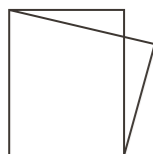


# Pædagogik og følelser – teoretiske refleksioner



Peter Østergaard Andersen, lektor, ph.d., Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

**Affekter og følelser anvendes i stigende grad som styringsredskaber – også inden for pædagogik og uddannelsespolitik. Men hvad karakteriserer i bredere forstand pædagogik og pædagogisk arbejde? Hvordan kan vi beskrive affekter og følelser? Og hvilke følelses-tilstande aktualiseres, når pædagoger udøver faglige skøn? Det er de tre grundlæggende spørgsmål, der fokuseres på i denne artikel. Hensigten er at bidrage til begrebs- og teoriudvikling, hvorfor der ikke anbefales bestemte pædagogisk-metodiske fremgangsmåder.**

Mange steder i samfundet bliver der aktuelt større opmærksomhed om følelser. Det er en udvikling, der strækker sig langt uden for pædagogikkens område. Inden for især de seneste 10-15 år er kapitalismen og markedet blevet mere optaget af følelser med henblik på at sælge produkter, skabe normer og påvirke handle-mønstre. Affektforskeren

Massumi har udtrykt det populært ved at hævde, at "den nuværende kapitalisme har kidnappet affekt" (her citeret fra Dahlberg 2016:128). Der appelleres i høj grad til menneskers følelser ved forbrugsvalg, politiske sympatier og de måder, hvorpå virksomheder og organisationer ledes. Følelser er blevet et område for en af nutidens vigtige styringsteknologier (Massumi 2002).

Der har tidligere været en vis modvilje imod at ville undersøge følelser videnskabeligt inden for samfundsvidenskaberne (Kotarba 2014:265), bl.a. fordi følelser i vestlig kultur er blevet forbundet med noget irrationelt, hvor følelser og fornuft er blevet adskilt og opfattet som kontradiktoriske. Der har dog været opmærksomhed omkring følelsernes markedsføring inden for service- og omsorgsarbejde så tidligt som i 1969, hvor den amerikanske sociolog Hochschild publicerede et af

Der udvikler sig en styrket socialisering af børns og unges følelser, uden at de normative og ofte dilemmafylde prioriteringer, der nødvendigvis må ligge til grund herfor, klart ekspliciteres.



sine første studier af følelser i familier og på arbejdsmarkedet. I 1983 udgav hun *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, som vakte stor opmærksomhed og inspirerede mange andre forskere til at studere følelsesrelaterede emner i familie og arbejdsliv (Garey & Hansen 2011). Hochschild har bl.a. undersøgt, hvordan arbejdets krav om at føle på bestemte måder kan betragtes som en belastning. Hun har også vist, at arbejds- og familielivet i stigende grad ligner hinanden, hvor arbejdslivet bliver tiltagende emotionaliseret og familielivet rationaliseret (Hochschild 2003; 2011).

Samtidig med, at kapitalismen som sagt 'har kidnappet affekterne', er uddannelsespolitikken i gang med at gøre følelser til redskaber med henblik på styring og kontrol – til 'styringsteknologi'. Der er således international opmærksomhed omkring følelser inden for uddan-

ningspolitik og pædagogik, fra bl.a. 'Verdensøkonomisk Forum' (WEF 2016) og fra 'Organisationen for økonomisk samarbejde og udvikling' (OECD 2015). Her arbejdes der for at skabe viden om og metoder til at måle børns sociale og emotionelle kompetencer, så politiske udviklere og beslutningstagere, skoleadministratorer, praktikere og forældre kan arbejde for at børnene "kan opnå og realisere deres fulde potentiale, forbedre deres livsmuligheder og medvirke til samfundsmæssige fremskridt" (ibid.). Det er en diskurs, som også kan genkendes fra de senere års danske politikudvikling.

Den engelske digitalt interesserede uddannelsesforsker Williamson (2017) har beskrevet en række igangværende bestræbelser på at skabe redskaber, som kan måle og overvåge børns og unges følelser uden at behøve at være i dialog med dem – bestræbelser som

efter al sandsynlighed vil påvirke uddannelsespolitikken og pædagogikken fremover. Redskaberne kan fx anvendes til at analysere børns emotionelle tilstande i læringssammenhænge ved at registrere ansigtsudtryk (via børnenes computere webkameraer), øjenbevægelser, hudens temperatur og fugtighed. Der er i det hele taget stor interesse for 'non-cognitive learning' inden for det Williamson kalder 'psycho-policies'.

Herhjemme er trivselsmålinger, dog i mindre sofistikerede former, blevet obligatoriske i institutioner og skoler. I folkeskolen måles elevernes trivsel årligt, og resultaterne indgår i kommunernes kvalitetsrapporter, som bl.a. overvåger om kommunerne tilgodeser skolelovgivningens forventninger om, at alle elever skal trives bedre (se fx DCUMs hjemmeside). Ligeledes arbejdes der både i daginstitutioner og skoler med programmer og modeller for

# Store dele af hverdagens handlinger er opbygget med henblik på at skabe, forebygge og justere affektive tilstande, konkrete følelser og mere varige stemninger.



måltrettet at lære børn og unge, hvad der betragtes som ønskede og uønskede følelser, forebygge mobning m.v. (Pedersen, Prieur & Laursen 2017). Der udvikler sig en styrket socialisering af børns og unges følelser, uden at de normative og ofte dilemmafyldte prioriteringer, der nødvendigvis må ligge til grund herfor, klart ekspliciteres.

Jeg vil ikke i artiklen fortsætte denne baggrundsbeskrivelse. Mit primære ærinde er at bidrage til at udvikle en teoretisk diskussion af følelsestilstande og pædagogik. Hidtil er området kun blevet sporadisk beskrevet (fx Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014). Der er derfor behov for teoretisk at undersøge følelsestilstandes placering og betydning i pædagogikken og i pædagogisk arbejde.

## Pædagogisk arbejde

Jeg vil til en indledning beskrive, hvad jeg mener med 'pædagogisk arbejde'. Pædagoger<sup>1</sup> arbejder med at konstruere, vedligeholde og rekonstruere pædagogiske tableauer og rutiner,

der menes at kunne fremme ønskede påvirkninger, samspil og udviklinger. I dagligt samspil aflæser og forudsiger pædagoger det komplekse sociale spil og påvirker det gennem forskelligartede virkemidler, fx stemme, blik, mimik, gestik og kropslige handlinger. Pædagoger fortolker og søger at forstå andre, sig selv og relationerne imellem alle parter, dvs. fornemmer mønstrene, karaktererne, nuancerne og graderne af involvering, viljer og sårbarheder – ud fra såvel egne allerede akkumulerede erfaringsmønstre som aktuelle situationer og tilstande. Pædagoger vurderer, hvad der indirekte eller direkte skal give anledning til aktiviteter og handlinger, på hvilke måder, hvad der skal følges diskret, antydes, eller tydeligt ekspliciteres, og hvad det afstedkommer i forhold til det øvrige samspil. Pædagoger aflæser, fortolker og medvirker til at regulere, dosere og håndtere følelsesmæssige, stemningsmæssige og affektive udtryk og spændinger i de sociale samspil, fortolker og vurderer, hvordan de konkret skal monitoreres,

moduleres, tydeliggøres, reflekteres og begrebssættes, evt. kollektivt og/eller individuelt påtales eller korrigeres i styrke, udbredelse og kvalitet. Store dele af hverdagens handlinger er opbygget med henblik på at skabe, forebygge og justere affektive tilstande, konkrete følelser og mere varige stemninger.

Pædagoger beskæftiger sig med børn, som de dagligt møder på arbejdet. Samtidig har de egne erfaringer fra at have været børn. Mange pædagoger har også selv børn og har fungeret som forældre. Alle disse erfaringer er foretaget ud fra væsensforskellige positioner og kontekster, ud fra forskellige magt- og dominansforhold, resulterende i forskellige former for oplevelser og vurderinger. Følelser i pædagogisk arbejde baserer sig således ikke alene på erfaringer fra den aktuelle kontekst, men også på erfaringer og forestillinger, fornemmelser for og oplevelser af, hvad der synes muligt og rigtigt at gøre, der kan være relateret til andre kontekster, som nævnt egne erfaringer og erindringer,

ger, hvor pædagoger har været børn og dermed været i den dominerede position og erfaringer og oplevelser fra at have været forældre og dermed i en mere dominerende position. Der knytter sig følelsesmæssige indtryk og erfaringer fra alle disse forskellige positioner og kontekster, som kun i begrænset udstrækning kan forventes sprogliggjort. Snarere skal de forstås som kropsligt lagrede sansninger, fornemmelser og erfaringer, komplekse mønstre og sammenhænge, lejlighedsvis modstridende eller ambivalente.

Sanssemæssige kontekster behøver ikke alene at udgøres af mellem-menneskelige forhold, og de forventninger som de repræsenterer, men også af fx de arkitektoniske og indretningsmæssige forhold, møblernes beskaffenhed, lys- og lydforhold, som kan påvirke følelsesmæssige stemninger, fx influere på følelser af irritation eller af overraskelse, svien i øjnene i relation til lys og luft, spændinger over lænden i forhold til den stol, som man sidder på.

## Professionelles faglige skøn

Professionsrepræsentanters faglige skøn er noget af det mest afgørende i institutionaliseret pædagogisk arbejde. Med henblik på at begrebssætte skønnet kan Bourdieus begreber om praktisk sans, habitus og felt være formålstjenlige, jf. Anderschou & Harrits (2014). Menneskers livs- og arbejdsbetingelser og -erfaringer er i høj grad med til at angive muligheder, retninger og grænser for, hvad det opleves selvfulgeligt at gøre, hvad man fx har det godt med, har ubehag ved, hvordan man forholder sig til forandringer eller med at udøve forskellige former for magt. De følelses- og sanssemæssige forhold, der er relevante

at pege på, når der udøves faglige skøn, kan bl.a. være tillid, tryghed, empati, usikkerhed, tvivl, fravær af sikker viden, ambivalens og magt.

Med henblik på konkret at indkredse, hvad der kan ligge i 'skønnet' skriver Agerschou & Harrits, at det kan forstås som "en todelt magtudøvelse bestående af en identitetsmagt og en interventionsmagt" (ibid.:241). Den første del handler om at beskrive og vurdere "den situation, problematik og borger som den professionelle står overfor"<sup>2</sup> (ibid.) Her benytter den professionelle sig af såvel sin refleksive som prærefleksive vurdering af det konkrete menneske, det interagerer med. Det er "gennem identifikation og beskrivelse af borgen/situationen, at beslutninger muliggøres" (ibid.). Den anden del af skønnet betegnes som interventionsmagt og omhandler "vurderingen af den bedste eller mest passende adfærd i forhold til borgeren og dennes situation, bl.a. i lyset af den forudgående problemidentifikation" (ibid.:242). Interventionsmagten udøves "i høj grad også på baggrund af den professionelle oplevelse af eget handlingsrepertoire eller forhåndenværende instrumenter" (ibid.).<sup>3</sup> Faglige skøn defineres her som udøvelse af magt, der således betragtes som noget uomgængeligt i pædagogisk arbejde. Man skal også hæfte sig ved, at problemidentifikation og identitetsmagt beskrives som forudsætning for interventioner, dvs. at handlinger forudsætter fortolkning og vurdering.

## Det pædagogiske område

De faglige skøn udøves inden for det pædagogiske område og påvirkes heraf. Jeg vil derfor give en kort karakteristik af området.<sup>4</sup>

a) Viden inden for det pædagogiske område har et *normativt grundlag*, dvs. at den altid kan diskuteres. Den bygger ofte på værdier og på forestillinger om, hvad god opdragelse, undervisning og uddannelse er. Der er ikke noget, der er entydigt, og som ligger helt fast.

b) De *kulturelle traditioner*, som har været med til historisk at forme – og fortsat former – det pædagogiske område, reflekteres sjældent åbenlyst. Mening og betydning ekspliciteres kun i begrænset omfang direkte, men ligger mestendels indlejret i kulturelle traditioner, dvs. i forventninger, vaner og rutiner, der gentages som var de nærmest selvfulgelige.

c) I det praktisk levede liv konfronteres man med mennesker fra vidt forskellige *sociale og kulturelle kontekster*. Men der er ofte ganske begrænsede muligheder for at oparbejde mere dybtgående kendskab til både mennesker og kontekster. Der er mange betydningsfulde forhold, som man ikke kan kende til eller kun kan fornemme, frem for med sikkerhed at vide noget om.

d) Pædagogiske sammenhænge er meget ofte *asymmetriske*. I pædagogiske relationer har den ene part i udgangspunktet ansvaret for den anden – et ansvar der først gradvist overgives. Det gælder for omsorg, viden, færdigheder og retten til at bestemme. Det pædagogiske område er på denne måde præget af *magt og afmagt*, som gennemtrænger alle sociale processer i mange forskellige former.

e) Opdragelse og uddannelse tilsigter helt grundlæggende at forberede børn, unge og voksne til en fremtid, som vi ikke kender, og som vi kun kan håbe og gætte på, hvordan vil blive. *Pædagogik orienterer sig mod en ukendt fremtid.* Alle erfaringer om opdragelse og uddannelse bygger i sagens natur på fortiden, men de bliver søgt anvendt på en fremtid, vi ikke kan kende til. Det er en diskrepans, der får øget betydning, efterhånden som samfundets forandringshastighed tiltager, hvor historiske opdragelseserfaringer i stigende grad risikerer at tabe deres relevans og efterlade opdrageren tvivlende.

f) Det pædagogiske område præges af *forestillinger om fremgang.* Det gælder for både det enkelte menneskes og for menneskehedens udvikling, at der forventes forbedringer. Fremgang og fremskridt er en central del af vestens modernitetstænkning, og pædagogikken er her centralt placeret. Der er ganske vist slået huller i tilliden til modernitetsprojektet inden for de senere årtier, men det synes vanskeligt for pædagogikken helt at undvære det. At fastholde ideen om fremgang betyder imidlertid, at der ofte skabes afstand mellem idealer og erfaringer. Principielle beslutninger og målsætninger medfører sjældent de forventede praktiske resultater, og man kan derfor skuffes, tabe tilliden, føle skyld, skam m.v.

Ud fra denne noget nær utilgiveligt kortfattede karakteristik af det pædagogiske område vil jeg pege på, at det kun i ringe grad kan karakteriseres som at udgøre et sikkert vidensgrundlag. Det betyder, at der er mange anledninger

til at komme i tvivl, håndtere forskellige former for usikkerhed, og overveje vanskelige fortolkninger. Man indgår i komplekse og udfordrende magt- og omsorgsrelationer og træder ind og ud af processer, hvor der er forskellige og ofte modstridende forventninger til, hvad de skal medføre, hvordan de skal forstås og vurderes.

Det betyder, at fornemmelser, oplevelser, fortolkninger, erfaringer og følelser er centrale inden for det pædagogiske område. Det er viden som i udstrakt grad er kropsliggjort og fungerer i handlemæssige sammenhænge uden nødvendigvis at kunne sprogliggøres eller på andre måder ekspliciteres entydigt. Det er vigtigt, at denne viden ikke undervurderes, og at den ikke anses som at være i modstrid med en mere 'rigtig viden', en rationel viden, præget af idealer om bl.a. entydighed og årsagsforklaringer, som det fx kendes fra dele af evidensbevægelserne.

#### Affekter, stemninger og følelser

Jeg har indtil videre ikke har gjort eksplicit rede for, hvordan 'følelser' og 'følellestilstande' skal forstås. Der foreligger et væld af teorier og begreber herom, som jeg ikke har muligheder for at introducere til her.<sup>5</sup> Jeg vælger derfor at pege på enkelte mere grundlæggende sondringer ud fra filosofiske, etnografiske og sociologiske perspektiver.

Inden for forskningen skelnes der ofte mellem affekter, følelser og stemninger. *Affekter* betegner, at mennesker er sanssemæssigt påvirkelige af andre mennesker og af omverdenen. Og at mennesker selv påvirker andre mennesker og omverdenen. Her er kroppen

i sin helhed i centrum. *Følelser* kan forstås som "sindstilstande, der vedrører en situations eller en forestillings personlige betydning for et menneske" (Katzenleeson 2017). *Følelser* vil ofte være kategoriseret ud fra de kulturelle sammenhænge, som de indgår i. Nogle forskere taler om et antal grundfølelser (fx vrede, frygt, sorg, afsky, overraskelse, forventning, tillid og glæde), der hævdes at være fælles for de fleste mennesker og kulturelle miljøer (Andersen 2018:218). Stemninger er kendetegnet ved at være af længere varighed, end følelser ofte er det.

Først om affekterne: Ifølge den norske filosof Gilje (2016) gjorde allerede den nederlandske filosof Spinoza op med forestillingen om en 'ren' teoretisk og ikke-kropslig tilgang til verden. Spinoza var optaget af 'kroppens filosofi. Han "synes at hævde at følelse og tænkning, eller følelse og kognition, er to aspekter af de samme psykologiske processer. Også sand viden er noget som er følt, og ikke kun noget der vides" (ibid.:41).

Spinoza har haft betydning for den franske filosof Deleuzes forståelse af affekterne 'glæde' og 'tristhed'. Ifølge Spinoza bygger følelser oven på disse to grundlæggende affekter. Han kæder dem sammen med 'magt til at handle', "når magt af en eller anden slags øges eller svækkes, er der følelser. Når magten øges er der aktive følelser. Det kan også vendes om: Når der er aktive følelser styrkes magten. Ifølge Spinoza er øgning af magt også forbundet med øget frihed" (ibid.:42). Når vi oplever glæde, bliver vi mere frie og aktive og får bedre muligheder for at realisere os selv. Ifølge Spinoza er tristhed modsat en tilstand præget af reduceret magt og

# De følelses- og sanssemæssige forhold, der er relevante at pege på, når der udøves faglige skøn, kan bl.a. være tillid, tryghed, empati, usikkerhed, tvivl, fravær af sikker viden, ambivalens og magt.



frihed. Netop glæde og magt er forhold, der er centrale i en række teorier om følelser og affekter.

Affekter handler som tidligere nævnt om, at man bliver berørt og kan berøre andre, og herigennem føler man sig i live. Overordnet er affektteorier (se fx Wetherell 2012; Gilje 2016) kun i mindre grad optagede af at kategorisere særskilte følelser, og i højere grad af den styring der foregår gennem regulering af affekter.

Affektstyring handler om, at "kontrolstrategier, styringsrationaliteter og dominansstrukturer sætter sig igennem ved fx at manipulere med sansninger og affekter, for at få nogle til at føle, gøre, synes noget bestemt" (Knudsen & Stage 2016:65). Som det tidligere er blevet berørt i denne artikel, er det ifølge Massumi blevet mere udbredt at påvirke fx forbrugere og styre dem gen-

nem bevidst og nuanceret følelsepåvirkning. Teorier om styringsteknologi, fx Rose (2004), er her nærliggende at inddrage. Affektteori har også relevans for den følelsesstyring, der finder sted i pædagogiske institutioner.

Gilje skelner imellem 'moods' (stemninger) og 'emotions' (følelser). Han beskriver stemninger som følelser, der for kortere eller længere perioder behersker én, og uden at det nødvendigvis er relateret til en bestemt situation (ibid.:47). Han eksemplificerer det gennem mødet med en gammel ven, som nok kortsigtet kan fremkalde følelser af glæde, men sjældent forandrer stemningen på længere sigt.

"Stemninger gør nogle oplevelser og erfaringer mulige og udelukker andre" (ibid.), skriver Gilje, der her trækker på Heidegger, for hvem stemninger altid farver forståelsen af verden. "Heller ikke

de såkaldt teoretiske holdninger eller tilgange er frie for stemninger, men bygger på nogle ganske specifikke" (ibid.) Man er altid 'fanget' eller 'indhyllet' i en stemning tilføjer Gilje, en stemning der kan være præget af fx distraktion, ligegyldighed, frygt, kedsomhed eller noget helt femte. Og den influerer på, hvordan man 'læser' sine omgivelser, fx børnene, kollegerne og resultaterne af egne handlinger. Stemninger indvirker derfor også på de faglige skøn man foretager.

Ovenstående redegørelse peger på, at 'affekter' og 'stemninger' kan udgøre vigtige kategorier som supplement til 'følelser'. De kan medvirke til bl.a. at få blik for at følellestilstande i pædagogiske sammenhænge ikke alene omhandler noget individuelt eller privat. At følellestilstande også er socialt og kulturelt skabte.

# Faglige skøn defineres her som udøvelse af magt, der således betragtes som noget uomgængeligt i pædagogisk arbejde.



## Teori om følelsesmæssig praksis

Den engelske samfundsforsker Wetherell (2012) har forsøgt at skabe en form for overblik over teoriudkast om følelser. Hun forholder sig afvisende eller kritisk til mange af dem. Hun argumenterer på denne baggrund for at prioritere en eklektisk tilgang og for at betragte følelser som praksis. Hun foreslår betegnelsen 'affective practice', der betoner bevægelser og mønstre, der ændrer sig (Wetherell 2012:23). Følelser betegnes som "en relation til andre, som en reaktion på en situation og på verden. En følelse er frem for alt et relationelt mønster og som sådan, vil jeg sige det, bliver det automatisk distribueret og udbreder sig over det psykosociale område. Følelser ejes aldrig fuldt ud, de er altid sammenblandede og samvirkende. Hvis det er rigtigt, at det er sådan, så forekommer det mig, at 'følelsesmæssig praksis' er den 'mindste' eller mest konsistente analyseenhed, der er mulig at skabe, inden for samfundsvidenskaberne" (ibid.:24).

Wetherell argumenterer for, at følelser repræsenterer et så omfattende og komplekst område, at det ikke er hensigtsmæssigt kun at prioritere nogle få udvalgte teorier. Hverken affektteorier eller overvejende psykologisk inspirerede teorier, hvor der som tidligere omtalt eksempelvis arbejdes med et antal faste grundfølelser, er tilstrækkelige. De sidstnævnte kan måske godt give et første indtryk af følelsers betydelige forskelligartethed, men de er ikke særlig egnede, når man gerne vil tegne nuancerede billeder af, hvordan følelser fungerer og samvirker i praksis. Her vil en enkelt følelse sjældent stå alene, men vil være sammenfiltret med andre og indgå i vigtige mønstre med dem. Man bliver fx sjældent kun vred, men føler samtidig eller hurtigt efter skam over at være blevet vred.

Ifølge Wetherell kan følelsesmønstre godt være nye, men kan også bestå af gentagelser, plagiat eller variationer over tidligere følelsespraksisser. Nogle af dem kan formuleres sprogligt, men ikke alle. De hænger ofte sammen med

kropslige udtryk og fornemmelser. Wetherell peger på, at afgrænsningen af følelser som praksis giver mulighed for at knytte dem til praksisorienterede sociologiske teorier, fx Bourdieus begreber felt, habitus, kropsliggjorte dispositioner, kulturel kapital og sociale distinktioner (Bourdieu 2007; Wetherell 2012:105-108).<sup>6</sup> Ved at betone følelser som social praksis tilstræbes en mere dynamisk forståelse af følelser frem for fx at betragte følelser som nogle, der alene betegner det 'indre' i mennesket.

## Psykologiske teories hidtidige dominans

Der har også tidligere været tradition for at beskrive følelsesmæssige temaer i pædagogiske sammenhænge. Denne tradition har fortsat udbredelse og er derfor vigtig at medtage her. Igennem 1900-tallet har pædagogikken forholdt sig til følelser ud fra en række forskellige hovedsageligt psykologiske teorier. Her tænker jeg især på psykoanalytisk teori, hvor Freud, Reich, Erikson, Bowlby, Kohut og Lorenzer på forskellige måder har beskrevet børns personlige og følelsesmæssige udvikling.

Tilsvarende er der blevet foretaget en række analyser af voksne professionelle omsorgspersoners vanskeligheder ved at optræde frit og myndigt i opdragelsesrollen (fx Miller 1986; Schmiedbauer 1986; Bader 1993), primært foranlediget af uopfyldte behov og uafklarede relationer i deres egen barndom.

Senere udviklede der sig interesse for at beskrive følelser som en form for intelligens, jf. Golemans begreb *Emotional intelligens* (1997). Den blev beskrevet som at være i opposition til de tidligere dominerende intelligensopfattelser, der havde fokus på erkendelse og tænkning. I perioder har også behaviorismen haft betydning for pædagogikken i kraft af denne retnings eksplicitte nedprioritering af følelsesmæssige forhold. Inden for de senere årtier har gestaltpsykologien spillet en vigtig rolle i form af den store udbredelse Juuls tanker har haft blandt pædagoger og forældre (Juul 1996). Og med udviklingspsykologerne Stern og Sommer blev forestillingerne om 'det kompetente barn' yderligere styrket.<sup>7</sup>

Disse forskelligartede psykologiske teorier om børns udvikling har i høj grad påvirket domineret forståelsen af følelsers pædagogiske betydning. Det har resulteret i forestillinger om, at pædagogisk arbejde kan og skal tilpasses de udviklingspsykologiske beskrivelser af børns følelsesmæssige behov for omsorg, stimulation, nærhed, tilknytning, udfordringer m.v. Sådanne forskellige forestillinger om, hvad der er børns, behov fører dog let til forenklede opfattelser af pædagogisk arbejde. Børnesynet udgør nemlig kun en lille del af det, som karakteriserer det pædagogiske område, jf. tidligere i denne artikel, hvor jeg har gjort rede for dette.

## Tvivl som vilkår

Frem for at betragte den tvivl og usikkerhed, der knytter sig til viden inden for det pædagogiske område, som en mangel og som noget negativt, kan man tilstræbe at anskue det som et grundlæggende vilkår – eller som noget positivt. Jeg vil i det følgende hente inspiration i andre forskeres bidrag.

Uddannelsesforskeren Biesta peger på, at pædagogik og undervisning indeholder vigtige elementer af usikkerhed og risiko, tvivl og flertydighed, og at man i mange tilfælde må handle ud fra manglende viden og grundløs tillid (fx Biesta 2014).

Kvernbekk, Torgersen & Moe (2015) beskæftiger sig med 'det uforudsete' og andre begreber, der ligger tæt på det, nemlig det usikre, det uventede, det uoverskuelige, det ukendte, det uforudsigelige, det utænkelige, det uvisse, det usandsynlige og det tilfældige; alle begreber, der indkredser nuancer i det uforudsete og dermed udgør relevante måder at verbalisere og kategorisere tilstande, hvori der indgår risiko og tvivl.

Den norske daginstitutionsforsker Johannesen (2013) viser, hvordan pædagoger benytter sig af tvivl som drivkraft, og hvordan den kan give anledning til at skabe nysgerrighed og ny viden. I Andersen (2018) beskriver jeg, hvordan pædagoger opfatter og kreativt håndterer bl.a. usikkerhed og oplevelser af utilstrækkelighed i institutionelle sammenhænge.

Den amerikanske uddannelsesforsker Fendler (2014) overvejer mulighederne for at bryde med en af nutidens tendenser til, at viden skal anvendes målrettet,

at didaktik ensidigt skal prioritere systematik og ensartethed, og at det særegne og unikke ved mennesker og deres møder ofte underprioriteres. Hun peger her over for på, at det er vigtigt at kunne praktisere og værdsætte modtagelighed af indtryk, dvs. interessere sig for og forholde sig nærværende til sine medmenneskers forskellige og komplekse tilstande frem for at stræbe efter altid at ville udføre aktiv synlig ledelse.

Endelig vil jeg nævne den engelske lærer og forsker Mintz, der beskriver professionel og produktiv usikkerhed som et positivt forhold. Han tager afsæt i bl.a. Schöns bestemmelser af den refleksive praktiker, men kritiserer Schön for bl.a. at overbetone de kognitive aspekter. Mintz er inspireret af Tavistock-klinikkens historiske erfaringer med bl.a. småbørnsobservationer og af psykoanalytikerens Bions begreber. Mintz anvender begreber fra terapeutiske sammenhænge i klasseværelset, bl.a. det psykoanalytiske begreb 'modoverføring'. Læreren skal forstå, hvilke følelsesmæssige forhold der har betydning for både læreren og eleven, forhold der ofte præges af ubevidste processer, og som i det skjulte er med til at styre relationerne.<sup>8</sup> Mintz viser, hvordan denne usikkerhed i de relationelle processer kan betragtes som noget positivt, som adgange til at 'rumme' følelser ved at acceptere dem. Det giver mulighed for at forholde sig aktivt til de følelser som udfordres, og som man ellers kan være tilbøjelig til at afvise eller flygte fra. Enten ved at klynge sig til prækonstruerede og standardiserede kategorier og modeller eller ved at forvalte det sociale samspil rigtigt og dermed i realiteten vende ryggen til

følelserne hos begge parter. Mintz peger på, at relationer mellem mennesker altid indeholder spor fra fortiden og fra beslægtede relationer/situationer af følelsesmæssig art.<sup>9</sup>

### Afslutning

Det kan forventes, at følelser inddrages som noget centralt i nutidens og fremtidens styringsteknologi. Det er diskutabelt, fordi dens objektiviserende målingsinteresse kan bidrage til en mere subtil subjektstyring. Det har derfor været relevant at undersøge, hvordan man i det hele taget og i bredere teoretiske perspektiver kan forstå følelser og følelsetilstande i pædagogiske sammenhænge. Det er en problematik, der hidtil har været præget af psykologiske perspektiver og teorier, der kun i begrænset udstrækning kan rumme det pædagogiske områdes kompleksitet. Der er brug for at udvikle en mere nuanceret og samfundsteoretisk forståelse af følelser i pædagogiske sammenhænge. Det har været denne

artikels ambition at bidrage til dette. Det er selvfølgelig ikke et arbejde, der tilnærmelsesvis er ført til ende her.

Jeg har fremlagt et bud på beskrivelse af pædagogisk arbejde og faglige skøn, diskuteret kategorier i følelsesdiskursen, specielt med vægt på sondringerne mellem affekter, følelser og stemninger. Jeg har peget på nogle af Spinozas grundlæggende bestemmelser som en måde at placere magt og glæde som centrale begreber. Også Wetherells forslag om at forstå følelser som praksis opfatter jeg som et interessant teoretisk udgangspunkt. Selv om hun ikke selv eksplicit beskæftiger sig med pædagogiske sammenhænge, er hendes forslag relevant i relation til den karakteristik, jeg i artiklen har givet af det pædagogiske område.

Magtbegrebet har som nævnt været centralt placeret. Både i forståelsen af faglige skøn og mere generelt af følelsesmæssige tilstande. Det kan muligvis

opleves som overraskende. Men i både meget pædagogisk og sociologisk teori indgår magtaspekter og -begreber som ganske vigtige. At det samme gør sig gældende, når vi koncentrerer os om de følelsesmæssige tilstande, er derfor ikke så ejendommeligt.

Der indgår altid følelsesmæssige aspekter og erfaringer i pædagogisk arbejde, bl.a. når der udøves faglige skøn. Følelser vil i hverdagslivet ofte umiddelbart blive opfattet som individets egne, som 'indre', og måske som helt eller delvist private. Jeg har peget på, at følelser også kan forstås i et større perspektiv, som skabt i sociale sanssemæssige kontekster, som stemninger, som historisk og kulturelt skabte og dagligt vedligeholdte krav og forventninger. Både teorier og begreber om affekter, stemninger og følelser er væsentlige, når pædagogisk arbejde og faglige skøn skal beskrives og forklares. Det er ikke et spørgsmål om det ene eller det andet. ♦

## REFERENCES

Andersen, P.Ø. (2017): Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori og uddannelsesvidenskab. I: P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, P.Ø. (2018): *Følelser og pædagogik – i samfundsteoretisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Aspelin, J. (2004): *Stolthed og skam i undervisningen. Bedre læring med relationsbevidst pædagogik*. København: Gyldendal.

Bader, K. (1993): *Hjælpeløse hjælpere*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bantock, G.H. (1967): *Education, culture and the emotions*. London: Faber & Faber.

Biesta, G.J. (2014): *Undervisningens smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.

Bo, I.G. & Jacobsen, M.H. (red.) (2017): *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (2007): *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bruner, J. (2006/1999): Some reflections on education research. I: J.S. Bruner (Ed.): *In search of pedagogy, Vol. II. The Selected Works of Jerome S. Bruner*. London & New York: Routledge.

Dahlberg, G. (2016): An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17 (1):124-133.

Engdahl, E. & Jakobsen, M.H. (2014): Emotionssociologi. I: Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (red.): *Hverdagslivet. Sociologer om det upåagtede* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Fendler, L. (2014): Teaching theories. I: G. Biesta, J. Allan & R. Edwards (Eds.): *Making a Difference in Theory. The theory question in education and the education question in theory*. London: Routledge.

Gilje, N. (2016): Moods and emotions. I: Frykman, J. & Frykman, M.P. (red.): *Sensitive objects: Affect and material culture*. Lund: Nordic Academic Press.

Goleman, D. (1997): *Følelsernes intelligens*. København: Borgen.

Hochschild, A. (1983): *The Managed Heart*. Berkeley: University of California Press.

Hochschild, A. (2003): *Tidsfælden – når familien bliver arbejde og arbejde bliver familie*. København: Munksgaard.

Hochschild, A. (2011): Emotional Life on the Market Frontier. *Annual Review of Sociology*, 37:21-33.

Illous, E., Gilon, D. & Shackak, M. (2015): Emotions and cultural theory. I: Stets, J.E. & Turner, J.H. (Eds.): *Handbook of the sociology of emotions*. Volume II. Dordrecht: Springer.

Johannesen, N. (2013): *Tvil som drivkraft*. Nordisk Barnehageforskning, 6(1):1-17.

Juul, J. (1996): *Dit kompetente barn*. København: Gyldendal.

Katzenleeson, B. (2018): Følelser. I *Den Store Danske*, Gyldendal. Hentet 31. maj 2018 fra <http://denstoredanske/index.php?sideId=81395>

Knudsen, B.T. & Stage, C. (2016): Affektteori. I: Schiermer, B. (red.): *Kulturteori og kultursociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016): *Pedagogiske fenomener*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Kvernbekk, T., Torgersen, G.E. & Moe, I.B. (2015): Om begrepet det uforutsette. I: Torgersen, G.E. (red.): *Pedagogikk for det uforutsette*. Oslo: Fagbokforlaget.

Massumi, B. (2002): *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.

Miller, A. (1986): *Det selvudslettende barn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Mintz, J. (2016): *Professional Uncertainty, Knowledge and Relationship in the Classroom*. London: Sage.

OECD (2015): *Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD.

Pedersen, O., Prieur, A. & Larsen, J. (2017): Det skulle være så evident – om brug af manualbaserede adfærdsprogrammer til børn og unge i danske institutioner. *Social Kritik*, nr. 150.

## ENDNOTES

Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014): *International Handbook of emotions in education*. New York & London: Routledge.

Reay, D. (2015): Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45 (1):9-23.

Rose, N. (2004): *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wetherell, M. (2012): *Affect and emotion. A new social science understanding*. London: Sage.

Williamson, B. (2017): *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. London: Sage.

- <sup>1</sup> Når jeg her anvender betegnelsen 'pædagogik', er det med baggrund i egne tidligere arbejder omhandlende daginstitutionspædagoger. Det er utvivlsomt muligt at udstrække dele af denne artikels beskrivelser til andre pædagogiske arbejdsområder og læreres arbejde. Det forudsætter dog en nærmere analyse, der ikke foretages i denne sammenhæng.
- <sup>2</sup> Betegnelsen 'borger' kan erstattes med 'barn' eller 'elev'.
- <sup>3</sup> Denne opdeling i identitets- og interventionsmagt skal forstås som analytisk begrundet. Når der handles i hverdagslivet, vil magtformerne ofte være sammenfiltrede.
- <sup>4</sup> Jeg bygger her på især Bruner (2006/1999), Kvamme, Kvernbekk & Strand (2016) og Andersen (2017).
- <sup>5</sup> Jeg har i bogen *Følelser og pædagogik* (2018) undersøgt, hvordan følelser beskrives og håndteres inden for daginstitutionsområdet. Jeg har her også beskrevet en række psykologiske og sociologiske teorier, der beskæftiger sig med følelser.
- <sup>6</sup> En række andre forskere, herunder Illouz, Gilon & Shackak (2015) og Reay (2015), har medvirket til at åbne Bourdieus teori så affektive forhold her kan få en mere klar placering.
- <sup>7</sup> Det skal nævnes, at socialpsykologien også har haft sine bud på at beskrive følelsesmæssige forhold (fx Aspelin 2004). Jeg undlader dog at uddybe dem i denne sammenhæng af pladsmæssige årsager.
- <sup>8</sup> Det grundlæggende empiriske materiale henter Mintz fra en specialskole for autistiske børn. Han diskuterer dets relevans for ikke-autistiske børn og 'almindelige' skoler.
- <sup>9</sup> Man kan dog med god ret spørge, om han skelner tilstrækkeligt mellem terapeutiske og pædagogiske sammenhænge. Tidligere har fx Bantock (1967) problematiseret anvendelse af psykoanalytiske begreber i pædagogikken.