbud, som i dette tilfælde er en privat virksomhed, så der også kan være elementer af at fastholde Olav i en position af økonomiske grunde.

"Mig og min pædagog" – oplevelser med mange nuancer

Lotte (*sent udviklet, i 40'erne, og som er den eneste af mine samtaler, hvor der forekommer en bisidder*) siger:

Orla (pædagogen) betyder alt for mig. Han gør det sådan for mig at jeg ikke får det psykisk dårligt eller skulle indlægges på psykiatrisk. Han har lige den tålmodighed, som jeg har brug for, eller hvad skal man sige... kemi

Int: så kemien er rigtig vigtig?

L: ja

Int: og det kan man jo ikke rigtig vide, når man sender en støtteperson ud første gang?

L: Nnej - jeg skal helst have en støtte-kontaktperson, der er stille og rolig og som har tid til at lytte og som har tålmodighed med mig og tager tingene seriøst og har tid og ressourcer til at ordne de ting, jeg har brug for, og jeg HAR brug for at han kommer 2 gange om ugen og tager tid til mig og sådan noget, og han betyder utrolig meget. Jeg ville få et dyk, hvis ikke han var her mere[...].

L: Hvis det skal være helt rigtigt, så må man ikke have følelser med. Det må man ikke, men nogen har det da. Orla har mange følelser med på den gode side, når han kommer her ved mig

I en uddybning af begrebet følelser, så er det, som jeg forstår Lotte, ok at vise f.eks. medfølelse og omsorg, mens de følelser, der ikke er ok, nok handler om følelser, der hører kærlighedslivet til:

L: Det er heller ikke private følelser, jeg taler om ...man kan godt have følelser: så nu har jeg sgu tænkt på dig i nat. Jeg har været bekymret.

Pædagogen Orla tilføjer: jeg vil fortælle om den dag vi var på kirkegården, for da blev du lidt overrasket, kunne jeg se på dig. Da vi var oppe og besøge din mors grav, og du stod og snakkede med din mor. Det rørte mig og det kunne du se på mig, og det gjorde dig lidt forskrækket kunne jeg se

L: ja det gjorde jeg – hvad fanden

O: og du sagde hvad fanden det er da ikke din mor

O.: nej, men jeg kendte din mor rigtig godt, og så var det også fordi jeg syntes det var lidt rørende som du snakkede med din mor der ved gravstedet. Og DET er at have følelser med i sit arbejde

L: nåeh ja

O.: det er det jeg mener. Det kan man altså ikke helt lade være med. Vel?

Passagerne her gengivet fra samtalen med Lotte, som har ønsket at have sin bostøttemedarbejder med, viser, at man som voksen med en intellektuel funktionsnedsættelse kan gøre sig en del tanker om, hvordan ”ens pædagog” gerne må være. Nogle elementer er vanskelige at sætte ord på for os alle, og Lotte benytter da også det lidt generelle begreb om ”kemi” til en start, men uddyber det senere med begreber som modenhed, seriøsitet, tålmodighed, tid til at lytte og i andre dele af interviewet fremgår det tydeligt, at det at få lov til at være sig selv uden at skulle laves for meget om, er væsentlige sider ved den pædagog, som Lotte kan samarbejde med. Det gælder også hendes lejlighedsvist store forbrug af alkohol.

Spørgsmålet om følelser bringes op i samtalen, og her supplerer pædagogen Orla samtalen for måske at illustrere, at følelser også handler om indlevelse og empati. Dét, der også i forbindelse med Martins udbrud i det ovenstående, omtales som at ”sætte sig i den andens sted”. Der kan være tale om et ekko af velkendte måder at tale om privat, personlig og professionel på, men som i min opfattelse ikke er dækkende for dette ’møde’.

Inddrages nogle af mine inspirationskilder, kan man belyse mødet og de værdier, der er indlejret heri, med flere nuancer. Dette gælder bl.a. en fænomenologisk tænker som den litauisk/franske filosof E. Lévinas.

Med Lévinas ser vi en radikalitet i den etiske værdisættelse af mødet, som kan bringe nye aspekter af relationen ind i overvejelserne om det betydningsfulde i mødet. I dansk pædagogisk litteratur tales der ofte om asymmetri i det pædagogiske møde, hvor det er underforstået, at det er pædagogen, som har den afgørende magt. Med Lévinas’ begreb om at være gidsel sættes der spørgsmålstejn ved denne udlægning. Hos Lévinas fremgår det tydeligt, at det er du’et i jeg-du-forholdet, der har forrang. Han opsummerer selv sin filosofi med ordene ”efter dig” (’après vous’), og han har en opfattelse af subjektet som ’filtret’ ind i ’den anden’, og hvor begrebet ’intricare’ kan forstås på linje med Løgstrup-begrebet interdependens (Lévinas:1996: 202f, Løgstrup:1956/91). Denne subjektposition placeret i ”den anden” (og uden for én selv) er afgørende for forståelsen af Lévinas’ opfattelse af mødet. Det er denne opfattelse af at sætte det andet menneske først, der kan

udløse dét, som Lévinas kalder en gidsel-lignende situation, fordi man ikke kan andet end at hjælpe eller forholde sig til det andet menneske, som står over for én.

Lévinas har fokus på ansigtet, som er et udtryk for det unikke menneske – det uerstattelige. Mødet med dette ansigt ledsages af en ansvarlighed over for denne anden, siger han. Han advarer bl.a. mod, at vi etablerer så faste billeder, at ”den anden” holder op med at kalde på vores menneskelighed eller den opmærksomhed, som vurderes som central for mødet. Lévinas understreger, at der ikke kan gives nogen udtømmende karakteristik af ”den anden”.

Ser vi på samtalen mellem Lotte og Orla, så er der for mig at se mange elementer af denne form for etik på færde. En etik, som er præget af ansvar og en evne til spontant at lade sig overraske af den anden (Pahuus: 2011:121ff). Samtidig kan man fornemme, at der også er elementer af en gidselsituation for pædagogen, som giver udtryk for at have tænkt på Lotte – også i fritiden. Dette udtrykkes på forskellig vis i mit materiale: at bestemte borgere ’sidder i baghovedet’, ligesom jeg også i feltobservationer ser pædagoger gøre sig mange overvejelser over mange praktiske hverdagsaspekter, der skal løses hen over ferier, så borgeren kan fungere bedst muligt, selv om det indebærer inddragelse af fri tid for pædagogerne. Og når Martin efterlyser evnen til at sætte sig i den andens sted, så kan det netop læses som et ønske om evnen til at kunne sige ’après vous’, at skubbe egne behov til side, der er betydningsbærende i disse eksempler. Evnen til at indgå i mødet med disse værdier og kompetencer hænger uløseligt sammen med en evne til også at inddrage ens egen person, også når f.eks. egne behov skal tilsidesættes. Samtalen rummer også en indikation af, at en form for spontanitet, kreativitet eller fantasi til hele tiden at se nye sider af borgeren og se situationen også kan være værdifuld, når Lotte ser ud til at glædes over pædagogens forklaring af situationen ved graven. Også på dette punkt er der lighedspunkter mellem Lévinas og Løgstrup (Nørgaard: 2016: 169).

Disse borgerudsagn og – oplevelser understreger betydningen af bevidst at arbejde med en balance mellem nærhed og distance, som på den ene side betyder ansvar og lydhørhed i tråd med Lévinas’ tænkning, og på den anden side kan for meget nærhed resultere i en uheldig afhængighed og hjælpeløshed, som kan opfattes som både paternalistisk og krænkende.

Afhængighed og autonomi – når man er henvist til at modtage hjælp

Uddrag og sammendrag af samtale med Dorte (erhvervet hjerneskade, først i 60’erne):

M.h.t. personalet så er der enkelte, som er virkelig gode til at sætte sig i den andens sted og som er lyttende. Andre vil måske nærmere gøre det let for sig selv. Der gives det eksempel, at hvis Dorte ikke mener, bleep ligger helt rigtigt, og hun kommenterer det. Så kan nogen professionelle komme med bemærkning om, at den sidder som det mest glatte, og det bedste hun har oplevet. Det bliver Dorte gal over, fordi hun oplever,

at det er for at gøre det let for sig selv. Og samtidig kan det ses som en underkendelse af hende. Dortes dybe afhængighed af andre i alle dagens gøremål må ikke af andre opfattes som at være krævende, men det sker ... at det ligger lige under overfladen.

I policydokumenter fremstår afhængighed ofte konnoteret med negative værdier og med en tendens til dikotomisering, når indholdet f.eks. går på autonomi, selvbestemmelse, selvstændighed og et liv på egne præmisser. Dette liv på egne præmisser kan dog også som bagside føre til ensomhed og eksklusion (Dederich:2006). For mange af mine informanter er der tale om en årelang afhængighed af pædagoger og andre professionelle, som er et vilkår, og som ikke nødvendigvis opleves som ukompliceret at leve med. I anden sammenhæng fortæller Dorte herover om det pres, hun føler fra bl.a. ergoterapeuter – eller som hun siger: 'ergoterrorister' – om at skulle kunne klare sig med én hånd og vende tilbage til en tilstand som selvhjulpen, eller den stress, hun oplever, fordi en pædagog skal nå flere borgere på en morgenvagt. Samtalerne med borgerne viser, at afhængigheden er et livsvilkår for disse borgere. Afhængigheden er der, og den kan synes åbenbar, når vi møder disse borgeres erfaringer.

Min forskning peger altså på, at det er af stor pædagogisk betydning at være bevidst om afhængighed som et ontologisk vilkår. En reel dikotomi mellem autonomi og afhængighed er for mig at se ubegrundet og falsk. Som moderne mennesker tror vi ofte, vi er uafhængige, men vi er reelt afhængige på mange måder – af andre mennesker, ydre rammer og vilkår mm. Manglende bevidsthed herom kan betyde afmagt, eller at pædagoger sætter sig på hænderne for ikke at gribe for meget ind (Langager: 2013: s. 277-293). Dr. Phil. Hilke Harmel har foretaget en kritisk litteraturgennemgang og -analyse af begreber som afhængighed, selv- og fremmedbestemmelse og autonomi i den hensigt at klarlægge, hvordan subjektbegrebet er behandlet i centrale dele af den (tyske) litteratur, som relaterer sig til handicappædagogikken. Hun bygger på en række af de filosoffer, som også jeg inddrager, og analysen fremhæver vores mulighed for at være sociale sammen med andre som afgørende for vores mulighed for at blive subjekter (Harmel: 2011:198f). Det er vigtigt at mindske den menneskeuverdige fremmedbestemmelse, men der findes samtidig uomgængelige former for fremmedbestemmelse, siger hun (ibid.194).

Her kan man relatere til begrebet den stedfortrædende etik i det foregående afsnit. Den professionelle må finde en balance i sit arbejde, der handler om på den ene side den andens ve og vel og på den anden side (mulige) indgreb i autonomien, som vi ser både Dorte, Olav og Lotte udtale sig om. I den forbindelse er der brug for overvejelser vedrørende begreberne autonomi og selvbestemmelse, for man har som professionel 'aldrig carte blanche til at udøve paternalisme', hedder det hos Dederich (Dederich:2011: 77, min oversættelse). Norsk forskning viser også, hvordan mennesker med handicap oplever sig i endeløse og afhængighedsskabende ventepositioner og mere eller mindre låst fast i eget hjem, fordi man ofte må vente

på forskellige tjenesteydelser, selv om man intellektuelt reelt er ganske autonom (Lillestø:1998).

Anerkendelse og krænkelse

Sammenholder man disse erfaringer med Axel Honneths teori om anerkendelse, så vil man også se, at der trods gode hensigter, opstår krænkelse. I den private sfære, hvor man iflg. Honneth gennem kærlighed og omsorg, udvikler grobund for den del i ens gode selvforhold, som omtales som selvtillid, ja, der kan man, som både Martin og Dorte giver udtryk for, være lidt usikker på, om det lykkes (Honneth:2003). I forhold til den retslige sfære, hvor man som alle andre skal opleve en form for retfærdighed og blive behandlet som alle andre for at kunne udvikle selvagtelse – ja, der er i mit materiale også eksempler herpå, som går på manglende adgang til uddannelse, til selv at vælge bolig, til at modtage tilbud om ledsagelse, som ellers er en lovbestemt rettighed (Nørgaard: 2016). Den anerkendelse, som man har brug for i forhold til ens selvværd, og som gerne skulle være forankret i den solidariske sfære, fordi man anerkendes for det helt særlige, som man tilfører feltet – ja, den kan man også være bekymret for, når man som disse borgere ikke præsterer i et ”normalt” arbejdsliv (Honneth:2004)

Olav fra før siger:

Jeg håber på et tidspunkt at jeg kan komme ind på det rigtige arbejdsmarked og arbejde.

Int: Og hvad vil det gøre ved dig at komme ind på det rigtige arbejdsmarked, som du kalder det?

Olav: Så vil jeg føle mere værdi i det end det som jeg går og laver – mere forpligtende – selv om de alle her siger, at jeg gør meget her og har meget arbejdsmoral. Højere end ønsket faktisk – (griner lidt).

Sidste del af udsagnet handler bl.a. om, at Olav kommer på arbejde og i klub trods voldsomme forkølelser, som ikke altid harmonerer med stedets politik og ønsker.

Anerkendelse er tæt forbundet med en grundholdning til det andet menneske, og selv om jeg i mit arbejde fandt eksempler på, at boforms-interne strukturer kunne være krænkende, og at pædagogerne ofte kunne se det, men sjældent handlede på det, så forekommer der desværre mange krænkelse på et strukturelt plan, som i Honneths forståelse ofte vil være placeret i den retslige sfære. Afstanden mellem lovgivning og Handicapkonvention på den ene side og praksis på den anden side viste sig desværre at afføde uheldige og krænkende tilfælde (Nørgaard:2016:332). De (få) tilfælde af krænkelse i det egentlige møde mellem borger og pædagog, som jeg har oplevet i mit materiale, kan siges at være fåtallige og mere indirekte, når borgere har gengivet små episoder med pædagoger, eller hvad jeg har oplevet videooptagelser fra andre forskere på interne temadage.

Opmærksomhed

Mine overvejelser over begrebet opmærksomhed, som jeg ser som en form for mod-svar til et fravær af anerkendelse, har sit udspring i og baseres på feltnoter og samtaler med pædagoger. Begrebet er ikke dukket op i samtaler med borgere, men det er fremkommet gennem den fænomenologiske analyse af samtaler, observation og feltnoter. Den manglende opmærksomhed træder også frem igennem en fraværende forskningstradition, ligesom begrebet i en række for feltet væsentlige policy-dokumenter er fraværende. I mødet fremstår opmærksomheden tydeligt som en afgørende kvalitet, når den er der, og som en kilde til krænkelser og frustration, når den ikke er der.

Det danske ord opmærksomhed svarer på engelsk til både 'awareness og attention', og på tysk er det ordet 'Aufmerksamkeit', der vil være den direkte oversættelse. Men der er i denne sammenhæng tale om mere end den målrettede, fokuserede opmærksomhed. Den finder sted på et grundlag af et 'nærvær', som rummer både kropslige, kognitive, følelsesmæssige og etiske dimensioner, jf. de gennemgående teoretikers perspektiver, ligesom der er også et element af tid i begrebet. Tid som ikke bare er klokkeslet, men en mere rummelig og eksistentiel form for tid (Pahuus: 2016: 180ff).

Jeg overværer en situation der skal vise sig at give anledning til en samtale mellem pædagogen Orla og borgeren Janus. I løbet af et par timer i forbindelse med en klubaften har der været højroastede meningsudvekslinger, hvor Janus er deltager. Lidt senere kaldes Janus til side af Orla, med en bemærkning, at det gør noget ved ham, at Janus er så aggressiv. Samtalen repræsenterer en opmærksomhed, som har etiske og pædagogiske værdier, der er afgørende for udfaldet af samtalen. Orla fortæller senere om sine bevæggrunde. Da Janus i løbet af aftenen kaldes til side af pædagogen med en bemærkning, at det gør noget ved ham, at Janus er så aggressiv, så reagerer Janus straks ved at sige, at han da ikke er gal på ham. Orla spørger, hvad der så er årsagen?

Janus fortæller, at han som den eneste på arbejde er bedt om at gå med en særlig kasket. Det dukker op flere gange. Og umiddelbart kan ingen se grunden til det. Pædagogen har det gæet, at man i forretningen, hvor Janus arbejder, vil være sikker på at kunne identificere ham, når der kommer klager fra kunder, som oplever at blive "kostet" rundt med, hvis de står i vejen for Janus' rute med at placere varer eller læsse af. Og pædagogen er meget opmærksom på, om det er det rette arbejdssted for Janus, idet det ville være bedre med et job udendørs og med mere fysisk arbejde, men på den anden side har han tidligere haft arbejde, hvor han er blevet groft udnyttet, så han er ikke så nem at støtte i den rette job-indplacering⁴.

Oplevelsen her er ikke gengivet af borgeren, men er baseret dels på pædagogens refleksion og mine feltnoter og observationer. Situationen er valgt, fordi den

4 Da jeg senere deltager i en klubaften som led i observationerne, har Janus fået andet arbejde.

rummer mange af de elementer og værdier, som jeg i arbejdet har kunnet iagttage som værende afgørende for at realisere det gode møde, hvor pædagogens ansvar, lydhørhed eller responsivitet og opmærksomhed er i spil.

Situationen, der repræsenterer et vellykket møde, kan yderligere belyses gennem fænomenologen Bernhard Waldenfels' (Waldenfels: 1997) understregning af betydningen af responsivitet. Han fremhæver, at vi gennem en lyttende opmærksomhed kan sikre os, at den appel, der ligger i en henvendelse til os, nu også bliver hørt. Pædagogen i eksemplet ovenfor formår her at lytte ind bag ved Janus' aggression.

For Waldenfels er responsivitet noget, der overgår os; noget, vi ikke selv er subjekt for, og som bl.a. handler om kropslig opmærksomhed og en reaktion på situationen. Waldenfels er meget optaget af begrebet opmærksomhed, og han har i bogen "Opmærksomhedens fænomenologi" (2004; min oversættelse) samlet sine overvejelser herom.

I mødet med det andet menneske, må vi bruge en oprindelig form for opmærksomhed, siger Waldenfels, som samtidig rummer nogle muligheder. Denne opmærksomhed ligger tidsligt før, vi begynder at være spørgende og forstående. *Vi er nødt til at svare på den andens (uudtalte) krav og spørgsmål.* Spørgsmål og krav skal ikke forstås rent kognitivt, idet de møder én som en appel. Svarer vi appellen, så gør vi det ofte på en spontan måde; rent sprogligt ejer vi ikke altid helt det svar, vi giver (Waldenfels:1997:53), og det er snarere fantasi end kognition, der er på spil. Svaret skal ses som noget processuelt. Der er sjældent svar, der på forhånd er givne.

I en sådan udveksling vil der iflg. Waldenfels altid være en vis asymmetri, ikke pga. rollefordelingen eller positioner, men rent tidsmæssigt, så noget i spørgsmål og svar vil forblive uindløst. Vi når aldrig helt hen til den, som vi svarer (Dedrich:2013:109). Mødet rummer så at sige sin egen ambivalens og mulighed for overraskelse (Waldenfels:1994:355). Og heri ligger behovet for en responsiv etik, hvor vi som svarer og aktører må svare i en form, der betoner og placerer ansvaret på en måde, der iflg. Waldenfels underdeterminerer "den anden". Waldenfels beskriver processen med at finde ud af, hvem "den anden" er, som ganske åben.

Det er i en sådan lydhørhed og balance mellem både at se og høre den anden, at lade denne få forrang, at beholde overblikket uden en forudindtaget 'fastfrysning' af Janus, ikke blot se Janus' ansigt jf. Lévinas, men se sagen i en større kontekst med jobindplacering som led i det pædagogiske arbejde generelt, hvor anerkendelse i Honneths' forståelse i forskellige dimensioner også kan realiseres. At bede Janus om som den eneste at bære en særlig kasket kan opleves som en krænkelse, og dette forstår pædagogen.

Pædagogens kompetencer – en kort opsamling, kritisk refleksion og en perspektivering

I behandlingen af de foregående gengivelser af borgerenes oplevelser med pædagoger, er der brugt en række begreber som vi ikke umiddelbart kan finde i uddannelsesbekendtgørelser og studieordninger for f.eks. pædagoger. Det er sikkert meget naturligt af flere grunde, bl.a. fordi samtalerne alene har tematiseret begrebet uddannelse, hvor det er faldet naturligt i forløbet. Og at andre kompetencer ikke omtales, kan også skyldes en vis 'tagen-for-givet' af f.eks. kompetencer til at tilrettelægge en hverdag, dokumentere, at kunne kommunikere på mange niveauer o.l.

Fraværet af de begreber som i undersøgelsen kom frem som væsentlige, kan undre til trods for eller netop på grund af værdiernes umiddelbare selvfølghed. Det er på sin vis næsten selvindlysende og naturlige værdier, som er tæt forbundne med menneskelige egenskaber og dermed også med personlighed. Sådanne værdier kan forekomme vanskelige at realisere i en tid, hvor uddannelse instrumentaliseres, markedsgøres, balkaniseres og effektiviseres i et omfang, så begreber som personlighed og dannelse nedprioriteres (se f.eks. Pahuus:2013, Jørgensen:2015; Nørgaard:2016).

At arbejde med en fænomenologisk tilgang kan således også efterlade forskeren med en ny nysgerrighed ud fra, hvad der *ikke* siges.

I de mønstre, som positivt fremtræder, finder vi begreber som tid, tryghed, en form for kærlighed, lydhørhed, kemi, stille og rolig, modenhed, seriøsitet, tålmodighed, tid til at lytte, en evne til at sætte sig i den andens sted, et behov for anerkendelse og for at blive set, som den man er – og få lov at være det.

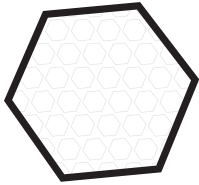
Når sådanne begreber og værdier kommer frem i mit materiale, tyder det på, at de indkredser kompetencer, som borgerne oplever som centrale for mødet, og det giver stof til eftertanke (sml. også Bylov:2010; Langager:2013, Johansen og Jørgensen:2015). Det er meget oplysende at spørge dem, det handler om – som især britisk handicapforskning, der ofte samarbejder tæt med handicaporganisationer, påpeger: "Nothing about us – without us" (Oliver:1996; Walmsley:2014).

Samtidigt rejses spørgsmålet, hvorvidt man gennem uddannelse – eller gennem de aktuelle uddannelser alene – kan udvikle disse kompetencer og således leve op til idealer om værdighed og værdier indeholdt i FN's Handicapkonvention. Temaer som dannelse, kroppen som et redskab og etisk handlen er af mange grunde vanskelige temaer at arbejde med (Ribers:2012; Nørgaard:2016:Kap.10). Her gør tid, modulisering, underviseres mulige usikkerhed over for de meget abstrakte temaer samt en tendens til, at værdibaserede og normative elementer i en årrække har haft trange kår, sig gældende (ibid). Studiet viser dog, at det er påtrængende at der arbejdes intensivt med, at de professionelle medarbejdere, der arbejder med mennesker med intellektuelle funktionsnedsættelser, har forudsætninger for at indgå i møder, der ikke er krænkende! Min bekymring er dog ikke mindsket!

Litteratur

- Bech, E.M. (red.) (2014): *Professionel kærlighed. Er der plads til følelser i professionelle relationer*. Frederikshavn, Dafolo.
- Bedorf, T. (2010): *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Bylov, F. (2010): *Den store løsladelse – En kulturhistorisk beretning om empowermentbevægelserne blandt udviklingshæmmede 1980 – 1995*, 3 bind: 1: *det kulturelle opbrud*, 2: *front-usikkerhederne*, 3: *afmagtens omslag til modmagt*. Aarhus Universitet, 2010.
- Christensen, A.M.S. (red.) (2011): *Filosofisk etik: introduktion til normativ etik, praktisk etik og metaetik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dahlberg, K., Nyström, M.; Dahlberg, H. (2008): *Reflective lifeworld research*. 2. Udg., Lund: Studentlitteratur.
- Dederich, M. (Vortrag 30.06.2006): *Einsame Selbstbestimmung statt fürsorglicher Gemeinschaft – ist das die Zukunft für Menschen mit Behinderungen?* <http://www.maxernstmuseum.info/app/resources/vortragdederich.pdf>.
- Dederich, M. & Schnell, M.W. (2009): Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik s. 59-83 i: Dederich; Jantzen, W. (red.) (2009): *Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Anerkennung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. 1. Udg., Stuttgart; Germany, Kohlhammer.
- Dederich, M. (2011): Paternalismus als ethische Figur s. 167-195 i: Ackermann, K.-E.; Dederich, M. (red.) (2011): *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung*. Oberhausen, Athena.
- Dederich, M. (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. 1.udg., Stuttgart, Kohlhammer.
- De Forenede Nationer (2010): *Konvention om rettigheder for personer med handicap og tillægsprotokol*. København, Det Centrale Handicapråd, 2.udgave.
- Gadamer, H. (1960/2004/2007): *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. udg. København, Academica.
- Giorgi, A. (1997): The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research, s.235-61 i: *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 28(2), Leiden.
- Giorgi, A. (2000): Concerning the Application of Phenomenology to Caring Research, s. 11-15 i: *Scandinavian Journal of caring sciences*, vol. 14(1), Chichester, Wiley.
- Giorgi, A. (2007): Concerning the Phenomenological Methods of Husserl and Heidegger and their application in Psychology s. 63-78 i: *Collection de Cirp*, Vol. 1, Berlin.
- Giorgi, A. (2010): Phenomenology and the Practice of Science, s. 3-22 i: *Existential Analysis*. 21:1, UK.
- Giorgi, A. (2011): IPA and Science: A Response to Jonathan Smith, s.195-216 i: *Journal of Phenomenological Psychology*. 42; Leiden.
- Gummesson, E.(2004): Fallstudiebaseret forskning, s. 115-144 i: B. GUSTAVSSON, (red.): *Kunskapanda metoder inom samhällsvetenskapen*. 1.udg., Lund: Studentlitteratur.
- Honneth, A. (2003a): *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte: mit einem neuen Nachwort*. Sonderausgabe zum 30jährigen Bestehen der Reihe Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003): *Behovet for anerkendelse*. En tekstsamling redigeret af Willig, R., København, Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2004): Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung i: Halbig, Christoph, Quante, Michael (red.) (2004): *"Münsteraner Vorlesungen zur Philosophie"*, Bd.5, Hamburg, LIT 204, Münster.
- Johansen, K.B. og Jørgensen, A.S. (2015): In-/Eksklusionsprocesser på voksenhandicapområdet – et socialpædagogisk perspektiv s. 29-39 i *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 18, nr. 2, 2015.
- Jørgensen, D. (2015): *Nærvær & Eftertanke. Mit pædagogiske laboratorium*; Skive, Wunderbuch.

- Kahl, Reinhard (2006): Kærlighed til verden, s. 56-61 i *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 18, 2006.
- Langager, S. (2013): Det afmålte liv – socialpolitik og socialpædagogisk faglighed i tilbud til voksne med udviklingshæmnings. 277-293 i: Bonfils; Kirkebak; Olsen; Tetler (red) (2013): *Handicapforståelser. Mellem teori, erfaring og virkelighed*, Akademisk Forlag.
- Løgstrup, K.E. (1956/91): *Den etiske fordring*, Kbh. Gyldendal.
- Lévinas, Emmanuel (1996): *Den annens humanisme*. Thorleif Dahls Kulturbibliotek, Aschehoug.
- Lillestø, B. (1998): *Når omsorgen opleves krenkende: En studie av hvordan mennesker med fysiske funksjonshemninger oplever sitt forhold til helsetjenesten*. Bodø: Universitetet i Tromsø, Nordlandsforskning NF-rapport 22/98.
- Merlau-Ponty, M. (2000) (1945/1994): *Kroppens fenomenologi*, Det lille Forlag.
- Oliver, M. (1996): *Understanding disability: from theory to practice*. New York: St. Martin's Press.
- Nørgaard, B. (2016): *Anerkendelsesfravær og opmærksomhedskunst. En fenomenologisk undersøgelse af mødet mellem den voksne borger med intellektuel funktionsnedsættelse og den professionelle*, Aalborg Universitet.
- Nørgaard, B. (2018 – forthcoming): *Relationskompetence i social- og specialpædagogisk arbejde*, kapitel i lærebog under publicering.
- Pahuus, A.M. (2011): Nærhedsetik s. 121-146 i: Christensen, A.M.S. (red.) (2011): *Filosofisk etik: introduktion til normativ etik, praktisk etik og metaetik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Pahuus, M. (2013): Dannelse - mellem styring og undren, s. 151-171 i: Pahuus, M. (red): *Dannelse i en læringstid*. 1.udg. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pahuus, M. (2016). *Eksistens og natur*. Aarhus Universitetsforlag.
- Ribers, Bjørn (2012): *Den etiske udfordring: perspektiver på konstituering af etisk bevidsthed i professionelt relationsarbejde*, Roskilde Universitetsforlag.
- Schmitz, H. (2007): *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Aktualisierte Neuaufl. der Ausg. von 1998, Bielefeld: Ed. Sirius.
- Van Manen, M. (1996): Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning s. 36-64 i: *Phenomenology and Educational Discourse*.
- Van Manen, M. (1997): *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, Ontario, Althouse Press.
- Waldenfels, B. (1994): *Antwortregister*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden* 1. Frankfurt, Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2004): *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. 1. udg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walmsley, J, and The Central England People First History Project Team (2014): Telling the History of Self-Advocacy: A Challenge for Inclusive Research s.34-43 i: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, bild.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Bevægelse i special- pædagogisk undervisning

– en fænomenologisk undersøgelse af
bevægelsens betydning for læring og udvikling

Thomas Bille

lektor og Ph.d., UC Absalon, TBI@pha.dk

Mette Schmidt

lektor og Master, UC Absalon

Göran Krantz

M.Ed. og Ph.d., Uddannelsescenter Marjatta

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

I de senere år har der været stærkt politisk fokus på nødvendigheden af at inkludere bevægelse i skoleundervisningen. Omdrejningspunktet i såvel den praktiske indsats som forskning på området har primært været fysiske tiltag såsom motion, gymnastik og idræt med det formål at styrke sundhed, trivsel og læring blandt børn i skolen. Ikke desto mindre er der problemer med at integrere bevægelse direkte i undervisningen. Dette gælder i høj grad også i specialundervisningen. Derfor er der brug for at se på nye forståelser af bevægelse i skolen, som kan udvikle bevægelsesorienteret praksis. I denne artikel med case i specialundervisningen på Skolehjemmet Marjatta belyser vi, hvordan varieret brug af bevægelse i undervisningen har betydning for væsentlige aspekter af funktionsnedsatte elevers udvikling og læring. Der præsenteres en holistisk forståelse af bevægelse i undervisningen og nye perspektiver på, hvordan bevægelse kan integreres meningsfuldt i undervisning i pædagogiske situationer.

Abstract

In recent years, an urgent political focus has been to include movement in teaching that aims to strengthen health, quality of life and learning amongst children in schools. Based on a case study on special education at Marjatta, a school of disabled children, we suggest that a holistic approach to movement in school teaching will improve central aspects of development and learning of disabled children. This article develops new perspectives on how movement can be meaningfully integrated in special education.

Nøgleord

Bevægelse, fænomenologi, specialpædagogik, specialundervisning, læring, udvikling.

Baggrund og relevans

I debatten om folkeskolen har sammenhængen mellem fysisk aktivitet, sundhed og læring siden 2011 haft stor politisk bevågenhed. Ønsket om at bringe mere fysisk bevægelse ind i skolen er i høj grad udsprunget fra et sundhedsperspektiv. Ifølge den seneste skolereform skal alle elever bevæge sig 45 minutter om dagen for at opnå sundhed, trivsel og læring. Rådet for Børns Læring (2016) konstaterer, at en udvidet anvendelse af bevægelse i undervisningen udvikler højere koncentration og aktivitetsniveau, hvilket forhøjer læringsudbytte og trivsel. KORAs rapport fra 2017 viser, at på skoler hvor bevægelse er integreret i undervisningen, oplever eleverne, at der er mere ro og at koncentrations- og indlæringsniveauet styrkes. Samtidig peger rapporten på, at det er et stort problem at integrere motion og bevægelse på meningsfuld måde i undervisningen. Et review af studier over implementeringen af motion og bevægelse i skolen viser samme tendens (Jørgensen & Troelsen, 2017). Hagemann & Kamp (2015) pointerer, at problemerne med at integrere bevægelse i specialskoler er tilsvarende store. Der er underskud af organiserede tilbud for denne målgruppe og instruktører med særlig professionel baggrund (Jespersen, 2014). I CUR-rapporten (2016) fremhæves, at det generelt er en udfordring for lærere at udvikle en fornyelse af skolekulturen, som fremmer bevægelse i undervisningen.

Samlet set mangler en sammenhængende indsats, som fremmer en bevægelsesorienteret praksis. Herskind (2006) foreslår udvikling af kropsdidaktiske tilgange i undervisning og pædagogisk praksis, hvor bevægelsesaktiviteter understøtter børn og unges selvværd, deltagelse i eget liv og følelse af fællesskab. At bruge forskellige bevægelsesaktiviteter som leg, spil, gymnastik og rytmik støtter positiv følelse af kropslig livskraft (Allen-Collinson & Leledaki, 2015; Betti et al., 2014; Levin, 2016). Dans og koreografi kan bringe kroppens aktive bevægelse frem i centrum i uddannelsestænkningen (Ivinson, 2012; Evans et al., 2009). Krantz (2016) viser, hvordan performative bevægelser muliggør, at unge får en fordybet forståelse af sig selv og livets situationer. Biesta (2012) påpeger, at elevens egen oplevelse af performativ bevægelse er en meget vigtig del i udviklingen af ikke-instrumentelle forståelser af læring. Forskning viser en sammenhæng mellem kropslig bevægelse og kognitiv forståelse (McNeill, 2007; Alabali & Nathan, 2012). Dette peger på, at bevægelse både har en fysisk og mental dimension (Lund, 2018; Stern, 2005a).

Udfordringer i specialpædagogik som afsæt for projektet

I det specialpædagogiske arbejde med mennesker med varig fysisk og psykisk nedsat funktionsevne møder man som lærer og pædagog en mangfoldighed af kognitive, emotionelle, sociale og fysiske udfordringer, hver med deres egenart og karakteristika. Typiske adfærdstræk kan være: stereotype, ritualiserede bevægelser; voldsomme reaktioner; følelseslabilitet som vrede, sorg, savn, gråd,

nedtrykthed, angst, hysterisk glæde; apati; motorisk ustabilitet; koncentrationsbesvær og kognitive udfordringer såsom at overskue komplicerede situationer og sammenhænge. Dertil kommer en grundlæggende passivitet i forhold til at tage selvstændige initiativer i undervisningen. Tilsammen peger disse karakteristika på særlige vilkår for specialpædagogisk arbejde.

Udfordringen er at udvikle en specialpædagogisk undervisningspraksis, der imødekommer elever med udviklingsforstyrrelser og deres behov for støtte. Ifølge Kirkebæk skal specialpædagogen øve evnen til at "lytte med respekt til det uforståelige" (2010, s. 207). Hun retter opmærksomheden mod udvikling af en særlig lydhørhed for det anderledes, det som ikke umiddelbart kan forstås, men må undersøges indefra for dér at finde en mening, som ligger skjult i den funktionsnedsattes kropslige udtryk. Hun pointerer, at "erfaringerne sidder i kroppen" (ibid., s. 206). Dette peger på, at hvis vi skal imødekomme specialpædagogikkens udfordringer med meningsfulde aktiviteter for brugerne, må vi ind og undersøge meningen af pædagogiske aktiviteter fra et brugerperspektiv, et "førstepersonsperspektiv".

Fænomenologisk teori og metode – baggrund for projektet

Siden starten af fænomenologien har førstepersonsperspektivet, forstået som den levede oplevelse i en levet situation, været hovedfokus i fænomenologiske metoder (Moran, 2000). En persons levede oplevelse viser sig gennem forskellige udtryk og formålet med fænomenologien er at opfatte, beskrive og finde meningen i disse udtryk (Heidegger 2010). Især Heidegger (2010) og Sartre (2013) peger på, at fænomenologien har en opgave at udforske mennesket eksistentielle vilkår. Merleau-Ponty (2002) udvider dette gennem at vise, at den kropslige bevægelse er grundlaget for al oplevelse, for eksistensen. Han hævder, at der ikke eksisterer en spaltning mellem kropslig bevægelse, meningsfuldhed og bevidsthed. Bevægelse er derfor det primære i menneskets liv, det som forbinder det indre med det ydre (Merleau-Ponty, 1969). Dette perspektiv på bevægelse har influeret nutidig forståelse af bevægelsens betydning for menneskets bevidsthed og placerer bevægelse helt centralt i menneskelig udvikling (Stern, 2005a; Gallagher, 2012).

En central problemstilling i ethvert fænomenologisk empirisk forskningsprojekt er, hvordan man som forsker kan undersøge et førstepersonsperspektiv fra et tredjepersonsperspektiv uden at være drevet af teori. Kritikken kan gå på, at man som forsker risikerer at bringe sine egne mere eller mindre bevidste forforståelser i spil under dække af at fremstille den andens oplevede verden i sig selv. I hermeneutisk fænomenologi er fokus på den fortolkningsproces, som kan beskrive og åbne for det meningsfulde i oplevelsen (Heidegger, 2010; Gadamer, 1979). I denne proces bearbejder forskeren sine forforståelser i en kontinuerlig dialog med det, som viser sig i den aktuelle undersøgelse. I pædagogisk hermeneutisk-fænomenologisk forskning hævder van Manen (1990; 2014), at udgangspunktet for pædagogik udgår fra, at barnet i oplevelsen 'er inde' i noget, og han giver eksempler på,

hvordan observationer og fortolkninger af børns levede erfaringer kan bearbejdes. I tillæg hertil hævder van Manen, at forståelse udvikles gennem forskerens sensitive, aktive og nysgerrige indstilling i alle stadier af forskningsprojektet.

I vores projekt har vi gennem hele processen været inspireret af van Manens hermeneutiske-fænomenologiske tilgang ved at indfange og fremskrive det, som eleverne giver udtryk for at opleve gennem deres kropslige udtryk i undervisningssituationen. Et fænomenologisk perspektiv åbner for en opmærksomhed vendt mod eleven, mod elevens oplevelse og det levede liv og virker på det mellem-menneskelige plan.

Projekt Marjatta

Skolehjemmet Marjattas undervisning hviler på en steinerpædagogisk didaktik (Dahlin, 2017) og profilerer sig som en specialpædagogisk skole- og læringskultur, hvor bevægelse i forskellige former er en væsentlig del af den pædagogiske praksis. I Marjattas værdigrundlag og mål fremhæves, at rytme, kunstneriske processer og elevernes egen aktivitet er væsentlige faktorer i læringsprocessen (Marjatta, 2013). Dette er et læringssyn, hvor læring udvikles gennem elevernes egne engagement i fælles processer, og her spiller bevægelse en stor rolle. "Hovedfagstimen er delt op i tre dele: en rytmisk del, en kunstnerisk bearbejdende del af emne, og en del, som er viet til nyt stof/fortælling" (Stokholm, 2013, s. 18). Den rytmiske del består af bevægelse til vers og sange, musik, sanglege/folkedans, øvelser med bolde, sjipning og andre motoriske øvelser (ibid.). En evaluering af sundhedsfremmende aspekter af Marjattas pædagogik (From et al., 2013) peger på, at bevægelse og rytme er vigtig for elevernes sundhed og trivsel.

Med dette som baggrund fandt vi anledning til at undersøge, hvilken betydning bevægelse i undervisningen har for elevens læring, motivation og udvikling, og hvordan bevægelse integreres i undervisningen på Skolehjemmet Marjatta.

Undersøgelsen fandt sted over en periode på to måneder og bestod primært af observationer af 6 elever i 6. og 7. klasse i alderen 12-15 år. Der blev indhentet empirisk materiale på 10 observationsdage i hovedfag (engelsk, matematik, dansk og historie) og andre fag (sløjd, eurytmi, gymnastik og folkedans) med en til to observatører til stede. Observationerne rettedes mod: "oplevelsesdimensionen", dvs. de synlige udtryk, som udgik fra elevernes kropslige fremtrædener, fx. glæde, sorg, engagement og den "deskriptive dimension", konteksten for oplevelsen, såsom aktivitet, situation, samspil, proces, brug af objekter, rumlige forhold. At tillægge oplevelsesdimensionen betydning havde grund i et ønske om at indfange, hvad netop denne elev i denne specifikke aktivitet måtte opleve og erfare som væsentligt og meningsfuldt. Målet var at opfatte, forstå og fremskrive elevens oplevelse af at være i bevægelse i undervisningen.

I analyseprocessen benyttede vi van Manens hermeneutisk-fænomenologiske metode som inspiration. Analysen startede med gennemlæsning af det samlede empiriske materiale i sin helhed ad flere gange. Undervejs noteredes særligt

betydningsfulde udsagn, som blev samlet i foreløbige kategorier. Eksempelvis blev udsagn som "smil", "glad", "sjovt" samlet i en kategori og "der er højkoncentration", "stærkt nærvær", "en opmærksomhed opstår" i en anden. Langsomt tonede temaer frem, som i almen forstand bandt forskellige kategorier sammen. I den efterfølgende analyseproces hentedes observationer frem fra materialet, som fremstod eksemplariske for de levede situationer med bevægelse i undervisningen.

Elevernes oplevelse

I det følgende vil vi redegøre for observationer, som peger mod elevernes oplevelsesdimension. I vores materiale har vi fundet en observation, som viser en typisk situation.

"Næste øvelse er en klappeøvelse til engelske ord. Hver elev berører sig selv to gange med klap på egen krop og klapper siden med udstrakte hænder en andens hænder. En rytme etableres, og så kommer sproget med. Nærværet og kraften i rytmen vokser efterhånden. Samspejlet er her meget præcist, og da det fungerer, så kommer ordene med tydelige og stærke. Glæden over, at dette fungerer på samme tid er stor. Jeg oplever, hvordan to børn er inde i denne proces: En pige, der i begyndelsen er passiv, siger nogle af ordene, men ikke alle, men hun kommer med i bevægelsen, og så kommer flere og flere ord og kraftigere stemme. En dreng kan teksten, og i begyndelsen råber han næsten ordene ud- særligt de betonende. Han er med i bevægelserne og gør også dem stærkt. Efterhånden oplever jeg, at han bliver mere samlet og ikke råber mere, men former de betonede ord bedre og i sidste vers er hans tale i en normal tone".

Observationen er eksemplariske, da det indfanger centrale temaer, vi har fundet i materialet: livsglæde og selvværd; opmærksomhed, nærvær og koncentration; kraft, motivation og engagement; og ro, som vi vil gøre rede for i det næste med eksempler og sammenfatninger.

Livsglæde og selvværd

I analyseprocessen blev det tydeligt, at især fænomenet 'glæde' havde en fremtrædende plads som tema i elevernes oplevelser af bevægelse i undervisningen.

"Så gør drengene hopsa skridt rundt og drejer samtidig kroppen fra side til side. De flyver afsted, varme og røde i kinderne. Det er tydeligt, at de synes at det er sjovt og er stolte over, at de kan så godt. De kommer langt og hurtigt rundt, musikken bærer bevægelsen".

"Så bliver der ellers danset igennem broerne – et par ad gangen, som danser med sidestep frem og tilbage igennem den store bro og selv stiller sig op som bro, når de har været igennem. Her giver O., der før sad stille på sin stol, den FULD gas, mens han holder rytmen. Hele kroppen bobler af udtryk og spænding, mens han også udbryder små glædeslyde".

Disse og andre lignende eksempler viser, at aktiviteter med et vist spændingsniveau i høj grad ledsages af oplevelse af glæde. Det viser sig i elevernes fremtræden

som iver, begejstring, jubel, munterhed, stolthed, og varme og røde kinder, som vi tolker som livsglæde. Eksemplerne viser også, at når eleverne er inde i bevægelsen, så mærker eleverne sig selv stærkt: de 'vågner', kommer i kontakt med sig selv, og tyngden i kroppen ophæves. Oplevelser af denne art peger mod dannelse af selvværd ved, at eleverne bliver set som ressourcestærke af sig selv, af læreren og af kammeraterne på trods af udfordringer.

Opmærksomhed, nærvær og koncentration

“Fokus er på bolden og sproget kommer med lidt efter lidt. Børnene taler med særlig tryk på betoningen, og en opmærksomhed opstår på en del af digtet. Jeg oplever, at de over både koncentration og koordination og digtet giver en rytmisk struktur til at hvile i - den bærer bevægelsen”.

“Læreren gestikulerer konstant, når der øves en ny sang – det opleves, som om hun driver flokken afsted gennem sangen. Der er højkoncentration for at kunne følge med i bevægelserne fra læreren, teksten og melodien. Kroppene ser vågne ud hos alle børnene. Her oplever jeg stærkt nærvær og aktivitet hos mange børn gennem deres udtryk, betoning, lydstyrke, mimik i ansigtet og gestik. Stærk intention hos de fleste til at være med og til at tale”.

Gennem bevægelser vækkes elevernes opmærksomhed, så de bliver nærværende i det, som sker og på det, som skal læres og kan koncentrere sig om det. Fokuseret nærvær opstår tydeligt i koordinerede, strukturerede bevægelser og aktiviteter med samspilssituationer. Læreren kropsbevægelser og evne til at læse elevernes bevægelser bidrager til at vække og stimulere koncentrationen hos eleverne. Den rytmiske opbygning af timen, forskellige øvelser til forskellige formål, den spontane variation af undervisningsplanen, som både fastholder fagets indhold og elevernes dynamik, styrker nærværet.

Kraft, motivation og engagement

“Drengene klapper kraftigt og rytmisk på hinandens hænder: kort-kort-lang. Drengene nyder at bruge deres kræfter, udvide bevægelserne og have fart på. Det er en kamp om at beherske den kraftige bevægelse. En pige bevæger sig hurtigt, men sikkert rundt om drengene med en stærk indre og positiv kraft. Musikken bærer bevægelsen, og i dansen kommer de langt og hurtigt rundt. Dette er krævende, kræver motivation, og nogle børn er rigtig stærke”.

“Alle elevers ansigtsudtryk forandrer sig – de får smil på læben og mere liv i øjnene. Der grines højlydt flere gange i parrene. Tydeligvis får to af eleverne røde kinder. Motivationen er i top og den elev, der ellers har vist træghed i at deltage i andre aktiviteter, går glad med ind i aktiviteten”.

Bevægelse i undervisningssituationerne hjælper eleverne til at blive motiveret til deltagelse, blive involveret i indholdet og mestre aktiviteterne. Det styrker deres motivation til at lære. Engagementet viser sig som vedholdenhed og stærk intention til at være med, fx. at råbe højt, bruge kraftfulde bevægelser som at trampe og klappe hårdt i fag som engelsk, matematik, dansk og historie. Engagementet

bæres af rytmen i bevægelsen, som fastholder kraften og motivationen til at være med i fællesskabet.

Ro, stilhed og at være samlet

"Rytmen i digtet er fast og der er fokuseret opmærksomhed mod læreren og rytmen. Arme, som før har flagret rundt, falder ned langs siden af kroppen. Det virker, som om rytmen forplanter sig i børnenes lidt urolige kroppe. Det er som om verset får deres kroppe til at falde til ro".

"Det er roligt og helt stille i salen. Så begynder nogle at spille blokføjte sammen. Det lyder smukt, og jeg ser på de små børn, at de bliver helt stille og rolige i deres bevægelser og lytter. Så siger alle morgenverset i kor. Så synger de en sang. Jeg oplever en ro, og en tryghed hos børnene. Der er fuldstændig ro".

Ro betinges af kontekstens og aktivitetens dynamik og rytme, fx. fravær af fysisk bevægelse, nedsat tempo i rytme, stilheden i musikken og den andagtsfulde stilhed i morgensamlingen, hvor tid og rum synes at stå stille. Ro opstår også i momenter eller pauser før, under eller efter intensive sekvenser, hvor eleven får tid og støtte fra læreren og kammeraterne til at samle sig. Roen finder vej ind i elevernes kroppe som en tilstand af hvile, lytten og stilhed, men synes også at virke i eksistentiel betydning som en dyb følelse af tryghed og at være i forbindelse med noget smukt og værdifuldt. Roen i samværet fører oplevelsen hen mod at være en del af noget større end sig selv.

Bevægelse i Marjattas undervisning

Observationerne viser, at bevægelse bruges metodisk i mange pædagogiske situationer og kontekster. I det følgende gives en sammenskrivning og tematisering af observationerne.

Bevægelse, hvor hele kroppen er aktiv, optager en stor del af undervisningen. Dette muliggør undervisningssituationer, hvor bevægelse bruges på varieret vis, fx.: den *rytmiske* bevægelse til vers, digt, sang; den *fortællende* bevægelse til vers, digt og sang; den *koreograferede* bevægelse til vers, digt, sang i bevægelsessekvenser og indstuderede mønstre; den *billedskabende* bevægelse, der formidler indhold og frigør fantasi og kreativitet; den *fagligt orienterede bevægelse*, hvor kombinationer af stamp, klap og ords intonation bruges i matematik, dansk og engelsk; den *synkrone bevægelse*, hvor klap, tramp og hop sker i takt; den *kraftfulde* bevægelse, hvor aktiviteten frigør energi i eleven fx. i den individuelle sjjpnning i buetov; den *interaktive* bevægelse, hvor eleverne finder hinanden i en koordineret samstemthed i folkedansen; og den *fælles bevægelse*, hvor lærer og elever bevæger sig sammen i fx. rundkreds, men også i mindre grupper styret af rytmens dynamik. Undervisningssituationerne er altså præget af en mangfoldig brug af bevægelse af forskellig art, sammenvævet i en levende, dynamisk proces og i en vekselvirkning mellem forskellige aktiviteter.

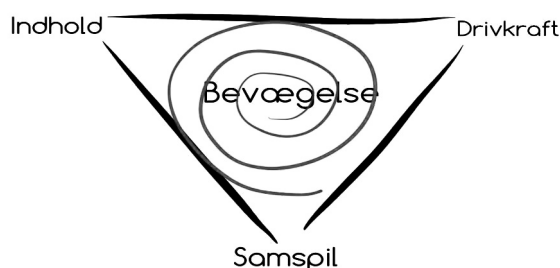
Bevægelse i et udviklings- og læringsperspektiv

Fra et udviklingsperspektiv er det elevens egen aktivitet i bevægelsen, som er det centrale og pædagogikken støtter eleven. En aktivitet ud fra eleven selv åbner for fordybet deltagelse og en oplevelse af sig selv i proces. Lærerne på Marjatta siger, at det at støtte eleverne til “at overvinde tyngden” og “at kunne samle sig” er de vigtigste opgaver i undervisningen. At forbinde sig med sin krop og stemme gennem egen aktivitet er udgangspunktet for at komme ud af passivitet/overaktivitet, finde tilbage til sig selv og derfra komme i udvikling med fornyet kraft og energi.

Ud fra forskning om barnets tidlige udvikling viser Stern (2005b), at barnets egen aktivitet i sin kropslige bevægelse bærer den tidlige bevidsthed. Stern benævner denne aktivitet ‘kerneselvet’. Med den kropslige bevægelse som udgangspunkt argumenterer Stern, at bevægelse også er et fysisk, kropsligt, klangligt, dynamisk, vitalt, affektivt og mentalt fænomen, der har sit tydeligste kommunikative udtryk i sang, poesi og dans (Stern, 2010). De dynamiske, kommunikative strukturer vi lærer i den prærefleksive tid af vores liv, grundlægger emotionelle såvel som kognitive funktioner i et livslangt perspektiv. Stern viser, hvordan barnet udvikler sig ud fra kerneselvets aktivitet og oplever sig være en enhed med grænser, som kan åbne sig for interpersonel kommunikation med andre. Dette vækker dynamiske, affektive og vitale oplevelser, som former selvet.

Marjatta-projektet viser, at de mange forskellige former for bevægelser som bliver brugt, kan kommunikere med og vække potentialet i hver elevs kerneselv. Det grundlæggende er at komme frem til egen aktivitet i bevægelse. Stamp og klap og brugen af objekter hjælper eleven med at afgrænse sig selv. Den interpersonelle kommunikation bliver støttet gennem bevægelse på mange måder, ikke mindst i de dynamiske, rytmiske danse til sang og poesi. Resultaterne viser, at når eleven kommer ind i disse bevægelser, er det muligt at gribe fat, få motivation og glæde ved at lære og udvikles. Sterns perspektiv er baseret på viden om udviklingen i den tidlige barndom og udfordringerne i specialpædagogikken, baserer sig ofte på problemstillinger fra denne tid. At den sociale kommunikation ikke fungerer, er typisk for forstyrrelser i udviklingen (Lamm et al., 2016) og typisk det, som grundlægges i den tidlige barndom.

For at perspektivere betydningen af bevægelse i Marjattas undervisning i forhold til generel viden om læring er vi inspireret af Illeris’ læringstrekant. Illeris (2007) definerer tre grundlæggende dimensioner, der kendetegner læring: indhold, drivkraft og samspil. Med udgangspunkt i Illeris læringstrekant vil vi i figur 1 præsentere vores resultater gennem at stille bevægelse i midten i et åbent dynamisk læringssystem.



Figur 1: Den dynamiske læringstrekant.

Med bevægelsen i centrum kan man åbne hjørnepunkterne i læringstrekanten. Dermed mener vi, at indhold, drivkraft og samspil ikke er helt faste dimensioner, da de er åbne for udvidelse men samtidig afhængige af den konkrete levede situation. Når bevægelse bærer undervisningen, er både indhold, lærerens aktivitet, samspil i situationen og elevens drivkraft samvirkende elementer i forhold til at skabe en fælles læringssituation, som sker performativt og i tid og rum. Bevægelsen er 'det fælles tredje' (Madsen, 2002). At være i bevægelse skaber en oplevelse af et større fællesskab, noget som er større end den enkelte elev eller lærer, men som samtidig binder dem sammen i aktiviteten. I denne situation deltager elever og lærer i et fællesskab, som er rammesat af læreren, men dog åbent for elevens aktive deltagelse. Bevægelsen er altså både fysisk, intersubjektiv, interpersonel, affektivt afstemt og eksistentiel.

Figuren viser, at kerneselvets aktivitet (bevægelse) står i centrum. Denne aktivitet er dynamisk og vital i tid og rum og derfor kalder vi figuren den dynamiske læringstrekant. Dette peger på, at hovedopgaven i specialpædagogisk praksis er at vække kerneselvets potentialer. Elevens egen aktivitet gennem kropslig bevægelse er altså det første skridt på vejen til udvikling af evne til samspil, til at vække drivkraft og til at lære indhold. Det tidligere eksempel med klappeøvelsen til engelske ord viser, at en undervisning båret af bevægelse kan aktivere den enkelte elev med sine specifikke udfordringer til at forandre sin måde at være på. Den ene bliver aktiveret, tør deltage, kommer over sin passivitet og bliver del af læringsprocessen. Den anden lærer at samle sig, forme ordene og finde et normalt toneleje. Situationen adresserer nogle af de tidligere nævnte udfordringer i specialpædagogik: passivitet i forhold til at tage selvstændige initiativer; motorisk ustabilitet; koncentrationsbesvær og kognitive udfordringer med at erindre og tilægge sig indhold.

Afrundning

Som nævnt i indledningen fremhæves, at bevægelse er et fænomen som omfatter flere dimensioner, både en mental og fysisk dimension (Lund, 2018; Stern, 2010; McNeill, 2007).

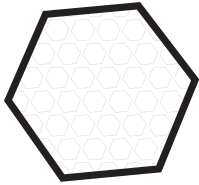
Vi har gjort rede for flere typer bevægelser i Skolehjemmet Marjattas bevægelsesorienterede undervisning. Dette peger på, at bevægelse har flerdimensionel betydning. Centrale dimensioner er: Den *æstetiske dimension*, at have en sanselig oplevelse gennem bevægelsen; den *performative dimension*, at udtrykke og forstå gennem bevægelse; den *rytmiske dimension*, at komme ind i og blive båret af bevægelse; den *sociale dimension*, at være en del af fællesskabets bevægelse; og den *eksistentielle dimension*, at mærke sig selv i bevægelse. Dette åbner for at se på bevægelse fra et holistisk perspektiv, hvor forskellige aktiviteter væves sammen i et dynamisk forløb, som skaber specifikke situationer, hvor elevernes motivation vækkes, hvor mulighed for læring styrkes og hvor de mærker sig selv og andre stærkt på et fornyet grundlag. Dette er vigtigt i specialpædagogisk undervisning, da elevernes udfordringer er store.

Marjatta-projektet viser betydningen af, at læreren er bevægelsesorienteret, da lærerens varierede brug af bevægelse i undervisningen støtter elevernes lærings- og udviklingsproces. Her udvides muligheden for at se og forstå eleverne som ressourcestærke og derigennem styrke evnen til med Kirkebæks ord, "at lytte til det uforståelige". Dette forudsætter, at læreren udvikler kompetencer til at integrere bevægelsesøvelser i undervisningen, i forskellige fag og pædagogiske situationer (Bille et al., in press). At udvikle en bevægelsesorienteret praksis bør være en del af såvel grunduddannelse som efteruddannelse på lærer- og pædagoguddannelsen og en integreret del af skole- og institutionskulturen. Dette forudsætter et omfattende udviklingsarbejde såvel som mere forskning på området.

Litteratur

- Allen-Collinsen, J. & Leledaki, A. (2015). Sensing the outdoors: a visual and haptic phenomenology of outdoor exercise embodiment. *Leisure Studies*, 34(4), 457-470.
- Alibali, M.W. & Nathan, M.J. (2012). Embodiment in mathematics teaching and learning: Evidence from learners' and teachers' gestures. *The Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247-286.
- Betti, M., Knijink, J., Venacio, L. & Neto, L.N. (2014). In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil). *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (4), 427-441.
- Biesta, G. (2012). Philosophy of education for the public good: five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 581-593.
- Bille, T., Schmidt, M., & Krantz, G. (in press). Bevægelse i specialpædagogikken. I: Bjørnshave, I. A. (Red.), *Social- og specialpædagogik - grundbog til pædagoguddannelsens specialisering*. København: Dafolo.
- CUR rapporten (2016). *Om børn og unges motionsvaner i skole- og foreningsarbejde*. Lokaliseret November 15, 2017, fra <http://cur.nu/udgivelse/udgivelse-eksempel/>.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner The Relevance of Waldorf Education*. Cham: Springer.
- Evans, J., Davies, B. & Rich, E. (2009). The body made flesh: embodied learning and the corporeal device. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (4), 391-406.
- From, D., Holm, J., Kristensen, K.A. & Sørensen, H. (2013). *Sundhedsfremmende pædagogik i hverdagskulturen: Et forsknings- og udviklingsprojekt om sundhedsfremmende erfaringer*

- og praksis i specialiserede institutioner for mennesker med funktionsnedsettelse*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Gallagher, S. (2012). *What is Phenomenology?* New York: Springer.
- Hagemann, S. & Kamp, M. (2015). *Specialbørn skal bevæge sig mere*. BUPL. Lokaliseret November 15, 2017, fra https://www.bupl.dk/paedagogik/specialpaedagogik/specialpaedagogik_i_skolen/specialboern_skal_bevaege_sig_mere?opendocument.
- Heidegger, M. (2010). *Being and time*. Albany: State University of New York Press.
- Herskind, M. (2006). Krop, bevægelse og læring. I: Akselsen, K & Koch, B. (Red.) *Sundhed, udvikling og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ivinson, G. (2012). The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 489-506.
- Jespersen, E. (2014). *Idrættens outsiders - Inklusion eller eksklusion af vanskeligt stillede børn og unge i idræt*. Syddansk Universitet, Institut for Idræt og Biomekanik: Movements 2014:11.
- Jørgensen, H.T. & Troelsen, J. (2017). Implementering af motion og bevægelse i skolen - et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv. *Studier i Læreruddannelse og Profession*, 2(2), 85-105.
- Kirkebak, B. (2010). *Almagt og afmagt*. København: Akademisk Forlag.
- KORA (2017). *En længere og mere varieret skoledag - Implementerings- og effektundersøgelse*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Krantz, G. (2016). Using the phenomenology of artistic practice to explore and compare teaching. *Research in Comparative & International Education*, 11(4), 406-421.
- Lamm, C., Bukowski, H. & Silani, G. (2016). From shared to distinct self-other representations in empathy: evidence from neurotypical function and socio-cognitive disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 371(1686)doi: 10.1098/rstb.2015.0083.
- Levin, K. (2016). Aesthetics of Hyperactivity: A Study of the Role of Expressive Movement in ADHD and Capoeira. *American Journal of Dance Therapy*, 38(1), 41-62.
- Lund, O. (2018). At bevæge sig dybere ind i lærestoffet. Hvordan kan kropslig bevægelse understøtte elevers boglige læring? I: Jensen, J.-O.; Taarsted Jørgensen, H. & Volshøj, E. (Red.): *Motion og bevægelse*. København: Hans Reitzel.
- Madsen, B. (2002). *Socialpædagogik og samfundsforvandling*. København: Gyldendal.
- Marjatta (2013). *At ville livet. Marjatta 60 års jubilæum*. Tappernøje: Marjatta.
- McNeill, D. (2007). *Gesture & Thought*. Chicago: Chicago University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London & New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *The Visible and Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London & New York: Routledge.
- Rådet for børns læring (2016). *Det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen*. Kap. 2. Sekretariatet for Rådet for Børns Læring, Undervisningsministeriet Formandskabet for Rådet for Børns Læring den 8. april 2016.
- Sartre, J.-P. (2013). *Væren og intet*. Aarhus: Philosophia Press.
- Stern, D. (2005a). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzel.
- Stern, D. (2005b). *Barnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzel.
- Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer - dynamiske oplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og udvikling*. København: Hans Reitzel.
- Stokholm, A. (2013). Den gode rytme som bærende kraft. I: *At ville livet. Marjatta 60 års jubilæum*, 16-18. Tappernøje: Marjatta.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived Experience: Human Science for an Action Based Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Walnut Creek: Left Coast Press.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Professionalismens spændingsfelt

– om princippetet professionalisme i udviklingen
af den pædagogiske læreplan i dagtilbud.

Naja Fibiger Hansen

cand.pæd. i pædagogisk psykologi. Adjunkt, VIA University College,
nafh@via.dk

Peter Møller Pedersen

ph.d. Uddannelsesdirektør, University College Nordjylland

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

I denne artikel fremlægges resultaterne af forsknings- og udviklingsprojektet ”Principledet professionalism i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud”. Projektet handler om, hvordan man på en professionel og pædagogisk måde kan arbejde med en styrket pædagogisk læreplan i dagtilbud. Projektet er gennemført som professionscirkler med et integreret forskningsspor i samarbejde med to daginstitutioner i Aarhus Kommune. Formålet har været at finde spor af en ny form for professionalism, en professionalism, den britiske professionsforsker Ivor Goodson kalder ”principledet professionalism”. Det er en form for professionalism, der hviler på sociale og etiske principper, og som fastholder de professionelle fagpersonlige engagement i et åbent samarbejde med omverdenen. I professionscirklerne i projektet findes der klare empiriske spor af en principledet professionalism i det, vi kalder professionalismens spændingsfelt. Gennem projektet udvikles en tankefigur, der kan være med til at identificere elementerne i den principledede professionalism. Tankefiguren kan bruges i den løbende refleksion i det pædagogiske arbejde og som grundlag for en løbende dokumentation og evaluering af praksis.

Abstract

This article presents the results of the research and development project “Principled Professionalism in the Development of the Educational Curriculum in Early Childhood Education”. The purpose of the project was (1) to find ways of working in a professional and pedagogical way with “the bolstered educational curriculum” which is on the verge of being implemented in Denmark and (2) to examine if there would be signs of what Ivar Goodson calls “principled professionalism”. We organized five profession-circle sessions in cooperation with two daycare centers in Aarhus Municipality. During those sessions we found clear signs of professionalism grounded on social and ethical purposes which can maintain the professionals’ professional commitment in an open collaboration with the outside world. A figure is developed in order to identify the elements of principled professionalism. The figure can be used in the continuous reflection of pedagogical work and as the basis for continuous documentation and evaluation of practice, and might be helpful in the further process of translation of the bolstered educational curriculum into practice.

Nøgleord

Professionalisme, professionsetik, dagtilbud, pædagogisk læreplan, professionscirkel, overskridelse

Keywords

Professionalism, early childhood education, principled professionalism, educational curriculum

Indledning: en ny professionalisme?

Daginstitutionfeltet i Danmark er i øjeblikket genstand for en fornyet politisk opmærksomhed. I april 2017 offentliggjorde regeringen udspillet ”Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet” (Regeringen 2017a). Dette udspil har dannet grundlag for en politisk aftale i Folketinget af 9. juni 2017, en aftale, der i skrivende stund ikke er udmøntet i konkret lovgivning. Aftalen definerer tre indsatsområder, som styrker dagtilbuddene til gavn for alle børn: 1. Øget fleksibilitet og frit valg. 2. Bedre læring og trivsel for alle børn i et sammenhængende børneliv. 3. Høj kvalitet gennem faglighed og tydelig ledelse (Regeringen 2017b; 3).

Mens man i andre reformer på det pædagogiske område i de senere år har forsøgt sig med en detaljeret form for styring og omfattende krav til dokumentation rummer ”Aftalen om stærke dagtilbud” et andet syn på styring og ledelse i den offentlige sektor ved implementering af reformen. Ideen er, at der skal formuleres en læreplan for det pædagogiske læringsmiljø med udgangspunkt i ”et bredt læringsbegreb”. Læreplanen skal understøtte, at *”hvert barn er medskaber af sin egen læring i et pædagogisk læringsmiljø, som det pædagogiske personale og ledelse har ansvaret for at rammesætte og organisere”* (Elbæk m.fl., 2016; 11). Det fremgår af den politiske aftale, at der i modsætning til tidligere ikke skal opstilles mål for det enkelte barns læring inden for de seks temaer (Regeringen 2017b; 8).

Initiativet fra lovgivernes side aktualiserer spørgsmålet om, hvordan velfærdspolitiske beslutninger påvirker den daglige pædagogiske praksis i dagtilbud. Relationen mellem forskellige former for statslig styring og professionelles muligheder og udfordringer i det daglige liv og arbejde er på flere måder i opbrud lige nu - og derfor også et vigtigt genstandsfelt for professionsforskning.

I denne artikel beretter vi om et udviklings- og forskningsprojekt, hvori vi konkret har afprøvet hvordan man kan arbejde med oversættelse¹ mellem pædagogiske medarbejderes professionspraksis og den styring, som den politiske aftale lægger op til. En væsentlig inspirationskilde i denne afprøvning er den britiske professor Ivor Goodsons hypotese om principledet professionalisme. I projektets forskningsspør har vi arbejdet med spørgsmålet, om der i oversættelsen mellem professionspraksis og styring findes spor af denne principledede professionalisme.

Goodson’s analyser tegner et gennemgående billede af to de-professionaliseringstendenser, der viser sig ved, at professionerne i forbindelse med de senere års reformer og tiltagende politiske styring enten ukritisk overtager modeller og koncepter fra det politiske embedsværk, hvorved de reducerer sig selv til tekniske leverandører, eller i modstand og afmagt lukker sig om sig selv i en form for selvberørende praktikisme. I forsøg på at overskride denne dikotomi udvikler

1 Vi har valgt oversættelsesbegrebet her som et alternativ til implementeringsbegrebet eller andre lignende begreber. Inspirationen kommer fra Bruno Latours aktør-netværk-teori (Latour 2005). Latour låner begrebet fra Michel Serres, som bruger det til at beskrive en form for mediering, som på samme tid videregiver og forstyrrer et signal. I en organisationsudviklings- og uddannelsesforskningssammenhæng bruges begrebet af Kjell Arne Røvik (2009, 2016). Det er vores påstand, at det arbejde, der er foregået i vores professionscirkler, er et illustrativt eksempel på en oversættelsesproces i praksis.

Goodson hypotesen om *principledet professionalism* som en tredje vej at gå i en ny velfærdsstatslig kontekst. Ambitionen er intet mindre end en generobring af professionalism, som hviler på moralske og etiske principper, og som i et åbent samarbejde med omverdenen håndterer de politiske kontrol-, og styringsmekanismer på en professionel måde. Denne hypotese er ikke egentligt empirisk underbygget i Goodsons arbejde, men han mener at finde spor af den i sine mange interviews (Goodson 2003; 131f).

Forsknings- og udviklingsprojektet ”Principledet professionalism i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud” træder ind på den scene, hvor der ser ud til at være et opbrud, med det formål at afprøve, om der netop i den situation kan findes og fremmes spor af principledet professionalism. Projektet er gennemført i perioden forår 2016 – efterår 2017 i et samarbejde mellem Program for Etik og Dannelse i Professionel Praksis, VIA, Magistraten for Børn og Unge, Aarhus Kommune og BUPL Aarhus. Ansatte ved to daginstitutioner i Aarhus Kommune har deltaget i 5 møder i en professionscirkel i foråret 2017 sammen med to forskere fra VIA.

I det følgende vil vi først fremlægge det teoretiske og begrebsmæssige grundlag for projektet. Herefter redegør vi for projektdesign og metode. Vi viser efterfølgende, hvordan erfaringer fra projektet kan tolkes ind i det spændingsfelt, som Goodson optegner for professionalism, og vi gør opmærksom på de første spor af principledet professionalism, der viser sig. Artiklens sidste del handler om disse spor og om, hvilken betydning de kan have for forholdet mellem styring og professionspraksis.

Hypotesen: Principledet professionalism

Goodson har gennem de sidste tre årtier undersøgt relationen mellem forskellige styringsformer i velfærdsstaten og de professionelles liv, vidensformer og arbejde. Han har brugt gentagne livshistorieinterviews som metode til at undersøge læreres og førskolelæreres (arbejds)liv og vilkår i blandt andet England, USA, Canada, Norge og Sverige (Goodson 2000; Goodson 2003; Goodson och Numan 2003).

Som afsæt for formuleringen af en principledet professionalism bruger Goodson en professionsteoretisk analyseramme, hvor han sporer to former for professionalism, den klassiske og den praktiske professionalism. Gennem sine analyser fremfører Goodson svaghederne ved såvel den klassiske som den praktiske professionalism, hvilket fører ham frem til at argumentere for nødvendigheden af at definere en ny form for professionalism.

Den klassiske professionalism bygger ifølge Goodson på en særlig videnskabelig og specialiseret funderet viden og en stræben efter status og magt. Svagheden ved denne form for professionalism er, at den i en periode med politisk styring af professionerne, knytter sig til en markedsdominans, der medfører, at de professionelle giver afkald på autonomi, faglige standarder, værdier og definitionsmagt. Goodson skriver: *here the professional is the trained expert who will deliver, with*

technical and scientific facility, the guidelines and reforms as defined by policy makers, administrators and politicians (Goodson 2003; 128). Er denne tendens stærk nok, foregår der ifølge Goodson reelt en deprofessionalisering.

Praktisk professionalisme kommer frem som en reaktion på den klassiske professionalisme. Denne er kendetegnet ved at tildele anerkendelse og status til udøvernes praktiske viden og vurdering af deres eget arbejde. Den kan knyttes til Donald Schön's teori om den reflektive praktiker (Schön 1983) og til Jean Lave og Etienne Wengers teori om situeret læring og praksisfællesskaber (Wenger 2004, Lave & Wenger 2003). Som den klassiske professionalisme er den praktiske professionalisme også behæftet med svagheder; først og fremmest problematiserer Goodson, at praktisk professionalisme udelukkende hviler på lokal og praktisk viden, og at denne viden ikke nødvendigvis sikrer og rummer et tilstrækkeligt fagligt og etisk vidensgrundlag for, som Goodson skriver: *not all teacher's practical knowledge is educational, beneficial or socially worthwhile* (Goodson 2003; 130). Et andet kritikpunkt er, at den praktiske professionalisme, pga. tiltagende politisk ydrestyring, risikerer at lukke sig om sig selv i lokal snæversynethed og som en følge heraf dels nedtoner teoretiske og etiske diskussioner, dels mister blikket for den brede samfundsmæssige kontekst, som velfærdsprofessionerne er indrulleret i: *Teacher's individual and practical stories certainly provide a breathing space. However, at one and the same time, they reduce the oxygen of broader understandings* (Goodson 2003; 31). Med andre ord sporer Goodson en fare for, at den praktiske professionalisme mister blikket for samfundsmandatet og professionens sociale og samfundsmæssige projekt. I tråd hermed forhindres en tilstrækkelig oparbejdning af vidensgrundlag, der gør den praktiske professionalisme i stand til at analysere, forstå og stille spørgsmål til de makropolitisk implicatio-ner, hvilket medfører, at professionen ukritisk indrulleres i snævre tekniske definitioner af professionalisme. Goodson nævner "national curriculum guidelines" i England som eksempel (Goodson 2003; 87).

Goodson udvikler hypotesen om den principledede professionalisme som et bud på den tredje form for professionalisme. Den hviler på *body of knowledge driven by a belief in social practice and moral purpose* (Goodson 2003; 131) og manifesterer sig i åbne dialoger med omverdenen og de politiske kontrol-, og styringsmekanismer. Vejen hertil er først og fremmest, at professionerne erkender og forholder sig åbent til den nye, velfærdsstatslig kontekst. Omvendt betoner Goodson fordringen om, at fagligt råderum og dialog med omverdenen muliggøres fra politisk side (Goodson 2003; 132) Her sporer Goodson aktuelt en politisk interesse i at højne professionalismen og et reelt ønske om at håndtere dikotomien mellem kontrol og professionel levering, blandt andet ved at overlade mere fagligt råderum til de professionelle selv. Han skriver: *The new accommodation being pushed for by central governments and corporate interests, is that the objectives and patterns of control are defined, but the management and delivery, and indeed the professional standards, are left to regulation by the occupational group* (Goodson 2003; 127).

For Goodson er det altafgørende for den principledede professionalisme, at den tager udgangspunkt i de professionelle engagement i ”*moral and social purposes*” (Goodson 2003; 132). Dette engagement må betragtes som både et individuelt og et fælles anliggende, ligesom formål forbinder sig til såvel de nære relationelle sammenhænge som den samfundsmæssige sammenhæng. Det er vigtigt, at de professionelle får øget mulighed og ansvar for at udøve individuelle vurderinger i forhold pædagogisk praksis (ibid). Endelig betoner Goodson, at der skal være en forpligtigelse til at samarbejde ”*with colleagues in collaborative cultures of help and support as a way of using shared expertise to solve the ongoing problems of professional practice*” (ibid; 132). Der skal altså være tale om en vilje til aktiv omsorg snarere end fokus på servicering af brugere af den offentlige sektor.

At være professionel på denne måde kræver, at de professionelle hele tiden er undersøgende og udviklende i forhold til egen og fælles praksis. Det skyldes ikke mindst, at forandringer er et vilkår, og at arbejdet består af en høj opgavekompleksitet (ibid).

I udviklingsdelen af vores projekt har vi brugt en fremgangsmåde, som vi håbede var velegnet til at give næring til en principledet professionalisme. Inden vi kommer til at redegøre nærmere for de spor af principledet professionalisme, vi finder og deres betydning for forholdet mellem professionspraksis og styring, vil vi ganske kort skitsere fremgangsmåden i projektet, herunder forholdet mellem projektets udviklingsspor og projektets forskningsspor.

Projektets opgave, fremgangsmåde og videnskabsteoretiske positionering

Projektet har haft til opgave at udvikle anbefalinger til, hvordan pædagoger, institutioner og kommuner kan arbejde med ny styrket læreplan på en professionel og pædagogisk måde (se Hansen og Pedersen 2017) (udviklingssporet) og herigennem undersøge om og hvordan Goodson’s hypotese kan være beskrivende for professionalisme i en dansk pædagogisk kontekst (forskningssporet). I vores bestræbelse på at spore Goodson’s hypotese om en principledet professionalisme har vi tilstræbt en indre sammenhæng mellem denne professionsforståelse og undersøgelsesdesignet. Det sker ved, at projektet tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden gennem et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og praktikere. Projektet betragter forskere og praktikere som ligeværdige deltagere, der med hver deres positioner, perspektiver og betingelser tilfører og skaber viden, der kan åbne for overskridelser af deprofessionaliserings-tendenserne og dermed for nye deltagelsesmuligheder.

Projektet er gennemført som professionscirkler med et integreret forskningsspor. Professionscirklen forstår vi inspireret af Jacobsen og Hedegaard som en samarbejdsform om udvikling af professionskompetence og -viden (Jacobsen & Hedegaard 2016). Forskningssporet sigter på at begrunde samarbejdsformen i forskningsviden, at bringe forskningsviden ind i samarbejdet samt at generere ny

viden gennem løbende og efterfølgende analyser af professionscirkelns indhold, processer og viden.

Professionscirklen (Jacobsen & Hedegaard 2013) ekspliciterer en professionsforståelse gennem formulering af tre forudsætninger for professionalisme, der er parallelle til Goodson's formulerede principper, med betoning af engagement i moralske og sociale formål, den enkeltes ildhu og motivation samt en undersøgende tilgang til modvirkning af kritikløshed (Goodson 2003). Formålet er at sikre en indre sammenhæng mellem projektets grundlag, spørgsmål, design og gennemførelse. De tre forudsætninger for samarbejdsformen professionscirkler er: 1) et kritisk blik, som bygger på en teoretisk ramme for refleksion over sammenhænge, 2) en intentionalitet i form af en bevidst villen, som udtryk for et personligt projekt og en didaktisk vision med undervisningen og endelig 3) en undren i form af en parathed til løbende at stille spørgsmål og være undersøgende i forhold til erfarede spændinger mellem betingelser og intentioner (Jacobsen & Hedegaard 2013; 6).

I projektet vedkender vi os som forskerne professionens telos. Vi deler praktikernes interesse i at udvikle god professionel og pædagogisk praksis, og mere overordnet ønsker vi sammen med praktikerne at belyse professionen med henblik på at gøre den mere gennemskuelig for sig selv. Med den humanistiske forskningstraditions ord kan det betegnes som en udlægning af den pædagogiske virkelighed, så den får bedre forudsætninger for at realisere sig (se Biesta 2015b, Rothuizen 2016).

I forløbet deltog 2 pædagogiske ledere, 4 pædagoger og 2 pædagogstuderende fra to forskellige institutioner i samme dagtilbud samt to forskere fra professionshøjskolen. Kommunen kompenserede dagtilbuddene for den tid, de investerede i projektet. Efter ønske fra praktikerne fandt møderne i professionscirklen sted på professionshøjskolen. Der blev gennemført fem cirkelmøder af en varighed på tre timer over et halvt år. Mellem cirkelmøderne var deltagerne frikøbt til to timers arbejde med projektet om ugen.

Projektet blev organiseret og ledet af forskerne (Persson 2010). Dette gjorde vi ved at angive organiserings- og samarbejdsformen (se illustration 1) samt temaerne i professionscirklen, men uden at angive en på forhånd defineret og fastlagt indholdsramme for forløbet. Den blev udviklet undervejs, eftersom det lå os på sinde, at praktikerne skulle være med til at forme undersøgelsen og give indhold i temaerne gennem dialoger med hinanden og med os. Således deltog vi både som procesledere, facilitatorer og faglige dialogpartnere, der med vores faglige forudsætninger løbende 'forstyrrede' praktikerne med teoretiske tilbageløb og analytiske opsamlinger.

Princippet om deltagerstyring var et centralt omdrejningspunkt i projektets opstart, hvor vi som forskere betonedede vigtigheden i, at det var praktikernes selvformulerede problemstillinger, der skulle drive deres undersøgelse frem; ikke blot for at de følte ejerskab, men også for at den nye viden, de fik om arbejdet med ny styrket læreplan, kunne føres tilbage og sættes i spil hjemme i deres institutioner.

Konkret formulerede praktikerne følgende undersøgelsesspørgsmål *Hvordan kan vi få skabt det gode børnemiljø? Og hvordan får vi gentændt læreplansflammen, så alle får ejerskab?* I dette valg af problemformulering sporede vi et første kim til en principledet professionalisme, eftersom der i praktikerne betoning af at ville 'det gode' udtrykkes et engagement i det moralske spørgsmål, ligesom der i deres ønske om at få 'gentændt læreplansflammen' så alle får 'ejerskab' udtrykkes en ambition om at finde motivation og mening i arbejdet med eksterne styringstiltag. Heri ligger en anerkendelse af disse, og samtidig spores en vedholdenhed i forhold til at undersøge og finde svar på et oplevet problem med at håndtere eksterne styringstiltag i en professionel pædagogisk kontekst.

Forløbet formede sig som en vekselvirkning mellem læsning af udkast til den nye læreplan med efterfølgende dialoger på cirkelmøderne, hvor praktikerne fik tid til at forbinde sig til det nye politiske udspil ved at gå ind i en oversættelsesproces (se note 1). Sammen formulerede vi også "hjemmeopgaver", som stod i direkte forbindelse med de konkrete krav, reformen stiller til praktikerne (se figur 1, på side 87).

På denne måde udviklede vi en professionscirkel og et undersøgelsesdesign til sporing af principledet professionalisme, som kunne rumme en indbyrdes vekselvirkning mellem tre forbundne spor, nemlig professionspraksis, udvikling af professionsviden og forskningssporet. Den konkrete udmøntning af designet udfoldede sig undervejs gennem den tilstræbte balance mellem vores særlige forskningsinteresse og en ydmyghed og lydhørhed over for praktikerne egne forståelser og fortolkninger, hvorved projektet antog en eksperimenterende og emergerende karakter:

Professionalismens spændingsfelt

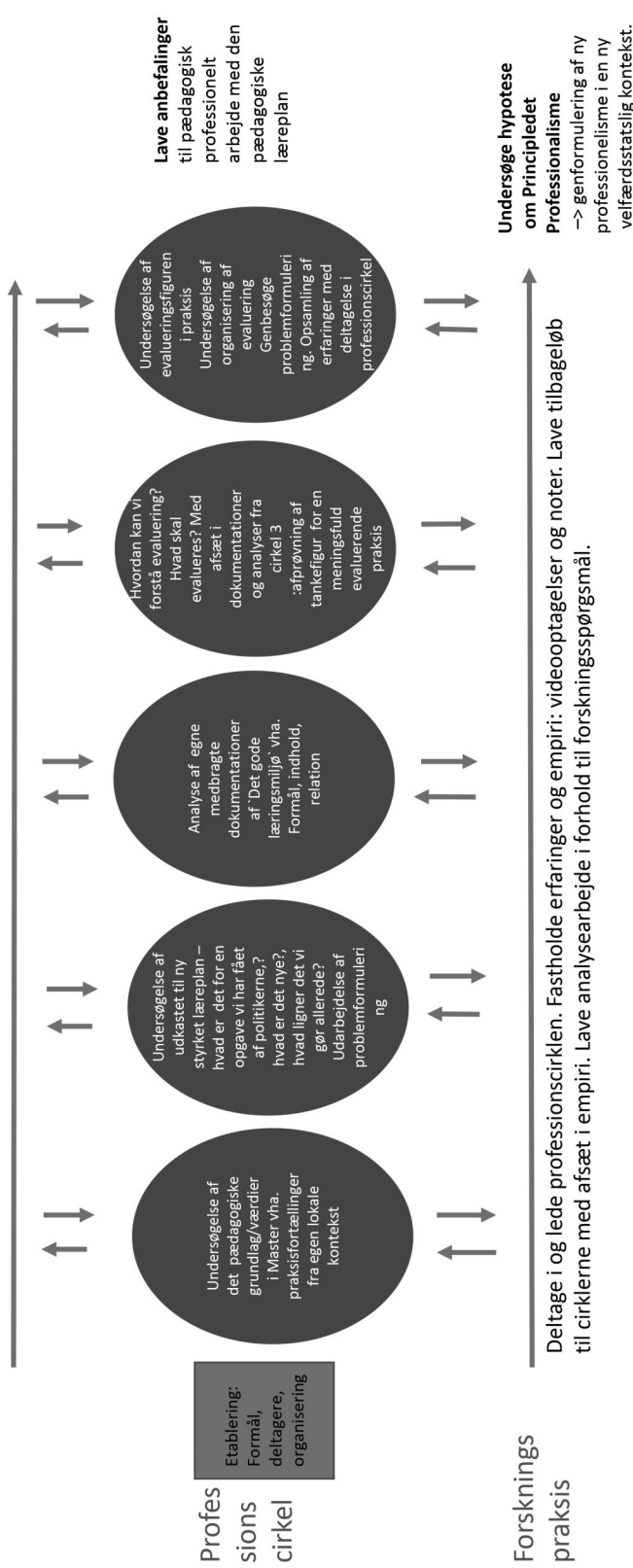
Som beskrevet har vi analytisk interesseret os for a) om vi, som Goodson, kunne finde empiriske spor af en principledet professionalisme i cirklerne, som vi har arbejdet med, og b) om vi kunne rammesætte diskussioner og refleksioner, som fremmer en sådan professionalisme.

En erkendelse, vi hurtigt kom frem til, handler om eksistensen af det, man kan kalde *professionalismens spændingsfelt*. I det empiriske materiale er der mange eksempler på modsatrettede eller konfliktende krav fra forskellige sider. Især er der fortællinger om eksterne krav, der ikke altid opleves som meningsgivende for den daglige praksis. Projektet med at indføre ny styrket læreplan fremstår i sig selv som et eksternt moment for deltagerne i projektet, men eftersom der på institutionerne ligger mange, allerede igangværende, indsatser og kommunale direktiver, bliver det også tydeligt, at det ikke er muligt at arbejde med ny styrket læreplan som en isoleret og afgrænset enhed. Eksempelvis nævnes: krav om dokumentationer ud af huset, dialogisk læsning, sprogkasser, SUS-materiale, READ, CLASS, sprogtest, paragraf 11 arbejde, lokale udviklingsplaner, områdeudviklingsplaner, klargøring til næste skridt og tidlig indsats. De eksterne betingelser

Projektdesign Professionscirkel i "Principledet Professionalisme i udviklingen af den pædagogiske læreplan i dagtilbud".

Undersøge og udvikle forståelse af professionelt pædagogisk arbejde med styrket pædagogisk læreplan. Pædagogiske ledere, pædagoger, og studerende fra to institutioner.

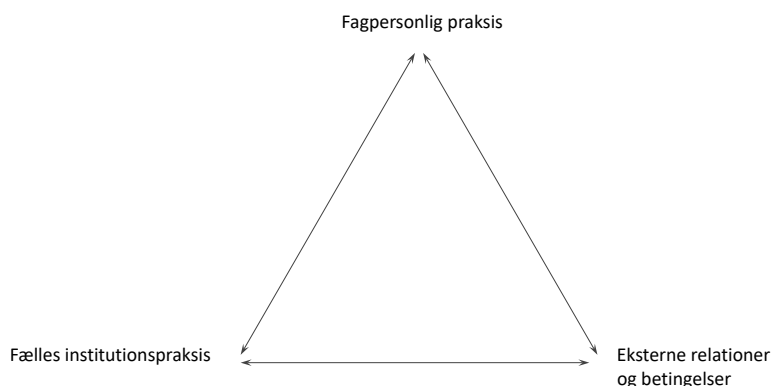
Problemformulering formuleret af praktikerne selv:
 Hvordan får vi skabt det gode børnemiljø?
 Hvordan får vi gentændt læreplansflammen så alle tager ejerskab?



Figur 1: projektdesignet

samspil med den fælles institutionspraksis træder frem som et mangefacetteret og konfliktfyldt spændingsfelt i sig selv, som praktikerne oplever udfordrende at få til at spille sammen med det forestående læreplansarbejde. Som en af lederne udtrykker det: ”*hvordan kan vi se de ting kommunen beder os om at lave, hvordan kan vi se dem smelte sammen med læreplanstemaerne og hvordan får vi koblet det, så det ikke bliver enten-eller, men både-og?*”

Forandring, spændinger og styring må betragtes som normale betingelser for det professionelle arbejde (Goodson, 2003). Goodsons forandringsteori med tre forandringsdomæner illustrerer hvad der er på spil i udviklingen af det professionelle arbejde: *det eksterne*, som er udefrakommende krav og betingelser, *det interne (institutionelle)*, som er den enkelte institutions fælles pædagogik og håndtering af eksterne betingelser i samspil med lokalkontekstuelle rammer og betingelser og *det fagpersonlige domæne*, som henviser til de fagpersonlige interesser og målsætninger, som den enkelte professionelle tilfører igangværende forandringsprocesser (Goodson 2003; 66). Se figur 2 for en illustration af professionalismens spændingsfelt.



Figur 2: Professionalismens spændingsfelt

Goodson påviser gennem en historisk analyse, hvordan de tre domæner på skift har været i ubalance, og at hastigt stigende forandringskrav og reformer har udeladt blikket for den enkeltes personfaglige engagement, med lavt engagement, de-motivation og *an accelerating sense of forgetting whole patterns of professional behavior* (Goodson 2003; 69) til følge. I værste fald fører det professionen ud i tekniske leverancer adskilt fra omsorgsgivende engagement og ejerskab eller i en form for selvberoende prakticisme, der ikke nødvendigvis sikrer et tilstrækkeligt teoretisk, kritisk og moralsk vidensgrundlag.

At finde og følge spor af principledet professionalisme i praksis

Vi valgte at indlede professionscirklen med et undersøgende fokus på værdigrundlaget for den styrkede pædagogiske læreplan. Deltagerne fik til opgave at nærlæse teksten om det pædagogiske grundlag og finde eksempler fra hverdagen på det gode børneliv. Gennem et indholdsbestemt fokus på fælles værdier og undersøgelse af disse gennem praksisfortællinger, der realiseres igennem professionscirkelns organiserings- og samarbejdsform, vækkes selvkritisk opmærksomhed og et ønske om at forholde sig undersøgende til egen praksis. Det viste der sig at være rigtig meget energi i, forstået som et ønske om at genfinde mening.

”Pæd 1: det er den fare man er faldet ned i, fordi man skulle alle de her ting, så er det bare sådan noget man skal. Og så skal vi det og så skal vi det. Vi glemmer helt at tænke på: hvad er ideen med det hele? - altså hvad ligger der nedenunderhvorfor er det vi GØR det? Så det er så fedt det der med, at vi skal hjem og tændes og brænde og finde ud af, hvorfor er det vi vil det her og ikke bare tænker, at vi skal have kørt de her naturuger og værksteder og så kører vi alle de der aktiviteter af i sådan en hovedløs retning.

Pæd 2: Ja og så tager vi nogle billeder og så sætter vi flueben, vi skal passe på, at det ikke bliver en tjekliste: der var lige noget bevægelse, og der var lige noget natur.

Pæd 1: ja liige præcis! Ja nu har vi dokumenteret og nu har vi gjort, og vi har dit og nu har vi dat, men nej, vi har ikke været der, hvor vi har, altså, det har ikke levet, vel? vi har ikke...der har ikke været ild i os!”

På trods af forskellige praksis de to deltagende institutioner imellem, får deltagerne øje på selvberoende prakticisme: de får øje på selvfølgeligheder i egen praksis, som viser sig at være umoralske/upædagogiske/de-professionelle. Efter lang diskussion om begrebet medbestemmelse – og uenighed om definitionen af dette – mødes de i en fælles opmærksomhed og undren over, hvordan man ude på begge institutioner praktiserer en objektgørelse og ydrestyring af børnene: begge institutioner praktiserer, at alle børn *skal* tisse, inden de skal spise...

”men hvad nu hvis de ikke skal tisse.... Kan man ikke have tillid til at et barn på fire selv kan mærke om der er noget på vej?!Altså hvis der var nogen der gjorde det mod os, jeg synes simpelthen det vil være så nedværdigende, ja lige præcis, det er skrækkeligt at børn skal gøre noget på kommando fordi de voksne lige har tænkt det passer godt ind i skemaet”....vi ydrestyrer vores børn ALT for meget, vi skal vise dem tillid, se det enkelte barn i øjnene frem for at tale til dem som én stor gruppe. Det er simpelthen så vigtigt, for det er børnene, der er kerneopgaven”.

Former for selvberoende de-professionel prakticisme afdækkes i cirklen, og der opstår et ønske om udvikling. Den selvkritiske undersøgende refleksion, der vækkes, udspiller sig i det dynamiske felt mellem de tre forandringsdomæner. *Det eksterne* er på spil i form af en ny styrket læreplan og vores tilstedeværelse, som iværksættere af arbejdet med at indføre arbejdet med læreplanen, *det interne* er på spil som en formulering af fælles værdier i den fælles institutionspraksis,

og det *fagpersonlige* er på spil i form af pædagogernes tydelige engagement i det pædagogiske grundlag. Der søges efter en (ny) balance mellem fagpersonlige, interne og eksterne forandringer (Goodson 2003; 96) i et dynamisk felt, hvor de tre domæner fortsat også vil trække i forskellige retninger.

Det ser ud til, at arbejdsformen i professionscirklen aktualiserer tegn på principledet professionalismisme. I det følgende vil vi med afsæt i vores teori og i erfaringerne fra professionscirkler udbygge og præcisere, hvordan principledet professionalismisme kan forstås og få betydning i feltet mellem styring og professionspraksis. Det gør vi ved at tematisere fire væsentlige spørgsmål.

1. Hvad sker der i professionalismismens spændingsfelt, når der er spor af principledet professionalismisme?
2. Hvad er det pædagogiske i pædagogers principledede professionalismisme?
3. Hvordan etablere en evalueringskultur med afsæt i principledet professionalismisme?
4. Hvordan kan principledet professionalismisme næres i den pædagogiske hverdag i institutionen?

Hvad sker der i professionalismismens spændingsfelt, når der er spor af principledet professionalismisme?

Goodson opererer med en ide om, at principledet professionalismisme kan vise sig i måden, hvorpå man søger balance eller forhandler mellem de tre forandringsdimensioner. Det er dog langt fra sikkert, at man kan forhandle sig til en samstemthed, hvis dimensionerne trækker i forskellige retninger. En søgen efter harmoni i et konfliktfyldt og komplekst felt vil nemt slå om i, at man trækker sig tilbage til at konstatere, at der er en uløselig konflikt mellem ekstern styring og professionel autonomi.

Vores analyser peger på, at det kan være mere produktivt at arbejde med en idé om "overskridelse" i relationerne mellem forandringsdomænerne. Rasmussen beskriver udfordringerne med overskridelse på denne måde: "*det nye og det gamle stilles over for hinanden som "enten eller" – så positionerne ikke kan befrugte hinanden, tænkes konkret og kritisk ind i og sammen med hinanden – så man ikke konkret kan finde det bedste og relevante, finde det kritisable og det der må overskrides (Rasmussen 2006: 728).* En sådan overskridelse imellem forskelligartede dimensioner er netop udfordringen i professionalismismens spændingsfelt. Et muligt eksempel på overskridelse opstod i første cirkel, hvor der var en diskussion om det, der kaldes "Klargøring til næste skridt":

"en ting er når det bliver meget formaliseret, fordi der er nogle forventninger fra skolen til børnehaven eller fra børnehaven til vuggestuen med hvilken retning, de her børn skal guides i, det bliver jeg altid sådan lidt provokeret af. Men det hænger jo rigtig godt sammen med det vi arbejder med i daginstitutionen i forhold til zonen for nærmeste udvikling. Altså om man kalder det klarlægning til næste skridt eller om man bare kalder det trivsel og udvikling, for det handler jo om, at børn, der trives får

mulighed for at udvikle sigaltså jeg bryder mig ikke om det, når man siger det på den måde, for jeg synes det bliver så styrende på en eller anden måde, skolefikseret. Men hvis man bare taler om udvikling og om zonen for nærmeste udvikling, og at vi altid kigger på de enkelte børn, altså det enkelte barn og på gruppen og sørger for at arbejde med nærmeste udviklingszone og individuelt og for fællesskabet, så er det jo lidt det samme..."

Det vi ser her kan forstås som et eksempel på en principledet professionalisme, hvor pædagogen analyserer, læser og vurderer sin kontekst og laver en strategisk overskridelse. Gennem faglig refleksion afsøger og finder hun balance i spændingsfeltet mellem den eksterne styring, deres interne praksis og hendes eget fagpersonlige engagement, bl.a. udtrykt i omsorg: *"at se det enkelte barn og være der hvor børnene er"*

I cirkel tre blev følgende sagt i en diskussion om tjeklister:

"jeg er bare så optaget af, at vi skal passe på med ikke at, altså at det bliver sådan en tjekliste, at vi skal "vinge af" jeg er så optaget af, hvordan vi kan få fokus på det der er det vigtige i forhold til de her børn, for det bliver sådan noget med at så skal vi det og vi skal vi også det og vi skal også det med de der kasser (sprogkasser) og jeg tænker: hvor er børnene i alt det her?"

Udsagnet er et eksempel på udfordringen med at finde balanceringer i spændingsfeltet og på "kampen" for at tale formål i forgrund som konstituerende for principledet praksis. Taleren giver udtryk for, at *"det vender den forkerte vej rundt"* – de eksterne krav bliver vigtigere end barnet og den tilknytning, der skal ske til barnet. Løsningen kunne meget nemt blive enten en teknisk leverance i forhold til de eksterne krav – eller en selvforherligende prakticisme – men her forsøger hun at finde en vej baseret på at *'koble det nok'*, for at finde balance i spændingsfeltet. Der ligger en accept af, at det eksterne ikke kan eller skal udelades: *'jeg ved godt det er noget, som er en del af vores arbejde'*, men det opleves som meget udfordrende at skabe en meningsfuld balance i spændingsfeltet. Også her kunne man i stedet for søge efter en overskridelse. Idéen om overskridelse peger direkte på, at implementering af styring ikke kan være en ensidig proces, dvs. at styringen skal finde en egnet form i professionspraksis, og at der netop dér ligger en aktiv rolle for principledede professionelle.

Hvad er det pædagogiske i pædagogers principledede professionalisme?

I professionscirkelns forløb fik vi brug for at blive mere specifikke omkring "the moral purpose", som konstituerer pædagogers professionspraksis. Vi så spor af den, vi ville trække den frem og give den en form, som så kunne bidrage til, at det blev nemmere for deltagerne at få øje på den og at give den plads. "Moral purpose" er ikke bare en frase, eller noget der er ens for alle professioner – på det pædagogiske område handler den specifikt om spørgsmålet om "god pædagogik".

Det er det, pædagogerne er optagede af, samtidigt med at det kan være svært at formulere sig mere præcist om det:

"Det er det levede liv, det børnene har gang i, det er det vi skal have forstørrelsesglas på, og det er det vi skal blive optagede af. Vi skal ikke blive optaget af hvordan får jeg i mit projekt alle de har læreplanstemaer kørt ind, og jeg skal også det og jeg skal også det, for så kommer vores fokus simpelthen væk fra børnene!!"

I forbindelse med arbejdet med evaluerings- og dokumentationsformer:

"evaluering: ikke kun et flueben man sætter, men skal være "noget levende dynamisk, altid pågående og det synes jeg giver så god mening hvis vi på en eller anden måde kan få det til at leve..... det er jo det der giver dynamikken og gør os skarpere: hvad er det vi vil og hvorfor vil vi det... alt det der, det er jo det vi hele tiden skal blive ved medderfor det er fedt at være pædagog, så man hele tiden udvikler sig på sin faglighed... vi skal jo gøre det ypperligste for de her børn altså..."

Den nederlandske akademiske pædagog Gert Biesta tilbyder en tankefigur, der knytter formålet (the moral purpose) til konkret pædagogik. Han skriver: "*Education is a teleological practice, that is a practice that is not only framed but actually constituted by its purpose (in greek: telos)* (Biesta, 2016; 199). Formål forstås som *det vi er her for*, eller som *det pædagogiske projekt vi deltager i*. Det er ikke noget, der direkte kan indgå i en instrumentel tænkning, det er snarere et orienteringspunkt, der gør, at man kan reflektere praksis i et bestemt lys og give den en retning.

Formål er konstituerende, derfor skal det også manifestere sig som noget *aktivt*, noget *levende*, noget som viser sig i nuet i den daglige praksis. En pædagog siger det meget præcist i cirklen:

"vi skal have fokus på hvordan gør vi det, hvordan gør vi det helt ned i detaljen,... ét er alle de her ord, ét andet er praksis. Tit så bliver det sådan noget ryggradspædagogikagtigt noget, med noget med: jamen det plejer vi bare lige at gøre eller det er sådan jeg selv er opdraget".

Biesta er også interesseret i den pædagogiske hverdag og gør derfor spørgsmålet om "god pædagogik" til et spørgsmål om formål, om indhold og om relationer. "*the point of education is that students learn something, that they learn it for a reason, and that they learn it from someone. ..."education always needs to engage with the question of content, purpose and relationships"* (Biesta 2015a; 76).

Vi introducerede derfor disse tre analysespørgsmål i cirkel 3 i forbindelse med medbragte praksisfortællinger om "det gode børneliv".

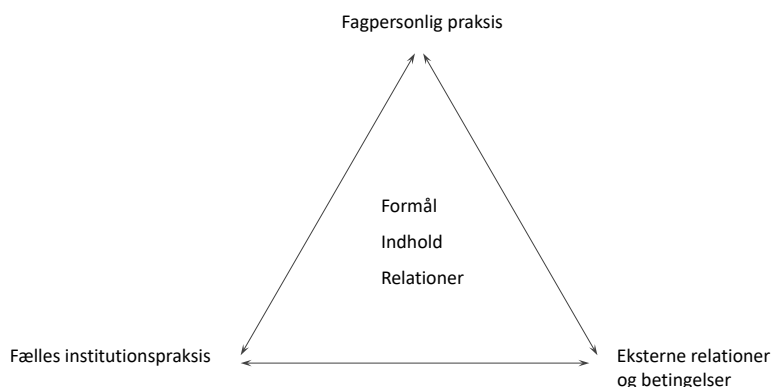
- *Formål:* hvad er det gode formål. Hvad er det pædagogiske? (jf. det pædagogiske grundlag i Master for en styrket læreplan)
- *Indhold:* Hvad er der på spil. Hvad vil vi bibringe børnene? Ex. læreplanstemaer. Indholdet kan sættes i spil i såvel planlagte aktiviteter som i hverdagen.

- *Relationer*: Hvordan tager vi professionelt ansvar i og for relationerne? Det gælder både børnenes relationer indbyrdes og vores egen deltagelse i samspil med børnene.

Gennem disse analysespørgsmål søgte vi en tydeligere artikulering af principledet professionalisme i vores samtaler. De udgør dermed en didaktisk model, der kan give deltagerne inspiration til at oversætte og håndtere den styrkede læreplan i spændingsfeltet i deres praksis.

Hvordan etablere en evalueringskultur med afsæt i principledet professionalisme?

Arbejdet i professionscirklen viser klare eksempler på, at det professionelle felt er komplekst og konfliktfyldt, men også, at deltagerne i cirklen både har vilje og forudsætninger for at håndtere det på en måde, så de hverken tipper over i en prakticisme, hvor det blot bliver de lokale værdier, der gælder, eller i en værdiforladt teknisk leverance. At få øje på det pædagogiske og de pædagogiske formål og at forbinde det til den daglige praksis gennem praksisfortællinger og refleksioner over praksisfortællinger synes at være væsentlige for principledet professionalisme. Arbejdet med udviklingen af principledet professionalisme anskueliggøres i figur 3:



Figur 3: principledet professionalisme bliver til

Vi udviklede figuren først for at kunne reflektere over praksisfortællinger, men senere også for at kunne arbejde frem mod meningsgivende evaluering og dokumentation af praksis. Deltagerne blev bedt om at bruge modellen i forskellige situationer hjemme – både planlagte og spontane aktiviteter. En af deltagerne gav udtryk for

”det gav bare SÅ god mening. Jeg savnede en sådan figur til vores MGP-projekt. Den sætter en ramme for refleksionen..... ”

Figuren giver et sensitivt blik for det pædagogiske grundlag i læreplanen, og samtidig ansporer den til dialoger og selvkritiske vurderinger af, om vi når i mål med det, vi er sat i verden for at gøre (samfundsmandatet). Figuren repræsenterer projektets metodiske fund, der anskueliggør, hvordan principledet professionalisme kan være beskrivende for professionalisme i en dansk dagtilbudspædagogisk sammenhæng. Den kan bruges som ramme for systematisk evaluering af, hvordan der arbejdes i professionspraksissens spændingsfeltet, hvor den både kan bruges tilbageskuende og fremadskuende.

Hvordan kan principledet professionalisme næres i den pædagogiske hverdag i institutionen?

Vi konstaterer på det foreliggende grundlag, at principledet professionalisme findes og næres i professionscirklen, men findes den også i den pædagogiske hverdag? Dette spørgsmål kom op i forløbet, men også på det dialogmøde, vi afholdt med Aarhus Kommune efter professionscirklerne. I dialogmødet deltog foruden medarbejderne fra institutionerne også repræsentanter fra den kommunale forvaltning og fra den lokale BUPL-afdeling, som har fulgt projektet. Deltagerne gav udtryk for, at det er muligt at arbejde med refleksioner i retning af en principledt professionalisme inden for konteksten af professionscirklen. Men der opleves også vanskeligheder i at gennemføre den samme arbejdsform mellem cirkelmøderne hjemme i institutionen. I samtalerne identificeredes især to årsager til dette. For det første var der en oplevelse af manglende tid i hverdagen til at arbejde systematisk med værdigrundlag, dokumentation og refleksion. Der er mange praktiske gøremål, som ofte tilsidesætter planlagte refleksionsprocesser. Den anden årsag var af mere indholdsmæssig karakter. Ved den ene institution havde man planlagt et personalemøde, hvor den udviklede tankefigur skulle afprøves sammen med hele personalegruppen (se figur 3). Det viste sig, at det ikke var muligt at bruge figuren, før man havde været igennem en række andre processer – drøftelse af værdigrundlaget, afklaring af centrale begreber, forståelse af tankesættet i den styrkede læreplan mv.

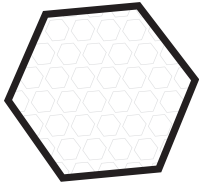
Forskellen mellem arbejdet i professionscirklen og i hverdagen er bl.a., at vi som forskere har været med i cirklerne, men ikke er det i hverdagen. Den professionalisme, vi sporer, næres *også* af en analytisk og kritisk opmærksomhed, som vi som udefrakommende forskere bringer ind i cirklen. Principledet professionalisme er på en gang nærliggende og svært. Nærliggende, fordi deltagerne tilsyneladende nemt finder sig godt til rette i den position. Svært, fordi det er fyldt med spændingsfelter; en egentlig ”harmonisk balance” er sjældent muligt, så der fordres en evne til at læse kontekst og til løbende at foretage undersøgelser af spændingsfeltet for at fastholde opmærksomheden på omdrejningspunktet: det pædagogiske formål, intentioner og fagpersonlige interesser.

Projektet har været en rejse i et på en gang nyt og alligevel ikke så ukendt land. Projektet har kunnet bidrage med et vist empirisk belæg for den form for

professionalisme, som Goodson kalder principledet. Men samtidig står vi tilbage med nye spørgsmål. Ikke mindst hvordan denne nye form for professionalisme kan næres i den travle hverdag med børnene i dagtilbuddene? Så der er nok at tage fat på i fremtidige projektet om principledet professionalisme.

Litteratur

- Biesta, Gert (2015a): What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education* 50:1 pp.75-87.
- Biesta, Gert (2015b): Teaching, teacher education and the humanities: reconsidering education as a Geisteswissenschaft. *Educational theory* 65:6 pp. 665-679.
- Biesta, Gert (2016): Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*. 14:2 1pp. 94-210.
- Hansen, Naja Fibiger og Peter Møller Pedersen (2017): *Seks anbefalinger til pædagogisk professionel tilgang til arbejdet med ny styrket læreplan*. Internt arbejdspapir.
- Goodson, Ivor (2000): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodson, Ivor (2003): *Professional knowledge, professional lives*. *Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Goodson, Ivor & Ulf Numan (2003): *Livshistoria og professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, Ivor (2007): *Professionel viden, professionelt liv*. *Studier af uddannelse og forandring*. København: Frydenlund.
- Jakobsen, Carsten Linding og Karen Marie Hedegaard (2013): Professionscirkler – samarbejde om udvikling af undervisning i skolen og i læreruddannelsen. VIA. Pre-print.
- Latour, Bruno (2005) *Reassembling the Social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Elbæk, Ida m.fl (red) (2016): *Master for en styrket pædagogisk læreplan. Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogisk mål*. København: Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- Person, Sven (2010): Forskningscirkler – en vejledning. Gjallerhorn nr. 12.
- Rasmussen (2006): Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde. I: Psyke og logos 27:2.
- Regeringen (2017a): *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet* http://www.stm.dk/multimedia/2017_staerke-dagtilbud_publication.pdf.
- Regeringen (2017b): Aftale om ”Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet”. <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-staerke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/> Set 30-11-2017.
- Rothuizen, Jan Jaap (2015): *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt. Ph.d. afhandling*. Aarhus Universitet.
- Rothuizen, Jan Jaap (2016): Pædagogik og viden - Om viden og væren. I: Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen (red): *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Røvik, Kjell Arne (2009): Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, Kjell Arne (2016): Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews* Vol. 18, 290-310.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

**Legende samspil,
frihed og rammer
i det pædagogiske miljø**

Narrative strukturer giver orienteringspunkter i hverdagen

Hanne Hede Jørgensen

lektor, VIA-UC, HHJ@via.dk

Anette Boye Koch

ph.d., docent, VIA-UC

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

Med afsæt i et eksempel fra forskningsprojektet 'Det gode børnemiljø' vises, hvordan en pædagog i en børnehave og inden for rammerne af et fortælleværksted indgår i legende samspil med en større gruppe børn. Gennem det legende samspil og ved at forbinde sig til børnenes ideer og inddrage deres perspektiver, støtter pædagogen deres deltagelse i aktiviteten. Med udgangspunkt i en narrativ analyse af fortælleværkstedet belyses og diskuteres, hvordan pædagoger og børn sammen udvikler narrative strukturer, som de bruger til at navigere i et institutionsliv, hvor meget foregår på én gang og på flere niveauer. Artiklen diskuterer, hvordan pædagoger kan anvende narrative strukturer til at skabe et *godt pædagogisk* miljø, hvor 'det gode' knyttes til børns muligheder for deltagelse i hverdagslivet, mens 'det pædagogiske' knyttes til pædagogers evne til at være både legende og rammesættende i deres samspil med børn.

Abstract

Based on an example from the research project 'the good child environment' the article illustrates how a pedagogue in a kindergarten and within the settings of a storytelling-session engages in play-full interactions with a large group of children. The play-full interactions motivate the children's participation in the activity by connecting to their ideas and including their perspectives. Narrative analysis of the story-telling session shows – analytically – how pedagogues and children develop narrative structures, which are used on a daily basis to navigate in an institutional life where much is at stake simultaneously. The article discusses how narrative structures are useful in order to generate a *good pedagogical* environment in which 'good' is understood as children's possibilities to navigate and participate in everyday life, and 'pedagogical' is understood as a professional balance between managing settings and acting playfully.

Nøgleord

Pædagogisk miljø, børns perspektiver, legende samspil, narrativ analyse, narrative strukturer.

Indledning

En sørøverfortælling begynder med en kurv

En pædagog kommer slæbende med en kurv, som sættes ind i det rum, der kaldes gymnastiksalen. Straks kommer tyve børn løbende og slår sig ned omkring kurven. De mindre børn, der var i gang med at hoppe på madrassen, løber ud af rummet, og de store børn sørger for at få lukket ud til gangen, for nu gælder det fortælleværkstedet.

Herefter indleder pædagogen fortællingen med at sige: "Jeg skal bruge én". Sytten hænder ryger op. De sidste tre tøver, men har ansigtet ivrigt vendt mod pædagogen. "Men det skal være en der er modig og sej!" fortsætter pædagogen. Mindst femten hænder ryger op. Pædagogen vælger Roar: "Ved du hvorfor, jeg valgte dig?" Alle holder vejret. "Fordi du har stribet tøj på!" Flere børn gør opmærksom på, at det har de også. "Vi skal lave dig lidt om", siger pædagogen, og mens pædagogen leder i kurven, begynder børn at gætte på, hvad der skal fortælles om. "En zebra"? Men så får Roar et tørklæde om hovedet og en klap for øjet, og børnene hujer: "En pirat!"
(Feltnote, 04.11.16)

Således begynder en fortælling om et fortælleværksted i en daginstitution. Fortællingen er denne artikels omdrejningspunkt. I artiklen tager vi udgangspunkt i en livsverdensforståelse, hvor fortællinger indgår i den menneskelige erfaring som en måde at orientere sig og skabe mening på i et mylder af stemninger, følelser, relationer og muligheder (Riessman 2017 m.fl.). Vi vægter en hermeneutisk tilgang til narratologien og er interesserede i at forstå, hvordan børn og pædagoger tillægger handlinger og udtryk i hverdagslivet mening og værdi. Fokus er dermed det performative og betydningsskabende i udviklingen af det gode pædagogiske miljø. Men vi er også, i forlængelse af narrative teorier, interesserede i, hvordan vi som forskere med vores blikke er med til at producere mening i og om feltet. Det narrative forskningsfelt har studier af det særlige som omdrejningspunkt og ofte tages afsæt i enkelte cases eller fortællinger, da fokus er på det partikulære frem for på identifikation af mønstre som i en klassisk etnografisk analyse (Riessman 2017 p.244). Det særlige, som vi retter opmærksomheden mod ved at knytte an til én enkelt fortælling i vores materiale, er de kulturbårne forståelser for det gode og rigtige, som vi kan analysere frem ved at anlægge et narrativt blik. Da fortællinger handler om normer og normbrud (Bruner 2004 p.22), kan de netop give indblik i, hvordan mennesker i en given kontekst – som en daginstitution – orienterer sig og interagerer på en baggrund af forestillinger om rigtigt og forkert, godt og skidt. Vi lægger os dermed i forlængelse af en pædagogisk forskning, der forstår pædagogisk praksis som værdibaseret og ikke-instrumentel, og hvor viden er noget, der udtrykkes i handlinger (Manen 2008 p.1). Den narrative analyse kan give et indblik i den kompleksitet, som udspiller sig i de pædagogiske handlinger.

Det gode børnemiljø og de metodologiske overvejelser

Artiklen bygger på et eksempel fra forskningsprojektet *Det gode børnemiljø*, hvor vi undersøgte, hvordan pædagoger udmønter den lovbestemte forpligtelse til at inddrage børns perspektiver i udviklingen af det gode børnemiljø (Dagtilbudsloven §7 & 8, 2016). Forskningsspørgsmålene var: Hvordan inddrager pædagoger børns perspektiver? Hvordan påvirker børns perspektiver den pædagogiske praksis? Og hvordan kan et børnemiljø vurderes som godt ud fra børns perspektiver? Artiklen her knytter an til det første af forskningsspørgsmålene og belyser, hvordan pædagoger i et legende samspil med børn inddrager deres perspektiver.

I forskningsprojektet har vi været optaget af bevægelserne mellem børn og pædagoger. Vi har ønsket at tage normativiteten omkring det 'gode' miljø alvorligt. Ikke som et udefrakommende måleredskab, men som en undersøgelse af, hvad pædagoger og børn selv forstår og værdsætter som gode og rigtige måder at interagere med hinanden på. Vi forstår fortællinger som "cultural plotlines" (Clandinin 2013 p.22), som vi lever i og med, i den forstand at vi genfortæller og indretter os efter dem, fordi de som oftest handler om gode og mindre gode måder at interagere på. Fordi fortællinger tematiserer 'det gode' og 'det mindre gode', kan de tilbyde mennesker i en given kultur orienteringspunkter i en verden, hvor der er mange veje at gå, men hvor ikke alle veje er 'den rette'. Som sådan fremstår fortællinger normative; som et moralsk anliggende og som handlingsanvisende (Togsverd et al. 2017 p. 89). Det gode og det mindre gode er nemlig afhængig af den sammenhæng, hvori det optræder. Derfor er narrative studier optaget af at undersøge de kontekstuelle og relationelle forhold omkring fortællinger (Clandinin 2013 m.fl.).

Børnemiljøprojektet tager udgangspunkt i et "Short-term" etnografisk feltstudie (Pink & Morgan 2013). Studiet er foretaget i to institutioner i en periode på 8 måneder. Vi har foretaget interviews af pædagoger i begyndelsen og i slutningen af projektet. Vi har afholdt narrative workshops med pædagoger med henblik på udveksling af fortællinger om det gode børnemiljø (Author, 2018). Vi har i samarbejde med pædagoger og børn og med udgangspunkt i fotografier, taget af børn, afholdt 2 x 2 børnemøder i hver institution, hvor børn har fortalt om det gode og det dårlige i børnehaven. Endelig har vi lavet deltagerobservationer med fokus på børn og pædagogers samspil i sammenlagt 14 dage i hver institution.

Børns perspektiver og artiklens forskningsbidrag

VI forstår børns perspektiver som et relationelt fænomen (Bae 2012 p.48) knyttet til deres kommunikationsformer og lyst til at være del af legen og fællesskabet. Børn er med andre ord optaget af hinanden og af at tage del i morskaben. Derfor søger de veje til aktivt at skabe bevægelser, bruge kroppen og sætte rammer og regler i spil med det formål at have det sjovt sammen. Ud fra en sådan forståelse af børns perspektiver er leg og morskab 'det gode'. At indgå i det legende samspil,

som børn praktiserer og inviterer til, kan således forstås som en inddragelse af børns perspektiver.

På den baggrund har vi rettet fokus mod, hvordan pædagoger møder og inddrager det legende, som en integreret del af institutionens hverdagsliv. Vi er interesserede i, hvordan pædagoger formår at indgå i legende samspil, der hvor det ud fra kendskabet til det enkelte barn og til børnegruppen skønnes det rigtige at gøre. Kan vi fx forstå det legende som et mødested, hvor børnenes 'her og nu' perspektiv tilkendes betydning, samtidig med at pædagogerne bevarer overblikket over egne pædagogiske mål for børnene? Og i så fald hvilke krav stiller det så til pædagogen?

Fortællingen fra gymnastiksalen om "Roar som pirat" er nedskrevet på feltarbejde i forbindelse med vores projekt. Den viser en pædagog i et fortællerværksted, som han styrer ved at indgå i et legende samspil med børnene. Pædagogen forbinder sig med børnenes ideer og bidrager til morskaben ved at improvisere og handle ud fra et kendskab til deres optagetheder. Han trækker på elementer, der engagerer og morer børnene som eksempelvis processen med at blive valgt og gætte, hvad der skal fortælles om. Samtidig forbinder han sig til den sørøverhistorie, børnene i øjeblikket er optaget af at lege i snart sagt alle institutionens fysiske rum. Men eksemplet viser også, at pædagogen ikke aktivt gør noget for at erindre børnene om fortællerværkstedets rammer eller justere på dem. Hverken for de deltagende i Storebørnsgruppen, der stimuler sammen og lukker døren, eller for de små i Mellem- og Småbørnsgruppen, der skynder sig ud. Rammerne ser ud til at gøres og leves af børnene. Og aktiviteten, der engagerede de tyve børn og pædagogen, varede denne dag ifølge feltdagbogen lidt over en time.

Artiklens formål er at åbne for samtaler om gode pædagogiske miljøer ved at tilbyde nye begreber. På baggrund af analysen og i overensstemmelse med narrativ teori, formulerer vi afslutningsvis teoretiske udsagn, idet vi udleder tre narrative strukturer. Vi lægger op til en diskussion af, hvordan narrative strukturer kan anvendes til at stille skarpt på nogle af de mindre synlige pædagogiske ressourcer, som vi finder, fortjener faglig opmærksomhed og refleksion. Sørøverfortællingen er udvalgt, da den på mange måder fremstod som et eksempel på, hvordan et godt børnemiljø kan praktiseres, og vi ønsker at rette fokus mod kompleksiteten i de meningsskabende processer mellem rammer, identiteter og kulturelle fællesskaber, som børn og pædagoger deltager i og skaber. Samtidig gør vi opmærksom på, at den fortælling, vi analyserer, er en 'levet fortælling' (Clandinin 2013 p. 21). Fortællingen bliver først til tekst i det øjeblik, den nedskrives af os. Analyse og fortolkning af fortællingen, bliver til endnu en fortælling; en forskerfortælling om 'det gode', men det gode kan opluges af rutiner og blive mindre godt. Forskerfortællinger har ikke til hensigt at give en neutral beskrivelse af virkeligheden, men ved hjælp af eksemplet at inspirere til "mouvements of thoughts" (Frank 2012 p.73). I vores artikel til tanker om, hvordan det gode miljø vedvarende kan være godt for alle.

En sørøverhistorie

Begyndelsen – Fortælleværkstedets Drejebog

Enhver levet fortælling har en forhistorie, bundet til de liv, identiteter, fællesskaber og rutiner, der er dens kontekst. Idet pædagogen i eksemplet griber fat i den store kurv, sker der noget. Kurvens tilsynekomst i gymnastiksalen er den peripeti, dvs. ”omslag til det modsatte” (Aristoteles 2004 p. 71), der sætter fortællingen i gang. Børnene ændrer retning. Kolbøtter, madrasrulninger og ribbeklatringer stopper. De små løber ud. De store skynder sig at løbe efter pædagogen med kurven, mens de med glade øjne vendt mod forskeren råber: ”Vi skal lave historie”. Det, der for forskerens øjne i første omgang ligner et pludseligt ugenenskueligt mylder af børn, bliver til børn, der finder deres pladser i forhold til en kendt ramme. De store børn lukker døren efter de små. Kurven stilles på gulvet. Børnene sætter sig i en halvkreds omkring den. Der er (næsten) stille.

Fortælleværkstedet har tydeligvis resonans i børnegruppen. Børnene genkender det som noget godt, og det lader til at initiere en bestemt form for adfærd i børnegruppen. Både for de, der skal deltage, og de, der ikke skal. Noget, de organiserer sig efter, som var der en usynlig *Drejebog* tilstede. Sådan kan det i en narrativ optik se ud: Hvis vi forstår aktiviteten, fortælleværkstedet, som en levet fortælling med et genkendeligt handlingsforløb opbygget som en klassisk lineær fortælling med begyndelse, midte og slutning (Aristoteles 2004 p.67), kan vi forstå pædagogiske aktiviteter som forløb med narrative strukturer, der virker støttende og styrende for børnenes selvregulering. Kurven initierer begyndelsen til fortælleværkstedet. Den er det artefakt, hvorom drejebogen udspiller sig. Levede fortællinger er netop kendetegnede ved at udspille sig i relationen mellem den fysiske verden, ting, steder og mennesker (Clandinin 2013 p.23). En drejebog kan således være en måde at støtte og ordne børns erfaringer og oplevelser på som særlige kulturelle ’plotlines’, de kan genkende og orientere sig efter. Ifølge Katrine Nelson har barnet allerede tidligt brug for sådanne drejebøger, eller ”scripts” (Nelson 2007 p.89), fordi narrative strukturer hjælper barnet til at forudsige og skabe mening i hverdagen. Drejebøgerne foreskriver rigtige og forkerte måder at agere og opføre sig på i situationen, samtidig med at de inddeler dagen i små, overskuelige forløb. Hvis vi forstår fortælleværkstedet som en tilbagevendende aktivitet, som pædagogen har rammesat og over tid har levet og gjort med børnene, kan det tilbyde os en forståelse for, hvordan børnene så præcist kan vide, hvad der forventes af dem. De ved ganske enkelt, hvad der skal ske, og hvem der skal med, når kurven rituellet bæres ind i gymnastiksalen. Børnene kender omtrentlig varighed og rækkefølge for, hvad der skal ske. De håndhæver selv rammerne ved at lukke døren og sætte sig omkring kurven, og der er ingen protester fra de små, der tilsyneladende er helt på det rene med at skulle noget andet.

Institutionens narrative repertoire

Som det fremgik af det indledende glimt ind i fortællerværkstedet, reagerede børnene med hujende glæde på Sørøverfortællingen. Vi nævnte ligeledes, at børnene i institutionen for tiden er optaget af en piratleg. Legen ses på legepladsen i form af flere børn omkring et stort træskib. Andre gange ses et enkelt barn løbe rundt en hel dag med et tørklæde om håret og en klap, der sidder lidt på skrå over det ene øje og levner en sprække at se ud af. Piratlegen bevæger sig mellem alle institutionens fysiske rum og aktører. Vi ser den som en del af institutionens *narrative repertoire*, som er "stories that a person at least recognizes and a group share" (Frank 2012 p. 53). Vi forstår en institutions narrative repertoire bredt som institutionens fællesgods af kulturelle udtryksformer som fortællinger, sange, vittigheder, lege m.m. Heraf kan nogle være initieret af pædagogerne som fx nye sange eller en Bamseven,¹ mens andre kan være initieret af børn som fx Batman eller andre mediehelte og -skurke, der dukker op i institutionen (Feltnote 03.11.16). I eksemplet her er det uvist for forskeren, hvor piratlegen kommer fra, men den opleves tydeligvis af børnene som meningsfuld, og i fortællerværkstedet griber den af pædagogen, der viser forståelse for, at børnene allerede kan have – eller finder det meningsfuldt at have – et piratlegenavn.

"Kan du sige som en pirat?" Roar brøler højt, og de andre børn griner. "Hvad skal han hedde?" Pædagogen spørger flokken og ser så på Roar: "Har du et sørøvernavn?" "Sørøverkaptajn Roar" råbes der fra flokken.

Løbende inddrages de andre børn, når der er roller i fortællingen, der skal besættes. Børnene melder sig, mens fortællingen skrider frem i en vekselvirkning mellem pædagogens greb ned i kurven og børnenes engagerede gætterier og forslag. Der synes at opstå en fælles bestræbelse på at skabe sammenhæng i fortællingen med de artefakter, som pædagogen får fat i nede i kurven, og de idéer børnene har. Sørøverhistorien har nok resonans i gruppen af børn og pædagoger som en del af institutionens narrative repertoire, men ikke som en bestemt sørøverhistorie med et fast plot og faste figurer. Der er tværtimod mange sørøverfortællinger i spil i institutionen med mange forskellige fragmenter, rekvisitter, figurer, artefakter med mere, der hører til i den sammen store sørøverhistorie. Under fortællerværkstedet leges en sørøverfortælling frem i samspillet mellem børn og pædagoger. Pædagogen responderer på børnenes ideer, også dem, der afvises. Alle ideerne bruges i en dialog om artefakter og sørøverfortællinger, som det fremgår nedenfor:

Da Roar er forvandlet til pirat spørges: "Er han færdig nu? Mangler der noget?" Et barn svarer: "En papegøje!" Pædagogen: "Det ku' det være, men det er nu ... skæg. Må jeg male skæg på dig?" Frem fra kurven drages en ansigtstush, mens der går et sus ned gennem sørøverne.

1 Fra "Fri for Mobberi" konceptet, Mary-fonden.

Institutionens narrative repertorie indbefatter også kendskab til andre børnekulturelle genrer som eventyr og gåder. Børnene ved fx, at man i enhver god fortælling har tre forsøg til at nå sit mål. Efter at Sørøverkaptajn Roar og hans mænd er faldet ned ad en mudret bakke to gange, bidrager børnene til fortællingen på følgende måde:

*Pædagogen: "Men tredje gang ..."?
"Der faldt de ikke", råber børnene.*

Sammen udtænker pædagog og børn så en måde, hvorpå hele sørøverflokket kan komme op ad bakken igen.

Narrativ habitus

Mens repertoiret er de fortællinger, sange m.m. som børn og pædagoger er fælles om at kende til, er deres *narrative habitus* en individuel og kropsligt indlejret viden om gode og dårlige fortællinger (Frank 2012 p.52). Hvorfor opleves en fortælling som god? Hvad vækker jubel, og hvad vækker modstand? Hvilke elementer hører med i en god sørøverfortælling? Den narrative habitus er individuel, men kan udveksles og udvikles i fællesskabet mellem børn og pædagog. Da pædagogen fx spørger, om de ved, hvorfor de skal sejle?, bringer et barn sin viden i spil: "Fordi de skal plyndre!" Plyndringer er en del af sørøverfortælleuniversets logik, men så brydes logikken af et barn:

Et barn råber, mens han skoggerler: "Han ligner en gammel kone". Pædagogen lukker af med et: "Nej, han gør da ej".

Skoggerlatter, eller hånlatter (Søbstad 2006 p. 43) er tilsyneladende et brud i sørøverfortællingen og ikke af 'det gode'. Børnene accepterer og retter ind. Men også pædagogen kommer til at 'ødelægge' sørøverfortællingen:

"Hov, noget falder ud af en bog. Hvad kan det være?" Der gættes: "Et kort?" "Et sørøverkort" "Et skattekort". Pædagogen trækker en i-pad med et billede af et kort op af kurven. Børnene ændrer fokus, nogle går hen til i-paden. En dreng: "Hvem er de der andre på billedet?" Pædagogen: "Det er nogle sørøvere fra et andet skib. Vil I hjælpe med at finde skatten?" "JAAAAA", råber børnene og begynder hoppe, nu igen med fokus på pædagogen, der har hånden i kurven.

De små brud kunne have afsporet fortælleseancen, men gør det ikke. For både børn og pædagoger er engagerede i at fortælle en *god* sørøverfortælling. Pædagogen bruger den viden, som børnene bringer i spil til at justere både børnene og sig selv til at blive i fortælleuniverset. At blive drillet med at ligne en gammel kone, hører tilsyneladende ikke med i en *god* sørøverfortælling. Og i-paden lader til at være et forstyrrende artefakt, der ikke har plads i en sørøverfortælling og derfor

truer med at nedbryde hele seancen. Men forventninger om en nedgravet skat får dem alle tilbage på sporet. Den narrative habitus sættes i spil og hjælper børn og pædagoger til sammen at skabe drama og finde løsninger, der trækker fortællingen i nye retninger, men samtidig sikrer, at de bliver i sørøveruniverset.

Det legende samspil – latter og bevægelse

Drejebogen for fortællerværkstedet, institutionens narrative repertoire og børn og pædagogers narrative habitus kan ses som særlige, narrative strukturer, der giver børn mulighed for at deltage i aktiviteten og bidrage til, at den kan udvikle sig i en retning, der giver mening for dem. Men det er ikke nok til at forklare, hvorfor de forventningsfulde og villige forlod den glade tumlen i ribber og på madrasser, da kurven gjorde sin entre.

Børnenes forventninger ser ud til at være rettet mod pædagogens særlige evne til at fortælle historier, hans vilje til aktivt at gå ind i deres legende samspil og lege med. Det gør han bl.a. ved at appellere til deres trang til at bevæge deres kroppe.

Pædagogen fortæller, hvordan sørøverbesætningen når frem til øen ved at gå og gå og gå. De fleste børn har rejst sig, deres kroppe imiterer inertien i pædagogens stemme, indtil han råber: "Hov! Der var en slange". Alle børn stopper bevægelsen. "Kan du ikke hakke den, Roar?" Roar hakker og hakker. "Skynd dig, hak den! Det skal altså være mere". Børnene står tæt omkring pædagogen, Roar og den grønne tøjslange, de griner og griner og hakker med alt hvad de kan.

Med en fænomenologisk tilgang kan vi forstå børn som kropssubjekter, der aktivt og kropsligt involverer sig i samspil med andre børn og pædagoger om at skabe mening i hverdagen (Løkken 2000 p.22). Når børn har brug for at bevæge sig under en fortælleseance, kan det således være, fordi de søger mening i kroppen. Og når pædagogen inviterer dem til at 'tale' med kroppen, kan det forstås som en genkendelse af børns behov for at forstå med hele kroppen. Børnekroppe i bevægelse kan altså tolkes som tegn på engagement og deltagelse, og børns generelle optagethed af ting, der bevæger sig, kan forstås som et kropsligt forankret videbegær. Bevægelse er imidlertid ikke blot en fysisk aktivitet. Også latter kan forstås som en bevægelse, og pædagogen appellerer flere gange direkte til børns humor med bemærkninger, der får latteren til at rulle gennem gruppen.

*Pædagogen: "de skal nok drikke rom nede i skibet"
"Jeg tror, han snorker når han drikker rom", siger et barn.
Pædagogen svarer: "Ja, han snorker så højt, at der kommer bølger". Børnene brøler af grin.
[...]
Om sørøverkaptajn Roars hund siger pædagogen: "Den hund gør så højt, at man får ondt i ørerne". Børnene griner og griner.*

Børn ler bl.a. af *inkongruens*, dvs. fordrejninger og modsætninger som grimasser og påklædning, bevægelser eller udseende, der bryder med det vante (Søbstad 2006 p.49). Med reference til Bakhtin betegnes børns latter ofte som karnevalsk, med flair for det groteske, det omvendte og kropslige og som en modstandslatter rettet mod voksnes rammer (Tallant 2017 p.82). Den latter, der griber børnene her, er ikke en modstandslatter, for de ler sammen med en pædagog, der leger med. Ydermere stimulerer han latteren ved at appellere til deres humor, mens han afviser den 'forkerte' hån latter. Latteren, der bølger gennem børnegruppen, kan ses som del af det legende, der set ud fra Gadamer's hermeneutiske filosofi bevæger sig i en hid-og-did-bevægelse uden retning og andre formål end at blive ved (Gadamer 2004 p.101 ff). Hvis vi med inspiration fra Gadamer forstår den legende latter som retningsløs, er denne bevægelse forbundet med både frihed og risiko. Frihed, fordi det retningsløse indeholder muligheder. Risiko, fordi det retningsløse kan tage overhånd, og man risikerer at fortabe sig i kaos. For barnet bliver det vigtigt *at turde* kaste sig ud i latteren og være med i den smittende bevægelse, der bølger mellem dem og efterlader en oplevelse af samvær og fællesskab. Samtidig får de erfaring med at være i det retningsløse, det åbne og potentielt kaotiske. Pædagogens dobbeltrolle består her i både at bidrage til det legende, samt med sin tilstedeværelse at rammesætte på en måde, så ethvert barn *tør* og *kan* deltage. Det kunne de tilsyneladende i fortælleværkstedet. Leg og fortolkning er ifølge Gadamer beslægtede som åbne og retningsløse processer, hvilket lægger op til at diskutere fortælleværkstedets dannelsespotentialer. Forstået således, at fortælleværkstedet bliver en legeplads for fortolkningsprocesser, hvori børn og pædagoger har mulighed for at mødes ligeværdigt som meningsskabende og deltagende subjekter (Skoglund 2014 p. 38). Det er op til pædagogen at sikre, at alle børn får den mulighed.

Afrunding

Med udgangspunkt i en narrativ analyse har vi formuleret en forskerfortælling om det gode miljø i daginstitutionen. Vi har peget på, at dette miljø kan forstås som hvilende på en grund af narrative strukturer, der fortjener faglig opmærksomhed. Men de kræver også refleksive pædagoger, da 'det gode' kan forsvinde i uovervejede rutiner og blive 'mindre godt'; forstået som upædagogisk. Vi har i artiklen formuleret tre typer af narrative strukturer:

Den *Narrative Habitus*, karakteriseret som individuel viden om fortællinger. Vi ser den som et pædagogisk potentiale for samtaler om det kontekstuelle 'gode', i forhold til hvad, der hører med og gør fortællinger, fiktive såvel som levede, gode. Vores analyse tager udgangspunkt i en sørøverfortælling, men narrativ habitus handler også om det "corpus of stories" (Frank 2012 p. 194), vi lever efter og tænker med. Narrativ habitus har dermed også betydning for de forestillinger om det gode, som vi gør os om os selv og verden. Vi har ikke systematisk undersøgt, hvordan pædagogerne sikrer sig at alle børns narrative habitus understøttes og

inddrages i pædagogiske aktiviteter og hverdagssamtaler. Et væsentligt opmærksomhedspunkt for 'det gode' vil derfor være, hvordan pædagoger møder de børn, hvis narrative habitus enten er forskellig fra pædagogens eller kun vanskeligt kommer til udtryk.

Institutionens *Narrative Repertoire* har vi karakteriseret som et fællesgods af kulturelle udtryksformer i form af fortællinger, sange, vittigheder, lege m.m. I vores fortælling ser det narrative repertorie ud til at være udviklet i krydsfeltet mellem børn og pædagogers perspektiver. Den viser 'det gode' som et ligeværdigt forhold mellem institutionens aktører i forhold til den kultur og det fællesskab, der skabes. Men et sådan ligeværd er ikke en selvfølge. Det fordrer pædagoger, der reflektivt og vedvarende forholder sig etisk undersøgende til det asymmetriske i voksen-barn relationen og balancerer egne perspektiver med børnenes. Helt konkret kan det handle om at sikre, at børnenes initiativer gribes og gives plads. Men det kan også handle om at lægge faglige vurderinger til grund for de kulturelle indspil, man som voksen bringer ind i institutionens repertoire.

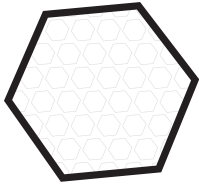
Den tredje struktur er de rammesættende *Drejebøger*. Vi ser disse som "stories" institutionens aktører er "caught up" i, og som 'fortæller' dem, hvad de skal lægge vægt på, og hvad der kan ignoreres (Frank 2012 p. 48). Det vil sige, de kan blive norm-bærende i institutionens forskellige rum som legepladsen, frokostbordet, samlingen m.m. I vores fortælling repræsenterer drejebøgerne 'det gode' i den forstand, at de giver retning og rammer hverdagen ind i overskuelige handlingsforløb, der tilbyder børn muligheder for at regulere sig selv samt frihed til at bevæge sig rundt i kendte rammer. Vi har i forskerfortællingen betonet det potentiale, som det legende samspil tilbyder i forhold til netop at rammesætte hverdagen på en måde, der er meningsfuld for børn. Et væsentligt opmærksomhedspunkt bliver imidlertid de børn, der har vanskeligt ved at deltage i legefællesskaberne, og som kræver en ekstra pædagogisk indsats for at kunne lege med. Et andet væsentlig opmærksomhedspunkt, når det legende samspil bliver normbærende for interaktioner mellem børn og pædagoger, er, i hvor høj grad børn kan 'forføres'? Sagt på en anden måde: Vil børn være med til 'hvad som helst', fordi de bliver mødt legende?

Vi har med vores analyse ønsket at åbne op for en diskussion af det gode pædagogiske miljø som et miljø, hvor pædagoger møder børns leg og latter som særlige udtryksformer, der kan sættes i spil, når børn skal inddrages og hverdagslivet rammesættes. Denne rammesætning kan understøttes gennem en faglig opmærksomhed på forskellige typer af narrative strukturer, men må samtidig kvalificeres gennem faglig refleksion og samtale.

Litteratur

- Author (2018, in press): Pædagogers arbejde med børns perspektiver. *Tidsskrift for socialpædagogik*.
- Aristoteles (2004): *Poetikken*. København: Det lille Forlag.

- Bae, B. (2012): *Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihed*. Bergen: Fagboklaget.
- Bruner, J. (2004): *At fortælle historier i juraen, litteraturen og livet*. København: Alinea.
- Clandinin, D. J. (2013): *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge.
- Dagtilbudsloven. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. Socialministeriet (2016).
- Frank, A.W. (2012): *Letting stories Breathe*. University of Chicago Press.
- Gadamer, H.G. (2004): *Sandhed og metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løkken, G. (2000): Using Merleau-Pontyan phenomenology to understand the toddler i: *Nordisk Pedagogik*, vol 20, nr. 1, p. 13-23.
- Manen, M. von (2008): *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action* <http://kortlink.dk/maxvanmanen/tesu>, fundet 22-03-2018.
- Nelson, K. (2007): *Young minds in social worlds*. USA: Harvard Press.
- Pink, S. & Morgan, J. (2013): Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. I: *Symbolic Interaction*, vol. 36 (3) p. 351-361.
- Riessman, C.K. (2017): Narrativ analyse I samfundsvidenskaber i: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red) *Kvalitative analyser. Syv traditioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skoglund, R.I. (2014): Danning i barnehagen: Hva ka danningens ”mer enn” være? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 98, vol. 1. s. 34-46.
- Søbstad, F. (2006): *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tallant, L. (2017): Embracing the Carnevalesque: Young Children’s Humour as Performance and Communication. *Knowledge Cultures* p. 71-84.
- Togsverd, L., Jørgensen, H.H., Rothuizen, J.J., Weise, S. (2017): *Viden i spil i daginstitutioner*. Aarhus: DPP. Findes også på kortlink.dk/ucviden/tesy.



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

”Intet er givet på forhånd”

Om kunst, æstetiske læreprocesser og studerendes
identitetsdannelse i pædagoguddannelsen

Julie Borup Jensen

Lektor ved Institut for Læring og Filosofi, AUU
jbjen@learning.aau.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

Undervisningsaktiviteter med kunst har potentiale til at styrke pædagogstuderendes udvikling af professionsidentitet. Professionsidentitet forstås i artiklen som en dynamisk, personligt forankret, professionsbaseret teoretisk og praktisk viden, der kommer til udtryk i en reflekteret professionsudøvelse. Artiklens empiri er hentet fra et aktionsforskningsbaseret udviklingsprojekt på en dansk professionshøjskole, hvor en gruppe undervisere har eksperimenteret med egen undervisning ved at inddrage kunstneriske værker og metoder i forskellige undervisningsforløb, hvor kunstinddragelsen viste sig at have betydning for de studerendes refleksionsmuligheder og meningsskabelse i spændet mellem personlig erfaring og professionens sprog, begreber og teorier. I lyset af æstetiske og socio-kulturelle læringsteorier peger resultaterne på, at undervisningsaktiviteter med kunst har potentiale til at styrke de studerendes forestillingsevne om sig selv som fremtidigt kompetente, vidensbrugende professionsudøvere som pædagoger.

Abstract

Arts-based teaching activities have the potentials to support the development of social education students' professional identity. Professional identity is understood as a dynamic, embodied, profession-based theoretical and practical knowledge that is expressed in reflected professional action. The empirical material of the article derives from an action research-based educational development project at a Danish university college. A group of educators have experimented with their own teaching by involving art works and arts-based methods in different educational courses. In these courses, the involvement of art seemed to be significant for the students' opportunities for reflection and meaning creation in the tension field between personal experience and the language, concepts and theories of the profession. In light of aesthetic and socio-cultural learning theories, the results point to the potentials of arts-based teaching activities to strengthen the students' imagination of themselves as future competent, knowledge using professional social educators.

Nøgleord

Æstetisk læring, undervisning med kunst, kunst og læring, aktionsforskning, undervisningsudvikling, professionsidentitet.

Kontekst

De seneste 15-20 års såkaldte akademisering af professionsuddannelserne har givet velfærdsprofessionerne i Danmark (lærer, pædagog, sygeplejerske, socialrådgiver mv.) et afsæt for videnskabeliggørelse af deres respektive fag- og professionsområder. Akademiseringen har medført et øget fokus på teoretisering i professionernes videns- og praksisfelter (Bøje 2012), hvilket især giver sig udslag i professionsuddannelserne, der nu gennem en årrække har været forskningsbaserede (Retsinformation 2017). Professionsuddannelserne er desuden kendetegnet ved at være vekseluddannelser, hvilket vil sige, at de studerende veksler mellem undervisning på professionshøjskolen og praktikforløb (Retsinformation 2017). Et af formålene med denne vekselvirkning er at give de kommende professionsudøvere et erfaringsbaseret handlingsberedskab- og et højt teoribaseret refleksionsniveau i den professionelle praksis.

Pædagoguddannelsen er den største professionsbacheloruddannelse med 26 lokale udbud og et årligt optag på over 4.500 studerende (EVA 2016). Med så mange studerende kan det antages at der vil være stor spredning i de studerendes forudsætninger for at studere og engagere sig i videregående uddannelse (EVA 2016). Det giver uddannelsen en særlig udfordring i at tilrettelægge uddannelsesaktiviteter og undervisningsformer, der kan omfavne mange forskellige måder at lære på og bygge bro mellem de studerendes livsverden og uddannelsens faglige og professionelle krav. Både før og efter 2014, hvor den seneste reform af pædagoguddannelsen trådte i kraft, udtrykker et antal studerende at de oplever en manglende sammenhæng i de uddannelsesaktiviteter og læringsarenaer, de bevæger sig igennem i løbet af uddannelsen (se eksempelvis EVA 2016, Bjerg og Haastrup 2014, Johansen 2013, Dalsgaard og Mejl 2009, Brok 2013, Hastrup et al. 2013, Bye Jensen 2009). Denne problematik kan muligvis forstærkes af den modulopdeling, der siden 2014 har været pædagoguddannelsens opbygning (EVA 2016, Skjødt 2016), men billedet er ikke entydigt.

Tidligere har man fortolket dette fænomen som manglende evne fra uddannelsesstilrettelæggelsens side til at skabe forbindelse mellem teori og praksis for de studerende, og her er der blevet forsket intenst i den såkaldte teori-praksis-relation. I pædagoguddannelsen ses så sent som i 2013 et forskningsprojekt (Bridging the Gap), hvor betegnelsen ”praksischock” optræder sammen med betegnelsen ”undervisningschock”. Undervisningschock opstår ifølge undersøgelsen, når de studerende efter endt praktikperiode igen deltager i den teoretiske undervisning på institutionen, formuleret således: *”i dag er der for langt mellem kærnemælkskoldskål og teorierne om anerkendende pædagogik”* (Brok 2013, s. 11).

Spørgsmålet er blot, om det er teori-praksisrelationen, der er svag i undervisning og praktikforløb, eller om problemets kerne er et andet. Denne artikel baserer sig på et aktionsforskningsprojekt i pædagoguddannelsen, som har arbejdet under en anden antagelse, nemlig at der i bestræbelserne på at forskningsbasere professionsuddannelserne samtidig må ske et styrket fokus på den studerendes

personlige læring. I dette ligger der, at den studerende har brug for ikke kun at opbygge generel viden om professionens teorier, videnskab og værdier. Hun har også brug for en personligt forankret vidensopbygning og udvikling af fagligt skøn og dømmekraft (Grimen & Molander 2010). Disse typer af læreprocesser kan have potentialer til at skabe sammenhæng i det, de studerende lærer i forskellige læringsarenaer på både institutionen og i praksiskontekster (Heggen 2010). Formålet med denne artikel er derfor at fremstille analyser fra et forskningsprojekt om kunstbaseret understøttelse af personlige læreprocesser og identitetsdannende læring indenfor pædagogprofessionen som en måde, hvorpå den studerende skaber mening og sammenhæng i uddannelsens forskellige vidensformer og læreprocesser. Fokuset på den studerendes personlige læring samles i projektet i formålet *udvikling af en professionel identitet*, hvor professionens teorier og begreber, konkrete praksiserfaringer og praksisviden integreres i et meningsfuldt hele for den enkelte studerende i et fællesskab i klassen eller i praksis (Heggen 2010, Fibæk Laursen & Bjerresgaard 2009, Weicher 2003). Udgangspunktet for denne artikel er derfor at præsentere forskningsresultater fra et aktionsforskningsprojekt, der undersøger, hvordan et pædagogisk og didaktisk fokus på udvikling af professionsidentitet har potentiale til at skabe en oplevelse af sammenhæng og meningsskabelse i et professionsstudie.

Baggrunden for projektet

Udgangspunktet for artiklen er som nævnt et aktionsforskningsbaseret uddannelsesudviklingsprojekt i pædagoguddannelsen på en professionshøjskole i Danmark. På den pågældende professionshøjskole ses der et øget fokus på at udvikle tilgange og viden, der kan støtte pædagogstuderendes personlige læreprocesser i samspil med fagets teorier og metoder, og derfor var og er udvikling af professionsidentitet aktionsforskningsprojektets undersøgelsesfokus. Når projektet har fokus på identitetsdannelse i professionen er det ud fra en æstetisk tilgang til læring og didaktik. Æstetisk læring antages i projektet at bestå af en integration af forskellige vidensformer, nemlig såvel kropsligt-emotionelle, kognitivt-teoretiske som personligt-erfaringsbaserede (Weber 2008, Austring og Sørensen 2006). Alle disse vidensformer er netop i spil i udviklingen af en professionel identitet, fordi studerende i det pædagogiske felt lærer at bruge sig selv i professionsudøvelsen, reflektere fagligt over egen praksis og forholde sig professionelt til kropslige og emotionelle aspekter af det pædagogiske arbejde (Heggen 2010, s. 328).

Formålet med projektet var og er endvidere specifikt at undersøge, om forskellige undervisningsaktiviteter relateret til kunst kan bidrage til dette. Kunstinddragelsen er en konsekvens af en antagelse om, at den understøtter æstetiske læringsformer. Denne antagelse baserer sig på kunstens *evokative* aspekter, det vil sige dens evne til gennem en sanseoplevelse at vække følelser, der igen, under særlige omstændigheder, kan anspore til tænkning, analyse, udtryk og handling (Eisner 2008, s. 12, Langer 1957, s. 91, Løgstrup 1983). Kunsten kan via

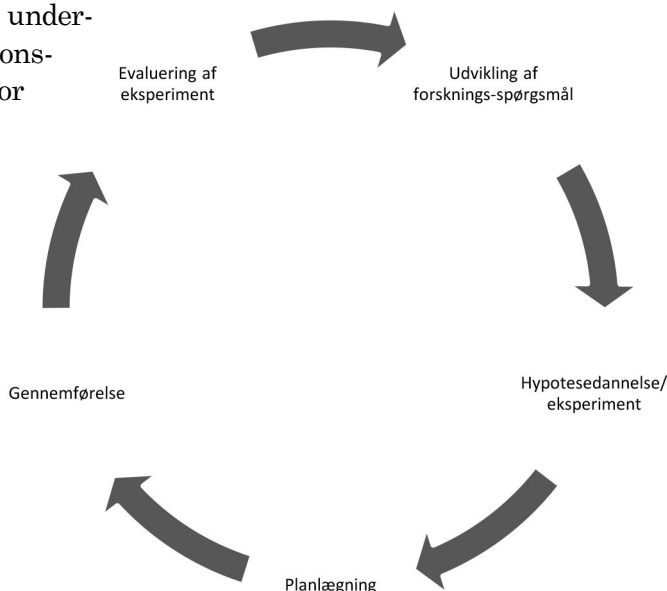
symbolske, associative og metafordannende dynamikker endvidere medvirke til, at denne tænkning og analyse opleves som meningsfuld på en måde, der skaber identitet og tilhørsforhold på det personlige og handlingsrettede plan, og ikke kun et intellektuelt plan. Med andre ord: kunsten kan give anledning til en æstetisk læreproces for den studerende (Austring og Sørensen 2006, s. 90). Der eksperimenteres derfor med gennem kunstaktiviteter at skabe forbindelse mellem professionens generelle teorier og begreber samt partikulære praksisformer på den ene side og den enkelte studerendes specifikke og subjektive erfaringer på den anden som et led i den studerendes identitetsdannelse i professionen (Heggen 2010, s. 324) og udvikling af fagligt skøn (Grimen & Molander 2010, s. 182-184). Her bliver sammenkædningen af identitetsdannelse og æstetiske læreprocesser med dens flerfoldige videns- og læringsformer interessant, ikke alene i relation til formålet med pædagoguddannelsen generelt (uddannelse af fagligt handlekræftige og reflekterende pædagoger), men også i forhold til, at uddannelsen til pædagog foregår i en vekselvirkning mellem teoretisk indsigt, fælles meningsskabelse og praktisk erfaring og læring indenfor selve uddannelsesforløbet specifikt. I det beskrevne projekt ses kunstneriske læringsaktiviteter som et potentiale for at muliggøre disse forbindelser af forskellige vidensformer. Antagelsen var, at kunstneriske læringsaktiviteter kan have potentiale til at aktivere og artikulere de studerendes livserfaringer som afsæt for at arbejde med og koble disse erfaringer med professionens erfaringer i form af teorier, begreber og andre videnskabelige artikuleringer af professionsviden. Kunsten kan på denne måde fungere som et bindeled mellem de forskellige erfaringer, den studerende gør sig i undervisningen, i praktikforløb, i projektskrivning og så videre og understøtte en personlig identitetsdannelse for den enkelte i fællesskab med andre.

Rammer og metoder for dataproduktion

Projektets datamateriale er fremkommet i en aktionsforskningsramme, hvor jeg som universitetsforsker i fællesskab med 8 undervisere fra professionshøjskolen har produceret data i en løbende proces. Underviserne har i denne sammenhæng fungeret som med-forskere (McCormack et al. 2008), hvor tre to/tre-personers-teams har haft hvert deres delforskningsprojekt. Delprojekterne har, ud fra hver deres specifikke problemstilling indenfor temaet *udvikling af professionsidentitet*, undersøgt forskellige aspekter af kunstinddragelsens virkninger i undervisningen. Medforsker-teamene har med forskersparring udviklet og gennemført ét eller flere aktionsforskningsbaserede undervisningseksperimenter (om aktionsforskningseksperimenter se f.eks. Duus 2012) med kunstinddragelse. I disse eksperimenter har de yderligere haft en dataindsamlingsopgave, hvor forskeren har støttet medforskerne i at udforske, dokumentere og lære af deres egen praksis (se også Beyes & Steyaert 2011). Eksperimenterne har været udformet med udgangspunkt i en 'klassisk', forandringsrettet aktionsforskningstilgang (se også Duus 2012, Jensen 2012):

Hver af figurens faser blev understøttet ved månedlige aktionsforskningsværksteder, hvor universitetsforskeren og hvert enkelt medforsker-team har reflekteret sammen omkring: sammen ved hjælp af nedenstående faciliterings- og udviklingsspørgsmål, hvilket er dokumenteret i lydfiler:

- Udvikling af forskningsspørgsmål i hvert delprojekt.
- Hypotesedannelse/eksperiment-udvikling omkring hvordan undervisningsaktiviteter med kunst forventedes at understøtte den studerendes personlige læreproces.
- Planlægning af, hvordan eksperimentet skulle foregå.
- Gennemførelsesfasen foregik i selve undervisningen, med deltagende observation med det formål at beskrive og dokumentere gennemførelsen.
- Evalueringsfasen af eksperimenterne blev gennemført ved hjælp af formelle og uformelle interviews med studerende og kolleger i organisationen og i undervisergruppen, og der gennemførtes ligeledes studentersurveys eller portfolioarbejde med de studerende som opfølgning på eksperimenterne).



Figur 1: Klassisk aktionsforskningscyklus (Jensen 2012, Duus 2012)

I aktionsforskningsprojektet har medforskerne løbende udviklet nye forskningsproblemer/hypoteser som udgangspunkt for videreudvikling eller et nyt eksperiment på baggrund af høstede erfaringer.

Datamateriale

Projektets datamateriale er baseret på det ovenstående medforskerperspektiv. For det første har hvert medforsker-team haft ansvaret for hver sin dataproduktion ved, at de løbende har dokumenteret deres eksperimenter i logbøger ved hjælp af egne forløbsbeskrivelser, videooptagelser og indsamling af studerendes portfoliooptegnelser samt æstetiske produkter (se eksempelvis Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012).

For det andet, og for at sikre sammenhæng mellem de enkelte delprojekter og det overordnede forskningstema om udvikling af professionsidentitet, har de månedlige aktionsforskningsværksteder også indeholdt "statusrunder" fra de enkelte delprojekter, hvor medforskerne har fortalt resten af medforskergruppen om deres erfaringer med de individuelle undervisningseksperimenter. Disse fortællinger har været gjort til genstand for fælles refleksion med inddragelse af teoretiske perspektiver fra forskeren.

Værkstederne har således været forum for en fælles refleksion og analyse af de givne undervisningseksperimenter med dels et underviserfokus og et forskerfokus, og datamaterialet er her overvejende transskriberede dialoger i værksteder, plancher og fotos af tavler med noter og herudover powerpoints.

For det tredje er indholdet i møderne med forskeren blevet udviklet gennem processen, idet den eksperimenterende tilgang medførte, at der kontinuerligt blev skabt ny viden i samarbejdet mellem flere led: a) studerende og de medforskende underviser-teams, b) medforskere og universitetsforsker og c) formidling fra projektet og ud i professionshøjskolen som organisation ved hjælp af seminarer og udgivelsen af en pixibog, samt d) formidling af viden fra projektet i academia gennem et antal bogkapitler i videnskabelige bøger (Chemi & Jensen, 2015, Jensen 2017a, 2017b og 2018). På den måde har fremdriften i projektet baseret sig på den viden, der blev udviklet gennem eksperimenterne og de udfordringer, problemer og deraf udledte behov for mere viden og støtte, der opstod på baggrund af udviklingen i projektet, samt feedback og videre anvendelse i forbindelse med formidlingen af viden fra projektet i og udenfor organisationen (jf. Berg & Eikeland, 2008; Gustavsson, 2004). Forskningsprocessen har dermed været dynamisk, men styret og rammesat af den overordnede forskningsinteresse i de studerendes udvikling af faglig identitet indenfor pædagogprofessionen.

Overordnet set er data fælles produkter mellem en lang række aktører i den lokale kontekst, hvilket medfører en forskningsmæssig overvejelse over, på hvilken måde der kan ske en almengørelse af den viden, der er produceret i projektet.

I kvalitativ forskning som i dette projekt vil det ikke være muligt i kvantitativ og statistisk forstand at sige noget generelt og kausalt omkring årsager og virkninger af de enkelte undervisningseksperimenter. Tværtimod har forskeren, sammen med medforskerne, fordybet sig i partikulære, sociale kontekster (Flyvbjerg 2010), og siden det er aktionsforskning, har jeg som forsker yderligere været samskabende af viden i konteksten gennem konkrete refleksioner, handlinger og formidling af teori (Jensen 2018). Derfor opereres der, i forhold til at gøre undersøgelsens viden meningsfuld ud over sin egen kontekst, med *teoretisk almengørelse* eller *analytisk generaliserbarhed* (Tanggaard og Brinkmann 2010). Det betyder, at projektets datamateriale sammen med praktiske analyser (fra aktionsforskningsværkstederne) holdes op imod allerede gennemført forskning og teoretiske begreber (Jensen 2018, Flyvbjerg 2010). På den måde almengøres projektets viden i teoretisk og analytisk forstand som et bidrag til udvikling af viden om pædagoguddannelsen og om de teoretiske begreber, der anvendes i analysen.

Kunstbaseret refleksion og udvikling af professionsidentitet

Projektets opfattelse af undervisningsaktiviteter med kunst som potentiale for udvikling af identitet baserer sig som nævnt på æstetiske læringsperspektiver, idet kunsten kan danne grundlag for netop de æstetiske møder med omverden, der har potentialet til at sætte særlige refleksionsprocesser i gang. Disse refleksionsprocesser er ifølge Weber (2008) kendetegnet ved at kunne skabe synteser mellem forskellige typer af viden, først og fremmest ved at forbinde kropslige vidensformer med tænkning og sproglig artikulation, herunder begreber og teorier. På den måde kan kunstens konkrete udtryk (billedet, musikken, rollen, digtet osv.) fungere som metaforer for den studerendes eksisterende, livsverdensrettede erfaring og viden. Disse personlige metaforer vil i undervisningen danne nye metaforer i det sanselige møde mellem individ (den studerende) og kunstværk, og individ og fællesskab (de medstuderendes metaforiske udtryk)(s. 44-45). Disse møder og processer vil stimulere deltagernes forestillingsevne og fantasi (Langer 1961, s. 4). Det at inddragelse af kunst kan vække forestillingsevne og fantasi hos de studerende har i projektet betydet, at medforskerne har haft didaktisk fokus på at omsætte de studerendes fantasi og forestillingsevne i pædagogfaglige scenarier for på den måde at arbejde med identiteten indenfor en professionsramme. Dette vil blive beskrevet mere detaljeret i de efterfølgende eksempler fra empirien. Et sidste kendetegn ved kunsten, som udgør dens potentiale til at understøtte det æstetiske aspekt af identitetsdannelsesprocesser hos de studerende er, at kunsten understreger egen og andres kropslige forbundethed, som ellers er 'gemt i kroppen' (Eisner 2008, s. 4). Gennem kunsten at kunne række ud til andres (her medstuderendes) kropslighed på en måde, der er metaforisk og konkret på samme tid, har netop vist sig at være et potent pædagogisk virkemiddel, der kan rumme studerendes behov for nærhed, distance, personliggørelse og fællesgørelse af tidligere erfaringer og ny viden og erkendelse (Weber 2008, s. 47).

De ovenstående karakteristika ses som relevante i relation til identitetsdannelsesprocesser indenfor en profession, hvor ikke kun skolastisk, teoretisk og begrebslig viden har betydning, men hvor også kropslig, handlingsrettet og værdimæssig viden kommer i spil med udgangspunkt i den enkelte underviser, den studerende og undervisnings- og praksiskonteksten, hvori den studerende indgår (Grimen 2010, s. 72-76).

Kunstinddragelsen relaterer sig desuden til selve projektets aktionsforskningsperspektiv, hvor både skandinaviske og amerikanske traditioner eksperimenterer med at integrere kunstneriske udtryk i aktionsforskningsmetoder, grundlæggende ud fra samme argumenter som ovenfor: at kunst og kunstneriske udtryksformer har potentiale til at bringe deltagernes konkrete og kontekstafhængige erfaringsviden i spil i al den mangfoldighed, som generelle, mere eller mindre kontekstfri teoretiske begreber ikke altid kan omfatte. Kunst vil i forlængelse heraf kunne blive forbundet med et rigere udtryk for forskeres og deltageres kommunikation og måde at dele erfaringer på (Seeley 2011, s. 86).

Det skal her nævnes, at de udvalgte eksempler nedenfor trækker på et sociokulturelt perspektiv på kunstinddragelsen. Det sociokulturelle perspektiv har i disse tilfælde fokus på kunstinddragelsens meningskabende potentialer, vil sige, at de inddrager de studerendes iboende viden om, i de to eksemplers tilfælde, drama og poesi, der kan antages at være til stede hos dem i kraft af at de lever et hverdagsliv, hvor der indgår film, Tv-serier og andre dramatiserede kulturelle produkter, eller musik, hvor der netop indgår poesi. Fælles for de kunstneriske udtryk er, at de, som den amerikanske kultur- og uddannelsespsykolog Jerome Bruner (1999) ville udtrykke det, er en måde at skabe mening på, som giver de studerendes mulighed for adgang til deres personlige erfaringer og forbundethed til hinanden og den omgivende verden (Bruner 1999, s. 74), herunder i dette tilfælde pædagogprofessionen. I de beskrevne aktiviteter har underviserne derfor arbejdet ud fra en præmis om, at de studerende skulle kunne deltage med udgangspunkt i denne type ”hverdagskulturel færdighed” (Trend 2008). Det vil sige, at i lige præcis de udvalgte eksempler havde selve inddragelsen af kunst ikke primært til formål at udvikle de studerendes færdigheder indenfor kunstformen, men snarere at udvikle potentialer for fælles meningskabelse (Trend 2008). Andre delprojekter har haft dette fokus, men i denne artikel fokuseres på den studerendes personlige læring og identitetsdannelse, som eksemplerne kan vise.

Kunst, æstetisk læring og professionsidentitet

De følgende empiriske eksempler stammer som nævnt fra to af det overordnede aktionsforskningsprojekts delprojekter. Eksemplerne er udvalgt fra aktionsforskningsprojektets omfangsrige data på grund af deres udsigelseskraft om kunstneriske arbejdsformers og udtryks potentialer for at understøtte udviklingen af en professionsidentitet som pædagog. Data stammer fra underviserens forløbsbeskrivelser og observationer på den ene side, og fra pædagogstuderendes udsagn i kvalitative evalueringsskemaer, deres kunstneriske produkter samt optegnelser fra lærings- og evalueringsportfolier på den anden. Konkret blev datamaterialet udvalgt på en ”statusrunde” på et aktionsforskningsværksted, hvor underviserne fortalte om deres arbejde med forumspil og digte, samt præsenterede en skriftlig og mundtlig evaluering fra de medvirkende studerende. Eksemplerne er udvalgt af deltagende medforskere som særligt indholdsrigt eksperimenter, fordi de studerende ikke alene gav udtryk for en oplevelse af kvalitativ mening i de kunstinddragende aktiviteter, men også udtrykte et dilemma omkring følelser som usikkerhed, tvivl og frustration, som forekom parallelt med oplevelsen af mening. Dette dilemma mente underviserne gik igen i alle eksperimenterne i perioden. De fremstillede eksempler er sammenskrivninger af lydoptagelser af fortællinger og dialoger fra aktionsforskningsværkstedet, hvor der indgår underviserens fortællinger om eksperimenterne og de øvrige deltageres responser og refleksioner.

Poesi: digte, tilknytningsteori og udsatte børn

Data fra det første delprojekt analyseres her som et eksempel på, hvordan det at inddrage kunst som understøttelse af udvikling af professionsidentitet kan anskues ud fra sociale og kulturelle aspekter af læring og identitetsdannelse. Delprojektets problemstilling var, om digtskrivning kunne afhjælpe studerendes ofte italesatte oplevelse af 'tavleundervisning' – det vil sige forelæsnings- og powerpoint-baseret undervisning – som uvedkommende og fremmedgørende. Denne underviser lod de studerende, ud fra deres hverdagsviden om poesi, skrive digte i grupper om emnerne tilknytningsteori og udsatte børn, hvor opgaven var at skrive i et jeg- eller du-perspektiv. Altså skulle de studerende forestille sig at være i enten barnets, pædagogens eller forældrens situation. At de studerende fremstiller en æstetisk genstand i form af et digt kan ses som en didaktik, der søger at udnytte de identitetsskabende virkninger af det, man i et sociokulturelt læringsperspektiv kan kalde *fælles kulturel produktion* (Bruner 1999).

Kulturel produktion og udvikling af professionsidentitet

Som en udfoldelse af kulturel produktion og dens identitetsdannende betydning fremstilles nedenfor et udvalgt digt, udarbejdet af en gruppe studerende. Digtet skal udtrykke barnets perspektiv:

*"Jeg ligger i min vugge,
kan kun høre min mor sukke.
Min far er taget væk,
det var hashen der træk.
De tror jeg altid vil sove og er træt,
men der har de ikke ret.
Jeg har brug for opmærksomhed,
ikke bare kamp og strid.
Jeg trækker mig mere og mere ind i mig selv,
og det jeg mest har brug for er hjælp".
(Gruppe af pædagogstuderende)*

I forlængelse heraf er det følgende et uddrag fra en af de deltagende studerendes læringsportfolio, hvor opgaven var at formulere læringsudbyttet af at skrive et digt:

"Jeg kan ikke selv så godt rime, men var meget positiv over hvordan vi arbejdede sammen i gruppen. Nogle fandt på teori, nogle rimede og vi grinede. Det åbnede op for noget udefinerbart. Vi er en ny gruppe og der blev lige pludselig nye roller. Men det vigtigste næsten at vi grinede og at der var respekt når vi læste op til sidst på klassen." (Pædagogstuderende)

Hvis det ovenstående citat og digtet ses i sammenhæng, ses der en relation mellem det at producere et digt som en 'genstand' og aktiviteten/handlingen at forfatte digtet. Selve digtet afspejler, hvordan de studerende har forsøgt at "sætte sig i barnets sted" og føle, hvad de forestiller sig barnet ville føle. Dette forsøg på at sætte ord på denne oplevelse kan ses som en *intersubjektiv aktivitet*, hvor de forsøger at sætte sig ind i, hvad der foregår i den andens (barnets) bevidsthed (Bruner 1999, s. 67). Digtet indeholder samtidig en begrebslig viden om tilknytningsteori og omsorgssvigt, som fremstilles i jeg-form fra barnets perspektiv ("*jeg har brug for opmærksomhed*"). Dermed bliver digtet udtryk for en kobling mellem begrebslig og personlig viden og fremstår som en empatisk forestilling om, hvordan tilknytningsteori kan forklare, hvad der er problemet i omsorgssvigt (et apatisk barn i vuggen). Portfolioudraget peger herudover på, at den pågældende studerende har fået mere end blot en omsættelse af teori med sig: vedkommende har fået en positiv oplevelse af sig selv i et samarbejde med medstuderende omkring et fagligt og personligt udtryk. Dette er interessant i et sociokulturelt læringsperspektiv, idet der her ligger en understregning af kulturel produktion som en grundlæggende måde at lære på. Bruner ser i dette perspektiv læring som individets formning af identitet i samspil med den omgivende kultur og dens 'redskaber for tanken' (Bruner 1999, s. 70). Her forstås redskaber for tanken som de muligheder for at forstå og fortolke verden, som kulturen stiller til rådighed for individet, hvoraf det vigtigste er sproget, og andre kan være kulturens symboler og "værker" (oèvres). I sammenhæng med dette delprojekts digtskriving og de studerendes æstetiske læring er Bruners værk-begreb centralt (Bruner 1999, s. 73-76). "Værker" omfatter selvfølgelig kunst(værker), men Bruner udvider begrebet til at omfatte alt, hvad der udtrykker kulturens *underliggende antagelser*. Kulturens underliggende antagelser kommer stærkt til udtryk gennem kunstværker, men ifølge Bruner kommer de også frem i den måde, videnskab udtrykkes, og også institutionelle strukturer er udtryk for kulturens underliggende antagelser, love og markeder udtrykker kulturelle antagelser, og sågar historien er et tidsbundet, kulturelt udtryk. Disse udtryksformer ser Bruner som sagt som værker, og på den måde bliver produktionen af værker set som den vigtigste funktion af enhver kollektiv (kulturel) aktivitet. Det er derfor, produktion af værker på mikroniveau, for eksempel i klasseværelset, kan have stor betydning for de læreprocesser, der får mulighed for at finde sted. Hvis læring således ses i sammenhæng med kulturel produktion af værker, kommer makro-kulturen til udtryk på mikroniveau, idet de studerende trækker på makrokulturens 'redskaber for tænkning', det vil i dette tilfælde sige digtets formsprog og digtets måde at erkende på. Hermed bliver det betydningsfuldt, at mindre grupper producerer postere, teaterstykker eller som her, digte, der dermed kan forstås som kulturel produktion som en vej til personlig læring. Endvidere faciliterer værket (digtet) ifølge Bruner en eksternalisering og fælles reificering (tingsliggørelse) af kognitivt og mentalt arbejde. Dette omfatter, som portfolioudraget og digtet også viser, at forestillingsevne og fantasi får en mulighed for at udspille sig i et værk, der samtidig udtrykker

en faglig forståelse af professionskulturens tilgang til tilknytningsteoriens betydning for pædagogisk arbejde. Gruppens samarbejde om produktionen giver i sig selv anledning til en læreproces og brug af fantasi, og samtidig afspejles resultatet af den i håndgribelig form. Selve produktionsprocessen giver ifølge Bruner anledning til forskellige aktiviteter hos deltagerne: De lærende rejser stilladser for hinanden gennem forhandling af mening, hvilket ses i portfoliouddraget ovenfor: de enkelte medlemmer af gruppen hjælper hinanden ved at sætte fokus på, hvad hver især bidrager med og er gode til i forhold til det produkt, de forhandler om at give form. Dette frembringer og opretholder ifølge Bruner gruppesolidaritet, fordi det synliggør fordele ved arbejdsdeling og kan give anledning til anerkendelse af mangfoldighed, fordi det bliver tydeligt, at de enkelte gruppemedlemmer er dygtige til forskellige ting og ved noget forskelligt. Dermed hjælper fremstillingen af digtet, værket, den enkelte med at lære egne styrker at kende, sådan som det også fremgår af portfoliouddraget.

Endvidere peger portfoliouddraget på, at "værket har fået sit eget liv" (Bruner 1999, s. 76), hvilket kan have en identitetsskabende effekt og skabe kulturelt tilhørsforhold i gruppen. Desuden udgør digtet, værket, en sansebar dokumentation af de studerende i gruppens bidrag til forståelse af fænomenet og teorien om tilknytning, når det færdige digt læses op i klassen. Digtets, værkets, næste lærings- og identitetsdannelsepotentialer hænger sammen med selve tingsliggørelsen, fordi den drager opmærksomheden til sig gennem sansning og tillader den studerende at tænke over sine egne tanker sammen med de øvrige studerende, altså at reflektere. Desuden ser digtet, værket, ifølge portfoliouddraget ud til at have skabt fælles og forhandlelige måder at tænke på i gruppen under skabelsesprocessen (Bruner 1999). Det kan i lyset af Bruners værkbegreb hænge sammen med, at "tingen" legemliggør tanker og hensigter i en form, der er mere tilgængelig for refleksion, fordi tænkeprocessen og dens produkt bliver vævet ind i hinanden (Bruner 1999, p. 74-75). Ovenstående sammenfatter Bruner selv på følgende måde:

"Eksternalisering redder kort sagt kognitiv aktivitet fra at være implicit og gør den mere offentlig, forhandlelig og "solidarisk". Samtidig bliver den mere tilgængelig for efterfølgende refleksion og metakognition." (Bruner 1999, p. 76).

Hvis vi derfor ser på digtet med disse øjne, kan digtet ses som et forhandlet udtryk for fælles refleksion hos de studerende, og som en dokumentation af en refleksiv præstation om det omsorgssvigtede barn i lyset af tilknytningsteori, som er ét af de faglige elementer, som pædagogfaget og –uddannelsen trækker på. Denne forhandlede dokumentation kan med Bruners ord ses som et værk, der skaber tilhørsforhold og dermed identitet i professionsmæssig forstand gennem det teoretiske element for disse studerende.

Dramaformen: forumspil og etiske dilemmaer

Det andet eksempel stammer fra et eksperiment med dramabaseret undervisning i specialiseringen social- og specialpædagogik. Projektets læringsproblem omhandler pædagogstuderendes oplevelse af etiske teorier og begreber som abstrakte og løsevne fra den praksis, de agerer i i praktikforløb. Drama blev af medforsker-teamet set som et didaktisk eksperiment, der kunne adressere problemstillingen. Der blev taget udgangspunkt i såkaldte forumspil (Byréus 2006). Forumspil bygger på en velkendt, frigørende teatermetode, forumteater (Boal 2000, Tofteng & Husted 2011), hvor dramatiserede, men genkendelige, situationer fra livsverdenspraksis danner grundlaget for deltagerens æstetiserede møde med problemer fra deres hverdagsliv. Dette muliggør, at deltagerne opdager nye perspektiver på situationen, fordi den dagligdags situation æstetiseres og giver mulighed for aktivering af sanseligt og emotionelt forbundne erfaringer – en æstetisk erkendelse (Hohr 1999, se eksempelvis s. 18-21). Deltagerens æstetiske erkendelse med dens nye perspektiver bliver inddraget i forumspilsformen på den måde, at situationen spilles igen, og deltagerne får mulighed for at spille deres nye ideer og perspektiver igennem i et 'som om'-rum indenfor dramaets formsprog og rammer (Byréus 2005, s. 15-21). Konkret i delprojektet fik de studerende til opgave på skift at spille etisk udfordrende situationer og dilemmaer, der nok var tænkte, men stadig stammede fra den konkrete praksis, som eksempelvis de selv, underviserne eller tidligere studerende havde oplevet i feltet, som i dette tilfælde var specialpædagogik med fokus på børn og unge uden sprog. Situationerne kunne eksempelvis være magtanvendelsesproblematikker i forhold til børn uden sprog, hvor én studerende spillede pædagog, en anden barnet uden sprog, en tredje en forælder til barnet. Det, at de fleste af "publikum", dvs. de øvrige studerende, allerede havde en erfaring med denne kommunikativt udfordrende situation fra praktikken, dannede derefter udgangspunkt for, at alle forholdt sig til spillet, reflekterede sammen og kom med forslag til, hvordan scenen kunne udspille sig anderledes. Disse situationer blev efterfølgende sat i relation til de teoretiske begreber om etik, som de studerende var blevet undervist i i den teoretiske undervisning. Dette legende og reflekterende møde med etiske dilemmaer blev set som forberedelse til mødet med de studerendes kommende 'virkelige målgruppe', i dette konkrete tilfælde børn uden sprog. Hensigten var at forbinde etiske begreber med en kropslig erfaring med dilemmaet, således at de studerende fik mulighed for at danne en personligt erfaret mening med begrebet etik.

Æstetisk læring og udvikling af professionsidentitet

Det følgende er tre studerendes udsagn i et kvalitativt spørgeskema udsendt efter forumspils-lektionen, hvor de spørges om læringsoplevelsen i forumspillene:

- *"Det [gør det] nemmere at sætte sig ind i en situation - man kommer tæt på et problem i stedet for kun at tale om det"*
- *"Har set andre sider af en situation – disse sider ville jeg ikke så nemt få øje på ved kun at tale om dem"*
- *"Argumenter og holdninger bliver mere synlige og [det bliver] nemmere at se situationen fra andre synsvinkler"* (Pædagogstuderende)

Udsagnene kan ses som de studerendes måde at erkende etiske aspekter af deres professionelle praksis – etik handler for dem bl.a. om at kunne sætte sig i en andens sted, at lave perspektivskift og se en situation fra flere vinkler. Hvis disse udsagn forstås i et æstetisk læringsperspektiv kan kunstens iboende evne til at 'vække sanserne' og tale til non-verbale erkendelsesformer (Eisner 2008, se eksempelvis s. 7) forstås som medvirkende til udvikling af de studerendes forestilling om sig selv som fagpersoner – at det, de lærer begrebsligt om etik som eksempelvis perspektivskift, også har noget med dem selv at gøre. Det påfaldende i det ovenstående er, at de studerende ser ud til at opfatte det som *læring* at forestille sig at interagere med andre mennesker i en given praksis og 'sætte sig ind i en situation fra andre synsvinkler' Eisner 2008, s. 8). Den kunstneriske form giver hermed de studerende mulighed for at øve disse perspektivskift gennem drama, så de ikke kun får en kognitiv erkendelse af etik ved at tale *om* etik som perspektivskift, men også en kropslig og følelsesmæssig erkendelse *af* perspektivskift ved at spille etisk udfordrende situationer sammen. Dette peger på, at den kunstneriske form kan medvirke til de studerendes udvikling af en personlig, men fagligt baseret empati, idet dramaformens evne til at understøtte ændringer i perspektiv og det se en situation fra mange vinkler skaber grundlag for ny refleksion og indlevelse i andre menneskers situation (se også Austring & Sørensen, 2006, s. 90-91). I forlængelse heraf ses de følgende fire studerendes udsagn, da de spørges om det vigtigste læringsudbytte af forum-spillet:

- *"At det ikke gælder om at finde en løsning, men at se et dilemma ud fra et pædagogisk-etisk syn"*
- *"Det er nemmere at reflektere når man spiller en rolle i en bestemt situation end at tale"*
- *"At spille i stedet for at tale gør mig mere bevidst om et [etisk] dilemma"*
- *"At få det etiske perspektiv synliggjort"* (Pædagogstuderende)

Disse udsagn peger på, at de pågældende studerende oplever en mulighed for at bruge deres fantasi og forestille sig alternative livsverdenspraksisser og potentialer for forandring, forment over behovene hos de specifikke deltagere. Her ses relationen til projektets overordnede målsætning om at undersøge æstetiske, kunstbaserede læringsformers potentialer for udvikling af de studerendes professionsidentitet. Som de ovenstående citater peger på, har en virkning af forum-spillet været, at de studerende kom til at reflektere over deres egne personlige

værdier og holdninger i forhold til professionens etik og værdier. Disse erkendelser indenfor etiske og værdimæssige områder kan videre ses som betydningsfulde for vidensbrug i professionsudøvelse, da disse udgør den identitetsmæssige basis, ud fra hvilken faglige skøn og vurderinger foretages (Grimen & Molander 2010, s. 188-190). I dette eksempel ser dramaformen ud til at muliggøre eksplicitering af den samlede viden, ud fra hvilken de studerende vurderer en situation, og yderligere at de får mulighed for at sætte deres vurdering i spil med undervisningen i begrebslig etik i fællesskab med deres medstuderende og underviser. Dette peger på, at kunsten, drama, både kan udtrykke og rumme den kompleksitet af identitet, vidensformer og refleksionsformer, som det faglige skøn baseres på, idet kunstens udtryksform, her drama, kan invitere til fortolkning, refleksion og personlig læring.

Disse positive udsagn fra spørgeskemaet er som vist interessante ud fra et æstetisk læringsperspektiv. I udsagnene tegner der sig imidlertid et mønster omkring, at det kan opleves som en udfordrende og grænseoverskridende aktivitet at spille forumspil, hvilket de nedenstående udsagn peger på:

- *"At intet er givet på forhånd"*
- *"At man bliver mere udstillet – at "optræde" (pædagogstuderende)*

Disse negative oplevelser kan i lighed med de positive ses som en effekt af, at den studerende netop gennem det kunstneriske formsprog erkender subjektive og personlige dimensioner af læreprocessen i arbejdet med at udvikle en identitet som pædagog, og at det af den grund kan opleves som ubehageligt – at det kunstneriske formsprog så at sige gør, at den studerende ikke har mulighed for at 'gemme sig' bag ord og begreber, men *"bliver mere udstillet"*. En fortolkning af udsagnet om at føre sig udstillet kan være, at den studerende føler sig *mindre kompetent* i forhold til selve kunstformen drama – hvis vedkommende ikke før har prøvet denne form for læringsaktivitet. En anden mulig fortolkning kan være, at den studerende, der endnu kun har få erfaringer med praksis, kan føle sig udstillet som én, der mangler et handlerepertoire at trække på, eller som én, der på grund af få praksiserfaringer endnu ikke kan forestille sig eller leve sig ind i, hvordan situationerne kunne forbedres. På samme måde kan den studerende opleve, at teorierne ikke kan forudsige, hvordan et dilemma kommer til at udspille sig mellem mennesker i den levede pædagogiske praksis – *"intet er givet på forhånd"*.

Opsamling: fortælling og fantasi i undervisningen?

Hvis der skal drages didaktiske konsekvenser af de ovenstående analyser peger de på, at overvejelserne i det pædagogiske felt med fordel kan dreje sig om, hvordan undervisningen kan hjælpe de lærende til, med den viden og de færdigheder, de tilegner sig gennem uddannelsen, at kunne forestille sig og skabe en mening og en plads til sig selv indenfor den professionskultur og dens redskaber for tanken,

som de uddanner sig til. Med andre ord: hvordan understøtter undervisningen studerendes udvikling af professionel identitet? Her kan *fortællingen* og den narrative tænkning være et redskab, der giver "skolelærdom" mening i det praktiske liv. Den narrative tæknings udtryk er forskellige fra kultur til kultur (og fra professionskultur til professionskultur), og derfor har fortællingen betydning for såvel sammenhængen i en kultur som strukturen i det enkelte individs liv (Bruner 1999, p. 95). I de ovenstående eksempler fremstår en professionsrettet, narrativ kompetence som styrket i de udsagn, deltagerne i såvel poesiarbejdet som i forumspillene er citeret for. Poesideltagerne udtrykker implicit gennem digtene, at de fortæller sig ind i og forestiller sig den pædagogfaglige kontekst som et redskab for, at de kan udforme en personlig fortolkning af teoretiske begreber. Forumspildeltagerne udtrykker eksplicit erkendelse af pædagogprofessionens særlige udtryk for etik, som er blevet taget stilling til og personliggjort igennem dramaformen. I begge tilfælde fremstår det faglige og det personlige som en samlet fortælling, der forener tidligere erfaringer, tolkninger og holdninger med "den større professionskulturs" sprog og kulturelle redskaber for at forstå og danne mening i pædagogfaglige sammenhænge. Det vil sige, at de studerende med de kulturelt og æstetisk betydningsbærende værker aktivt "kultiverer sig ind" i en eksisterende fagkultur. Ifølge Bruner kræver dette, at undervisere bevidst ved, hvordan de ikke kun støtter og udvikler de lærendes narrative kompetence, men også deres (sociale) fantasi. Fantasien og fiktionen, som begge de ovenstående undervisningseksperimenter er eksempler på, bringer de studerende ind i mulighedernes verden, og Bruner fremhæver her, at det at finde sin plads og identitet i verden, om det så gælder familie, job eller venner, "*til syvende og sidst er en fantasihandling*" (Bruner 1999, p. 97). Med de ovenfor beskrevne kunstneriske redskaber for tanken støttes den studerende i at forestille sig selv som pædagog gennem det, Bruner kalder en fantasihandling. Fælles produktion af æstetiske produkter/kulturelle værker i form af kunst kan her være et led i på samme tid at stimulere de studerendes fantasi og sætte oplevelserne ind i en kulturel ramme, og i denne sammenhæng en fagkulturel begrebslig ramme, der handler om henholdsvis etik og tilknytningsteori.

Konklusion og perspektiver

Konkluderende peger de ovenstående teoretiske analyser i retning af, at kunsten kan danne afsæt for refleksionsprocesser, hvor de studerende danner et socialt fællesskab gennem værkerne (drama og digte), som er en 'tingsliggørelse' af personlige læreprocesser om faglige begreber som etik, udsatte børn eller tilknytningsteori. Analyserne kan endvidere indikere, at eksperimenterne har haft betydning for, at de studerendes oplevelse af professionelt tilhørsforhold og udviklingen af professionsidentitet fortælles frem indenfor en fælles skabelsesproces af æstetiske produkter/værker i kunstnerisk form. Det peger på, at kunstinddragelse kan understøtte personlige, æstetiske læreprocesser med integration

af kropslig erfaring, følelser og værdier og (professions)-begrebslig forståelse. I hvor stort et omfang og i hvilke situationer, de æstetiske læreprocesser vil have potentialer til at løse nogle af de mere strukturelle og generelle problemstillinger omkring de indledende betragtninger om pædagogstuderendes oplevelse af manglende mening kan der ud fra analyserne ikke siges noget kausalt om, da det ikke har været lagt an på en undersøgelse af årsagsforklaringer.

Dog kunne de ovenstående analyser pege på, at de pædagogstuderende, der indgik i projektet, oplevede det som betydningsfuldt at kunne forbinde egne erfaringer og eksisterende viden med professionens viden og begreber på en meningsfuld måde gennem de kunstneriske udtryk. Hvis denne forbindelse blev styrket ved at understøtte de studerende i at ekspliciterer professionens viden i praksis, kan det med afsæt i analyserne i denne artikel antages, at der med kunsten som medie kunne arbejdes med meningsskabelse og integration mellem person, professionens kultur, teori og praksis.

Litteratur

- Austring, B.E. og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog i æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag, Socialpædagogisk Bibliotek.
- Berg, A.M., & Eikeland, O. (2008). *Action research and organisation theory*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beyes, T., & Steyaert, C. (2011). The ontological politics of artistic interventions: Implications for performing action research. *Action Research*, 9(1), 100-115.
- Bjerg, H. & Haastrup, L. (2014). *Bridging the Gap*. Rapport. Professionshøjskolen UCC.
- Boal, A. (2000). *Theater of the oppressed*. London: Pluto.
- Brok, L. (2013): Underviserne skal kende til kernemælkskoldskål og vådt regntøj. Faglig artikel: *BUPL. Forskning*.
- Bruner, J.S. (1999). *Uddannelseskulturen*. Kbh.: Gyldendal.
- Byréus, Katrin. (2005). *Du har huvudrollen i ditt liv - Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm: Liber AB.
- Bøje, J.D. (2012). Professionsrettethed og de studerende. Et brud med akademisering eller en indførsel af et nyt selektionskriterium? I R. Andersen, & F. M. Sommer (red.), *Professionsretning i praksis: Professionsbachelorprojektet i brydninger mellem arbejde, uddannelse og politik*. København: Roskilde Universitetsforlag, (kapitel 2, s. 35-53).
- Chemi, T., & Jensen, J.B. (2015). Emotions and Learning in Arts-based Practices of Educational Innovation. I B. Lund, & T. Chemi (ed.). *Dealing with Emotions: A Pedagogical Challenge to Innovative Learning*. Chapter 2, pp. 21-36. Rotterdam: Sense Publishers. (Creative Education Bookseries, Vol. 3).
- Cole, A.L., & Knowles, J.G. (2008). Arts-informed research. In J.G. Knowles, & A.L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (1st ed., pp. 55-70). Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications Inc.
- Dalsgaard, A.H. og Mejl, L. (2009). *Den professionelle pædagog*. København: Hans Reitzel.
- Duus, G. (2012). Aktionseksperimentet. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning: en grundbog*. Kapitel 9. København: Samfundslitteratur. Ss. 171-182.
- Eisner, E. (2008). Art and knowing. In J.G. Knowles, & A.L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (1st ed., pp. 3-12). Thousand Oaks. California: Sage Publications Inc.

- EVA (2016). *Status på den nye pædagoguddannelse*. Rapport, elektronisk København: Danmarks Evalueringsinstitut. url: <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/status-paa-nye-paedagoguddannelse>.
- Fibæk Laursen, P., & Bjerresgaard, H. (2009). *Praktisk pædagogik: Metodik i folkeskolen*. København: Gyldendal.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. In Molander, Anders og Terum, Lars Inge (Ed.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (2. udg. pp. 71-86).
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. In A. Molander, & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (2. udg. pp. 179-196).
- Gustavsson, B. (2004)., *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hastrup, L, Hasse, C, Jensen, T.P, Knudsen, L.E.D. Laursen, P.F. og Nielsen, T.K (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. En sammenfattende rapport*. København: KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning)
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
- Heggen, K. (2010). Profesjon og identitet. I: Molander, A. og Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (2. udg. pp. 321-333).
- Hohr, Hansjörg (1999). Den estetiske erkjennelsen. I: *KvaN: et tidsskrift for læreruddannelse og skole*. 53, s. 16-25.
- Jensen, J.B. (2018): Aktionsforskning. Fra forskningsideal til forskningspraksis. I T. Thyrring (red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb i de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, J.B. (2017a): Sensing the Problem Instead of just Talking about it. Arts-based Pedagogies and Development of Innovative, Professional Identities in Social Education Studies. I: Chemi, T., Lund, B. og Grams, S. (red.): *Innovative Pedagogy : A Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jensen, J.B. (2011). Working with arts in Danish nurse education. *Sept.*, 4(1), 34-47.
- Jensen, J.B. (2017b): Arts-involving Burning Man-festival as Co-creation in Social Education Studies. I: Chemi, T. og Krogh, L. (red.), arbejdstitel: *Co-Creation in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jensen, J.B. (2012). Musik, kunst og æstetisk læring. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning: en grundbog*. (1 udg., s. 159-169). Kapitel 9. København: Samfundslitteratur. Ss. 159-169
- Jensen, J.B., & McCandless, P. (2013). Arts integration as potentiality for professional development for school teachers. *The International Journal for Arts Education*.
- Johansen, M. (2013): Minister: kommunerne er selv skyld i praksischock. Artikel i dagbladet *Jyllandsposten* 22.03.
- Langer, S.K. (1961). *Reflections on art: A source book of writings by artists, critics, and philosophers*. Great Britain, Oxford: Oxford University Press.
- McCormack, B., Henderson, E., Boomer, C., Collin, I., & Robinson, D. (2008). Participating in a collaborative action learning set (CAL): Beginning the journey. *Action Learning: Research and Practice*, 5(1), 5-19.
- Retsinformation (2017). *Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet. Fundet den 13. maj 2017 på url: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=165188>.
- Skjødt, M. (2016). Pædagogstuderende: ”jeg gider ikke bruge 20 timer om ugen på et studie, når det er lort”. I: *Politiken*. København: Politikens Hus.
- Seeley, C. (2011). Uncharted territory: Imagining a stronger relationship between the arts and action research. *Action Research*, 9(1), 83-99.

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2015): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Tofteng, D., & Husted, M. (2011). Theatre and action research: How drama can empower action research processes in the field of unemployment. *Action Research*, 9(1), 27-41.
- Trend, D. (2007). *Everyday culture: Finding and making meaning in a changing world*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Weber, S. (2008). Visual images in research. In J.G. Knowles, & A.L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications Inc. (1. udg. ss. 41-53).
- Weicher, I. (2003). Uddannelse(r) i forandring - professionsbachelor og fagforståelse, I Weicher I., Fibæk Laursen P. (Red.), *Person og profession: En udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer.