

# Faglig uenighed i relationsarbejde

## – følelsesmæssige barrierer for konstruktiv udnyttelse af faglig uenighed blandt pædagoger

*Merete Monrad*

Artiklen tager udgangspunkt i, at der ved faglig uenighed blandt kollegaer er et potentiale for faglig udvikling, og at det derfor er afgørende at skabe mulighed for diskussion af faglig uenighed. På den baggrund diskuteres følelsesmæssige barrierer for, at faglig uenighed kommer til udtryk i pædagogisk arbejde. Det fremhæves, at arbejdet i små homogene grupper med en fælles faglig identitet udgør en oplagt risiko for udvikling af ensrettende gruppeprocesser, 'gruppetænkning', hvor uenighed sløres, og der opstår pres i retning af enighed. Muligheden for at udtrykke faglig uenighed sættes desuden i relation til pædagogers oplevelse af mening i arbejdet. Det diskuteres i denne sammenhæng, hvordan behovet for at se ens arbejde som del af en større sammenhæng kan stille nogle særlige krav til det kollegiale samarbejde.

I forskningen vedrørende relationsprofessionernes arbejde sættes ofte fokus på relationen til den borger, som den professionelle er i samspil med. Det er således veldokumenteret, at netop relationen til borgeren og muligheden for at yde hjælp, omsorg og igangsætte en positiv udvikling for borgeren kan udgøre en væsentlig motivationsfaktor i arbejdet og være en kilde til mening i arbejdet (Bayer 2002; Szebehely 2003, 31; Liebst & Monrad 2008). Forholdet til kollegaer i relationsarbejde har der været mindre fokus på i forskningen (Hasle et al. 2008, 66). Forholdet til kollegaer opfattes oftest som et spørgsmål om kollegial støtte, bl.a. i Karaseks krav-kontrol-model (Sargent & Terry 2000). Kollegiale relationer giver dog ikke kun mulighed for social støtte, men også for faglig sparring og faglig uenighed. Det pædagogiske arbejde i daginstitutioner er i denne sammenhæng in-

teressant, fordi det nærmest udelukkende foregår i samspil med kollegaer, der enten er til stede som aktive medspillere eller blot nærværende og potentielt observerende, mens de er i gang med andre aktiviteter.

Tilstedeværelsen af kollegaer betyder, at der i det pædagogiske arbejde hele tiden – i hvert fald potentielt – er mulighed for at hjælpe hinanden, at give faglig sparring og at kritisere hinandens handlinger. Muligheden for kritik inden for daginstitutionssområdet er tidligere blevet diskuteret (Willig 2009), men i denne artikel vil jeg anlægge et lidt anderledes perspektiv end Willig og fokusere på, hvilke muligheder der er for at udtrykke faglig uenighed inden for personalegrupper i daginstitutioner. En række strukturelle betingelser kan stille sig i vejen for, at faglige uenigheder bliver taget op og diskuteret. Her har ressourcemæssige betingelser afgørende betydning, da diskussion

af faglige uenigheder kræver, at man har overskud til at lægge mærke til, hvad kollegaer foretager sig, og tid og rum til efterfølgende at diskutere det. I denne artikel vil jeg dog fokusere på det, man kan kalde følelsesmæssige vanskeligheder ved eller barrierer for at tage uenighed med kollegaer op. Dette fokus er valgt, fordi jeg finder det interessant at belyse de følelsesmæssige aspekter af det kollegiale samarbejde i relationsarbejde, som netop er kendetegnet ved, at man både bruger viden, man har tilegnet sig gennem uddannelsen, og hverdagsviden, men i høj grad også personlige relationskompetencer (jf. Moos 2004). Samtidig ser jeg et potentiale i at udnytte faglig uenighed til faglig udvikling, og ud fra dette perspektiv er det afgørende, at der er mulighed for at opdage, udtrykke og udnytte faglig uenighed konstruktivt.

At der eksisterer holdningsmæssige uenigheder blandt pædagoger er veldokumenteret (Ejrnæs & Monrad 2010; Ejrnæs 2006), og jeg vil derfor hverken gå nærmere ind på at afdække uenighedernes karakter eller omfang. Jeg vil begynde med at afgrænse begrebet faglig uenighed og vise, at pædagoger oplever det som vanskeligt at tage uenighed med kollegaer op. Derefter vil jeg diskutere forskellige aspekter af håndteringen af kollegial uenighed og ud fra et socialpsykologisk perspektiv diskutere pædagogers forventninger om enighed med kollegaer og holdninger til, om personalet i daginstitutioner bør være enigt. Afslutningsvis vil jeg sætte diskussionen af faglige uenigheder i forhold til spørgsmålet om mening i arbejdet for derved at klargøre betydningen af kollegiale diskussioner af faglig uenighed for arbejdslivet.

## Metode og materiale

Denne artikel udspringer af en holdningsundersøgelse blandt pædagoger, som er

gennemført i samarbejde med Morten Ejrnæs og finansieret af BUPL. Empirien til nærværende artikel består i en kvantitativ vignetundersøgelse<sup>1</sup> gennemført i 12 kommuner med i alt 491 deltagende pædagoger, samt 12 fokusgruppeinterview og 7 individuelle interview<sup>2</sup>. Både vignetundersøgelse og kvalitative interview er gennemført blandt pædagoger ansat i daginstitutioner for børn på 0-10 år. I denne artikel trækker jeg både på materiale fra den kvantitative undersøgelse og fra interview, dog med hovedvægt på de individuelle interview. Grunden til, at jeg har valgt primært at anvende de individuelle interview, er, at disse i langt højere grad end fokusgruppeinterviewene giver mulighed for at gå i dybden med de følelsesmæssige facetter af den holdningsmæssige uenighed.

## Faglig uenighed blandt pædagoger

Faglig uenighed opfattes i denne artikel som holdningsmæssige uenigheder blandt pædagogkollegaer baseret på overvejelser over det pædagogiske arbejde med børnene. Faglighed ses her som holdninger, der er baseret på erfaringer og viden (teori og metode fra uddannelse), følelser og værdier samt en i vidt omfang ikke-sproglig relationskompetence. Faglighed kan opfattes som ideelle forestillinger om, hvad man som pædagog bør gøre i konkrete situationer, og den faglige uenighed er således en uenighed om, hvad der er den 'rigtige' pædagogiske praksis i en given situation. Opfattelsen af faglig uenighed kan tydeliggøres ved nedenstående citat fra et fokusgruppeinterview. Interviewet omhandler en vignet om en børnehave, der er på skovtur for at plukke æbler. Børnene bliver imidlertid meget optaget af snegle på skovstien, og der opstår blandt de voksne i vignetten uenighed om, hvorvidt man skal

holde fast i planen og fortsætte turen eller aflyse turen og blive ved sneglene.

Interviewer: *“Må børnene høre at de voksne er uenige om, hvad der nu skal ske?”*

Kim<sup>3</sup>: *“Jeg har skrevet ‘Ja’. Det gør ikke noget. Så længe de ikke står og banker hinanden i hovedet. Så længe det bare er en diskussion, om jeg så må sige. Så synes jeg ikke, det gør noget. Det er jo livet.”*

Inge: *“Det vil jeg også sige. Man er jo ikke altid enig. Det er forældre heller ikke. Men man skal selvfølgelig ikke stå og råbe [ad hinanden] og skændes. Hvis man taler stille og roligt sammen, så synes jeg ikke, det gør noget, at man ikke altid er enige.”*

Signe: *“Jeg tænker ikke, at de skal høre det.”*

Agnete: *“Det tænker jeg heller ikke.”*

[...]

Sofie: *“De må godt høre, at der er lidt samtale om, hvad man gør her.”*

Signe: *“Jo, jo, men hvis det er direkte uenighed, så synes jeg ikke, for det gør jo også, at børnene bliver frustrerede. Hvis de kan høre, at de voksne ikke er enige og [er] frustrerede, så bliver de det jo også.”*

I uddraget fra interviewet fremstår det tydeligt, at pædagogerne er uenige om, hvorvidt børnene må høre, at de voksne i vignetten er uenige. At der er tale om en faglig uenighed skyldes, at uenigheden omhandler den pædagogiske praksis i forhold til børnene og er funderet i forskellige vurderinger af og overvejelser over, hvad der er den bedste praksis. Den afgrænsning af faglig uenighed, jeg her anvender, betyder, at en lang række arbejdsrelaterede uoverensstemmelser blandt kollegaer ikke er faglige uenigheder. Uoverensstemmelser, der skyldes, at en pædagog altid kommer for sent eller aldrig tømmer opvaskemaskinen, er således ikke *faglig* uenighed. Derimod er der tale om faglig uenighed, når man er uenige om, hvornår børnene må få deres sut, om

børn må have sovebegrænsning, om hvordan konflikter mellem børn skal løses, eller om man skal overtale børn til at lege sammen. I mange sammenhænge i det pædagogiske arbejde kommer holdningsmæssige uoverensstemmelser mellem kollegaer ikke nødvendigvis til udtryk som en erklæret uenighed. Ofte undrer man sig måske over en kollegas handling eller er nysgerrig efter begrundelsen for en bestemt praksis. Der er nemlig en lang række situationer, hvor først en efterfølgende diskussion eller fælles refleksion kan afsløre, om der er tale om en faglig uenighed. I denne artikel er jeg også interesseret i at belyse muligheden for at give udtryk for en sådan undren over eller nysgerrighed med hensyn til kollegaers handlinger, men for enkelhedens skyld, vil jeg gennemgående bruge begrebet faglig uenighed, da den faglige uenighed netop ikke kommer til udtryk, hvis der ikke også er mulighed for at udtrykke undren over kollegaers handlinger.

## Faglig uenighed og faglig udvikling

Potentielt er det en ressource for faglig udvikling, når der er holdningsmæssig uenighed blandt pædagoger, fordi man ikke er låst fast i én faglig ideologi, men faktisk anskuer den pædagogiske praksis forskelligt og derved kan lære af hinanden. I tilgangen til læring trækker jeg her på et socialt og konfliktuelt læringsbegreb. Det vil sige, at læring for det første ikke kun foregår individuelt, men i høj grad også i et praksisfællesskab, og at læring for det andet ikke kun foregår gennem habituel inkorporering af handlemønstre, men også gennem forskellige, modsatrettede opfattelser af praksis, gennem dilemmaer, modsætninger og konflikt (Pedersen & Nielsen 2009). Læring gennem faglig uenighed forudsætter som minimum, at man er bevidst om uenigheden,

og at man oplever, at man kan give udtryk for den faglige uenighed, når den opstår. På baggrund af den eksisterende faglige uenighed må man sige, at også kompetence til at håndtere faglig uenighed er vigtig. Fribo viser på en gang mulighederne og vanskelighederne i det kollegiale samarbejde:

*"[...] mange børn oplever, at læreren mopper dem, eller at pædagoger skælder urimeligt meget ud. Hvis det er os selv, der er synderen, er sandsynligheden for, at vi opdager det, ikke så stor. Sandsynligheden for, at der er en kollega, der siger det til os på en måde, så vi kan holde ud at høre det, er desværre heller ikke så stor"* (Fribo 2008, 165-166).

Kollegaer kan se hinandens 'blinde pletter' og kan dermed potentielt skabe en diskussion af alternative måder at opfatte, tolke og handle på. På den måde kan faglig uenighed bryde med vanetænkning og selvfølgeligheder i arbejdet og give anledning til refleksion. At legitimere faglig uenighed og skabe mulighed for diskussion af en sådan uenighed er altså vigtigt for at sikre den bedst mulige praksis i arbejdet med børnene. At skabe mulighed for diskussion af faglig uenighed har dog også betydning set ud fra et arbejdslivsperspektiv, da pædagoger, der indgår i arbejdet med et engagement og en motivation i børnenes behov, kan opleve det som belastende, hvis kollegaer håndterer arbejdet med børnene på en måde, som man finder uhensigtsmæssig eller måske direkte kontraproduktiv. Hvis kollegaer handler i strid med ens faglige overbevisning, kan det gøre det vanskeligt at se ens arbejde som del af en større helhed, og det kan være ødelæggende for ens oplevelse af meningsfuldhed i arbejdet. Dette vil jeg senere vende tilbage til. Fribo hævder i citatet ovenfor, at det er usandsynligt, at uenigheden tages op på en hensigtsmæssig måde. I det følgende afsnit vil jeg se nærmere på,

hvorfor det kan være vanskeligt at give udtryk for faglig uenighed.

## **Det er vanskeligt at tage kollegial uenighed op**

Det fremgår meget tydeligt af de kvalitative interview, at pædagogerne synes, det er svært at tage faglig uenighed op. Det gælder både uenighed med andre pædagoger og med pædagogmedhjælpere. Som en pædagog udtrykker det om en situation, hvor hun tog en uenighed op med nogle pædagogkollegaer:

*"Men jeg synes da ikke, at det er nemt. Hvis jeg ser en eller anden konkret situation, så går jeg jo ikke bare hen og siger: 'Jeg synes, du skulle have gjort sådan og sådan' eller: 'Hvorfor gjorde du sådan?' Det gør jeg jo ikke."*

Det fremstilles i pædagogens formulering som noget nærmest selvfølgelig, at man 'jo' ikke bare kan gå hen til en kollega og anfægte vedkommendes handlinger. Det forekommer indlysende for pædagogen, at det er svært at formulere undren eller kritik over for kollegaer. Der er blandt pædagoger samtidig en erkendelse af, at faglig kritik kan blive følsom, fordi man bruger sin personlighed i arbejdet:

*"Men bare det, at du har din personlighed i brug og bruger den som redskab, så kan det give noget følelsesmæssigt fnidder, når man bliver kritiseret for noget, man gør. Jeg tror, at det er nemmere at blive kritiseret for at hamre et søm skævt i, end det er at blive kritiseret for ikke at anerkende et barns følelser ordentligt"* (Interview med pædagog).

Jeg vil opholde mig et øjeblik ved pædagogens beskrivelse af det særlige ved pædagogisk arbejde, da denne beskrivelse både

er interessant og problematisk. På den ene side skal det understreges at også i arbejde, der ikke foregår igennem relationer, kan der være en stærk personlig identifikation med arbejdet, som gør, at kritik kan krænke ens faglige identitet og stolthed. Derfor er der måske ikke så stor forskel på at få kritik for at *“hamre et søm skævt i”* og *“ikke at anerkende et barns følelser ordentligt”*. På den anden side handler netop det at anerkende et barns følelser om en personlig relationskompetence, dvs. om den måde, hvorpå man er sammen med andre mennesker. Her mener jeg, at man kan tale om, at relationsarbejde har nogle særlige kendetegn, der påvirker vilkårene for at udtrykke faglig uenighed. I relationsarbejde bruger man både en teoretisk og forskningsbaseret viden og en viden, der er afledt af dagligdags erfaringer, men i vidt omfang også personlige relationskompetencer bl.a. i form af evnen til at opbygge og opretholde tillidsfulde relationer og til at håndtere andres følelser:

*“De traditionelle relationskompetencer er i stor udstrækning en nonverbal, kropsligt forankret kompetence, der historisk set har bygget på familiesocialiseringen, og som er blevet yderligere udviklet igennem uddannelser og gennem selve arbejdet i institutionerne”* (Moos 2004, 9).

I relationsarbejde anvender man altså ikke kun eller primært viden, der kommer fra uddannelsen, men også i høj grad er en kropsligt forankret ikke-sproglig relationskompetence, der er tilegnet gennem hele ens livsforløb. I modsætning til denne vidensbase står en traditionel professionsforståelse, som indebærer, at professionen har en særegen viden – et vidensmonopol, der tilegnes gennem uddannelse (Moos 2004, 10). Mens man må forestille sig, at den faglige uenighed blandt klassiske professioner i store træk kan holdes inden for denne teo-

retiske og forskningsbaserede vidensbase (fx Hvad er den bedste behandlingsform for bestemte sygdomme? Hvordan kan juraen tolkes?), så kommer den faglige uenighed blandt pædagoger naturligt til både at omhandle teoretisk og forskningsbaseret viden (bl.a. om børns leg, udvikling og trivsel), hverdagsviden (bl.a. om følelsesmæssige reaktioner) og personlige relationskompetencer (bl.a. i form af opbygning af tillidsfulde relationer). Blandt pædagoger kan faglig uenighed altså ikke holdes adskilt fra personlige relationskompetencer, og derfor kan det blive særligt følelsesmæssigt sensitivt at give og modtage kritik. Som en pædagog udtrykker det:

*“Det organisatoriske er det, du gør. Din måde at være sammen med børn på er det, du er. Og der er altså stor forskel på, hvad man bliver angrebet på.”*

Samtidig kan pædagogers bevidsthed om personlighedens centrale rolle i arbejdet gøre det vanskeligere at give udtryk for kritik, end hvis personlighedens involvering i arbejdet (fx i form af faglig identitet og stolthed) var mere implicit. En pædagog giver udtryk for, at denne bevidsthed om, at kollegaer bruger deres personlighed i arbejdet, gør det svært at udtrykke uenighed:

*“Det er sådan en situation, hvor jeg synes, det kunne være svært at sige. For det handler jo også om de der pædagogers personlighed. At de synes, at det er den rigtige måde at gøre det på”* (Interview med pædagog).

Blandt pædagoger er der således en erkendelse af, at fagligheden i pædagogarbejdet er tæt forbundet med personligheden, og flere pædagoger udpeger dette som en grund til, at det er vanskeligt at tage faglig uenighed op. Dette skal jeg i det følgende udfolde nærmere.



## Beskyttelse af kollegaens ansigt

Erkendelsen af personlighedens centrale rolle i pædagogisk arbejde medfører for flere af de interviewedes vedkommende en angst for at støde en kollegas følelser. I håndteringen af faglig uenighed kommer følelsesmæssige hensyn dermed til at spille en afgørende rolle, der gør, at man er tilbageholdende med at tage uenighed op. Ud fra Goffmans (2004, 47) begrebsverden kan man tale om, at der blandt pædagoger er en stærk tendens til at beskytte andres ansigt eller med andre ord sørge for, at en kollega ikke taber ansigt. Det kommer konkret til udtryk ved, at man tænker meget over, hvornår man tager uenighed op. Da pædagoger udfører deres arbejde i et forum, hvor både børn, forældre og kollegaer kan se dem i aktion, bliver der et behov for at håndtere uenighed i enerum:

*“Gribe ind i situationen, det ville jeg aldrig gøre. Der er alt for mange, hvad skal man sige... Det er ubehageligt at blive irettesat eller korrigeret eller hvad man kan kalde det, mens der er børn og forældre til stede”* (Interview med pædagog).

En gensidig følelsesmæssig hensyntagen gør således, at man kan blive tilbageholdende med at tage uenigheder op og åbent give udtryk for dem. Og flere af de interviewede beretter, hvordan hverdagens travlhed gør, at man heller ikke senere får fulgt op på de faglige uenigheder, som man oplever i løbet af dagen. At pædagoger er tilbageholdende med at give udtryk for uenighed viser sig også ved, at en pædagog bemærker, at hun ikke tror, at hendes kollegaer ville sige noget, hvis de var uenige i det, hun foretog sig.

I mange tilfælde er det uden tvivl velbegrundet at tage hensyn til kollegaens følelser og overveje, hvordan og hvornår man tager uenighed op. Men samtidig er der blandt pædagoger også et stort ønske om,

at kollegaer giver udtryk for faglig uenighed (Ejrnæs & Monrad 2010). Dette ønske står i kontrast til den tilbageholdenhed med hensyn til at give udtryk for faglig uenighed, der kommer til udtryk i de kvalitative interview. Hovedparten af pædagoger ønsker faktisk, at deres kollegaer giver udtryk for uenighed, men alligevel viser de kvalitative interview, at pædagoger kan være tilbageholdende med faktisk at gøre det. Denne modsætning illustrerer, at der inden for pædagogfeltet eksisterer betydelige barrierer for artikulering af faglig uenighed. Samtidig er det vigtigt at understrege, at faglig undren, uenighed eller kritik kan være givende, når det formuleres på en måde, så den pågældende pædagog kan udnytte det konstruktivt:

*“Jeg tror, jeg har prøvet at blive sagt noget til, hvor jeg har tænkt: ‘Nå ja, det kunne jeg jo også gøre.’ Uden at det sådan bliver negativt. Og det synes jeg er rigtigt rart, for nogle gange, når man står i en situation, så kan det være svært at se, hvordan man lige gjorde, eller hvordan man kunne gøre noget anderledes”* (Interview med pædagog).

Den faglige uenighed kan således tage form af feedback, der hjælper pædagogen til at håndtere vanskelige situationer i arbejdet bedre. Herved kan faglig uenighed medvirke til at forbedre det psykiske arbejdsmiljø, idet diskussioner kan skabe faglig udvikling og dermed forbedre praksis, hvilket kan understøtte oplevelsen af, at man gør en god og dermed meningsfuld indsats over for børnene. I det empiriske materiale viser det sig da også, at fraværet af faglige diskussioner kan opleves som problematisk:

*“Der kan godt være lange perioder, hvor jeg ikke synes, vi får snakket og reflekteret så meget. Det kan være meget drænende”* (Interview med pædagog).

At skabe mulighed for faglige diskussioner handler altså både om forbedring af praksis, faglig udvikling og psykisk arbejdsmiljø.

### **Tillid og 'gruppetænkning' som hindring for diskussion**

Flere pædagoger udtrykker i de kvalitative interview en stor tillid til deres kollegaers handlinger. Når de ser kollegaer gøre noget, som umiddelbart virker uforståeligt, giver disse pædagoger udtryk for, at de har tillid til, at kollegaens håndtering af situationen er meningsfuld. Som en pædagog formulerer det:

*Pædagog: "Når min kollega reagerer sådan der eller bliver ved med at gøre sådan der i forhold til nogle børn, så må det være, fordi hun har gang i et eller andet. Der er en eller anden pædagogisk mening i det. Det er jo også et spørgsmål om tillid."*

*Interviewer: "Så du får forklaret deres baggrund for at gøre det ene eller det andet?"*

*Pædagog: "Jeg behøver ikke have en forklaring. Jeg har tillid til, at der er en forklaring, og der er en mening med det, hvis de fx bliver ved med at spørge et barn: 'Kan I ikke godt gyngesammen?' Det har jeg [tillid til]."*

Pædagogen giver på grund af tillid til kollegaen afkald på en diskussion af kollegaens praksis. Denne tillid er uden tvivl et godt grundlag for det kollegiale samarbejde. Tilliden har dog den bagside, at den umiddelbart bevirker, at man enten overhovedet ikke opdager uenighed eller ikke tager uenighed alvorligt. Når man tager det som en selvfølge, at der altid er en god grund til de handlinger, ens kollegaer foretager, og ikke ser noget behov for at diskutere de holdninger, der ligger bag handlingerne, kan pædagogens umiddelbare registrering af, at kollegaen håndterer situationen, som hun gør, hverken udmønte sig i refleksion, diskussion eller faglig udvikling for pæda-

gogen selv eller kollegaen. Uenigheden forbliver latent, fordi pædagogen har tillid til og derfor på forhånd antager, at kollegaens handlinger er velbegrundede.

Et andet aspekt af den sociale relation understreges i en pædagogs udsagn om, at det for ham er sværere at tage uenigheder op over for kollegaer, som han har en ven-skabelig relation til, end over for kollegaer, som han kun har en professionel relation til. Han betoner selv, at vanskeligheden ligger i, at den professionelle kritik kommer til at fremstå som en privat uenighed. Inden for socialpsykologisk forskning er det velkendt, at uenighed kan være vanskelig at udtrykke i grupper med tæt samhørighed.

Den amerikanske socialpsykolog Irving Janis (1982) har diskuteret, hvordan der i homogene grupper med en stærk sammenhængskraft kan opstå en tendens til at søge enighed og et pres hen imod ensretning. I daginstitutioner vil medarbejdergruppen ofte være meget homogen, både uddannelsesmæssigt og kønsmæssigt. Når der samtidig er en positiv identifikation, gensidig tillid og nære sociale relationer i gruppen, kan det være meget svært at være uenige. Det særlige ved Janis' teoretiske tilgang er, at han med begrebet 'gruppetænkning'<sup>4</sup> ikke alene kobler gruppeprocesser med normkonformitet og sanktioner over for afvigere (fx dem, der giver udtryk for uenighed), men i sin tese også knytter disse ensretningsprocesser sammen med dårligere beslutningstagen i gruppen (Janis 1982, 175). Ifølge Janis er problemet, at gruppen ikke foretager en tilstrækkelig informationsøgning og vurdering af alternative handlemåder, men i stedet har en tendens til meget hurtigt at lægge sig fast på en kurs og så ikke genoverveje fordele og ulemper ved alternative handlemåder. Der kan ifølge Janis i gruppen opstå et pres hen imod ensretning, der kan tage form af selvcensurering af holdningsmæssige afvigelser fra gruppen

og af tvivl om rigtigheden af beslutninger, der i gruppen tilsyneladende er konsensus om. Derudover kan der opstå direkte pres mod gruppemedlemmer, der giver udtryk for stærke argumenter imod gruppens antagelser eller beslutninger. Problemet i tæt sammenhængende, homogene grupper kan altså være, at uenighed bliver udgrænset, og at der dermed heller ikke er et forum for åben diskussion, kritik og faglig refleksion. I den forstand kaster Janis' tese et interessant lys over de barrierer, der kan være for faglig udvikling i daginstitutioner. Dels tydeliggør Janis de socialpsykologiske barrierer for uenighed, som muligvis kan gøre sig gældende inden for personalegrupper i daginstitutioner, dels peger han på, hvordan gruppeprocesser kan forringe kvaliteten af det faglige arbejde igennem dårlig beslutningstagen. En sådan forringet beslutningstagen vil ikke kun være et problem for børn og forældre, men også for pædagogerne, da deres engagement og drivkraft i arbejdet altså også kan udspringe af ønsket om at arbejde kvalificeret med børnene.

Et yderligere aspekt af Janis' tese er, at der i sådanne tæt sammenvævede grupper opstår en illusion om enighed. Det teoretiske argument er, at selvcensur og antagelser om, at den, der tier, samtykker, gør uenigheden usynlig, og at man derved i gruppen kommer til at tro, at man er enige – hvilket igen gør det sværere for individet at udtrykke kritik og uenighed, 'når nu alle de andre er blevet enige'. En vignetundersøgelse af pædagogers holdninger har netop vist, at pædagoger har en meget høj forventning om enighed med andre pædagoger – en forventning, der ikke altid er realistisk (Ejrnæs & Monrad 2010). Vignetundersøgelsen viser således, at pædagoger, der har en mindretalsholdning, har en urealistisk høj forventning om enighed med andre pædagoger.<sup>5</sup> Ud fra et læringsperspektiv kan denne antagelse om, at flertallet er enigt med

en, være problematisk, idet den forhindrer, at pædagoger med afvigende holdninger eller 'blinde pletter' af sig selv opdager dette. Der er her en interessant kompleksitet i spil, idet mange respondenter i fokusgruppeinterviewene beskriver tidligere oplevelser af at have været kritiske over for handlinger, deres kollegaer har foretaget, eller de beskriver diskussioner, hvor de i institutionen ikke er blevet enige og derfor har måttet nå frem til et kompromis. Uenighed synes altså ikke at være så fraværende, som Janis' tese ellers ville pege i retning af. Pædagogerne har konkrete oplevelser af uenighed at referere til – i nogle tilfælde endda tilbagevendende uenigheder, der i personalegruppen diskuteres igen og igen (fx hvornår børn må bruge sut) – men samtidig eksisterer der altså en stærk forventning om enighed om de spørgsmål, man endnu ikke har diskuteret. Forventningen om enighed synes således ikke umiddelbart at kunne forklares ved, at der eksisterer et normativt pres, som gør, at respondenterne ikke *kan* give udtryk for uenighed, for mange respondenter fortæller i fokusgruppeinterviewene om erfaringer med uenighed.

Den stærke forventning om enighed kan dog forklares ud fra fænomenologen Alfred Schutz' (2005) teoretiske arbejde, idet han fremhæver, at mennesker almindeligvis antager, at andre mennesker ville opleve og tolke situationer på samme måde, som de selv ville gøre, hvis de stod i samme situation. Schutz hævder, at det er almindeligt at antage, at de biografiske forskelle, der er mellem os selv og andre, er uden relevans for vores fortolkning af en situation og vores hensigter. Dette indebærer, at det er en almindelig opfattelse, at de ting, jeg tager for givet i en konkret situation, også ville blive taget for givet af dig, hvis du stod i samme situation. I arbejdsmæssig sammenhæng kan det tage den form, at når man som pædagog står over for et konkret fag-



ligt problem, så forventer man, at andre fagpersoner vil opfatte problemet og se de relevante løsninger på samme måde som en selv, netop fordi de må tage udgangspunkt i den samme faglighed. Når pædagoger således skal forholde sig til, hvor stor en andel af deres kollegaer der vil være enige med dem, er det mest oplagt, at de antager – indtil det modsatte er bevist – at deres kollegaer vil opfatte og vurdere situationen på samme måde, som de selv gør. Det interessante i pædagogers arbejde er imidlertid, at man bruger sin egen person meget, og at de biografiske forskelle derfor har afgørende betydning for en lang række vurderinger og holdninger. Antagelser om, at andre pædagoger nok ville se situationen på samme måde som en selv, kan være problematiske med henblik på mulighederne for faglig udvikling, idet de kan virke bremsende for, at holdninger udtrykkes og dermed for, at uenighed opdages og kan diskuteres og bruges til refleksion og læring.

## Holdninger til enighed

Holdninger til enighed er interessante at belyse, når man diskuterer mulighedsrummet for uenighed. Er pædagogfeltet præget af et ideal om enighed, kan det udgøre en barriere for en konstruktiv udnyttelse af uenigheden, idet et sådant ideal dels må gøre det vanskeligt at tage uenighed op, dels må gøre uenigheden svær at håndtere. Hvis man, som Ejrnæs (2006, 211-215) konkluderede i sin undersøgelse af tværfagligt samarbejde, i mange tilfælde ikke kan forvente, at man kan blive den holdningsmæssige uenighed kvit, vil det være svært at håndtere uenigheden konstruktivt inden for rammerne af et ideal om, at pædagoger bør være enige. Er uenigheden et grundvilkår for arbejdet, må man forvente at komme til at samarbejde med kollegaer, der har andre holdninger til den pædagogiske praksis, end man selv har;

og forsøg på at diskutere sig til enighed vil blive en energidrænende opgave, hvor man kun kan forvente at nå frem til det, der er blevet kaldt 'enighed gennem udmattelse'.<sup>6</sup>

Umiddelbart kan det se ud til, at der inden for pædagogfeltet er en tendens til, at man tager for givet, at man altid kan blive enige om faglige spørgsmål. Et eksempel fra litteraturen kan tydeliggøre denne tendens. Bonnichsen (2004) beskriver, i en artikel om psykisk arbejdsmiljø på pædagogområdet, hvordan en faglig diskussion af, hvad man ønsker at opnå med børnene, er nødvendig og et gode med henblik på at håndtere krav fra omgivelserne. I denne sammenhæng bemærker hun, at sådanne diskussioner giver den enkelte medarbejder mulighed for, at:

*"[møde forældrekrav] begrundet i en fælles faglighed, og med en følelse af at man er en samlet institution, frem for at man føler at man står alene med egne holdninger og værdier som argumentation"* (Bonnichsen 2004, 29).

Sådanne faglige diskussioner er uden tvivl et gode, men jeg finder det interessant, at Bonnichsen ikke opererer med muligheden for, at den faglige diskussion ikke udmønter sig i enighed, i en oplevelse af fælles faglighed. Den mulighed synes på forhånd udelukket. Her ligger implicit en tro på, at holdningsmæssig enighed kan opnås og er et gode blandt pædagoger. Af en vignetundersøgelse af pædagogers holdninger fremgår det dog, at enighed ikke er et uanfægtet ideal inden for det pædagogiske felt. Vignetundersøgelsen viser således, at pædagoger er splittede i spørgsmålet om, hvorvidt enighed blandt kollegaer er efterstræbelsesværdigt (Ejrnæs & Monrad 2010). Der gør sig her nærmest en polarisering gældende mellem en stor gruppe pædagoger, der mener, at personalet bør være enigt, og en stor gruppe, der ikke mener, at personalet

bør være enigt. Dette er et meget interessant resultat, da det har stor betydning for rammerne for faglige diskussioner. Er udgangspunktet således, at man skal tale sig til enighed, skabes der derved et andet rum for uenighed end, hvis udgangspunktet er, at uenighed er uproblematisk, men at man skal have vendt de forskellige synspunkter på sagen.

### At tilpasse sig for at undgå konflikt

Holdning til enighed udtrykt i et spørgeskema er selvfølgelig ikke nødvendigvis et udtryk for, hvordan man i praksis forholder sig til faglige diskussioner i institutionen. Selv om den omtalte vignetundersøgelse viser, at pædagoger er splittede i deres holdningsmæssige stillingtagen til enighed, kan det godt være, at en konsensuskultur<sup>7</sup> i praksis gør sig gældende i mange institutioner. Det kan jeg ikke afgøre på baggrund af det foreliggende empiriske materiale. Et interessant eksempel kan dog illustrere, hvordan der måske til tider kan være en tendens til at forsøge at undgå potentiel uenighed:

*“Eller når min kollega pludselig synes, at det er en god idé, at børnene skal danse oppe på bordene, uden sko godt nok, men alligevel. Det har været sådan noget, hvor jeg måske har kunnet finde på at gå ind og sige: ‘Ej, det må I ikke. Man danser altså ikke rundt oppe på bordene,’ fordi jeg ville tro, at det ville overskride min kollegas grænse. Så tænker jeg sådan: ‘Nej, det gør man nok ikke her.’ Men så fandt jeg ud af, at det syntes min kollega da godt, man kunne” (Interview med pædagog).*

Pædagogen har i udgangspunktet en åben holdning til, hvad man bør lade børnene få lov til, men fordi hun ved, at flere af hendes kollegaer tidligere har arbejdet i en institution, hvor der har været strammere regler, så håndhæver hun af hensyn

til disse kollegaer selv stramme regler uden at diskutere det med kollegaerne. Som hun selv udtrykker det, så *“tilpasser man sig også lidt på forhånd for at undgå en konflikt”*. Pædagogen håndhæver altså de holdninger, hun forventer kollegaerne har, uden at hun overhovedet gør opmærksom på, at hun selv har en anden holdning. Denne tilpasning er udtryk for en meget stærk vilje til at undgå uenighed og konflikt, der kommer til at stå i vejen for en diskussion af, hvilke rammer man ønsker at sætte for børnenes lege. Pædagogen tager ikke potentielle uenigheder op, men tilpasser sig de andre uden at afsøge kollegaernes holdninger og faglige argumenter.

### At frigøre sig fra enighed

I det kvalitative materiale viser der sig dog også en mere eksplicit stillingtagen til enighed. Flere pædagoger udtrykker således et ønske om at frigøre sig fra krav om enighed. En pædagog udtrykker det på den måde:

*“Jeg synes, at det er misforstået, at man i pædagogkulturer og fagkulturer forsøger at tale sig til enighed. For det er ikke sikkert, at man er enige, og vi lever selv i en fagkultur, hvor der ikke er nogen endegyldige sandheder, og så længe man bare lufter sine holdninger som argumenter, så kan alt jo diskuteres.”*

Eller som en anden pædagog udtrykker det:

*“Altså, det er ikke mig at sidde og snakke om tingene et halvt år bare for at blive enige. Så vil jeg hellere sige, at så må man tage en beslutning, og så må jeg give mig på det punkt.”*

At pædagogerne argumenterer imod og udtrykker ønske om at frigøre sig fra krav om enighed tyder, ligesom citatet fra Bonnichsen (2004), på, at dette ideal stadig er dominerende, selv om den nævnte vignet-

undersøgelse viser, at pædagoger latent er splittede i opfattelsen af, om personalet bør være enigt. Den modstand mod at skulle diskutere sig frem til enighed, der viser sig i det andet citat, må desuden ses som udtryk for et ønske om at undgå 'enighed gennem udmattelse'.

Hvis faglige diskussioner mellem pædagoger ikke skal udgøre en belastning, i den forstand at man oplever, at man igen og igen må vende tilbage til den samme uenighed og kun kan komme videre ved at opgive sit eget standpunkt, så er det nødvendigt at erkende og acceptere, at enighed ikke kan eller bør være målet for alle faglige diskussioner. Har man det som udgangspunkt, at man ikke behøver at blive enige – og ofte nok heller ikke kan blive det – kan man forholde sig til de forskellige faglige synspunkter og få en diskussion af, hvad man kan bruge uenigheden til. Ved at opgive enighed som mål kan man også undgå at blive låst fast i trættende og evigt tilbagevendende diskussioner, som er ufrugtbare i det kollegiale samarbejde, da de ødelægger energien og lysten til at diskutere faglige spørgsmål og dermed i sidste ende medvirker til at skjule faglig uenighed. Hvis uenighed er et grundvilkår i relationsprofessionernes arbejde, så må en vigtig kompetence i relationsprofessionernes faglighed være at kunne håndtere faglig uenighed og at kunne udnytte den konstruktivt. På den måde kan den faglige uenighed både medvirke til et dynamisk, læringsfremmende arbejdsmiljø og bedre beslutningstagen.

## Mening i pædagogisk arbejde

Diskussion har hidtil været centreret omkring barrierer eller vanskeligheder ved at tage faglig uenighed op med kollegaer. I dette afsnit vil jeg gerne kort vende tilbage til spørgsmålet om, hvorfor det er vigtigt med kollegiale diskussioner af faglig uenig-

hed, for afslutningsvist at sætte problematikken vedrørende kollegiale diskussioner af faglig uenighed i relation til oplevelsen af mening i arbejdet.

Relationsprofessionernes arbejde er ofte blevet karakteriseret som meningsfuldt arbejde, og det er blevet påpeget, at noget af det, der gør arbejdet meningsfuldt, er muligheden for at "gøre noget for andre mennesker" (Bayer 2002, 11). Arbejdet i daginstitutioner foregår i en kollegial kontekst, og her kan det være nødvendigt også at opleve kollegaernes indsats som meningsfuld, for at ens eget arbejde fremstår meningsfuldt:

Interviewer: "Hvad er så det værste eller det hårdeste [ved arbejdet]?"

Pædagog: "Der, hvor jeg brænder lidt sammen, er når ting ikke giver mening. Den har jeg tit... Det er også derfor, at når jeg ramler ind i nogle kollegaer, som gør noget andet, og det giver mig knopper, så er det fordi, at det ikke giver mening for mig. Når noget ikke bliver gjort, eller når noget bliver gjort, og jeg tænker: Hvorfor? Hvad er fidusen i det? Jeg kan slet ikke se, hvad det skal gøre godt for."

Interviewer: "Hvad kunne det være? Hvis du vil prøve at være lidt konkret?"

Pædagog: "[...] Ophidset stemning eller noget, hvor en kollega hidser sig op, fordi personen selv har haft en dårlig dag. Det skal ikke gå ud over børnene. Det giver ikke mening" (Interview med pædagog).

For denne pædagog er det dybt frustrerende, når kollegaer foretager sig noget, som for hende ikke er meningsfuldt. Hun fremhæver endda dette forhold i arbejdet som det hårdeste – det, der er sværest ved at være pædagog. Arbejdet er ikke meningsfuldt, hvis kollegaerne foretager sig noget som strider imod det, pædagogen selv opfatter som positivt og udviklende for børnene. Her kan ønsket om "gøre noget med de børn", som pædagogen udtrykker det tid-

ligere i interviewet, altså give sig udslag i særlige krav til kollegaerne, som kan gøre arbejdet frustrerende, når kollegaerne ikke kan honorere kravene.

Engagement i børnenes behov kan således både være en motivation i arbejdet, men også et krav, som kollegaer pålægger hinanden. I forhold til indsatsen over for børnene er en sådan motivation og sådanne krav et gode, der medvirker til, at kerneindsatsen med børnene forbliver i centrum. Ud fra et arbejdslivsperspektiv må man dog også spørge, hvor grænserne for et sådant krav går, og hvordan man kan etablere en konstruktiv faglig dialog blandt kollegaer, der indgår i arbejdet med vidt forskellige motiver uden at komme til at udgrænse nogle motiver som illegitime.

### At indgå i et produktivt fællesskab

Mening i arbejdet er blevet begrebsliggjort som det at kunne se sin arbejdsindsats som en del af en større sammenhæng. Da det pædagogiske arbejde i daginstitutioner udføres i en kollegial kontekst, kan det være nødvendigt at opleve, at kollegaerne bidrager til samme mål, som man selv arbejder hen imod, for at man kan se sit pædagogiske arbejde som meningsfuldt. Dette aspekt af mening i arbejdet har Ravn (2008, 70) betegnet som det at indgå i et produktivt fællesskab. En vis form for fælles horisont for det pædagogiske arbejde kan bidrage til at øge oplevelsen af, at arbejdet er meningsfuldt.

Inden for denne begrebsramme kan frustration og meningstab i samarbejdet med uengagerede og ureflekterede kollegaer forstås som et udtryk for, at kollegaernes manglende eller dårlige indsats gør, at ens arbejde ikke indgår i en relevant større sammenhæng, i et produktivt fællesskab. Ønsket, om at den samlede praksis over for børnene skal give mening, kan betyde, at man ønsker at korrigere kollegaer, når de gør noget, man opfatter som uhensigts-

mæssigt eller direkte problematisk. Dermed kommer pædagogen til at tage ansvar, ikke blot for sin egen praksis, men for den samlede praksis over for børnene:

*“Altså man kan sige, at nogle gange kan man jo godt spørge kollegaen bagefter og sige: ‘Jamen, hvordan kan det være, at du gjorde det?’ eller: ‘Hvad skete der egentlig lige der? Hvad var der på spil?’ Og så kan jeg godt, altså hvis der så kommer et svar, hvor jeg tænker, at det er da helt hul i hovedet det her. Altså, det er jo ikke alle kollegaer, jeg har det sådan med, men der er et par stykker, hvor jeg tænker, at det der er måske ikke det mest hensigtsmæssige. Hvor barnet er gået derfra krænket bagefter, hvor jeg sådan lige kommenterer på det ind imellem”* (Interview med pædagog).

Følelsen af ansvar for børnene gør således, at pædagogen gerne vil gribe ind og korrigere uhensigtsmæssig adfærd hos kollegaer, og den pågældende pædagog gør det da også af og til, men det efterfølgende udsagn viser, at ønsket om at gøre arbejdet meningsfuldt kan medføre risiko for udbrændthed. Pædagogen fortsætter nemlig således:

*“Og det sker heller ikke hver gang, fordi så bliver det også bare... ja, altså jeg er på arbejde for børnene, hvis jeg skal rende rundt ved samtlige forældre og samtlige personaler, så kan jeg jo heller ikke, så brænder mit lys i begge ender.”*

Det er en særlig udbrændthedsproblematik, der her kommer i spil, idet pædagogen – motiveret af hensynet til børnene – er tilbøjelig til at tage et radikalt ansvar for den samlede indsats over for børnene. Dette ansvar kan komme til at udgøre en belastning for pædagogen, som gør, at hun må opgive at gribe ind i alle de situationer, hun opfatter som problematiske. Her bliver pædago-

gen fanget mellem sit ønske om at indgå i et produktivt fællesskab, hvor den samlede indsats over for børnene giver mening, og den belastning, det udgør, når hun forsøger at tage ansvar for og korrigere kollegaers praksis over for børnene.

Det kan være både vanskeligt og krævende at tage faglig uenighed op. Derfor er det nødvendigt at skabe mulighed for at diskutere faglig uenighed, da det kan medvirke til at korrigere uhensigtsmæssig praksis og derved forbedre indsatsen over for børnene i institutionen. Mening i arbejdet og mulighed for faglig uenighed kan således komme til at gå hånd i hånd, hvis uenigheden håndteres på en sådan måde, at den bidrager til faglig udvikling og dermed forbedret praksis. Et meningsfuldt pædagogisk arbejde handler tilsyneladende ikke blot om *selv* at være i stand til at yde et godt pædagogisk arbejde, men også om at opleve, at man indgår i et produktivt fællesskab, hvor der bliver taget hånd om børnene på tilfredsstillende vis. Derfor har de kollegiale diskussioner afgørende betydning for arbejdslivet.

## Konklusion

Det er vigtigt at skabe mulighed for at udtrykke faglig uenighed, fordi det kan give anledning til læring og dermed forbedring af praksis. Samtidig kan det være afgørende for meningen i arbejdet, at pædagoger oplever, at de indgår i et produktivt fællesskab, hvor uhensigtsmæssig praksis korrigeres, og der samlet set bliver udført en god praksis i arbejdet med børnene.

## NOTER

1 Vignetundersøgelser er en form for holdningsundersøgelser, hvor man situerer holdninger i en konkret social kontekst. I

At give udtryk for faglig uenighed blandt kollegaer synes i pædagogisk arbejde at være særlig vanskeligt, dels fordi arbejdet trækker på personlige relationskompetencer, som gør, at en faglig kritik kan være svær at adskille fra en personlig kritik, dels fordi pædagoger er bevidste om, at den personlige involvering i arbejdet kan gøre det følelsesmæssigt hårdt at modtage faglig kritik. Samtidig kan bestemte aspekter af de sociale relationer i medarbejdergruppen gøre, at faglig uenighed ikke kommer til udtryk: tillid til kollegaer og social samhörighed kan således komme til at udgøre barrierer for at opdage og sætte ord på faglig uenighed.

Når faglig uenighed omkring nogle spørgsmål må anses som uomgængelig i pædagogisk arbejde, er en afgørende faglig kompetence at være i stand til at opdage, udtrykke og udnytte uenighed konstruktivt. Pædagogers forventninger om enighed, vanskeligheder ved at tage uenighed op og de forskellige barrierer som faglig uenighed møder, peger i retning af, at håndteringen af faglig uenighed kræver øget opmærksomhed i uddannelse og efteruddannelse. Arbejdet i små homogene grupper med en fælles faglig identitet udgør en oplagt risiko for udviklingen af ensrettende gruppeprocesser, hvor uenighed sløres, og der opstår et pres i retning af enighed. For at blive i stand til at erkende og udnytte uenigheden er det nødvendigt at gøre op med idealer om enighed og værdsætte uenighed som et uomgængeligt og potentielt givende grundvilkår i relationsarbejde.

kvantitative vignetundersøgelser består spørgeskemaet af en række cases (vignetter), hvor en konkret situation beskrives, og til hver



- case er der så knyttet holdningsspørgsmål, der er relateret til den konkrete situation.
- 2 Indsamlingen af det kvalitative materiale er foretaget med bistand fra et yderst kompetent korps af interviewere. Interviewene er således foruden Morten Ejrnæs og undertegnede blevet gennemført af bachelor i sociologi Heidi Sørensen, sociolog Anette Stenslund, sociolog Anders Sevelsted samt bachelor i psykologi Jonatan Kolding Karnøe.
  - 3 Kim er pædagogstuderende, alle de øvrige interviewede er uddannede pædagoger.
  - 4 Janis foreslog begrebet 'groupthink' i forbindelse med en policyanalyse af amerikanske udenrigspolitiske fiaskoer. En række karakteristika ved 'gruppetænkning' er dog også relevante i gruppeprocesser i bred forstand.
  - 5 Teoretisk kan man begrebsliggøre pædagogens forestilling om enighed som en *falsk konsensus*, det vil sige en fejlagtig tro på, at ens holdninger stemmer overens med flertallets (Balvig et al 2005, 219).
  - 6 Den tidligere amerikanske udenrigsminister Dean Acheson brugte betegnelsen "*agreement by exhaustion*" om diskussionerne i National Security Council under præsident Eisenhower.
  - 7 Konsensuskultur opfatter jeg her som et udtryk for, at enighed ses som et gode, og at man forsøger at opnå størst mulig enighed om faglige spørgsmål.

## REFERENCER

- Balvig, Flemming, Lars Holmberg & Anne-Stina Sørensen (2005): *Ringsted forsøget. Livsstil og forebyggelse i lokalsamfundet*, København, Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Bayer, Martin (2002): I koncentreret livsglæde til halsen, i *VERA*, 19, 6-11.
- Bonnichsen, Jeanett (2004): Den pædagogiske arbejdsplads, i *VERA*, 26, 22-31.
- Ejrnæs, Morten & Merete Monrad (2010 kommende): *Enighed, uenighed og udvikling. Pædagogisk faglighed i daginstitutioner*, København, BUPL – forbundet for pædagoger og klubfolk.
- Ejrnæs, Morten (2006): *Faglighed og tværfaglighed. Vilkaerne for samarbejdet mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere*, København, Akademisk Forlag.
- Fribo, Arne (2008): Atmosfære i personalegrupper, i Søren Dupont & Ulla Liberg (red.): *Atmosfære i pædagogisk arbejde*, København, Akademisk Forlag, 149-170.
- Goffman, Erving (2004): Om ansigtsarbejde, i Michael Hviid Jacobsen & Søren Kristiansen (red.): *Social samhandling og mikrosociologi*, København, Hans Reitzels Forlag, 39-75.
- Hasle, Peter m.fl. (2008): *Virksomheders indsats for et bedre psykisk arbejdsmiljø*. Rapport fra forskningsprojektet VIPS.
- Janis, Irving Lester (1982): *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes*, Boston, Houghton Mifflin.
- Liebst, Lasse Suonperä & Merete Monrad (2008): Imellem empati og depersonalisering – en følelssociologisk analyse af tayloriseringens konsekvenser for hjemmeplejere, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 1, 56-71.
- Moos, Leif (2004): Relationsprofessioner – hvem er de?, i Leif Moos, John Krejsler & Per Fibæk Lauersen (red.): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, København, Danmarks Pædagogiske Universitets forlag, 7-18.
- Pedersen, Martin & Klaus Nielsen (2009): Læring, konflikter og arbejdsdeling – en udvidelse af den socialt situerede læringsforståelse, i *Psyke & Logos*, 30, 652-71.
- Ravn, Ib (2008): Mening i arbejdslivet – definition og konceptualisering, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10, 4, 59-75.
- Sargent, Leisa D. & Deborah J. Terry (2000): The moderating role of social support in Karasek's job strain model, i *Work & Stress*, 14, 3, 245-61.
- Schutz, Alfred (2005): *Hverdagslivets sociologi*, København, Hans Reitzels Forlag.

Szebehely, Marta (2003): Den nordiska hemtjänsten – bakgrund och omfattning, i Marta Szebehely (red.): *Hemhjälp i Norden – illustrationer och reflektioner*, Lund, Student-

litteratur, 23-61.

Willig, Rasmus (2009): *Umyndiggørelse. Et essay om kritikkens infrastruktur*, København, Hans Reitzels Forlag.

**Merete Monrad**, cand.scient.soc. er ph.d.-stipendiat ved Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation, Aalborg Universitet.  
e-mail: monrad@socsci.aau.dk