

Nr. 37

Tidsskrift for Professionsstudier

Professionsperspektiver

INDHOLD

INTRODUKTION	5
ARTIKLER	
Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?	6
Kaare Aagaard	
Vold som udtryksform i fagprofessionel praksis	18
Marie Østergaard Møller	
At blive rektor i gymnasiet – når arv og arving finder hinanden	30
Lars Frode Frederiksen & Jakob Ditlev Bøje	
Strukturelle forhold kan være med til at nuancere forståelsen af velfærdsprofessionelles problematikker	42
Peter Østergaard Andersen	
Dannelse – skitse til en rekonstrueret dannelsesfilosofi	52
Johannes Adamsen	
Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem – et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst	64
Anne Marie Villumsen, Mette Molbæk & Anette Boye Koch	
Åndsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten	78
Frederik Pio	
Bidrag til velfærdsracismens teoretiske konstruktion	86
Marta Padovan-Özdemir & Trine Øland	
Hvad skal vi bruge videnskabsteori til? Om videnskabsteori på professionsuddannelser	96
Niels Henrik Krause-Jensen & Brian Benjamin Hansen	
Trivselsmålinger i folkeskolen. Skal alle elever være lykkelige?	108
Finn Wiedemann	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?	
En overset professionsteoretiker: Sigmund Freud	118
Brian Benjamin Hansen	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Hannah Arendt: Menneskets vilkår	124
Anne Meulengracht	
ANMELDELSER	
Rikke Lawsen og Henrik Stockfleth Olsen: Parat til ledelse	130
Lars Frode Frederiksen	
Alexander von Oettingen og Dorthe Boe Danbjørg (red.): Pissedårlig sygepleje	134
Vibeke Røn Noer	
Anders Dræby: Visdommens rum. Om at vende tilbage til de åndelige rødder og finde hjem	138
Johannes Adamsen	
H. Bundgaard & A.L. Dalsgård: Etnografisk tekst. Om at forstå verden gennem skrift	142
Thomas Dam, Anders Wind Hansen, Jonas Rosenvinge Damsgaard & Malene Tolbøll Andersen	
Helene Thise og Katja Vilien: Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne	146
Mikkel Stausbøll	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Legende tværprofessionelle uddannelser: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring	150
Kim Holflod	
Karrierelæring, vejledning og profession: Et studie af udviklingen af uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledningen i udkolingen med udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojektet "Udsyn i udkolingen"	154
Bo Klindt Poulsen	
Struggling with eating when receiving high-emetogenic chemotherapy. Experiences of adolescents and young adults with cancer and their next-of-kin – a phenomenological study	158
Marie Ernst Christensen	

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 37, 2023

UDGIVET AF

Professionshøjskolen VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

REDAKTION

Martin Blok Johansen (ansv. red.), Sanne Haase, Sine Lehn,
Gro Helledatter Jacobsen, Rikke Brown, Jan Thorhauge Frederiksen og John Gulløv

LAYOUT

Inge Lynggaard Hansen

Tidsskrift for Professionsstudier er indekseret i DOAJ, Google Scholar, ROAD, CrossRef, ProQuest Summon, Ulrichsweb, DBC, DanBib og Bibsys.

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 37

I dette nummer af Tidsskrift for Professionsstudier sætter vi fokus på en lang række forskellige perspektiver på professioner og professionsstudier: køn, dannelse, pædagogik, ledelse, integration, dømmekraft, trivsel, velfærdsarbejde, uddannelse, inklusion & eksklusion, digitalisering, sociale klasser og i særdeleshed professionernes vidensgrundlag og vidensteori.

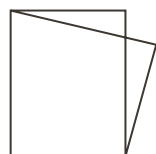
Med temanummeret har vi en ambition om på nuanceret vis at belyse, analysere og diskutere mange af de meget forskellige perspektiver, der kan anlægges på professioner og professionsstudier.

Temanummeret indeholder i alt 20 tekster. 10 forskningsartikler indenfor tema, tre præsentationer af aktuelle ph.d.-afhandlinger og fem anmeldelser af nyere bøger relateret til professioner og professionsuddannelser, dertil "En klassiker genlæst", der omhandler den politiske tænker Hannah Arendts Meneskets vilkår og "En oversat professionsteoretiker", der omhandler den tyske psykoanalytiker Sigmund Freud.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* nr. 37.

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for

professions-uddannelserne?



Kaare Aagaard, forskningsleder, ph.d., Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis, VIA University College

Med tildelingen af den såkaldte forskningsforpligtigelse fik professionshøjskolerne i 2013 en tilsyneladende enkel, men i praksis særdeles vanskelig opgave. Vanskeligheden knytter sig især til det forhold, at opgaven rummer såvel et uddannelsesrettet som et praksisrettet formål, og at disse formål på visse stræk står i en modsatrettet relation til hinanden. I artiklen rendyrkes dette modsætningsforhold gennem opstillingen af to stiliserede modeller, der repræsenterer hver deres forståelse af FoU-opgavens udførsel og organisering. Der peges i artiklens diskussion på argumenter for og imod de to grundlæggende forskellige opgaveforståelser, ligesom der afslutningsvis argumenteres for behovet for klare prioriteringer og tydelighed omkring implikationerne af disse. Det er oplagt, at det ikke hand-

ler om at vælge den ene eller den anden af disse rendyrkede modeller, men om at finde gode måder at balancere hensynene på, som også anerkender de fravalg, ethvert balancepunkt vil indebære.

Introduktion og baggrund

Det er nu ti år siden professionshøjskolerne gik fra at være rene uddannelsesinstitutioner til i højere grad at kunne betragtes som fuldbyrdede videninstitutioner med både forskningsret og -pligt. Det fremgik af den bagvedliggende lovændring, at formålet var todelte, således at den nye forsknings- og udviklings- (FoU)-opgave både skulle rette sig udadtil mod praksis og erhverv og indadtil mod uddannelserne (BEK nr. 779 af 08/08/2019). Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015) og EVA

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?

Kampene er dermed også knyttet til spørgsmål om magt og **ret til at definere, hvad der tæller som relevant, valid og anvendelig viden.**



(2017) fremhæver dog med henvisning til lovbemærkningerne, at formålet bag lovændringen først og fremmest er sidstnævnte: at styrke uddannelsernes videngrundlag og herigennem løfte både kvalitet og relevans i undervisningen.

Trods specificeringerne fra Danmarks Akkrediteringsinstitution og EVA efterlader lovgivningen plads til en række nogle gange konkurrerende, nogle gange komplementerende forståelser af, hvad FoU-opgaven rent faktisk består af (Larsen, Duch & Lund, 2020), på hvilke måder aktiviteterne kan skabe værdi for uddannelse og praksis (EVA, 2017; Lindenberg, 2018; Østergaard Andersen, 2020), hvad det vil sige at FoU-understøtte videngrundlaget og bedrive forskningsbaseret uddannelse (Sørensen, Nielsen & Klausen, 2017), samt hvilke krav og

forventninger det stiller til underviseres FoU-kompetencer (Larsen, Duch & Lund, 2022).

Diskussionerne har foregået og foregår stadig på mange niveauer. Det gælder på overordnet sektorniveau, i FoU-miljøerne, på de enkelte uddannelser, i professionerne samt i det bredere samfund, hvor mange aktører har interesser i at påvirke udfaldet – alle med hver deres agenda og hver deres interesse i at påvirke, hvilke forståelser der skal dominere. Kampene er dermed også knyttet til spørgsmål om magt og ret til at definere, hvad der tæller som relevant, valid og anvendelig viden (Raaen, 2018; Thingstrup 2019).

De vage lovgivningsmæssige rammer og det deraf følgende fortolkningsrum skaber på den ene side usikkerhed om

prioriteringer og fordeling af ressourcer. Hvis der er uklarhed om, hvad opgaven består i, resulterer det let i frustrationer og kritik fra både intern og ekstern side, ligesom det bliver vanskeligt at afgøre, om opgaven løses tilfredsstillende (EVA, 2019; Rambøll, 2015). På den anden side gælder det dog også, at fortolkningsrummet tillader, at der i relation til forskellige uddannelser og professioner kan udarbejdes modeller, der matcher fagområdernes specifikke betingelser. Ligeledes muliggør det, at forståelserne kan forandre sig over tid i takt med ændrede samfundsmæssige og politiske krav og forventninger.

Artiklens næsten selvfølgelig afsæt er, at der ikke blot findes én rigtig forståelse af disse spørgsmål, men snarere en variation af legitime positioner med

forskellige styrker og svagheder og forskellig grad af relevans på tværs af faglige kontekster. For at kaste lys på disse styrker og svagheder samt de afvejninger, der knytter sig til forskellige valg, søger artiklen gennem en konceptuel analyse at udkrystallisere nogle af de væsentligste hensyn, der knytter sig til professionshøjskolernes FoU-opgave. Dette er hensyn, der i et vist omfang står i modsætning til hinanden, men som samtidig også skal balanceres i praksis. Der opstilles til det formål to stiliserede modeller, der repræsenterer grundlæggende forskellige forståelser af FoU-opgavens organisering og udførsel.

De to modeller og de forståelser, de repræsenterer, er i sagens natur stærkt forsimplede. Forhåbningen er dog, at netop forsimplingen kan tilvejebringe navigationspunkter i et komplekst farvand, og at disse navigationspunkter efterfølgende kan understøtte en mere struktureret diskussion af de nuancer, problemstillingerne fordrer. Modellerne skal dermed ses som tænkeredskaber, der ved at fremhæve centrale spændinger bidrager til at stille skarpt på forskellige positioner, disses begrundelser samt de fordele og ulemper, der knytter sig til forskellige balancepunkter (Jensen & Lund, 2020).

Det gælder i denne sammenhæng, at hovedfokus i artiklen er på relationen mellem FoU og uddannelserne, men med det udgangspunkt at denne relation ikke meningsfuldt kan analyseres uden også at indtænke praksisrelationen. Det gælder også, at de dimensioner, der trækkes frem, ikke skal betragtes som udtømmende. Det vil sige, at der kan peges på andre relevante spændinger, der ikke er behandlet i denne artikel.

Artiklen består i tillæg til denne introduktion af to hoveddele: Første del indeholder en præsentation af to stiliserede modeller, der rendyrker nogle modsatrettede forståelser af professionshøjskolernes FoU-opgave. De to modeller præsenteres først hver for sig og holdes derefter op imod hinanden. Anden del består af et diskuterende og afrundende afsnit, hvor der fokuseres på nogle af de dilemmaer og udfordringer, der knytter sig til balanceringen af de to hovedformål, som modellerne opstiller. Afslutningsvis peges der kortfattet på behovet for en mere realistisk kalibrering af forholdet mellem forventninger og muligheder på såvel politisk som organisatorisk niveau.

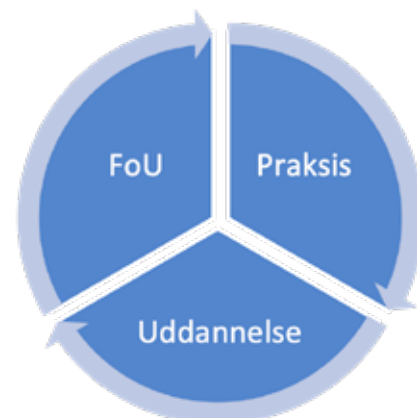
To perspektiver på relationen mellem FoU-opgaven og uddannelserne

Relationen mellem FoU, uddannelser og praksis beskrives ofte med udgangspunkt i videnomsætnings-, videnkredsløbs- eller videntrekant-metaforer, hvor idealet er en fritflydende udveksling af viden mellem alle tre arenaer. Disse omsætnings- og kredsløbsmetaforer er imidlertid ikke særligt specifikke, hvad angår forståelsen af de præcise mekanismer bag videnudvekslingen, og indfanger ikke spændingerne mellem FoU-opgavens to hovedformål. For at kaste lys på både mekanismer og tilhørende spændinger skitseres der i det følgende to stiliserede modeller, der under betegnelserne en 'eksternt rettet' og en 'internt rettet' model repræsenterer to fundamentalt forskellige forståelser af, hvordan FoU-aktiviteterne bedst bidrager til både uddannelse og praksis. Lidt forsimplet kan den centrale forskel mellem de to modeller koges ned til, hvilken retning der dominerer i videnkredsløbet. Hvor den eksternt rettede

model først retter sig mod praksis og erhverv og derefter mod uddannelserne, er det for den internt rettede model modsat. Begge modeller har naturligvis begge lovbestemte hovedformål for øje, men har blot forskellige perspektiver på, hvordan de bedst opfyldes og balanceres. I det følgende præsenteres de to modeller hver for sig fulgt af en kort komparativ diskussion.

Den eksternt rettede model

I det ene yderpunkt har vi den eksternt rettede model, hvor hovedargumentet er, at den samlede FoU-opgave bedst løses ved i første omgang at fokusere på skabelsen af FoU-resultater rettet direkte mod anvendelse og problemløsning i praksis og erhverv. Understøttelse af forskningen i egen ret ses her som en forudsætning for skabelsen af miljøer, der kan initiere og udvikle FoU-aktiviteter, som efterfølgende kan skaleres og implementeres i praksis (DFIR, 2023). I denne optik understøttes opgaveløsningen således mest effektivt ved målrettet at rekruttere FoU-kompetente lektorer og adjunkter, som kan udgøre fundamentet for stærke og stabile FoU-miljøer.



Figur 1: Den eksternt rettede model

Dermed kan der leveres høj akademisk kvalitet, sikres god projektgennemførelse samt skabes konkurrencedygtighed i forhold til publicering og tiltrækning af eksterne midler.

Ofte vil en implikation af denne forståelse også være, at FoU-indsatsen skal koncentreres inden for udvalgte styrkeområder – noget, der typisk italesættes som en prioritering af dybde eller højde over bredde. I forhold til understøttelsen af videngrundlag og uddannelseskvalitet er forståelsen, at understøttelsen af dette formål primært sker gennem produktionen af robust, praksisrettet viden i kodificeret form (publikationer, produkter m.m.), der efterfølgende kan anvendes i undervisningen. Ligeledes sker det ved, at de involverede forskere selv bidrager aktivt i undervisningsrummet. Med denne model er der dermed i høj grad fokus på det, Jensen og Lund (2020) betegner som materielle forbindelsestyper mellem FoU- og uddannelses-arenaen og mindre fokus på de såkaldte aktørbårne og organisatoriske forbindelser.

Et centralt argument for fokuseringen på denne model er også, at fonde og øvrige bevillingsgivere i den del af finansieringslandskabet, som professionshøjskolerne primært orienterer sig imod, typisk prioriterer og belønner projekter med fokus på FoU-baserede løsninger på konkrete, praksisnære udfordringer. Den eksternt rettede model repræsenterer dermed de bedste muligheder for skalering af FoU-aktiviteterne ud over det, der kan dækkes af Frascati-midler alene. Både af disse årsager og fordi denne model korresponderer godt med traditionelle forståelser af, hvordan FoU-aktiviteter

udformes, bemandes og gennemføres, er der stærke incitament og tydelige succesparametre for såvel FoU-centrene som de enkelte FoU-medarbejdere. En aktuel eksponent for denne forståelse findes eksempelvis i Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råds rapport 'Praksis ind i forskning – forskning ud i praksis' fra 2023 (DFIR, 2023).

Den internt rettede forståelse

Heroverfor står den internt rettede model, der i højere grad sigter mod at understøtte videngrundlag og uddannelseskvalitet gennem bredest mulig involvering af lektorer og adjunkter i FoU-aktiviteterne. Også denne model har naturligvis til formål at skabe ny viden i kodificeret form, men her vil det i højere grad handle om viden, der kan understøtte refleksion og skøn, end om viden rettet direkte mod problemløsning i praksis.



Figur 2: Den internt rettede model

Et lige så væsentligt hensyn i denne model er opbyggelse af kompetencer og videnmiljøer – og dermed ultimativt understøttelsen af det, der kan betegnes som sammenhængende videninstitutioner, hvor FoU integreres bredest muligt i den samlede opgaveløsning. I denne optik skal FoU-aktiviteterne således blandt andet stimulere studerendes, underviseres og praktikeres kritiske og systematiske tilgang til den samlede videnskabelse, videnudvælgelse, videnkommunikation og videnanvendelse, som uddannelserne og praksis bygger på (Sørensen, Nielsen & Klausen, 2017). Det handler dermed ikke blot om tilegnelse af viden og færdigheder i forhold til instrumental videnanvendelse, men i højere grad om kompetencer til at kunne tilgå viden – herunder identificere og vurdere styrker, svagheder og relevans i forhold til forskellige FoU-resultater. Ligeledes handler det om at kunne afgøre, hvordan forskellige former for FoU-viden mest frugtbart bringes i konstruktivt samspil med andre mere erfarings- og praksisbaserede videnformer. Argumentet er her, at dette ikke primært sker som resultat af deltagelse i isolerede FoU-projekter eller som følge af kendskab til specifikke resultater, men snarere kræver videnmiljøer præget af kontinuerlige, faglige diskussioner og kritisk refleksion. Målet er dermed sikringen af bredt distribuerede FoU-kompetencer i hele underviserstaben samt opbygningen af interne FoU-baserede netværk. Modsat den eksternt rettede model er fokus dermed i højere grad på aktørbårne og organisatoriske forbindelseslinjer end på de rent materielle (Jensen & Lund, 2020).

Centrale karakteristika ved de to modeller er sammenfattet i nedenstående tabel.

Den eksternt rettede model	Den internt rettede model
Hovedfokus på skabelse af kodificeret viden (publikationer, produkter, osv.): Materiel videnomsætning	Lige så meget fokus på opbygning af netværk, kompetencer og understøttelse af videnmiljøer: Aktørbåret og organisatorisk videnomsætning
Måderne at løse opgaven på er generelt relativt veldefinerede	Mere diffus og dilemmafyldt opgaveløsning
Stærke incitament og tydelige succesparametre	Svagere incitament og mere utydelige succesparametre
Synlig og salgbar og har eksterne interessenter og bevillingsgiveres opmærksomhed	Bredere intern forankring, men mindre synlige og dokumenterbare resultater. Lav ekstern interesse
Større og længere projekter, færre involverede	Mindre og kortere projekter, bred involvering
Stærk ift. dannelse af eksterne netværk	Stærk ift. dannelse af interne netværk
Kun en brøkdelen af den viden, der er relevant for uddannelsens videngrundlag, kan produceres internt, og kun en minoritet af underviserne kan involveres (risiko for afkobling)	Resultater af FoU-arbejde mindre synlige og midler kan blive smurt for tyndt ud med kvalitetstab til følge. Deltagelse kan blive uforpligtende og lavt prioriteret i en undervisningstravl hverdag (risiko for fragmentering)

Tabel 1: To stiliserede videnkredsløbsforståelser

I ovenstående beskrivelser er der først og fremmest fokuseret på de positive begrundelser for hver af de to modeller, men for begge kan der dog også peges på afgørende ulemper. For den eksternt rettede model gælder det især, at kun en brøkdelen af den viden, der er relevant for uddannelsens videngrundlag, kan produceres internt på professionshøjskolerne. Langt hovedparten af den relevante FoU-viden vil altid komme fra eksterne kilder, og der er derfor klare begrænsninger på, hvor meget den kodificerede del af videngrundlaget reelt kan styrkes gennem egen FoU-produktion. Det gælder på samme måde, at kun den minoritet af underviserne, der har stærke FoU-kompetencer, vil blive

involveret i FoU-aktiviteterne og dermed efterfølgende kan bidrage direkte til at løfte uddannelseskvaliteten. Ud over at FoU-kompetencerne dermed i sigens natur ikke vil blive så bredt distribuerede blandt underviserne, fører denne model også til bekymringer om skabelsen af A- og B-hold blandt medarbejderne og indebærer derfor en forøget risiko for afkobling mellem FoU- og uddannelsesopgaven (Johansen, 2021). Ligeledes er det også med denne model mere udfordrende at understøtte den lovbestemte opgave med fokus på udviklingen af adjunkternes FoU-kompetencer, da kun et fåtal af disse vil have kompetencer og viden, der matcher kravene i eksternt definerede projekter. Endeligt kan det

også fremhæves, at den stærke orientering mod eksterne midler kan føre til en forskydning fra interne mod eksterne dagsordner og indebære en risiko for, at de problemstillinger, der adresseres gennem FoU-aktiviteterne, i højere grad bliver defineret af såvel fonde som det politiske system end af uddannelserne og professionerne (Christiansen, 2014). På samme måde kan der dog også peges på væsentlige udfordringer for den internt rettede model. I forhold til denne opgaveforståelse er der i mindre grad etablerede modeller for, hvordan formålet opfyldes, ligesom der typisk også er svagere incitament og mere utydelige succesparametre for både centre og individer, hvilket blandt andet handler

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?

Det videngrundlag, de studerende kommer til at stå på, og de videnkompetencer, de bliver udstyret med, **er afgørende for måden, hvorpå de kan udøve deres professionelle gerning** – men hvordan FoU-aktiviteter bedst kan bidrage til at understøtte dette, er overraskende underbelyst.



om, at en del af de resultater, der skabes, kan være vanskelige at synliggøre og dokumentere. En anden væsentlig ulempe er, at ambitionen om bred involvering også kommer med en risiko for, at de tilgængelige Frascati-midler kan blive smurt for tyndt ud med både kvalitetstab og fragmentering til følge. Det gælder i den sammenhæng også, at den brede men ikke særligt intensive deltagelse kan blive uforpligtende og lavt prioriteret i en undervisningstravl hverdag. Endelig er der også den udfordring, at nogle undervisere ikke nødvendigvis har særlig stærk interesse for FoU-opgaven eller særlig stærk tro på, at FoU-aktiviteterne har noget væsentligt at bidrage med til uddannelsesopgaven (Johansen, 2021).

I forhold til ovenstående gælder det også, at de to modeller indskriver sig i en bredere akademisk diskussion om forståelser af forskellige vidensspredningskanalers betydning. Hvor der traditionelt har været fokus på betydningen af overførslen af kodificeret viden, er der med tiden kommet øget opmærksomhed på en række andre væsentlige former for videnomsætning. Martin og Tang (2007) identificerer syv overordnede kanaler, hvorigennem FoU kan skabe positive samfundsmæssige effekter, men understreger også, at det for forskellige videnskabsområder er forskellige kanaler, der har størst betydning (Martin & Tang 2007). Et hovedargument i litteraturen er dog, at stærke FoU-baserede

uddannelser er en vital del af infrastrukturen for både den offentlige og private sektors innovation (Lundvall, 2010), og at uddannelsen af dimittender med stærke videnkompetencer derfor er de offentlige FoU-institutioners væsentligste input til samfundsudviklingen på de fleste områder (Martin & Tang 2007). Denne del af litteraturen understøtter således først og fremmest den internt rettede model, men det er dog væsentligt at understrege, at den i altovervejende grad tager afsæt i en universitetskontekst.

Ligeledes indskriver modellerne sig også i diskussionen om, hvordan vi skal fortolke begreberne 'anvendelsesorienteret og praksisnært': Det centrale spørgsmål

En del af løsningen på de aktuelle udfordringer må imidlertid også tage afsæt i en besindelse på, hvad der rent faktisk er muligt at opnå under de nuværende ressourcemæssige betingelser.



er her, om begreberne skal fortolkes snævert i den forstand, at den produce-rede viden skal kunne anvendes umid-delbart og målrettet i praksis, til noget, som er fastlagt politisk eller af andre aktører (Østergaard Andersen, 2020) – eller om der nærmere skal anlægges en bredere fortolkning, der argumenterer for, at refleksionsunderstøttende viden og refleksive videnkompetencer bestemt også bringes i anvendelse i praksis, men blot ikke på måder, hvor der er et 1:1-forhold mellem viden og handling? Modstillingen kommer dermed til at stå mellem på den ene side et relativt smalt videnbegreb med fokus på anvendelses-orienteret problemløsning og på den anden side et bredere med fokus på en mere refleksionsunderstøttende viden-produktion.

Sammenfattende viser ovenstående dermed, at måden, hvorpå FoU-opgaven

fortolkes, vil influere på, hvilke typer af spørgsmål/problemstillinger der adres-seres gennem FoU-aktiviteterne; hvem der definerer disse; samt på hvordan projekter udformes, besættes og gen-nemføres. Ligeledes vil fortolkningerne også påvirke, hvilke former for FoU-viden der produceres med hvilket formål – og herunder særligt påvirke balancerne mellem handlingsanvisende og reflek-sionsunderstøttende viden.

Diskussion og afrunding

Mere end hver tredje studerende på de danske videregående uddannelser optages i dag på professionshøjskolerne, hvor de uddannes til nogle af velfærds-statens vigtigste opgaver (Danske Professionshøjskoler 2023). Ikke mindst på grund af rekrutteringsudfordringer, frafald fra uddannelserne samt fastholdelsesproblemer i professionerne er der aktuelt enorm politisk bevågenhed

på kvaliteten og prestigen knyttet til de såkaldte velfærdsuddannelser. På paradoksvis er der dog samtidig en påfaldende mangel på opmærksomhed på spørgsmålet om, hvad professions-højskolernes FoU-aktiviteter skal bidrage med i denne sammenhæng. Det videngrundlag, de studerende kommer til at stå på, og de videnkompetencer, de bliver udstyret med, er afgørende for måden, hvorpå de kan udøve deres professionelle gerning – men hvordan FoU-aktiviteter bedst kan bidrage til at understøtte dette, er overraskende underbelyst. Ligeledes er der meget begrænsede ressourcer til udførelsen af opgaven. Professionshøjskolerne får således i dag kun ca. 3 % af de statslige basismidler til FoU, mens universiteterne modtager godt 96 %.

Som artiklen har fremhævet, kompliceres løsningen af FoU-opgaven yderligere af,

at dens to hovedformål ikke uden videre går hånd i hånd. Det gælder her, at der er en forventning om, at FoU-miljøerne på den ene side skal kunne agere på en stærkt konkurrencepræget ekstern forskningsarena, og at de på den anden side også skal understøtte uddannelsernes videngrundlag. Sidstnævnte skal ske ved at sikre, at såvel lektorer som adjunkter ikke blot får løftet deres viden, men også deres undervisningskvalifikationer og kompetencer gennem erfaring med FoU-aktiviteter samt ved deltagelse i videnmiljøer.

Ved første øjekast synes incitamenterne til at forfølge den eksternt rettede model at fremstå stærkest, da denne tilgang potentielt kan sikre prestige, synlighed, midler, vækst og succes i en tid, hvor der er stagnation eller fald på de fleste andre parametre. Det kan dog diskuteres, hvor stort dette vækstpotentiale reelt er, da professionshøjskolerne som følge af både historik, medarbejderkompetencer og (mangel på) ressourcer har vanskelige kår i direkte konkurrence med universiteterne om eksterne midler. Samtidig fremhæves det imidlertid også eksplicit, at opgaven for professionshøjskolerne netop ikke er FoU i sig selv, men snarere at styrke uddannelsernes videngrundlag og øge uddannelseskvaliteten gennem FoU (Danmarks Akkrediteringsinstitution 2015).

Hvis formålene fortolkes relativt snævert, således at det primært handler om at skabe handlingsanvisende, kodificeret viden, der kan flyde ind i uddannelserne (eller ud i havet af kodificeret viden produceret andre steder), samt at give undervisere adgang til kortvarige indhop i videnproduktionen, kan der argumenteres for, at spændingsforholdet ikke frem-

står så udtalt. Dermed kan der satses på en organisering, der læner sig kraftigt op ad den eksternt rettede model. Spørgsmålet er imidlertid, om begge hovedformål dermed kan siges at blive opfyldte i tilstrækkelig grad? Indvendinger vil her være, at hvis ikke der (også) er fokus på skabelsen af refleksionsunderstøttende viden og ditto kompetencer samt sikring af bred deltagelse i interne videnmiljøer, vil en stor del af argumentet for, at FoU-aktiviteterne overhovedet skal foregå på professionshøjskolerne, forsvinde. Et argument vil også være, at en væsentlig del af FoU-aktiviteternes potentielle bidrag overses, hvis aktiviteterne først og fremmest anskues i et snævert instrumentelt perspektiv, hvor bidraget fra professionsforskningen reduceres til at være løsningen af problemer i en relativt simpel forstand.

Hvis opgaven derimod – som den internt rettede model advokerer for – fortolkes bredere, således at FoU-aktiviteterne snarere skal ses som en løftestang til at klæde gruppen af undervisere som helhed på til at kunne omgås forskellige former for FoU-viden kritisk og refleksivt i både planlægning og gennemførelse af undervisning, fremstår opgaven mere udfordrende, og spændingsforholdet mere udtalt. Ses dette som hovedopgaven, bliver det centrale spørgsmål, hvordan man kan bruge FoU-aktiviteterne til bredt at understøtte opøvelsen af det, der kan betegnes som kritisk eller videnskabelig tænkning med det formål at kultivere uddannelsen af myndige og refleksive praktikere. Med denne fortolkning handler det dermed ikke blot om, at FoU-aktiviteterne skal sikre tilstedeværelse af en særlig type viden i uddannelserne, men også om at de skal bidrage til skabelsen af en bredt forankret viden-

skabelig kultur blandt både undervisere og studerende (Lund & Nielsen, 2020); en særlig måde at tænke på og en særlig måde at stille spørgsmål og søge svar på (Krause-Jensen & Hansen, 2023).

Det er ikke vanskeligt at argumentere for, at netop denne type evner er af afgørende og stadig voksende betydning i en verden, hvor både mængden af ny viden og udviklingen af nye teknologier konstant accelererer. I dette perspektiv skal uddannelserne dermed ikke blot sikre kendskab til den aktuelt mest opdaterede viden, som i sagens natur hurtigt forældes, men i højere grad udvikle kompetencer til kritisk og refleksiv kontinuerlig udvælgelse, tilegnelse og anvendelse af den mest relevante viden og de mest relevante teknologier.

Der er næppe tvivl om, at denne ambition er mere udfordrende end forfølgelsen af den forståelse, der karakteriserer den eksternt rettede model. Men den synes samtidig også at rumme et større potentiale for en bred styrkelse af videngrundlag og uddannelseskvalitet. Skal denne ambition indfris, vil det imidlertid kræve, at FoU-opgaven i langt højere integreres i den samlede opgaveløsning, og at undervisere tilbydes en anden type tilknytning til FoU end det, der kan finde sted gennem deltagelse i isolerede FoU-projekter. Fokus vil i tillæg til den refleksionsunderstøttende videnproduktion snarere skulle være på opbygning af tværgående videnmiljøer, hvor der kan føres kontinuerlige, faglige diskussioner. Særligt i en situation, hvor der i forvejen er ressourcemangel, er dette dog ikke nogen simpel opgave.

I forfølgelsen af dette formål vil der derfor være behov for at udvikle og eksperimen-

Dilemmaet er nemlig, at **hvis hovedvægten i indsatsen lægges på evnen til at levere på den eksterne arena**, kan det meget let komme til at gå ud over evnen til at nå tilstrækkeligt bredt ud på den interne arena – og vice versa.



mentere med nye formater og nye mere fleksible og inkluderende former for involvering, hvor undervisere kan indgå i FoU-aktiviteter på andre måder end som projektmedarbejdere i traditionelle udførende roller. Det kunne eksempelvis være i idegenererende grupper som led i formulering af projekter eller tematikker; som sparringspartnere under projektforsløb; samt i kvalitetssikrende roller mod slutningen af projektperioder. Der kan her eksempelvis være inspiration at hente i nogle af de erfaringer, der er høstet i arbejdet med såkaldte 'extended peer communities'. Værdien af sådanne tilgange fremhæves især i forbindelse med arbejdet med FoU-spørgsmål præget af høj usikkerhed, konfliktende værdier og en mangfoldighed af legitime perspektiver, hvilket netop karakteriserer store dele af professionsforskningen

(Ravetz, 1999). Ligeledes kan det overvejes om ikke en opprioritering af U'et i FoU-begrebet, det vil sige udviklingsopgaver snarere end forskningsopgaver, også kunne rumme potentialer for typer af involvering, hvor de ikke FoU-uddannede undviseres kompetencer bedre vil kunne bringes i spil, og hvor nærheden til uddannelserne bedre vil kunne sikres. Der kan naturligvis peges på andre muligheder og andre potentielle inspirationskilder end ovenstående, men pointen her er blot, at hvis det internt rettede formål skal opfyldes, er der behov for at eksperimentere med alternative modeller for, hvordan FoU-miljøerne og uddannelserne kan mødes med tid og plads til videnskabelse og kritiske diskussioner.

En del af løsningen på de aktuelle udfordringer må imidlertid også tage afsæt i

en besindelse på, hvad der rent faktisk er muligt at opnå under de nuværende ressourcemæssige betingelser. Med kravet om at alle adjunkter som del af deres lektorkvalificering skal tilknyttes FoU-aktiviteter og tilbydes tilhørende vejledning, er der allerede lagt beslag på en del af de ressourcer, der er til stede i FoU-miljøerne. Når der ligeledes er legitime forventninger om, at FoU-aktiviteterne skal koble sig mere eller mindre direkte til hovedparten af professionshøjskolernes uddannelsesområder, er der yderligere tematiske og ressourcemæssige bindinger på anvendelsen af midler. Modsat hvad mange synes at tro, repræsenterer øget hjemhentning af konkurrenceudsatte midler imidlertid ikke nogen nem løsning på udfordringerne, da ekstern finansiering godt nok øger de samlede tilgængelige ressourcer

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?

til FoU-aktiviteter, men gør det på en måde, der snarere binder end frigiver Frascati-midler. Skal der sættes på denne model, kræver det derfor som minimum en grundig og selektiv tilgang, hvor fokus primært rettes mod de finansieringskilder, der kan sikre et godt match mellem interne og eksterne dagsordener.

Af disse årsager er der på såvel politisk niveau som på forskellige organisatoriske niveauer behov for en bedre kalibrering mellem formulerede forventninger og reelle muligheder. Dette kræver klare prioriteringer og tydelighed omkring

implikationerne af disse. Dilemmaet er nemlig, at hvis hovedvægten i indsatsen lægges på evnen til at levere på den eksterne arena, kan det meget let komme til at gå ud over evnen til at nå tilstrækkeligt bredt ud på den interne arena – og vice versa. Det er oplagt, at det ikke handler om at vælge den ene eller den anden af disse rendyrkede modeller, men om at finde gode måder at balancere hensynene på, som samtidig også åbent anerkender de fravalg, ethvert balancepunkt vil indebære. Hvordan det kan gøres, er stadig et åbent spørgsmål, men i høj grad ét, der kalder på tydeligere afklaring.

REFERENCER

Akkrediteringsrådet (2015). Notat om vurdering af professions- og erhvervsrettede uddannelsers videngrundlag.

BEK nr. 779 af 08/08/2019: Bekendtgørelse 779 af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, 8. august 2019.

BEK nr. 673 af 13/05/2020: Bekendtgørelse 673 om lektor-kvalificering, lektorbedømmelse og docentbedømmelse af undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole og visse maritime uddannelsesinstitutioner.

Buch, A., Glavind, J.G., Iskov, T. & Noer, V.R. (2021). Forskning er forskning – også på professionshøjskolerne! *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(32), 90-100.

Christiansen, F.V. (2014). Er forskningsfinansieringen blevet uddannelsernes værste fjende? – om den økonomiske udviklings betydning for undervisningen og den pædagogiske udvikling på universitetet. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*, (2).

Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råd (2023). 'Praksis ind i forskning – forskning ud i praksis: Ti år med forskning og udvikling ved professionshøjskoler og erhvervsakademier'.

EVA (2017). Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet (Nr. 978-87-7182-028-7).

EVA (2019). Analyse af professionshøjskolerne og erhvervsakademiernes FoU-aktiviteter 2013-2018 (s. Dansk).

Fink, H. (2019). Om teori og praksis, nærhed og fjernhed. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 6-13.

Frederiksen, J.T. (2020). I et spejl, i en gåde: Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(30), 38-49.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

Jensen, J.O. & Lund, J.H. (2019). Vidensflow: Hvordan kan forbindelserne mellem forskning og uddannelse i professionshøj-

skoler begribes? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 82-95.

Johansen, M.B. (2021). "Vi kan ikke få øje på, hvad var meningen?": Om professionshøjskoleunderviseres oplevelse af mening og meningstab. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 3, 49-69.

Johansen, M.B. & Frederiksen, J.T. (2020). Hvad er professionsforskning? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31), 6-21.

Krause-Jensen, J. & Hansen, B.B. (2023). At udsperge praksis – om viden og videnskabsteori i en skolepraksis. *Liv i Skolen*, nr. 3.

Larsen, V., Duch, H.S. & Lund, B. (2020). Relationer mellem FoU og undervisning - med fokus på lektorqualificeringsforløbet på professionshøjskoler.

Larsen, V., Duch, H.S. & Lund, B. (2022). Underviseres didaktiske transformation af forsknings- og udviklingsarbejde til undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), 73-89.

Lindeberg, T.H. (2018). Betydningen af professionernes værdiskabelse for forskning og udvikling. *Tidsskrift for professionsstudier*, 14(26), 62-72.

Lund, J.H. & Nielsen, B. L. (2020). Viden i læreruddannelsen - en analysemodel. *Studier i læreruddannelse og profession*, 5 (1), 135-156.

Lundvall, B.Å. (2010). Introduction. I: Lundvall, B.Å. (red.), *National systems of innovation: toward a theory of innovation and interactive learning*, 2, 8-13.

Martin, B.R. & Tang, P. (2007). "The benefits from publicly funded research". SPRU review. Working paper.

Møller, A.M. (2017). Evidensdagsordenens metamorfoser i dansk socialpolitik. *Politik*, 20(2). <https://doi.org/10.7146/politik.v20i2.27654>

Raaen, F.D. (2018). Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere. I: H. Christensen, O. Eikeland, E.B. Hellne-Halvorsen & I.M. Lindboe (red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*.

Ravetz, I.R. (1999). What is post-normal science. *Futures*

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?

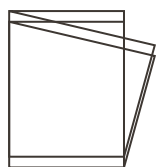
– *The Journal of Forecasting Planning and Policy*, 31(7), 647-654.

Sørensen, P., Nielsen, M.S. & Klausen, S.H. (2017). Forskningsbaseret undervisning i UC-sektoren. Hvad og hvordan? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(24), 64-72.

Thingstrup, S.H. (2019). Vidensbaseret af de pædagogiske professioners praksis. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 74-83.

Østergaard Andersen, P. (2020). Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet. *Forsknings-metodologier*, 30/2020, 62.

Vold som udtryksform i fagprofessionel praksis



Marie Østergaard Møller,
lektor, ph.d., Institut for
Politik og Samfund, Aalborg
Universitet

Hvad sker der i mødet mellem system og klient, når den sociale interaktion udtrykkes i vold? Mens forskning i mange år har fokuseret på borgerkonsekvenser af systemmagt, reguleringsudfordringer i systemets møde med ressourcestærke borgere og på faglige konsekvenser af stereotype forståelser af borgerne, så ved vi mindre om omfanget, typen og konsekvenserne af vold udøvet mod de fagprofessionelle. I artiklen fokuseres på voldsforebyggelse inden for velfærdsområderne beskæftigelse, sundhed og sociale forhold og bygger på resultaterne af et litteraturstudie (111 studier) af type II-vold (borgervold mod fagprofessionelle). Analyserne fremstiller indikatorer, konsekvenser og løsninger på vold som udtryksform og viser, at vold kan redu-

cere den fagprofessionelle dømmekraft, arbejdsglæde og øge risikoen for jobskifte. Den fagprofessionelle kan opleve en generel frygt for egen sikkerhed og en øget risiko for stress, herunder PTSD, ligesom volden kan få konsekvenser for medarbejderens dømmekraft i forhold til at træffe beslutninger og foretage faglige vurderinger. Dømmekraften kan i nogle tilfælde være midlertidigt og andre gange permanent truet, typisk i forbindelse med vedvarende, øget aggression på arbejdspladsen. Artiklen beskriver identifikation af risici, konsekvenser og forebyggelse af type II-vold og peger på fremtidige spørgsmål i undersøgelser af vold som udtryksform i fagprofessionel praksis.

Vold som udtryksform i fagprofessionel praksis

Hvorfor opstår der nogle gange vold i mødet mellem system og klient, og hvad betyder voldsepisoder for organisationen og for de individer, der er en del af volden?



Introduktion

Hvorfor opstår der nogle gange vold i mødet mellem system og klient, og hvad betyder voldsepisoder for organisationen og for de individer, der er en del af volden? Mens forskning har fokuseret på borgerkonsekvenser af systemmagt (Larsen et al., 2002), reguleringsudfordringer i mødet med ressourcestærke borgere (Nielsen, 2006) og på faglige konsekvenser af stereotype forståelser af borgernes problemer (Harrits & Møller, 2016), så ved vi mindre om omfanget, typen og konsekvensen af vold som udtryksform for såvel de fagprofessionelles trivsel, deres faglighed som for deres oplevelser af vold på arbejdspladsen.

Artiklens problemstilling udspringer af et aktionsforskningsprojekt, hvor episoder

med vold som udtryksform blandt pædagoger og børn gav anledning til et mere generelt spørgsmål om, hvad vi egentlig ved om vold som udtryksform i fagprofessionel praksis. Hvad gør volden ved de fagprofessionelle, og hvordan reagerer organisationen, dvs. ledelsen og det kollegiale fællesskab, når kollegaer bliver en del af voldsepisoder på arbejdspladsen? Aktionsforskningen viste, at de ansattes dømmekraft og evne til at agere professionelt blev voldsomt påvirket, men også at det organisatoriske fokus var rettet på børnene (af gode grunde) og på at leve op til de juridiske rammer for magtanvendelse, herunder at få episoder med vold beskrevet retmæssigt i overensstemmelse med gældende journalføringsregler. De ansattes oplevelser og erfaringer, herunder den organisatoriske respons på volden, gav anledning til omsorg

og opmærksomhed umiddelbart efter voldsepisoder, men ikke i retning af mere systemiske interventioner, hvor årsager til, konsekvenser og forebyggelse af vold blev kortlagt. Artiklens spørgsmål er således udsprunget af aktionsforskning i håndtering af magtanvendelse på en døgn- og behandlingsinstitution for anbragte børn og unge, mens det empiriske grundlag er eksisterende forskningsviden om betydningen af vold mod fagprofessionelle. Artiklen fremstiller resultaterne af en omfattende litteraturgennemgang (111 undersøgelser) af type II-vold, dvs. af vold, som den kommer til udtryk i interaktioner mellem klienter og fagprofessionelle, der arbejder i en offentlig kontekst. Litteraturstudiet inkluderer studier, som identificerer konsekvenser af vold, risikofaktorer i forhold til at blive udsat for vold og forebyg-

For hvorfor opstår vold nogle gange som udtryksform i de fagprofessionelles arbejde og andre gange ikke? **Hvad er det for situationer og karaktertræk, der ender ud i vold som udtryksform?**



gende løsninger, der kan forebygge type II-vold fra sundhedsområdet (hospital), det sociale område (forsorgssteder) og fra plejeområdet (omsorgsydelser i borgernes eget hjem).

Artiklen er organiseret i fire afsnit. I det første afsnit fremstilles aktionsforskningens iagttagelser af betydningen af vold for de fagprofessionelle i en specifik døgninstitutionskontekst, efterfulgt af en metodisk beskrivelse af, hvordan litteraturstudiet er lavet. I det tredje afsnit beskrives studierne resultater i forhold til identifikation af risici, konsekvenser af vold og forebyggende løsninger til at reducere type II-vold. I det fjerde afsnit

diskuteres resultaterne teoretisk, og jeg foreslår, hvordan man i praksis kan arbejde med, men også forskningsmæssigt, undersøge vold som udtryksform i fagprofessionel praksis. Både når den udfolder sig systemisk, tilfældigt, når den er borgerrettet, og når den retter sig mod den fagprofessionelle på arbejde.

Når vold opstår i en fagprofessionel praksis

På en døgninstitution oplever de fagprofessionelle (fortrinsvis socialpædagoger og skolelærere, men også psykologer og køkkenpersonale) nogle gange, at hverdagen med anbragte børn og unge udfordrer deres faglige grænser for, hvad

man skal stille op i en konfliktfuld situation. Hverdagen på en døgninstitution er præcis en hverdag med daglige måltids-, skole- og fritidsrutiner, ligesom i enhver anden børnehverdag. Men til forskel fra børn, der bor hjemme hos deres forældre, så skal anbragte børn forholde sig til langt flere mennesker, de ikke har et 'naturligt' bånd med, og som også fordrer samvær og hensyn i sammenhænge, der kan og nogle gange skal udfordre dem. På samme måde er de fagprofessionelle også på arbejde i en kontekst, hvor der ikke på samme måde som i ambulante behandling er forskel mellem behandling, intervention og omsorgsarbejde. De er også på hverdagsarbejde og kom-

mer meget tæt ind på livet af børnene, ligesom børnene kommer tæt ind på livet af dem.

I aktionsforskningen blev det tydeligt, hvor stærke omsorgsbånd der bandt børn og ansatte sammen, ligesom det også blev tydeligt, hvorfor omsorg og stærke bånd også betyder, at der opstår konflikter mellem dem. Behandling og omsorg fordrer et følelsesmæssigt engagement fra begge sider, som betyder, at man som barn og voksen ganske ofte bevæger sig på grænsen af, hvad man kan tolerere – uanset om det drejer sig om den voksnes faglige, personlige og nogle gange private grænser eller om barnets grænser for, hvad der opleves som meningsfuldt eller 'i orden'. Selvom de fleste konflikter er konstruktive, dvs. udtryk for sammenstød på vej mod en hjælpsom forandring i barnets adfærd, så sker det også, at konflikterne ender ud i vold som udtryksform.

Det kan ske i en hverdagssituation som fællesspisning eller i skolen, hvor et barn slår eller truer et andet barn, eller det kan opstå i en situation, hvor den voksne skal forhindre, at et barn gør skade på sig selv eller på andre, ligesom den også kan opstå, når enten den voksne eller barnet oplever en interaktion som ydmygende eller krænkende (fx hvis en voksen bliver spyttet i ansigtet, eller hvis et barn oplever, at der tales nedladende til det eller om en person, der står barnet nær som fx barnets mor, far eller en ven). Fælles for situationerne er, at magtanvendelse opleves som den sidste og eneste vej ud af konflikten.

I en socialpædagogisk kontekst (eller i hvert fald på nærværende døgn- og

behandlingsinstitution) anvendes begrebet 'vold' sjældent som den anvendelse af magt, som personalet udøver over for børnene, mens begreber som 'fysisk guidning' og 'magtanvendelse' til gengæld bruges af de voksne til at beskrive situationer, hvor barnet ikke frivilligt ønsker at ændre en specifik adfærd, en bevægelse eller en retning, som den fagprofessionelle vurderer, er hensigtsmæssigt. I samtaler (aktionsforskningsinterviews om faglig forståelse, samarbejde, grænser for faglighed, dokumentation/journalføring og magtanvendelse) fortæller de meget forskelligt om, hvornår og hvorfor vold, eller magtanvendelse, kan opstå i deres interaktion med de anbragte børn, som fx i nedenstående udsagn fra forskellige socialpædagoger:

Magtanvendelse kan være et nødvendigt arbejdsredskab.

Et uprofessionelt redskab, der bruges, når den voksne lader barnet udfordre magtbalancen.

Noget, der bliver benyttet for at mindske skader på sig selv og andre.

En måde at skåne barnet på i selvskadende eller skadende situationer.

En konflikt, der kan være uundgåelig, og som skal beskrives korrekt af hensyn til barnet.

En magtanvendelse vender entydigt blikket mod den fagprofessionelles handling og konnoterer en mere kontrolleret handling, end hvad tilfældet mange gange er. En magtanvendelse adskiller sig begrebsligt fra en voldelig handling, fordi den camouflerer den fysiske og følelsesmæssige krænkelse, der ofte følger med (både på modtager og afsendersiden). Hvordan kommer man videre efter en

voldsepisode på sit arbejde? Hvad gik galt? Hvem gik galt? Og hvornår går det galt igen? Når en socialpædagog således taler om magtanvendelse, så sker det som oftest som en reaktion på, at der er et barn, der har begået vold mod dem (type II-vold). Jeg anvender derfor også begrebet 'vold' for at understrege dens indgribende karakter på selvet (enten fysisk eller psykisk) fremfor 'magtanvendelse'. Aktionsforskningen gav indblik i en praksis, som nok forstås og forklares forskelligt, men hvis konsekvenser opleves som nedbrydende, men også uundgåelige hos de (fleste) ansatte. Aktionsforskningen handlede om meget andet end magtanvendelse, men gav som sagt anledning til at søge en mere generel forståelse af betydningen af de fagprofessionelles følelser og oplevelser af at have været i voldsepisoder.

For hvorfor opstår vold nogle gange som udtryksform i de fagprofessionelles arbejde og andre gange ikke? Hvad er det for situationer og karaktertræk, der ender ud i vold som udtryksform? Hvad betyder volden for helbredet, trivsel og evnen til at indgå i nye faglige relationer? Inden for frontlinjeforskning og professionsforskning fokuseres der ofte på juridiske eller faglige rammers betydning for mødet mellem system og klient, mens de organisatoriske og psykologiske rammers betydning for mødet fylder mindre (se dog Bevington et al. 2017). Karakteren af de fagprofessionelles handlerum kan sige noget om kvaliteten af deres (be)handling, beslutninger og af deres tilgang til de mennesker, de har et fagprofessionelt ansvar over for. Her viser forskning, at hvis de systemiske rammer (politiske, juridiske, økonomiske og faglige) er svage (upræcise, uklare,

Voldens udtryk siger noget om, **hvilke typer af skader de fagprofessionelle risikerer selv at få og at påføre andre**, når de befinder sig i konflikter, der ender i vold. Men hvad betyder volden for den enkelte og for arbejdspladsen?



underfinansierede og i konflikt), så påvirker de system-borgerrelationerne negativt (Raaphorst 2018). De fagprofessionelle ansøres til negative mestringsstrategier, der bl.a. kan gøre, at de indskrænker deres opmærksomhed på 'sagen' til et minimum, hvilket også beskrives som et 'tunnelsyn', der kortslutter alliancen mellem den fagprofessionelle, behandlingsvalget og borgeren, klienten, barnet eller patienten, der i sidste instans skal bruge behandlingen til at få det bedre. Her har forskning fokuseret på borgerkonsekvenser, som når fagprofessionelle anvender systemets magt på indgribende, forudindtagede eller på passive måder (Larsen et al., 2002; Harrits & Møller, 2016; Nielsen, 2006). Men studier viser også, at der er store forskelle mellem, hvordan det

faglige arbejde organiseres i forhold til at styrke en refleksiv praksis, dvs. rutiner for at diskutere egen praksis med sine kolleger, samarbejde, i form af organisering af faglige sociale interaktioner, der understøtter en refleksiv praksis, og træning af individuelle kompetencer til at 'se' den anden uden at miste fagligt fokus, fx gennem sociale interaktioner på baggrund af feedback fra klienter, erfaringer og forskningsviden, hvor man træner at indgå i stærkere faglige relationer i den næste opgave (Bevington et al., 2017). Når vold bliver en udtryksform i mødet mellem system og klient, så kan det være systemisk og organisatorisk betinget og have som konsekvens, at dialogen og den gensidige respekt for ikke at forgribe sig på hinanden stopper. Men en ting er, hvad vi kan hente fra systemsidens

litteratur om 'magtfulde møder mellem system og klient', noget andet hvad vi kan lære af studier, der eksplicit har undersøgt vold som udtryksform.

Inden for den empiriske forskning i vold skelnes der mellem forskellige udtryksformer for vold i fagprofessionel praksis. Der er den I) tilfældige vold (udenforstående med kriminel hensigt), II) klientvold mod fagprofessionelle, III) vold blandt ansatte på arbejdspladsen og IV) vold mod ansatte, der kontaktes udefra på grund af personlige forhold (Vidal-Martí & Testor, 2017, s. 84). I forhold til at blive klogere på hvordan klientvold påvirker fagprofessionelle (både som modtager og afsender), vil jeg i resten af artiklen alene fokusere på, hvad litteraturen refererer til som type II-vold.

Litteraturstudie af vold som udtryksform i fagprofessionel praksis
Jeg har anvendt "forskningssyntese og metanalysemetode" til at finde og analysere studier af type II-vold (Cooper, 2010). Litteratursøgningen blev gennemført i 2019 og resulterede i identifikation af 111 relevante studier af vold som udtryksform i følgende fem faglige kontekster: 1. Hospital (80), 2. fængsel (6), 3. i hjemmet (7), 4. på jobcentre (2) og 5. inden for forsyng og gaden (12).

Litteraturstudiets første fase tog udgangspunkt i en "sneboldsmetode", hvor udgangspunktet var at indsamle centrale nøgleord om type II-vold og voldsforebyggelse blandt offentligt ansatte, der kunne fungere som de endelige søgeord til litteratursøgningen. Processen blev fortsat, indtil udvalget af søgeord var mættet. Formålet var at identificere de bedste søgeord til at indfange studier af voldsforebyggelse blandt offentligt ansatte. Søgeresultaterne overførtes til et online litteraturhåndteringsværktøj, hvor dubletter blev frasorteret. Der blev identificeret 2.186 studier i fase 1.

I studiets anden fase blev studierne vurderet på baggrund af titel, resumé og emneord. De er ligeledes vurderet i forhold til, om de vedrører type II-vold i europæiske eller angelsaksiske lande. Antallet af studier, der i første omgang blev fundet relevante, nødvendiggjorde en yderligere afgrænsning af, hvilke studier der skulle indgå i litteraturstudiet. Eksklusionskriterierne blev udvidet med en tidsafgrænsning. Tidsafgrænsningen førte til, at alle studier, der er publiceret før 2010, blev ekskluderet. På baggrund af denne vurdering blev der ekskluderet

1.850 studier. Der var således 336 studier, der gik videre til fase 3.

I fase 3 blev de resterende 336 studier vurderet i forhold til borgermålgruppe og interaktionssted. Idet der var en dominerende mængde enslydende studier på hospitalsområdet, blev disse yderligere afgrænset med et metodekriterium om metaanalyse. Den yderligere afgrænsning førte til, at alle studier om type II-vold på hospitaler, der ikke var en forskningssyntese (review) eller en metanalyse, blev ekskluderet, medmindre de blev vurderet unikke i forhold til specifikke aspekter af emneområdet såsom "risikofaktorer", "voldens karakter" eller "løsningsmodeller". På den baggrund blev der inkluderet 195 studier og ekskluderet 141 studier.

I studiets fjerde fase blev de 195 studier indlæst i det kvalitative analyseprogram NVivo, hvor der blev foretaget yderligere relevansanalyse på baggrund af læsning af resumé og autokodning af emnerne "risk AND factors", "Findings", "conclusion" og "results". Gennemlæsningen af resuméer og autokodning foranledigede yderligere eksklusion af 88 studier på baggrund af manglende opfyldelse af relevanskriterierne "type II vold", "land" og "årstal". Endelig blev der inkluderet 14 studier, fordi de manglede resumé-information (3 studier) eller blev vurderet særlig relevante (11 studier). Fire af de 11 studier med særlig relevans var ikke fanget før, og derfor ender det samlede antal relevante studier på 111.

I det følgende beskrives studierne fund i forhold til, hvilke udtryksformer volden kan tage, dens konsekvenser, risikofaktorer i forhold til at opleve og udøve vold,

samt hvilke løsninger der har vist sig virksomme i forhold til at forebygge type II-vold.

Risikofaktorer, konsekvenser og forebyggelse af vold

Voldens karakter og konsekvens
Vold kan fremtræde meget forskelligt, ligesom dens konsekvenser kan det. Når jeg læser på tværs af de 111 studier, så falder beskrivelser og definitioner af vold i to overordnede kategorier: fysisk og psykisk vold. Den fysiske volds karakter beskrives som aggressioner, der udtrykkes i slag, skub eller bid, mens den psykiske vold beskrives at udtrykke sig som råb, fornærmelser, mobning og som trusler om fysisk vold. I aktionsforskningen var det alene den fysiske vold, som blev diskuteret, når samtalerne handlede om magtanvendelse. Den karakter, som psykisk vold beskrives at have i de undersøgte studier, kan jeg sagtens genkende som et tema i samtalerne, men aldrig som forbundet med magtanvendelse. De fagprofessionelle på døgn- og behandlingsinstitutionen var optaget af psykisk vold som eksempler på situationer, hvor de blev presset til grænsen i forhold til deres faglighed. Et eksempel var en socialpædagog, der beskrev eksempler på børn, der overskred hans personlige grænser gennem trusler mod hans familie, mod ham selv og som råb og fornærmelser. En anden fortalte om sladder hen over børnene via deres interne dokumentationssystem. Altså eksempler, der kan siges at svare til de udtryk, som studierne karakteriserer som psykisk vold.

Voldens udtryk siger noget om, hvilke typer af skader de fagprofessionelle risikerer selv at få og at påføre andre,

når de befinder sig i konflikter, der ender i vold. Men hvad betyder volden for den enkelte og for arbejdspladsen? Jeg har læst studierne beskrivelser af, hvilke konsekvenser volden forårsager både i forhold til adfærd, selvforståelse og helbred efter at have været involveret i en voldssituation. En konsekvens beskrives som aggression, hvor den fagprofessionelle selv tilegner sig en aggressiv adfærd over for kolleger, klienter eller over for sine familiemedlemmer. En anden beskrives som et fald i arbejdsglæde, der viser sig som forklaring på fagprofessionelle med en høj grad af lyst og motivation til at skifte job, og en tredje konsekvens som frygt, hvor den fagprofessionelle frygter for sin egen sikkerhed som følge af at have oplevet vold på sin arbejdsplads. Der er også studier, som viser, at de fagprofessionelles dømmekraft påvirkes negativt som følge af vold, hvilket betyder, at de taber noget af deres evne til at vurdere, hvad der er hensigtsmæssigt at gøre i en (be)handlingssituation (Lee et al., 2014; Vessey et al., 2010; Robson et al., 2014). Endelig peger et studie på sundhedsrelaterede konsekvenser såsom indtag af medicin (antidepressiver), smitte med sygdomme (HIV), stress, sygefravær og udbrændthed (Dement et al., 2014).

Konsekvenser af type II-vold er med andre ord mangeartede. Type II-vold kan bidrage til, at den fagprofessionelles arbejdsglæde mindskes, og til en forhøjet risiko for at skifte job. Den fagprofessionelle kan opleve en generel frygt for egen sikkerhed og en forhøjet risiko for stress, herunder PTSD. Et studie finder også, at nogle fagprofessionelle bebrejder sig selv for, at volden skete, og viser, at en forhøjet skyldfølelse kan være årsag til sygefravær og udbrændthed (Pompeii et

al., 2013). Sygefravær og udbrændthed identificeres også som direkte konsekvenser og ikke kun som foranlediget af skyldfølelse.

I aktionsforskningen viste der sig lignende konsekvenser. En pædagog blev sygemeldt efter en magtanvendelse, andre fortalte om stresssymptomer, og under en workshop omkring journalføring reagerede en medarbejder kraftigt på gennemgangen af en magtanvendelse, vedkommende havde været en del af, og beskrev senere, i samtaler om trivsel på arbejdspladsen, sin reaktion som udtryk for udbrændthed. Jeg kan genkende selvbebrejdelse som en forklaring på, hvorfor og hvordan en konflikt eskalerede i vold hos en socialpædagog, der forklarede, han var 'gået med' på et barns forventning om, at de skulle ud i en fysisk aggressiv relation, ligesom jeg fik flere samstemmende forklaringer på, hvornår de selv troede, man som ansat er særlig udsat for vold, og hvem som er det.

Risikofaktorer

Forskningsmæssigt har man været særligt optaget af at forudsige vold og dvs. af at finde årsagerne til at nogle, men ikke alle på en arbejdsplads oplever type II-vold. Det grundlæggende spørgsmål synes at være, om årsagen til type II-vold er selvforskyldt? Er der nogle adfærdstræk eller andre individuelle faktorer, som kalder mere på volden end andre? Eller er der sociale forhold, systemiske og organisatoriske faktorer, der fremtvinger volden? Eller er det så simpelt som en målgruppeforklaring? Når jeg læser på tværs af studierne efter svar på spørgsmål om, hvad man har undersøgt, der kan forårsage og forudsige type II-vold, så viser risikofaktorerne at indbefatte individuelle, organisato-

riske og samfundsmæssige faktorer. Studierne sondrer mellem borgerfaktorer og medarbejderfaktorer, og nogle studier mellem opgavefaktorer og faktorer, der knytter sig til organisering, ledelse og drift af kerneopgaven.

I forhold til risikofaktorer, der knytter sig til målgruppen, og som kan være medvirkende til, at der udøves fysisk eller psykisk type II-vold, så finder studier, at alder (ung), køn (mænd), socioøkonomisk status (lav), stofafhængighed/alkoholafhængighed, mentale sygdomme, sprogbarriere med personale og volds-historik øger risikoen for at opleve type II-vold.

Studier, der ser på risikofaktorer, der knytter sig til medarbejderne, og som gør dem mere udsatte for type II-vold, finder også alder (ung) og derudover erfaring (lidt), længde på arbejdsdage (lang), et højt stressniveau, ligesom frygt for vold (når man signalerer, at man kan trues), følelsesmæssig udbrændthed og voldelig adfærdspræference (når man signalerer voldsparathed) kan øge risikoen for at opleve type II-vold.

I aktionsforskningen kan jeg genkende, at nogle af de fysisk stærke mænd fortalte mig om, at det ofte var dem, der fik ansvaret i situationer, hvor fysisk guidning (deres begreb for at beskrive, når et barn ufrivilligt flyttes fysisk fra en situation eller et sted, der blev vurderet særligt konfliktyldt) blev vurderet påkrævet, mens de kvindelige kollegaer trådte til siden.

Risikofaktorer, som knytter sig til de fagprofessionelle, og som kan være medvirkende til en øget risiko for type II-vold, kan således inddeles i to kategorier:

de faktorer, der knytter sig til individets faglige erfaring og ekspertise, og de faktorer, som knytter sig til personlige karakteristika ved den fagprofessionelle. Studier viser, at den fagprofessionelles personlige profil såsom alder, køn og civilstatus fremmer sandsynligheden for at opleve type II-vold og derfor også, at kvindelige fagprofessionelle i højere grad end mandlige er eksponeret for type II-vold, hvilket studier peger på, kan blive yderligere forstærket af, at kvinden er ugift (Bride et al., 2015). Derudover finder studier også en sammenhæng mellem alder og risikoen for at blive udsat for vold, hvor yngre medarbejdere i højere grad end ældre er eksponeret. Alder som risikofaktor kan både forstås som knyttet til medarbejderens personlige profil og som del af den faglige erfaring. En ung alder kan i sig selv være medvirkende til en øget risiko for at blive udsat for type II-vold, men den kan ligeledes kobles til den faglige erfaring, da det kan forventes, at yngre personale ofte har en mindre grad af faglig erfaring og træning end ældre.

Derudover finder studier en sammenhæng mellem frygt for vold og oplevelser med type II-vold. Den virkende mekanisme bag at være bange for vold og være udsat for type II-vold, synes at være, at det er lettere at true sig frem hos en fagprofessionel, der udstråler frygt (kan tolkes som respekt) for truslen. De peger også på, at fagprofessionelle, der ser voldelig adfærd som acceptabelt, også er mere udsatte for type II-vold, fordi de så at sige 'inviterer' til denne interaktionsform (Harris & Leather, 2012; Pompeii et al., 2013; 2015; Gabrovec & Eržen, 2016; Lamothe et al., 2018).

De risikofaktorer, som knytter sig til medarbejderens faglige erfaring og ekspertise, omhandler i høj grad mangel på professionel træning i at identificere og håndtere situationer, hvor der er risiko for type II-vold. Den manglende træning kan bevirke, at medarbejderen ikke i tide formår at identificere en risikofyldt situation og dermed ikke formår at håndtere den, før den udvikler sig til vold (Kelly et al., 2015).

Men der kan også være forhold ved selve arbejdspladsen og de interne arbejdsprocesser, der fremmer risikoen for, at de fagprofessionelle oplever vold på arbejdspladsen. Ifølge to studier kan organisationsforankrede risikofaktorer, såsom lange ventetider, nattevagter, lange arbejdsdage, overfyldte afdelinger, manglende brugerinformation og lydhørhed fra ledere ved rapporterede "hazards" og underbemanding være risikofaktorer, der kan føre til type II-vold (Erkol et al., 2007; Fisekovic et al., 2017; Hurtado et al., 2018; Mitra et al., 2018).

Risikofaktorer, der knytter sig til organisationen, kan således opdeles i organisatoriske faktorer, der skaber en øget risiko for type II-vold ved mangler i arbejdsmiljøet, og faktorer, der bidrager til frustration hos de borgere, der er i kontakt med fagprofessionelle og derigennem skaber risiko for type II-vold. Det vil sige, at de ting, som kan bidrage til, at borgere bliver frustrerede i mødet med organisationen, kan være bidragende til øget risiko for type II-vold mod de fagprofessionelle.

Der er også risikofaktorer knyttet til arbejdsmiljøet. Et studie peger på, at udbrændthed hos personalet forøger risikoen for type II-vold. Studiet viste, at

faktorer, som relaterede sig til arbejdsmiljøet, har den største negative effekt på fagprofessionelles udbrændthed. Herunder nævnes manglende medarbejderstøtte (social support) både fra ledelse og mellem kolleger, manglende rolleklarhed og rollekonflikter både internt mellem personale og mellem ledelse og medarbejdere (Andersen et al., 2017).

Jeg kan genkende elementer af ovenstående i aktionsforskningen på døgn- og behandlingsinstitutionen, særligt faktorerne, der knytter sig til arbejdspladsen. På en døgninstitution arbejder man i skiftehold i mange timer ad gangen og arbejder med mindre bemanding i ydertimerne. Jeg kan imidlertid ikke genkende, at de fagprofessionelle selv knyttede en sammenhæng mellem arbejdspladsens rutiner og deres oplevelser af vold. Her var det i højere grad de individuelle faktorer, som blev fremhævet i samtalerne, særligt køn, alder og erfaring.

Voldsforebyggelse:

Men når vi nu ved så forholdsvis meget om voldens udtryk og dens risikofaktorer, så bliver det næste spørgsmål, hvad man som individ, organisation og samfund så kan gøre for at reducere type II-vold på arbejdspladsen. Studierne anbefalinger til, hvordan man kan forebygge type II-vold, kan inddeles i løsninger, der retter sig mod den fagprofessionelle, organisationen og ledelsen samt mod forskning og politikformulering.

Når viden anbefales som løsning, henvises der til, at der skabes mere viden/forskning om området, og hvordan den allerede eksisterende forskning kan benyttes til at skabe nye løsninger.

Resultaterne fra de 111 studier giver anledning til at undersøge, **hvordan man i praksis kan arbejde med, men også forskningsmæssigt undersøge vold som udtryksform** i fagprofessionel praksis – både når den udfolder sig strukturelt, tilfældigt, når den er borgerrettet, og når den retter sig mod den fagprofessionelle på arbejde.



Der refereres også til videnskabelse på arbejdspladsen, eksempelvis via evaluering, sådan at organisationen kan lære af 'egne' hændelser og ændre på fremtidig praksis. Denne anbefaling taler meget direkte ind i aktionsforskningen på døgn- og behandlingsinstitutionen, selvom formålet var større og bredere end på at minimere, hvad organisationen selv taler om som 'fysisk guidning' og magtanvendelse'.

Mange af de løsningsforslag, der beskrives i studierne, omhandler et øget fokus på træning af de fagprofessionelle. Ved at styrke professionelle kompetencer i håndtering af risikofyldte situationer kan man forebygge nogle af de individuelle risikofaktorer for type II-vold. Konkrete løsningsforslag inkluderer kurser i selvforsvar, hurtige "break-away"-teknikker, konflikthåndtering eller vredeshåndtering (Erkol et al., 2007). Derudover beskriver et studie, at

et løsningsforslag kunne være at træne de fagprofessionelle i at genkende de specifikke risikofaktorer, som er knyttet til klienterne, så de fagprofessionelle lærer at genkende faretegn, således at de kan tilkalde hjælp eller fjerne sig fra situationer, de vurderer at risikere at ende i type II-vold. Da en af de individuelle risikofaktorer er manglende erfaring eller ung alder kan en mulighed også være at sætte fokus på vidensdeling mellem fagprofessionelle med stor erfaring

og nye ansatte, således at de, der kender til faretegnene, kan dele deres erfaringer med nye kolleger (Arnetz et al., 2017).

Et andet løsningsforslag fra sundhedsområdet handler om at styrke opmærksomheden på patientens psykiske tilstand og styrke relationen mellem de sundhedsprofessionelle og patienten, hvilket ifølge flere studier vil kunne minimere vold, fordi en god relation mellem den fagprofessionelle og patienten kan bidrage til øget forståelse for hinandens situation og kan mindske frustrationer hos patienten. Ved skabelsen af en god relation mellem patient og den fagprofessionelle øges sandsynligheden for, at patienten henvender sig til den fagprofessionelle med sine frustrationer og ønsker. Det betyder, at den fagprofessionelle kan forhindre, at frustrationerne udmønter sig i voldelig adfærd (Kivisto & Kivisto, 2018; Byon et al., 2017a; Byon et al., 2017b; Rittenmeyer, 2012).

Et tredje løsningsforslag omhandler ledelsesmæssig håndtering af medarbejdere, der har været udsat for fysisk vold. Har man været udsat for fysisk vold, så risikerer man at få psykiske problemer, der både kan reducere ens arbejdsglæde, fremme et ønske om jobskifte og erhverv, ligesom erfaring med vold kan forøge risikoen for, at man igen oplever den. En forskningsartikel anbefaler, at ledelsen giver ekstra støtte til disse medarbejdere eksempelvis i form af psykologhjælp, eller ved at den ansatte får følge af en kollega i en periode eller ved at reducere medarbejderens arbejdstimer i en periode efter episoden (de Loof et al., 2018).

Konklusion

Resultaterne fra de 111 studier giver anledning til at undersøge, hvordan man i praksis kan arbejde med, men også forskningsmæssigt undersøge, vold som udtryksform i fagprofessionel praksis. Både når den udfolder sig strukturelt, tilfældigt, når den er borgerrettet, og når den retter sig mod den fagprofessionelle på arbejde.

I aktionsforskningens samtaler med ansatte på en døgn- og behandlingsinstitution fyldte ordet 'vold' ingenting. Til gengæld brugte de ord som 'fysisk guidning' og 'magtanvendelse' til at beskrive situationer med børn, der havde været aggressive, konfronterende og fysisk eller psykisk indgribende. Men når man kigger på lignende situationer i andre sammenhænge, så er der klare ligheder til, hvad forskningen betegner som vold. Så hvorfor denne forskel? Svaret synes at gemme sig i voldens konnotationer til en social interaktion, der er vild, ureguleret, spontan, ulige, uværdig, overskridende og ikke mindst over- og indgribende. Konnotationer, der ikke hører hjemme i en retslig, professionel, politisk styret praksis, hvor borgerne er afhængige af systemets behandling. Her kan magtanvendelse og fysisk guidning skabe andre og mere kontrollerede associationer til en adfærd, der er tæmmet, reguleret, velovervejet, hjælpsom og respektfuld, om end den stadig sker for at overskride eller gribe ind i et andet menneskets ønske om handlingsretning. Udfordringen ved disse mere 'pæne' begreber kan være, at de skygger for muligheden for at tale om de udtryk, konflikter tager, og ikke mindst om de følelsesmæssige konsekvenser, kon-

flikter i arbejdet kan have. Men selvom magtbalancen er entydig ulige, fordi de fagprofessionelle har både definitionsret og behandlingsret over for borgerne, så følger der ikke resiliens over for vold med fra denne magtposition. Vold som udtryksform finder også sted i sammenhænge, hvor vi ikke kan eller vil tolerere den. Men volden rammer uanset, og hvis vi har et sprog for den, så bliver det langt nemmere at forstå den og forebygge den. Studier af type II-vold peger her på forskellige løsninger og anbefalinger, som kan synes for overordnede, banale eller måske ligefrem for kontrollerende og rigide. Alligevel kan man lære, at der kan arbejdes konstruktivt med vold som udtryksform, og at et forebyggende arbejde kan bidrage til, at krævende 'menneskeligt relationsarbejde' ikke svækker de fagprofessionelles helbred, dømmekraft og skyldfølelse, når volden opstår spontant, vildt og uønsket – som den netop har det med at gøre.

REFERENCER

- Andersen, D.R., Andersen, L.P., Gadegaard, C.A., Høgh, A., Prieur, A. & Lund, T. (2017). Burnout among Danish prison personnel: A question of quantitative and emotional demands. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(8), 824-830. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1177/1403494817718644
- Arnetz, J.E., Hamblin, L., Essenmacher, L., Upfal, M.J., Ager, J. & Luborsky, M. (2015). Understanding patient-to-worker violence in hospitals: A qualitative analysis of documented incident reports. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 338-348. doi:10.1111/jan.12494
- Bevington, D., Fuggle, P., Cracknell, L. & Fonagy, P. (2017). *Adaptive mentalization-based integrative treatment: A guide for teams to develop systems of care*. Oxford University Press.
- Bride, B.E., Choi, Y.J., Olin, I.W. & Roman, P.M. (2015). Patient violence towards counselors in substance use disorder treatment programs: Prevalence, predictors, and responses. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 57, 9-17. doi:10.1016/j.jsat.2015.04.004
- Byon, H.D., Storr, C.L. & Lipscomb, J. (2017a). Latent classes of caregiver relationships with patients: Workplace violence implications. *Geriatric Nursing*, 38(4), 291-295. doi:10.1016/j.gerinurse.2016.11.009
- Byon, H.D., Zhu, S., Unick, G.J., Storr, C.L. & Lipscomb, J. (2017b). Language barrier as a risk factor for injuries from patient violence among direct care workers in home settings: Findings from a US national sample. *Violence and Victims*, 32(5), 858-868. doi:10.1891/0886-6708.VV-D-16-00021
- Cooper, H.M. (2010). *Research Synthesis and Meta-analysis: a Step-by-step Approach* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- de Looft, P., Nijman, H., Didden, R. & Embregts, P. (2018). Burnout symptoms in forensic psychiatric nurses and their associations with personality, emotional intelligence and client aggression: A cross-sectional study. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 25(8), 506-516. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1111/jpm.12496
- Dement, J.M., Lipscomb, H.J., Schoenfisch, A.L. & Pompeii, L.A. (2014). Impact of hospital type II violent events: Use of psychotropic drugs and mental health services. *American Journal of Industrial Medicine*, 57(6), 627-639. doi:10.1002/ajim.22306

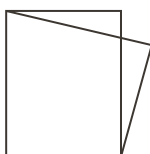
- Ellrich, K. (2016). Burnout and violent victimization in police officers: A dual process model. *Policing-an International Journal of Police Strategies & Management*, 39(4), 652-666. doi:10.1108/PIJPSM-10-2015-0125
- Erkol, H., Gökdoğan, M.R., Erkol, Z. & Boz, B. (2007). Aggression and violence towards health care providers--a problem in Turkey? *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 14(7), 423-428.
- Fisekovic Kremic, M.B., Terzic-Supic, Z.J., Santric-Milicevic, M.M. & Trajkovic, G.Z. (2017). Encouraging employees to report verbal violence in primary health care in Serbia: A cross-sectional study. *Zdravstveno Varstvo*, 56(1), 11-17. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1515/sjph-2017-0002
- Gabrovec, B., & Eržen, I. (2016). Prevalence of violence towards nursing staff in slovenian nursing homes. *Zdravstveno Varstvo*, 55(3), 212-217.
- Harris, B. & Leather, P. (2012). Levels and consequences of exposure to service user violence: Evidence from a sample of UK social care staff. *British Journal of Social Work*, 42(5), 851-869. doi:10.1093/bjsw/bcr128
- Harrits, G.S. & Møller, M.Ø. (2016). *Forebyggelse og bekymring: i professionel praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Hurtado, D.A., Dumet, L.M., Greenspan, S.A., Marino, M. & Bernard, K. (2018). Precarious schedules linked with workplace aggression in a high-risk occupation. *American Journal of Industrial Medicine*, 61(2), 181-185. doi:10.1002/ajim.22794
- Kelly, E.L., Subica, A.M., Fulginiti, A., Brekke, J.S. & Novaco, R.W. (2015). A cross-sectional survey of factors related to inpatient assault of staff in a forensic psychiatric hospital. *Journal of Advanced Nursing*, 71(5), 1110-1122. doi:10.1111/jan.12609
- Kivisto, A.J. & Kivisto, K.L. (2018). Risk management with clients who stalk, threaten, and harass mental health professionals. *American Journal of Psychotherapy*, 71(3), 110-120. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1176/appi.psychotherapy.20180034
- Lamothe, J., Couvrette, A., Lebrun, G., Yale-Soulière, G., Roy, C., Guay, S. & Geoffrion, S. (2018). Violence against child protection workers: A study of workers' experiences, attributions, and coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 81, 308-321. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1016/j.chiabu.2018.04.027

- Larsen, J.E., Mortensen, N. & Thomsen, J.P.F. (2002). Magtens mange facetter i mødet mellem system og klient. I: *Det magtfulde møde mellem system og klient* (s. 185-197). Magtudredningen/Aarhus Universitetsforlag.
- Lee, Y.J., Bernstein, K., Lee, M. & Nokes, K.M. (2014). Bullying in the nursing workplace: Applying evidence using a conceptual framework. *Nursing Economic\$, 32(5)*, 255-267.
- Mitra, B., Nikathil, S., Gocentas, R., Symons, E., O'Reilly, G. & Olaussen, A. (2018). Security interventions for workplace violence in the emergency department. *Emergency Medicine Australasia : EMA*, 30(6), 802-807. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1111/1742-6723.13093
- Mueller, S. & Tschan, F. (2011). Consequences of client-initiated workplace violence: The role of fear and perceived prevention. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(2), 217-229. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1037/a0021723
- Nielsen, V.L. (2006). Are regulators responsive? *Law & Policy*, 28(3), 395-416.
- Padyab, M. & Ghazinour, M. (2015). A comparative study of experiences of client violence and its impact among iranian and swedish social workers. *European Journal of Social Work*, 18(1), 129-139. doi:10.1080/13691457.2014.883367
- Pompeii, L., Dement, J., Schoenfisch, A., Lavery, A., Souder, M., Smith, C. & Lipscomb, H. (2013). Perpetrator, worker and workplace characteristics associated with patient and visitor perpetrated violence (type II) on hospital workers: A review of the literature and existing occupational injury data. *Journal of Safety Research*, 44, 57-64. doi:10.1016/j.jsr.2012.09.004
- Pompeii, L.A., Schoenfisch, A.L., Lipscomb, H.J., Dement, J.M., Smith, C.D. & Upadhyaya, M. (2015). Physical assault, physical threat, and verbal abuse perpetrated against hospital workers by patients or visitors in six U.S. hospitals. *American Journal of Industrial Medicine*, 58(11), 1194-1204. doi:10.1002/ajim.22489
- Raaphorst, N. (2018). How to prove, how to interpret and what to do? Uncertainty experiences of street-level tax officials. *Public Management Review*, 20(4), 485-502.

- Rittenmeyer, L. (2012). Assessment of risk for in-hospital suicide and aggression in high-dependency care environments. *Critical Care Nursing Clinics of North America*, 24(1), 41-51. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1016/j.ccell.2012.01.002
- Robson, A., Cossar, J. & Quayle, E. (2014). Critical commentary: The impact of work-related violence towards social workers in children and family services. *British Journal of Social Work*, 44(4), 924-936. doi:10.1093/bjsw/bcu015
- Roca, R.P., Charen, B. & Boronow, J. (2016). Ensuring staff safety when treating potentially violent patients. *Jama*, 316(24), 2669-2670. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1001/jama.2016.18260
- Rosen, J. (2013). Overview and summary: Patient and visitor violence: What do we know? What can we do? *Online Journal of Issues in Nursing*, 18(1), 1 p preceding 1. doi://dx.doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.3912/OJIN.Vol18No01ManOS
- Semeah, L.M., Campbell, C.L., Cowper, D.C. & Peet, A.C. (2017). Serving our homeless veterans: Patient perpetrated violence as a barrier to health care access. *Journal of Public and Nonprofit Affairs*, 3(2), 223-234. doi:10.20899/jpna.3.2.223-234
- Strolin-Goltzman, J., Kollar, S., Shea, K., Walcott, C. & Ward, S. (2016). Building a landscape of resilience after workplace violence in public child welfare. *Children and Youth Services Review*, 71, 250-256. doi:10.1016/j.childyouth.2016.11.001
- Vessey, J.A., Demarco, R. & DiFazio, R. (2010). Bullying, harassment, and horizontal violence in the nursing workforce: The state of the science. *Annual Review of Nursing Research*, 28, 133-157.
- Vidal-Martí, C. & Testor, C.P. (2017). Is Chappell and Di Martino's interactive model of workplace violence valid? An article analysing workplace violence towards healthcare professionals in Spain. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 83-90.
- Wong, A.H., Auerbach, M.A., Ruppel, H., Crispino, L.J., Rosenberg, A., Iennaco, J.D. & Vaca, F.E. (2018). Addressing dual patient and staff safety through a team-based standardized patient simulation for agitation management in the emergency department. *Simulation in Healthcare-Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 13(3), 154-162. doi:10.1097/SIH.0000000000000309

At blive rektor i gymnasiet

– når arv og arving finder hinanden



Lars Frode Frederiksen, lektor emeritus, ph.d., Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet & Jakob Ditlev Bøje, lektor, ph.d., Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet

At blive rektor i gymnasiet har traditionelt været noget meget ærefuldt. En udnævnelse fyldt med hæder, stolthed, betydning og, ligesom så meget andet i gymnasiet, faglighed. Gennem de seneste 20 år har gymnasiesektoren været genstand for en række reformer, der sætter spørgsmålstegn ved denne udnævnelsesproces. **Primus inter pares, den bedste blandt ligemænd, er ikke længere et selvfølgeligt princip. Derfor stiller denne artikel spørgsmålet: Gennem hvilke mekanismer vælges og vælger man at blive rektor, og hvad kan disse mekanismer fortælle om udvikling og stabilitet i gymnasiet? Konklusionen lyder, at den traditionelle mekanisme til at blive rektor, primus inter pares, er bevaret, samtidig med at den er forandret. De undersøgte rektorer lægger alle vægt på erfaring inde fra gymnasiet,**

og de er alle blevet spottet af en rektor. Men det er ikke længere det snævert fagfaglige, der afgør, om man er egnet til at være primus inter pares. Og den bedste blandt ligemænd er i stigende grad en kvinde.

Indledning

At blive rektor i gymnasiet har traditionelt været noget meget ærefuldt. En udnævnelse fyldt med hæder, stolthed, betydning og, ligesom så meget andet i gymnasiet, faglighed. For ikke mange år siden var den mere eller mindre selvfølgelige proces, at man(d) arbejdede sig op inde fra det faglige rum, fra dygtig gymnasielærer til måske lærebogsforfatter, fagreferent, inspektør og til sidst rektor (Abrahamsen, 2013). Som en primus inter pares eller den bedste blandt ligemænd (Jacobsen & Buch, 2016). De

At blive rektor i gymnasiet – når arv og arving finder hinanden

At blive rektor i gymnasiet har traditionelt været noget meget ærefuldt. En udnævnelse fyldt med hæder, stolthed, betydning og, ligesom så meget andet i gymnasiet, faglighed.



seneste tyve års modernisering af denne ellers moderniseringsfri zone har dog rejst spørgsmål ved denne proces (Hjort, 2010). Det er ikke længere så selvfølgeligt, hvem der bliver rektor, hvordan dette sker, og hvad der prioriteres af institutionen. Den bedste blandt ligemænd er i stigende grad en kvinde, idet andelen af både kvindelige mellemledere og topledere er stigende (Hjort & Abrahamsen, 2016; Zibrandtsen, Cornelius & Levinsen, 2021).

I 2005 gennemførtes den mest omvæltende reform af gymnasiet i nyere tid. Nøgleordene var teamsamarbejde, tværfaglighed, kompetence, evaluering og strategisk ledelse (Bøje et al., 2007). Reformen blev modtaget med en blanding af kritik og vantro fra fagfaglige positioner til glæde og engagement fra

reformpædagogiske positioner. I 2007 indførtes det statslige selveje i gymnasiet, som indtil da havde været styret af amterne. Til sammenligning indførtes selvejet i erhvervsskolerne allerede i 1991 og i UC-sektoren i midten af 90'erne (Raae, 2011). Denne nye styreform blev seks år senere fulgt op af OK13, der gav mere ledelsesrum til rektorerne, herunder ret til at forhandle løn, timer og arbejdsvilkår med den enkelte lærer (Hjort & Raae, 2014). I modsætning til folkeskolen forløb denne reform forholdsvis fredeligt i gymnasiet. GL valgte en pragmatisk linje, og lærerne kom til at løbe hurtigere (fik mindre forberedelsestid), men fik også mere i lønningsposen. I 2017 gennemførtes den seneste reform af gymnasiet, som i sammenligning med 2005-reformen var en mindre justering. Hovedproblemet bestod i mængden af

studieretninger, som siden selvejet var vokset til et uigennemskueligt udbud, sådan som markedet har for vane at gøre. Antallet og karakteren af studieretninger blev stærkere reguleret, så der sikredes mere direkte overgange mellem gymnasiet og videre uddannelse (UVM, 2017).

I denne artikel rejser vi spørgsmålet: Gennem hvilke mekanismer vælges og vælger man at blive rektor, og hvad kan disse mekanismer fortælle om udvikling og stabilitet i gymnasiet? Vi konceptualiserer "mekanismer" i lyset af Bourdieus teori om ritualers betydning for reproduktion af institutioner, herunder institutioners (i dette tilfælde gymnasiet) måde at udnævne og konsekrere en arving (rektor). Vores empiriske materiale består af tre interview med rektorer

Gymnasielederes hverdag og praksis er kun i begrænset omfang undersøgt i en dansk kontekst. Det meste forskning har omfattet rammerne for ledelse og organisatoriske relationer.



foretaget i 2020. Der er således tale om en viden af eksemplarisk karakter, hvor resultater ikke kan generaliseres i klassisk forstand, men bruges til at overveje og diskutere samspil mellem gymnasieinstitutioner og gymnasieledere.

Artiklen er opbygget på følgende måde: Først beskriver vi eksisterende forskning om gymnasieledelse og køn. Derefter beskriver vi vores udvalg af teori, metode og empirisk materiale. Som det tredje følger vores analyser, og til slut præsenterer og diskuterer vi vores fund.

Gymnasieledelse og køn i eksisterende forskning

Gymnasielederes hverdag og praksis er kun i begrænset omfang undersøgt i en dansk kontekst. Det meste forskning har omfattet rammerne for ledelse og organisatoriske relationer, meget som følge af de markante ændringer i ledel-

sesforholdene nævnt ovenfor. Med de ændrede rammer er der kommet flere typer af ledere og flere formelle mellemledere (Hjort & Abrahamsen, 2016). Disse ændringer og udviklingen i uddannelserne hænger sammen med øvrige ændringer i samfundet. Der er generelt kommet mere fokus på ledelse af offentlige organisationer efter mange varianter af New Public Management.

Når fokus i denne forskningsoversigt er på gymnasieledelse og køn, skyldes det ikke, at vi er interesserede i køn per se, men fordi forandringer omkring køn kan illustrere dybere forandringer (og stabilitet) i forholdet mellem gymnasier og ledere. Forskningen har forsøgt at forklare den stadig skæve fordeling mellem mandlige og kvindelige ledere, hvilke barrierer der findes, og om de evt. kan begrænses. Ligeledes er det et tema, om kønnet betyder noget for ledelsen, der

udøves. Er det forskellige værdier, der kommer i højsædet, og har det konsekvenser for skole og uddannelse?

Damkjær (1994) har udarbejdet en rapport på baggrund af en undersøgelse for GL af kvindelige rektorer. I 1980 er der 4 % kvindelige rektorer, mens tallet i 1990 er steget til 11 %. Hovedvægten i publikationen ligger på portrætter af seks kvindelige rektorer. Blandt fundene er, at i takt med der kommer flere ledere, er der større mulighed for arbejdsdeling, hvor forskellige opgaver kan varetages af personer med forskellige interesser og kvalifikationer. Kvinderne får særligt mellemliderstillinger.

Abrahamsen (2013) samt Hjort og Abrahamsen (2012, 2016) har studeret ledelsesvilkår og karriereveje for kvindelige og mandlige ledere i gymnasiet. Udviklingen gennem deres undersøgelser har været,

at i 2009 udgjorde andelen af kvindelige topledere 17 %, mens andelen i 2014 var steget til 28 %. Den tilsvarende udvikling for mellemledere var en stigning fra 39 % i 2009 til 43 % i 2014.

Zibrandtsen et al. (2021) beskriver de første 100 år med kvindelige rektorer i den danske gymnasieskole. Fra de første rene pigeskoler til fælles skoler, hvor der stort set ikke var nogen kvindelige rektorer i begyndelsen. Gradvist er der kommet flere, og i 2020 var 55 ud af 152 rektorer kvinder, dvs. godt 36 %. Ligesom Damkjær (1994) finder de, at stigningen i antallet af kvindelige ledere har været størst blandt mellemledere, typisk med ansvar for den pædagogiske udvikling.

Hjort og Abrahamsen peger på, at flere ledelsesfunktioner kan være en karrierestige for kvinder. De udleder to forskellige karrierestrategier: Den ene er *domænebygger*, hvor man gradvist udvider sit repertoire og får mere ledelsesansvar. Denne strategi er typisk for kvinder. En anden strategi benævnes *chancerytter*, hvor man springer længere – både vertikalt eller horisontalt – for at prøve nye ansvarsområder. Det er stort set kun blandt mænd, at man ser denne strategi udfoldet. I en international sammenhæng fremhæver Murakami og Törnsten (2017), at specielt for gymnasie-niveauet er kønsfordelingen skæv i mange lande. På grundskoleniveau er det mere ligeligt eller med et flertal af kvinder som ledere.

Billing (2005) har sammenfattet forskellige forklaringer på den skæve fordeling mellem mandlige og kvindelige ledere. *Mangelforklaringen* fokuserer på, at kvinder gennem deres opvækst og socialisering mangler at lære det spil, som

drøge lærer som små, nemlig konkurrence og kamp om magt. En anden forklaring er *strukturel*, hvor hovedvægten lægges på organisatoriske barrierer og familieforhold. Dette aspekt blev fremhævet af de kvindelige rektorer i Zibrandtsen et al. (2021), hvor de fremhævede især forpligtelser på hjemmefronten. I denne sammenhæng kan også Kanters (1993) arbejde nævnes. Hun er især kendt for teorien om kvindelige ledere som tokens, dvs. symboler, der over- eller underdrives. Teorien hviler på, at det ikke er det biologiske køn, der gør forskellen, men det, at kvindelige ledere er proportionalt *sjældne* set i forhold til mandlige ledere. Det gør kvinderne *synlige*, hvilket giver både *muligheder* og *begrænsninger*. Muligheder for at blive bemærket, men også begrænsninger i form af stereotyper, man forventes at leve op til – fx den omsorgsfulde personaleleder eller omvendt den strenge bitch. En tredje forklaring er *valgteorien*. Kvinder kunne godt vælge en lederkarriere, men de finder det ikke attraktivt på grund af bl.a. værdier og tidsforbrug. På det personlige plan bliver det nævnt som en barriere i Damkjær (1994), at der mangler forbilleder i form af andre kvindelige ledere. Ligeledes fremhæves det, at kvindelige ledere ønsker at dele ledelsesansvaret frem for at påtage sig det som en form for patriark/matriark.

Som nævnt er der også forskellige bud på, hvad kønsfordelingen kan betyde for ledelsen, der udøves. Fra Abrahamsen (2013), Hjort og Abrahamsen (2016) har vi bud på mere generaliserede værdier. Blandt de mandlige normer findes egenskaber som ambitiøs, analytisk, konkurrenceminded, dominerende, beslutningsdygtig, selvbevidst og risikovillig, mens der blandt de kvin-

delige stereotyper findes egenskaber som affektiv, medfølelse, giver ros, forstående mv. De kønnede normer kan forekomme karikerede, men sådanne tendenser får Andersen (2016) til at antage, at implementering af markedsorienterede reformer kolliderer med velfærdslederens, herunder især kvinders, værdier og ledelsespraksis.

Billing (2011) opponerer mod, at de kønnede normer er den afgørende faktor for valg af og mulighed for bestemte job. Selv om der mange steder vil være en tendens til at ansætte dem, der ligner dem, der ansætter, vil mange efterspørge de kvalifikationer og personer, der vurderes at være brug for. Det er langt fra sikkert, at de generelle normer bliver praktiseret. Værdier og normer kan være langt mere varierede både i forhold til forskellige organisationer og på mikro-niveau i den enkelte organisation. Billing bruger termen kongruens for at påpege, at personen og jobbet på en måde søger hinanden, hvor både personen og jobbet kan afvige fra generelle normer. Denne tænkning ligger i forlængelse af den tænkning om arv og arving, vi i det følgende vil udfolde via Bourdieu.

Teori, metode og materiale

Udnævnelsen af en rektor kan anskues som en særlig proces, der dels siger noget om rektor og dels noget om dem – eller den institution – som udnævner rektor. Bourdieu (1999) og andre (fx Berger & Luckmann, 1966; Bernstein, 1977; Durkheim, 1995) har teoretiseret sådanne processer som ritualer, institutionaliseringer og former for social magi. Når det gælder udnævnelsen af en arving til en arv, trækker Bourdieu på Marx og den berømte vending om, at 'arven arver arvingen', lige så meget som arvingen

arver arven. Dette betyder, at arven, som fx kan være et gods, en fiskekutter (Hansen, 2014) eller en gymnasieinstitution, udser sig en arving og retter en række forventninger mod ham (eller hende) i forsøget på at reproducere sig selv. Arv forpligter (noblesse oblige), og som arving bliver man ifølge Bourdieu *konsekkreret*, dvs. indviet i en særlig gruppe og tradition, der så at sige lærer arvingen at blive, hvad han er. Yndlingseksemplet er de franske eliteskoler, der forbereder elitens børn på at komme ind på de mest prestigefyldte universiteter: Her lærer børnene at svømme som de fisk, de er, dvs. de bekræftes i deres identitet, lærer at se sig selv som distingverede og berettigede til at forfølge deres skæbne. Dette sker bl.a. via udenadslære, eksaminer og asketiske praksisser (op tidligt, terpe bøger, sent i seng), som ikke giver en kognitiv læring, men en social læring i form af en oplevelse af at 'have stået det igennem' og derfor være berettiget til at blive en del af eliten. Andre eksempler er omskæring af børn, en minister, der går i audiens hos dronningen, aflæggelse af et præste- eller lægeløfte. I den antropologiske litteratur kaldes sådanne ritualer ofte *rite de passage*, men Bourdieu kalder dem *rite d'institution* netop for at understrege reproduktionen af en institution gennem disse ritualer.

Ud fra dette perspektiv er udnævnelsen af en rektor altså en ritualiseret proces, der i en og samme handling skaber en arving og genskaber en arv – i dette tilfælde gymnasiet som en flerhundredårig institution. Spørgsmålet er, hvorvidt – og hvordan – dette perspektiv er gældende i forhold til nutidens gymnasium og nutidens rektorer. Som nævnt i indledningen er selv denne moderniseringsfrie zone blevet omfattet af reformer og New

Public Management, og dette kan have ændret på den traditionelle arveproces, hvilket kan være noget af forklaringen på den seneste ændring i balancen mellem mandlige og kvindelige rektorer.

Vores empiriske materiale består af tre interview foretaget med rektorer i 2020. Disse blev tilfældigt udvalgt, idet de dog repræsenterer begge køn, varierende anciennitet og forskellige gymnasier på henholdsvis Sjælland, Jylland og Fyn.¹ Interviewene var semistrukturerede og opbygget omkring følgende temaer: (1) Vejen til at blive rektor; (2) arbejdet som rektor, herunder forhold på den specifikke skole; (3) professionalisering af ledelse og fremtidens krav. Interviewene var ikke informeret af et bestemt teoretisk perspektiv, men lå i forlængelse af tidligere arbejde (Bøje et al., 2021), hvor vi har fokuseret på professionalisering af skoleledelse, lederidentitet og narrativer. I denne sammenhæng forfølger vi ikke et narrativt perspektiv, men bryder analysen op i dele – mere specifikt temaer, som belyser de tre rektorers veje til toppen og måder at være rektor på. Vi beskriver rektorerne en ad gangen, inden for hvert tema, og sammenligner løbende.

Kommer til et nyt sted – formes og former

De tre rektorer udgøres af Jørgen, Stine og Katrine. *Jørgen* er i slutningen af tresserne og har været ansat på Grengymnasiet siden 1991. Før dette var han ansat i et daværende amt. *Stine* er i slutningen af fyrrerne og har været ansat på Pærekøbing Gymnasium siden 2015. Hun kommer fra en stilling som vicerektor på et andet STX-gymnasium. *Katrine* er i begyndelsen af halvtredserne og har været ansat på Æblekøbing

Gymnasium siden 2012. Hun kommer fra en stilling som vicerektor på et andet STX-gymnasium.

At blive rektor

Jørgen repræsenterer mest udtalt den traditionelle vej til at blive rektor (den bedste blandt ligemænd), men samtidig kan hans erfaring fra amtet ses som en afvigelse herfra. Han startede som gymnasielærer i geografi på et "pionergymnasium"; var der i seks år, hvor han "skrev nogle lærebøger, blev formand for den faglige forening i geografi og blev studievejleder"; den daværende rektor "fik øje" på ham og sagde: "Hvis du vil noget, så skal jeg nok hjælpe dig". Vejen videre blev en tur ind omkring amtet, på rektors opfordring: "Han sagde, nu er der en fuldmægtig stilling i X amt. Den synes jeg, du skal søge, fordi så lærer du noget af det". Efter fire år i amtet, herunder som vicekontorchef, søgte Jørgen stillingen som rektor på Grengymnasiet – og fik den.

Jørgen nævner selv, at det dengang var – og stadig er – usædvanligt at blive rekrutteret uden for gymnasiet:

Det var jo helt usædvanligt på det tidspunkt. I 90'erne blev man typisk rekrutteret til rektors job, hvis man havde været fagkonsulent. Ledende inspektør hed det vist dengang. Jeg tror faktisk, jeg var den første, der kom med en forvaltningsbaggrund. Jeg havde selvfølgelig været i gymnasiet før dette, men alligevel var det helt usædvanligt. Og det er det vel stadig. Det handlede ikke om ledelse dengang, men det begyndte faktisk at pible frem. I 1987 i forvaltningssammenhæng kom hele decentraliseringsbølgen. Og der sad jeg tilfældigvis i X amt.

At blive rektor i gymnasiet – når arv og arving finder hinanden

Arv forpligter (noblesse oblige), og som arving bliver man ifølge Bourdieu konsekkreret, dvs. indviet i en særlig gruppe og tradition, der så at sige lærer arvingen at blive, hvad han er.



Man kan her tolke, at Jørgens erfaring fra amtet, kombineret med en legitim position som bedst blandt ligemænd, har været vigtig for det ledelsesarbejde, der "begyndte at pible frem", og som senere er blevet mere afgørende for at bestride posten som rektor i gymnasiet.

Mens Jørgens beskrivelse af vejen til at blive rektor er relativt kort og udramatisk, er Stines beskrivelse væsentlig længere og mere reflektiv. Hun lægger vægt på 2005-reformen, som, med hendes egne ord, gjorde hende til "AT-Stine" (Almen Studieforbereelse) på hendes tidligere gymnasium. Dvs. hun fik en pædagogisk funktion i kraft af reformen, i et tværfagligt fag, som mange lærere var kraftigt imod (og som i dag er afskaffet). Fra denne pædagogiske funktion udviklede tingene sig de næste ca. ti år. I den forstand ligner hendes

vej til ledelse den typisk kvindelige vej beskrevet af bl.a. Damkjær (1994), Hjort og Abrahamsen (2016): via pædagogik, personaleledelse og såkaldt domænebyggeri. På et tidspunkt får rektor også øje på hende, ikke fordi hun minder ham om ham selv, men fordi hun adskiller sig fra ham: "Jeg tror godt, rektor kunne se, at jeg var meget anderledes end ham, og det kunne han godt se som en fordel". Mere præcist udnyttede rektor forskellen til en slags arbejdsdeling mellem ham selv som strategisk "op af æsken farende leder" og Stine som den afdæmpede, konfliktnedtrappende og omsorgsfulde personaleleder. På et tidspunkt bliver Stine træt af denne arbejdsdeling, herunder af andre mandlige ledere, der "ville konkurrere og pisse territorier af", så da et rekrutteringsbureau ringer hende op angående en rektorstilling, tænker hun: "Det kunne jeg da godt prøve".

I beskrivelsen af skiftet til rektor på Pærekøbing Gymnasium udtrykker Stine en vis forundring over, at det blev hende frem for en anden. Hun tilskriver det tilfældighed snarere end en målrettet indsats fra hendes egen side: "Jeg har aldrig overvejet at blive rektor, så det er lidt tilfældigt og pinligt. Der er mange af mine kollegaer, som målrettet gerne vil være rektorer og har taget uddannelser og sat sig ind i skoler, og jeg ved ikke hvad. Det havde jeg ikke. Jeg blev simpelthen ringet op [af det førnævnte rekrutteringsbureau]". Når Stine alligevel skal forsøge at forklare, hvorfor valget faldt på hende, fremhæver hun matchet med skolen: Dels det, at hun er dansk lærer og klassisk dannet, og dels det, at hun med sin afdæmpede facon ville respektere skolens traditioner. Hun fortæller:

Jeg har jo virkelig erstattet et fyrtårn, den fremmeste blandt ligemænd. Dan-net mand, alfaderlig. Vildt vellidt. Så det stillingsopslag, der var, var en beskrivelse af ham. Det var ikke en bestyrelse, der skrev stillingsopslaget. Den nye leder skulle lave organisk udvikling, altså lade være med at lave noget om.

Det er her interessant at iagttage, hvordan en kvindelig leder, i sammenhæng med reformer og modernisering af sektoren, bliver udnævnt som repræsentant for stabilitet og tradition. Faktisk påpeger hun, at det sikkert har været en fordel, hun ikke kom med en masteruddannelse i bagagen. Dette match mellem gymnasium og person kan forstås i lyset af kongruens (Billing, 2011) eller i lyset af forandringer af den traditionelle arveproces.

Ligesom Stine bruger Katrine også forholdsvis lang tid på at fortælle om og reflektere over sin vej til at blive rektor på Æblekøbing Gymnasium. Men i modsætning til Stine udtrykker Katrine ikke overraskelse over, at valget faldt på hende. Hun beskriver det nærmere som et indlysende valg og som "easy-peasy". Vejen til ledelse på det første gymnasium beskrives dog som mere usikker, prøvende og bygget op om en form for venindeledelse:

Jeg havde været tillidsmand, og jeg havde været med i alle mulige udviklingsprojekter. Og så gik jeg på barsel. Men så var der en af mine gode kolleger, som ringede og sagde, at nu er der simpelt-hen to inspektorstillinger. Hvad siger du til, at vi søger dem? Jeg gik en lang tur og tænkte, at det kunne godt være, hvis det var sammen med hende. Så vi søgte de der inspektorstillinger, og jeg sagde:

Det er os begge to eller ikke nogen. Og det fik vi.

Det, vi her kalder venindeledelse, spiller ifølge Damkjær (1994) en vigtig rolle for mange kvindelige ledere i gymnasiet. De ønsker at dele ledelsesansvaret – ikke at påtage sig det som en eneherker. I Katrines tilfælde synes venindeledelsen dog at have været et skridt på vejen til at udvikle en mere sikker lederidentitet. Skiftet fra TR til leder samt ansvar for AT gav ifølge Katrine "mange tæsk", og hun reflekterer selv over, at hun "ikke har taget kritikken ind, men indimellem har tænkt, at det kan godt være, jeg er lidt for teflonbelagt". Denne teflonbelægning – og en masteruddannelse i ledelse – kan være noget af det, der får skiftet til rektor til at forekomme easy-peasy:

Jeg var på det første hold og syntes, det var fuldstændig fantastisk at møde noget ledelseslitteratur og noget teori. Det var virkelig givende at sætte mit liv, mit ledelsesliv, i perspektiv. Og så, da jeg havde gjort min master færdig, tror jeg nok, jeg tænkte: Nu vil jeg gerne være rektor. Og så søgte jeg Æblekøbing Gymnasium og fik den. Det er det eneste rektorjob, jeg har søgt. Så på den måde har det været easy-peasy.

I modsætning til Stine er det her relevant at bemærke, hvordan en masteruddannelse i ledelse tæller, ikke som noget negativt, der står i vejen for en rektorstilling, men som noget positivt og adgangsgivende. Det viser igen, hvordan job og person, arv og arving, finder og tilpasses hinanden.

At være rektor

Ud over at arv og arving finder hinanden i udnævnelsesprocessen, synes der

også at ske en gensidig tilpasning i selve ledelsesarbejdet på den enkelte skole. I Jørgens tilfælde handler dette i første omgang om at lave pædagogisk udvikling og gennemføre selveje. Via tidligere erfaringer fra bl.a. det førnævnte pionergymnasium kom Jørgen med en "helt anden dagsorden" med hensyn til pædagogisk udvikling. Det fik den ledende inspektør til at gå af, fordi "jeg snakkede om pædagogisk udvikling på en helt anden måde, end han nogensinde havde været med til". Selvejet var lettere at indføre, fordi "det lå så let for mig. Mange ville sige, at selvejet var det største, men ikke for mig". Jørgen refererer her til erfaringen fra amtet, hvor ledelse og ideer om decentralisering allerede var begyndt at pible frem.

Umiddelbart peger denne fremstilling på, at det mere er arven, der må tilpasses arvingen, end omvendt. På den anden side kan Jørgens dobbelte baggrund som dels den bedste blandt ligemænd og dels bærer af nye reformideer ses som ideel til at foretage en fornyelse inden for rammerne af, hvad institutionen kan acceptere.

Efter dette 'sværds slag' lyder det på Jørgens fremstilling, som om han og institutionen mere eller mindre er faldet i hak. Jørgen trækker sig tilbage fra hverdagen og indtager en position som 'udenrigsminister' snarere end 'indenrigsminister'. Han formulerer det selv som "at gå i denne her boble, det ville jeg aldrig kunne holde ud". I stedet kaster han sin energi ind i bestyrelsesposter og eksterne sammenhænge foruden at være aktiv fritidslandmand. Han taler sig ind i en alfaderlig rolle fx i forhold til strategiarbejde, hvor han prøver at skærme lærerne: "Vi er en skole, der arbejder med

Ud over at arv og arving finder hinanden i udnævnelsesprocessen, synes der også at ske en gensidig tilpasning i selve ledelsesarbejdet på den enkelte skole.



de her strategier, og så kører vi efter det. Men som lærer kan man ikke overskue al det der strategi. Det er jo langt væk, 100 km væk". Jørgen mener, der skal "være højt til loftet, for hvordan kan man ellers sikre, at et gymnasielæreliv er et træk, hvor den enkelte hele tiden bruger sin energi på skolen i stedet for uden for skolen". Han synes ikke her at følge sit eget eksempel, men han lever op til Kanters (1993) mønster, idet han som mandlig leder fokuserer på de overordnede linjer og overlader detaljerne til sine medarbejdere.

Jørgen har også, måske belært af sin egen mentor, udviklet en mesterlærepraksis, hvor han træner nye ledere op:

Jeg har ord for at være den rektor, der har slidt flest vicerektorer op. Fordi jeg har vidst, at de gerne ville videre. Jeg har sagt: Jamen, tre-fire år her hos mig, så

er I udlært. Og de er så også alle blevet rektorer på X, Y, Z gymnasium. Jeg coacher dem i forhold til, hvad de gerne vil. På min husmandsagtige måde. Ja, det er jo, hvad skal man sige, mesterlære.

Endelig nævner Jørgen, at han er i gang med at videregive sine spidskompetencer og så at sige sikre arven efter sin egen fratrædelse: "Jeg er jeg i gang med at få oplært i mine spidskompetencer. Det satte jeg i gang for et år siden, sådan at der hele vejen rundt er nogen, der kan dække af, fordi jeg ved, hvornår jeg har udløbsdato".

Stine skulle ikke ind på den nye skole og lave store omvæltninger. Den var velfungerende, og som vi så ovenfor, efterspurgte de langt fra ændringer. Skolen har ikke haft afskedigelser og har kunnet "ride forskellige storme af". Stine peger på, at skolen og hendes egen

identitet passer godt sammen, og hun understreger, at "for mig personligt var det en gave at komme til en skole, som passer bedre til mit DNA". Stine refererer her til sin klassiske dannelse og baggrund som dansklærer, der ikke passede så godt til den gamle skole, som var mere "erhvervsagtig". Efter Billings termer finder hun en skole, der passer til hende; med Bourdieus termer finder skolen en arving, der passer til arven. Men hvor Stine på den tidligere skole følte, at hun skulle holde fast i traditionerne og dannelsesidealet, har hendes væsentligste ledelsesopgave på den nye skole været at arbejde med en kulturændring, så man er mere orienteret mod omverdenen, og "at vi er ansat til at løse opgaver, som andre har bestemt". Hun bliver chokeret over en selvforståelse på skolen, da "en af de dygtigste lærere på et møde rækker hånden op og siger: Jamen det er jo en dårlig idé med et grundforløb. Kan vi

Hvis reformer indikerer et skifte fra én tilstand til en anden, viser vores analyser et mere varieret billede. **De forskellige skoler er præget af deres konkrete historie, beliggenhed, samarbejdsrelationer mv.** Derfor er det ikke ligegyldigt, hvem skolen vælger som arving.



ikke bare lade være med det". Derfor må Stine skifte position, fra at stritte imod det erhvervsagtige via en uddannelse som dansklærer, til at stritte imod fag-professionalismen via erfaringer fra et erhvervsagtigt gymnasium.

Stine nævner også, at det er lige før, lærerne mener, "man skal modarbejde alt det, der kommer inde fra Slotsholmen". Men hun vurderer, at de (måske i praksis bestyrelsen) trods alt efterspurgte "organisk udvikling", og det har hun fulgt. Hun siger selv, at hun nogle gange har haft lyst til at "hive plastret af", men hun vælger den blide facon. Stine vurderer, at denne facon nok passer bedst til hendes ledelsesstil, som hun ofte spejler i forhold til rektoren på den forrige skole: "Altså, han kunne aldrig være rektor på denne skole. Det kan jeg". Hun udtaler

også om sin ledelsesstil, at: "Mange tror, ledelse er noget med, at 'nu træffer jeg beslutningen. My way or the highway'. Men jeg er måske ikke altid den, der vælger at være trolden op af en æske, mandig og beslutsom". Denne stil reflekteres også i en orientering mod gymnasiets indre verden, som en 'indenrigsminister' i stedet for en 'udenrigsminister'. Ligesom Jørgen taler hun om at være i en "boble", men modsat ham kan hun godt holde ud at være i den. Hun sammenligner endda sig selv med Jørgen (som hun kender fra forskellige sammenhænge) og siger: "Han kan jo virkelig noget, jeg ikke kan. Han er jo ekstremt udadvendt".

Katrine kommer ligesom Stine til et velfungerende gymnasium. Igen er dette meget forskelligt fra det tidligere gymnasium, men mere på grund af geografien

og oplandet. Statusmæssigt kan skiftet betragtes som et karrierespring, idet fx "bestyrelsesformanden på mit tidligere gymnasium var den lokale automobil-forhandler, mens bestyrelsesformanden på dette gymnasium er leder af X universitet". Katrine beskriver, at hendes første ledelsesopgave var pædagogisk udvikling. Karikeret fortæller hun, at selvforståelsen var: "Man kan stå oppe ved tavlen med ryggen til eleverne, og så lærer de noget alligevel". Katrine forsøgte at indføre mere lærersamarbejde, fokus på eleverne og det, der foregår uden for timerne. Hun gik til processerne med bl.a. sin masteruddannelse i ryggen, og på et PR-møde oplevede hun, at lærerne slet ikke var med på hendes innovative metoder: "Så vendte jeg mig om mod tavlen og talte til ti, og så tænkte jeg, okay, du er simpelthen nødt til at droppe

det, du har tænkt. Og så lavede jeg ganske almindelig gruppearbejde". Denne erfaring gav blik for kulturen og respekt for, at ændringer skal foregå på andre måder. Hun omtaler det selv som en skelsættende begivenhed, hvor lærerne grinte og sagde: "Ej altså, det nytter ikke noget, du kommer her med dine skøre arbejdsmetoder".

Fra sin tid som tillidsrepræsentant vælger hun at fokusere på samarbejde frem for konflikt, og hun vil gerne værne om den "gensidige respekt, der er mellem lærerne og deres arbejde". Hun understreger, at "jeg vil hellere have, lærerne er sure på mig, end at de er sure på hinanden". Igen viser dette, at mødet med skolen påvirker Katrine, ligesom Katrine forsøger at påvirke skolen.

Noget af det, Katrine tilsyneladende har held med, er et øget fokus på motivation, trivsel og adfærd, som traditionelt opfattes som kvindelige værdier. Skolen har generelt ikke noget problem med karakterniveauet, men Katrine opfatter det som vigtigt, at eleverne ikke bliver "dybt ødelagte af den der præstationskultur". Skolen har ikke haft afskedigelser, og økonomisk er de relativt velstillede og klarer sig fint på mange parametre. Katrine har valgt, og fået accepteret, at hun kan låne lokallønsmidler, så der er en pulje til vanskelige situationer. Det giver bedre tid til at finde ændringer, og efterfølgende kan midlerne 'gives tilbage' til lærerne. På den måde synes hun også at have succes med hensyn til at styre et af de mere 'hårde' og traditionelt maskuline områder.

Omgivelserne er som sagt en af de største ændringer i forhold til den tidligere skole, idet der er flere uddannelsesinstitutioner, videnstunge virksomheder og opmærksomme forældre. Det har været oplagt at skabe forskellige former for kontakt til omverdenen, og hun er glad for bestyrelsen, som hjælper til med det. Sammenlignet med Stine forekommer Katrine mere udadrettet. Hun nævner også, at hun jævnligt mødes med rektorerne inden for samme søgeområde.

Afrunding

Vores materiale er selvfølgelig begrænset, men det peger samlet på, at den traditionelle mekanisme til at blive rektor i gymnasiet, primus inter pares, er bevaret, samtidig med at den er forandret. De tre rektorer lægger alle vægt på erfaring inde fra gymnasiet, de er alle blevet spottet af en rektor, og særligt Jørgen har videreført denne tradition gennem sin egen mesterlærepraksis. Det er dog ikke længere det snævert fagfaglige, fx en funktion som formand for den faglige forening i geografi, der afgør, om man er egnet til at være primus inter pares. Og man behøver ikke længere at være en mand. Nye omverdenskrav betyder, at gymnasieinstitutionen ikke lige så entydigt kan reproducere sig selv gennem en bestemt type arving. Både Stine og Katrine har så at sige reddet på ryggen af de reformer, som gymnasiet har været omfattet af de seneste 20 år, bl.a. som ansvarlige for AT. De bliver nye arvinger på forskellige måder, som passer til dem selv og den konkrete skole, men fælles for dem er den åbning mod omverdenen, som gymnasiet – på godt og ondt – har måttet lave. Herunder en accept af, at "man er ansat til at løse opgaver, som andre har bestemt".

Hvis reformer indikerer et skifte fra én tilstand til en anden, viser vores analyser et mere varieret billede. De forskellige skoler er præget af deres konkrete historie, beliggenhed, samarbejdsrelationer mv. Derfor er det ikke ligegyldigt, hvem skolen vælger som arving. Samtidig ser vi, at det ikke er hvilken som helst skole, de kommende rektorer søger. Når først en arving er fundet, er det ikke kun ham eller hende, der bestemmer skolens videre udvikling. Det er den nye relation mellem den konkrete skole og den konkrete rektor. På den måde ser samspillet mellem arv og arving ud til at betyde, at sektoren ikke gennemgår radikale forandringer, men derimod en mere inkrementel eller "organisk" udvikling. Relationerne, hvorigennem arven og arvingen finder hinanden, er med til at mediere reformer og bestemme balancen mellem det traditionsbundne gymnasium og den markedsorienterede organisation.

Til slut i interviewene tager rektorerne et kig ind i krystalkuglen. Hvad vil fremtiden bringe? Et af de oplagte scenarier er fusioner. Enten til større skoler eller med samling af forskellige skoletyper på tværs af STX, HHX, HTX og EUD. Stine og Katrine har svært ved at se sig selv i dette scenarium. Det vil fordre helt andre og langt mere overordnede roller. Nogle af de ledelsesopgaver, de vægter højest, bl.a. interne relationer til personale og elever, risikerer at forsvinde fra denne top-topposition. Spørgsmålet er, om vi igen ser ind i et mere kønsopdelt ledelsesmarked?

REFERENCER

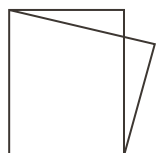
- Abrahamsen, M. (2013). *Balancer på toppen – om karriereveje, køn og ledelse i de gymnasiale uddannelser*. Syddansk Universitet.
- Andersen, K. (2016). Bourdieu's distinction between rules and strategies and secondary principal practice: a review of selected literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 688-705.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Bernstein, B. (1977). Ritual in Education. I: *Class, Codes & Control, Volume 3*. Routledge & Kegan Paul.
- Billing, Y.D. (2005). *Ledere under forandring – om kvinder og identitet i chefjobs*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Billing, Y.D. (2011). Are Women in Management Victims of the Phantom of the Male Norm? *Gender, Work and Organization*, 18(3), 298-317.
- Bourdieu, P. (1999). Rites of Institution. I: *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Bøje, J.D., Hjort, K., Raae, P.H. & Larsen, L. (2007). Gymnasie-reform 2005. Professionalisering af ledelse, lærere og elever? *Gymnasiepædagogik*, nr. 66.
- Bøje, J.D., Frederiksen, L.F., Ribers, B. & Wiedemann, F. (2021). *Professionalisation of school leadership – theoretical and analytical perspectives*. Routledge.
- Damkjær, P.K. (1994). *Kvinder & rektorstillinger: Et indlæg i ligestillingsdebatten*. Aalborg Universitet.
- Durkheim, E. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. The Free Press.
- Hansen, S.J. (2014). *At komme fra udkanten. Om sted, sted-sans og unges uddannelsesstrategier i et socialt rum under forandring – belyst gennem et casestudie af Hirtshals, en havneby på den nordjyske vestkyst*. Københavns Universitet.
- Hjort, K. (2010). A Discourse Analysis of the Danish Upper Secondary School Reform 2005. *International Journal of Education*, 2(1), 1-20.
- Hjort, K. & Abrahamsen, M. (2012). Domain Building or Risk Taking. *Journal of Public Administration and Governance*, 2(3), 134-146.
- Hjort, K. & Abrahamsen, M. (2016). Baglæns på høje hæle. Karriere, køn og mellemlidelse i de gymnasiale uddannelser. *Gymnasiepædagogik*, nr. 105.
- Hjort, K. & Raae, P.H. (2014). *Velfærdsledelse i gymnasiet – hvorfor og hvordan?* Gymnasieskolernes Rektorforening.
- Jacobsen, A.J. & Buch, A. (2016). Primus inter pares – paradokser, deadlocks og omveje i gymnasieleddelse. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 18(3), 47-63.
- Kanter, R.M. (1993). *Men and Women of the Corporation*. Perseus Books Group.
- Murakami, E.T. & Törnsten, M. (2017). Female secondary school principals: Equity in the development of professional identities. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 806-824.
- Raae, P.H. (2011). Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasie-reforms implementering. *Gymnasiepædagogik*, nr. 85.
- UVM (2017). *Bekendtgørelse nr. 497 om de gymnasiale uddannelser*. Undervisningsministeriet.
- Zibrandtsen, M., Cornelius, K. & Levinsen, L. (2021). *Med kridt, kraft og kærlighed: de første 100 år med kvindelige rektorer*. Multivers.

NOTE

¹ Af hensyn til anonymitet optræder både rektorer og gymnasier med pseudonymer. Desuden er årstal sløret (men ikke meget).

Strukturelle forhold

kan være med til at nuancere forståelsen af velfærdsprofessionelles problematikker



Peter Østergaard Andersen, lektor emeritus, ph.d., Institut for Kommunikation, Københavns Universitet

Senmoderniteten har i de senere årtier udviklet sig i retning af stadig større inddragelse af affektive forhold. Det har betydning for velfærdsprofessionernes arbejdsbetingelser og arbejdets indhold. Artiklen belyser, hvordan teorier om 'hele samfundets udvikling' kan nuancere vores forståelse af nogle af de problemer, der aktuelt kendetegner velfærdsprofessionerne.

Indledning

Der peges i undersøgelser, evalueringer og medier på en række adskilte problematiske forhold, hvad angår velfærdsprofessionernes betingelser, arbejde og resultater. Tilsvarende fremsættes enkeltstående løsningsforslag, der retter sig imod de respektive forhold. Hvis vi anlægger et mere overordnet historisk perspektiv, kan vi forstå forholdene i lyset af omfattende strukturelle ændrin-

ger i senmoderniteten. Det er ændringer, som influerer på og omformer det arbejde, som pædagoger, lærere og andre velfærdsprofessionelle udfører.

En række af de problematikker, der aktuelt udspiller sig i forbindelse med velfærdsprofessionerne, kan med fordel betragtes ud fra historiske og strukturelle ændringer i de samfundsmæssige forhold. Problematikker som fx

- svag rekruttering til uddannelserne til pædagog, lærer og andre tilsvarende uddannelser,
- skuffelser blandt nyuddannede over, at arbejdet opleves som anderledes og mere utilfredsstillende end forventet,
- tiltagende kritik af institutioner og skoler fremsat af ofte relativt velstillede forældregrupper fra den højere middelklasse,

Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?

Alt i alt er **tiltrækningen til professionerne og uddannelserne**, i kraft af deres tidligere udprægede menneskelige og affektive særkender, blevet svækket.



- beretninger om og undersøgelser af børns og unges øgede mistrivsel,

bliver ofte forklaret ud fra

- at der er for lave normeringer og for få uddannede,
- for dårlige økonomiske ressourcer,
- at de ledelses- og styringsmæssige forhold er uhensigtsmæssige,
- at praktikernes planlægning og udførelse af det konkrete arbejde tilsidesættes eller nedprioriteres til fordel for fx præfabrikerede programmer og såkaldte 'koncepter'.

Alt dette skal ikke anfægtes. Det er ganske givet vigtige og medvirkende forhold, når velfærdsprofessionernes problemer skal forklares. De velfærdsprofessionelles uddannelsesforhold, anseelse og omdømme samt utilfredshed med arbejdets indhold kan man også

godt prøve at 'gøre noget ved', fx ved at arbejde for og love højere løn, bedre normeringer og større medinddragelse af de velfærdsprofessionelle. Men det er langt fra sikkert, at sådanne prioriteringer vil blive truffet og ført ud i livet, og at de i givet fald vil blive så omfattende, at de vil afhjælpe problematikkerne i særlig grad. Det, som denne artikel vil koncentrere sig om, er, at både problematikkerne, forklaringerne og løsningerne, som de er optegnet ovenfor, synes at gå ud fra, at indholdet i de velfærdsprofessionelles arbejde helt grundlæggende er det samme, som det hele tiden har været. Dette på trods af, at samfundet og kulturelle forhold har undergået væsentlige forandringer – ikke mindst inden for de sidste 30-50 år. Det er forandringer, som har ramt stort set alle forhold omkring os, også de velfærdsprofessionelles arbejde, og det med en hastighed, som har betydet, at vores forståelse af det

har været svært at følge med. Indholdet og kvaliteten af det arbejde, som de velfærdsprofessionelle udfører, har ændret sig. Men forståelse af det har ikke tilsvarende fulgt med. Det er det, som artiklen drejer sig om.

Jeg vil pege på, at der er sket en række historiske kvalitative ændringer i samfundet igennem de senere årtier, hvis betydning kun i ringe grad er blevet systematisk undersøgt og beskrevet. Det gælder de strukturelle forhold og de kulturelle forhold, vi er tilbøjelige til at tilskrive betydning, tilkendende status og stræbe efter, og det gælder tilblivelsen af subjektivitet.

Artiklen består af en række tematiske indkredsninger, som hverken er afsluttede eller entydige. De savner såvel større teoretisk præcision som aktuel og nuanceret empiri. Der er i artikler som

At tilstræbe, fremtræde som og føle sig unik – at være anderledes og enestående – synes ikke at være i særlig god overensstemmelse med de kulturelle traditioner, der præger velfærdsprofessionelles arbejde og uddannelse.



denne risiko for, at tingene bliver sat vel rigeligt på spidsen. Derfor vil jeg med det samme understrege, at jeg ikke generelt er af den overbevisning, at velfærdsprofessionerne er i krise. De fungerer på mange måder fortsat som forventet, de har fortsat legitimitet og løser stort set de opgaver, som de er sat til.

Artiklen er opdelt i en række temaer, som er:

- Det affektive er blevet centralt og er alle vegne.
- Singularisering – forventninger om at være unik.
- Skuffelser, nederlag og de manglende erfaringer med at håndtere dem.
- Klassemæssige ændringer – fremvæksten af en højere middelklasse og serviceklasse.
- Digitalisering.

Sociologiske perspektiver

Jeg har især ladet mig inspirere af sociologerne Andreas Reckwitz (f. 1970) og Eva Illouz (f. 1971), som begge har beskrevet, hvordan moderniteten har ændret karakter inden for de sidste årtier, og hvordan bl.a. de affektive forhold har fået en mere central placering i samfundet, i kulturen og i sociale processer, samtidig med at de er blevet tiltagende sammenfiltrede med dem, så de kun vanskeligt selvstændigt kan identificeres og afgrænses¹.

Andreas Reckwitz argumenterer sammen med en anden tysk sociolog, Harmut Rosa, (Reckwitz & Rosa, 2022) for, at der aktuelt savnes samfundsteori, der beskriver 'det hele samfund'. Siden teoretikere som Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Zygmunt Bauman m.fl., der i 1970'erne og 1980'erne beskrev de nye

forhold i senmoderniteten, har sociologien i højere grad koncentreret sig om en række sociologiske specialiseringer og afgrænsede empiriske studier, der har betydet, at den bredt favnende samfundsteori er blevet forsømt, hævder de².

Det affektive er alle vegne

Eva Illouz (2007) er en af de første sociologer, der beskriver, hvordan det affektives betydning historisk har ændret sig. I nutiden er affektive forhold med overalt. Når der skal sælges varer, skaffes opmærksomhed om politiske budskaber, vælges ferierejser, boligindretning, computerspil, partnere og uddannelse er det affektive overalt med helt fremme (Illouz, 2018).

Hvor affektive forhold tidligere har været betragtet som private, med mindre synlighed og relevans for arbejde og

Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?

offentlighed, er det affektive nu knyttet snævert sammen med den kapitalistiske økonomis fortsatte vækst. Overalt tales der til vores følelser. Kapitalismen er blevet affektiv, den appellerer konstant til vores følelser, og vores følelser tager farve af de affektive erfaringer, vi gør os i den kapitalistiske økonomi. Hvor det affektive tidligere kunne beskrives som undertrykt og underlagt en industrielt præget instrumentel fornuft, spiller det nu en helt central rolle i kraft af dets kommerialisering.

Det får også betydning for velfærdsprofessionerne og -uddannelserne, der tidligere har haft det særkende, at de gav mulighed for gennem arbejdet at beskæftige sig med affekter og følelser (gennem 'at arbejde med mennesker'). Specielt for de pædagogiske professioners vedkommende har det givet adgang til at beskæftige sig med psykologiske perspektiver, sociale processer, omsorg, tryghed, tillid, empati m.v. I det nuværende samfund, hvor affekter og følelser nu i stigende grad udgør vigtige aspekter generelt i arbejdet, i kulturen, for værdierne og kapitaldannelsen, skiller disse professioner sig ikke længere ud på samme måde som tidligere. Der 'arbejdes med mennesker' og med psykologiske perspektiver mange andre steder og i talrige andre sammenhænge, og psykologiske betegnelser og forklaringer er blevet hvermandseje (Illouz, 2008). Betegnelser som trivsel, mistrivsel og målinger heraf indgår fx på langt de fleste arbejdspladser.

Betragtet ud fra de pædagogisk rettede velfærdsprofessioner og -uddannelser har disse samtidig fået svækket deres tidligere humanistiske og emotionelle

særkender i samme periode. Det er sket gennem de sidste par årtiers bestræbelser på at rationalisere arbejdet via instrumentalisering, hierarkisering, koncepter og videnskabeligt afprøvede metoder (evidens). Hensigten har selvfølgelig ikke været en sådan svækkelse men det modsatte, nemlig at styrke disse professioner, så de kunne opnå en højere status og anerkendelse, tiltrække studerende og give arbejdet identitet. Sådan er det imidlertid ikke gået. Derimod er professionsidentiteten nok snarere blevet mere utydelig, både for velfærdsprofessionernes egne medlemmer og for det omgivende samfund.

Alt i alt er tiltrækningen til professionerne og uddannelserne, i kraft af deres tidligere udprægede menneskelige og affektive særkender, blevet svækket. Andre uddannelser og professioner har fået opprioriteret deres affektive indhold. Det er sammenvævet med udviklingen i arbejdskulturer og livsformer, der bæres frem og foretrækkes af repræsentanter for den højere middelklasse. Betragtet i dette lys er vanskelighederne ved at rekruttere studerende til en række af de velfærdsprofessionsuddannelser, der retter sig imod 'at arbejde med mennesker', forståelige. Der er ikke enkle svar på, hvad man kan gøre ved det. Men for i det mindste at prøve at forstå problematikens kompleksitet må den rejses under hensyntagen til de påpegede strukturelle ændringer i de generelle modernitetsformer.

Singularisering

Når Reckwitz beskriver, hvordan moderniteten har forandret sig, især fra 1990'erne og fremefter, foregår det på baggrund af modernitetens tidligere

perioder. Tidligere træk forsvinder ikke uden videre, men kan, selv om de taber værdi, bevares og blive mindre fremtrædende. De kan også omformes, tilpasses og antage nye former.

Særlig vigtig er den nuværende modernitets vægt på singularisering. En af Reckwitz' bøger har netop titlen *Singulariteternes samfund*. Med singularisering peger han på noget afgørende i den nuværende modernitet, nemlig at det at være unik, at foretage unikke handlinger, bo i unikke omgivelser, tage på unikke ferier, vælge en unik partner og have unikke børn m.v. er af afgørende positiv værdi. At være unik handler om at være enestående, dvs. ikke at være og gøre som andre. I forhold til tidligere modernitetsformer, der bl.a. var kendetegnet ved, at det blev værdsat at være ligesom de andre, dvs. at være og gøre som ligestillede, og hvor det ikke var velset og værdsat at skille sig ud og 'falde udenfor', er det nu modsat sådan, at kulturen, andre mennesker og også subjekterne selv tilstræber at være unikke.

At være og tilstræbe at være unik adskiller sig fra senmodernitetens beskrivelser af individualisering (Beck & Beck-Gernsheim, 2001). Her er man ansvarlig for sig selv, og man har mulighed for som individ at 'realisere sig selv', samtidig med at man ofte deler værdier med en delkultur eller en gruppe. Med singulariseringens ideal om at være unik skal man skille sig positivt ud fra alle andre.

Det er imidlertid en paradoksal tilstand at befinde sig i, når man stræber efter at være eller blive enestående, samtidig med at alle andre subjekter også gør det. Det er i sig selv vanskeligt og

anstrengende, hvor man konstant prøver at finde ud af, hvilke værdier der aktuelt ligger til grund for, om man tilnærmer sig det unikke eller ej. Det paradoksale i situationen er imidlertid sjældent noget, der formuleres eller diskuteres, snarere tages det implicit til efterretning. Det handler altså i høj grad om at orientere sig, vurdere, præstere og konkurrere, uden at det står klart, hvad vurderingskriterierne aktuelt præcist er, hvordan de udvikler sig, og hvordan de kan påvirkes. Senmodernitetens teoretikere som Giddens, Beck, Bauman, og specielt for den pædagogiske sektors vedkommende en figur som Thomas Ziehe, beskrev udviklingen fra 1970'erne og 1980'erne som kulturelle 'åbninger', med betegnelser som kontingens og frisættelse fra traditionerne. Det gav generelt lovning på en mere åben fremtid og nye muligheder. I de sidste årtier er disse tendenser så blevet suppleret af nye 'lukninger', hvor nogle af omkostningerne ved de beskrevne åbninger er begyndt at vise sig.

Hvilken betydning kan disse ændringer tænkes at have for de velfærdsprofessionelle? At tilstræbe, fremtræde som og føle sig unik – at være anderledes og enestående – synes ikke at være i særlig god overensstemmelse med de kulturelle traditioner, der præger velfærdsprofessionelles arbejde og uddannelse. Her værdsættes snarere forhold som 'at bevæge sig i samme retning', 'at kunne gøre tingene på forskellige måder, men være fælles om værdierne og hensigten', 'at være forskellige, men sådan at man supplerer hinanden og ikke modsiger eller modarbejder hinanden'. Det er opfattelser og værdier, som har vist sig hensigtsmæssige og måske også fortsat nødvendige for de velfærdsprofessio-

nelle, sådan som deres arbejde hidtil har været organiseret og er blevet tænkt. Samtidig synes de dog at være i påfaldende god overensstemmelse med den tidligere dominerende industrimodernitetens værdier om lighed og sammenhold, og som sådan potentielt ude af trit med udviklingen i de sidste årtiers dominerende kulturelle idealer og værdier. I hvilken udstrækning og evt. hvordan de velfærdsprofessionelle forholder sig til singulariteternes kulturelle former, rejser en lang række spørgsmål, som burde undersøges nærmere.

Skuffelser og nederlag

Idealet om at være unik synes ikke at blive svækket, selv om det kun er ganske sjældent, at subjektet oplever sig som værende enestående. I mange tilfælde vil man stå tilbage med oplevelser af ikke at slå til. Og med høje og paradoksale idealer bliver skuffelserne tilsvarende høje og svære at få greb om. Reckwitz formulerer det på den måde, at den nuværende modernitet fungerer som en 'skuffelses-generator', dvs. at den skaber en fortsat strøm af tab og skuffelser. Problematikken forstærkes af, at kulturen lægger op til, at vi skal tilstræbe og fremstille os som glade og lykkelige mennesker, og af, at det at stræbe efter at blive glad og lykkelig betragtes som afgørende skridt på vejen til så også at blive det.

Fokuseringen på glæde, lykke og trivsel betyder på samme tid, at der kun bliver gjort få erfaringer med at håndtere alt det, som ikke handler om at være glad og lykkelig, eller at være på vej til at blive det. Alt det, som ofte betegnes som 'negative følelser', samt nederlag af den ene eller anden slags, er blevet noget, som vi i højere grad forventes og værner os til at prøve at se bort fra. Det

forsvinder imidlertid ikke, men antager nye former, fx depressioner og 'hate speech' (Reckwitz, 2021). Det moderne subjekt befinder sig altså i en situation, hvor tabs- og nederlagserfaringer øges i omfang, samtidig med at det subjektive beredskab til at kunne håndtere dem er svækket. Der er tale om en samfundsmæssig, kulturel og strukturel problematik, der imidlertid kan opleves som selvskabt og kalde på psykologiske forklaringer, støtte og bistand (Illouz, 2008). Den digitale udvikling, især den massive udbredelse af såkaldt sociale medier forstærker og medvirker til ensidigt at skabe og formidle idealer om at være autentisk, unik, glad og lykkelig. Jeg uddyber den digitale udvikling i et af de senere afsnit.

Hvad angår de velfærdsprofessionelle, så forventes de at arbejde for at tilvejebringe positive stemninger, hvor alle trives og er glade. At det skal være sådan, fungerer som en selvindlysende sandhed. Samtidig foretages trivselsmålinger og -undersøgelser, der aktuelt peger i retning af forringet trivsel for børn og unge. Det er tal, der tiltrækker sig stor opmærksomhed. Trivsel og mistrivsel er betegnelser, der er trængt langt ind i sproget og de dominerende pædagogiske diskurser. Trivsel beskrives fx som en generel forudsætning for læring.

Velfærdsprofessionelle som pædagoger og lærere tildeles en central position i forhold til de opvoksendes trivsel og tilværelseskompetencer. De kan ikke undslå sig at måtte forholde sig til 'det affektive arbejde', det er at være med til at skulle tilvejebringe trivsel og glæde i hverdagen. Trivsel og glæde er imidlertid komplekse tilstande, med betegnelser og begreber, der udspringer af diskutabile

I institutions- og skolehverdagen er mulighederne for generelt at tilvejebringe entydigt positive miljøer præget af glæde og høj trivsel i øvrigt ikke specielt realistiske.



teorier og ofte uklare begreber. Ofte hentes inspirationen fra 'den positive psykologi' og dens ensidige fokuseringer på lykke, selvrealisering og netop at koncentrere sig alene om 'det positive' (Cabanas, 2018; Carleheden, Petersen & Handreke, 2022). Pædagoger og lærere, der orienterer sig eller identificerer sig med denne diskurs, tager, sandsynligvis ofte uden at overveje det nærmere, denne form for psykologisering med sig. Det risikerer både at individualisere problematikkerne og at tilsidesætte, hvordan affekter og følelser, der ikke lader sig betegne som positive, kan håndteres, bringe indsigt og ny erkendelse.

I dette perspektiv medfører de almene forventninger om at være unik, kunne realisere sig selv, opleve positive følelser og social anerkendelse, skabelse og udbredelse af en ny social og kulturel virkelighed, som velfærdsprofessionelle umiddelbart må forstå betydningen af, og øve sig i at agere adækvat i forhold til. I institutions- og skolehverdagen er mulighederne for generelt at tilveje-

bringe entydigt positive miljøer præget af glæde og høj trivsel i øvrigt ikke specielt realistiske. Den fortsatte idealisering medvirker imidlertid til, at nederlag og skuffelser let kan fremstå som mangler og utilstrækkeligheder ved pædagogers og læreres arbejdsindsatser snarere end at blive tilskrevet de paradoksale krav, der er til den nuværende modernitets subjektivitetsdannelse. Det kan resultere i, at velfærdsprofessionelle vil kunne opleve arbejdet som mindre vellykket, præget af følelser af egen utilstrækkelighed og uformåen, skyld og skam, dvs. at de risikerer at tilskrive sig selv årsagerne til det, når de løber sur i det affektive arbejdes oplevede krav. **Klassemæssige ændringer** Singulariseringen bæres frem af den nye højere middelklasse – en relativt ny klasse, der har fået en dominerende position som kulturelt værdisættende (Reckwitz, 2019, 2021). Denne klasse, befolket af højere uddannede symbolarbejdere med stor kulturel og ofte også økonomisk kapital, adskiller sig fra den tidligere dominerende traditionelle mid-

delklasse³, hvis arbejde i højere grad var og fortsat er rutinepræget og uden de samme muligheder for at leve op til nye idealer om at være unik og singular.

Den højere middelklassens værdier i forhold til opdragelse beskrives som et romantisk ideal om autenticitet og selvrealisering kombineret med den nuværende modernitets krav om at tilegne sig den rigtige og tilstrækkelige sociale og kulturelle kapital, dvs. at forberede sig på at kunne komme til at klare sig godt i samfundet både inden for og uden for uddannelsessystemet. Børn og unge søges opdraget til både at skulle være autentiske, dvs. 'at være sig selv' og 'realisere sig selv' og samtidig at tilegne sig den emotionelle kapital, som skal sikre dem at komme sejrrigt igennem uddannelsessystemets konkurrencer, hierarkiseringer og udskilningsløb, og således som vindere få adgang til højere uddannelser, vellønnede og interessante erhverv samt efterstræbelseværdige livsformer.

På denne måde risikerer de velfærdsprofessionelle i stigende grad at **blive holdt sammen af kulturelle orienteringer, der relativt taber samfundsmæssig værdi**. Deres normer og værdier kan forekomme den dominerende klasse mindre relevante end tidligere.



Modsat med udviklingen for den traditionelle middelklasse, som med dens orientering imod det rutineprægede får devalueret sin kulturelle orientering og sine værdier og dermed får vanskeligere ved at efterleve de nye værdiansættelser i livsformer og opdragelsesværdier.

Af øvrige klassemæssige ændringer kan nævnes, at den traditionelle arbejderklasse minimeres og kommer under pres med risiko for at udvikle sig til serviceklasse (Reckwitz, 2019; Carleheden, Petersen & Handreke, 2022). Hvor arbejderklassen typisk er karakteriseret ved at orientere sig ud fra traditionelle værdier som sammenhold og solidaritet, og dermed også har mulighed for at øve

modstand, der kan sikre et vist økonomisk og kulturelt niveau, så er positionen i serviceklassen individualiseret, kulturelt devalueret og kendetegnet ved ustabil og ringe økonomisk indtjening.

Konstateringen af en ny klassestruktur med en ny stærk fremvoksende højere middelklasse, en presset traditionel middelklasse samt en arbejderklasse, der er under potentiel forvandling til en serviceklasse uden arbejderklassens traditionelle kollektive magtmidler, giver i første omgang anledning til at spørge om, hvor velfærdsprofessionernes repræsentanter skal placeres. Der vil her kunne argumenteres for en placering i den traditionelle middelklasse³, dvs. en

tidligere relativt magtfuld position, der nu relativt devalueres og devalueres i kraft af den nye højere middelklassens fremvækst og dens styrkelse af singularitet, konkurrence og autenticitet.

På denne måde risikerer de velfærdsprofessionelle i stigende grad at blive holdt sammen af kulturelle orienteringer, der relativt taber samfundsmæssig værdi. Deres normer og værdier kan forekomme den dominerende klasse mindre relevante end tidligere. Den nye middelklassens konkurrencenormer, hvor 'vinderen forventes at tage det hele', er fx et vigtigt brud med velfærdsprofessionernes traditionelle værdsættelse af retfærdighed, lighed og deling.

Velfærdsprofessionernes nuværende rekruttering fra familier fra den traditionelle middelklasse og arbejderklassen, og noget lignende, der gør sig gældende for de studerende, vil betyde, at deres medlemmer ofte vil stå over for forældre og børn, som har andre værdier at orientere sig ud fra, som bl.a. repræsenterer den nye højere middelklasse og dennes livsstile, kulturer og værdier, der typisk lægger vægt på at styrke det unikke hos børnene, noget, som ikke umiddelbart opleves at stemme særlig godt overens med traditionelle pædagogiske institutioners og skolers kulturelle værdier med vægt på lighed, fællesskab og 'sund' civiliseret konkurrence. De velfærdsprofessionelles møde med børn, unge og voksne, der skal opdrages, socialiseres og uddannes, kan altså være præget af klassemæssige forskelle, latente sammenstød og uoverensstemmelser, som kan give anledning til, at parterne kan have vanskeligt ved at forstå, anerkende og acceptere hinanden.

Digitalisering

Fremvæksten af digitale medier har på mange måder ikke blot lettet og udvidet menneskers kommunikation og hverdagsliv, men har også rationaliseret, besværliggjort og kompliceret det. Vigtigst er det dog nok, at digitalisering over en bred front har transformeret hverdagslivet til noget nyt ikke tidligere set og oplevet. Det er en bevægelse, der slet ikke overvurderes, og som alle har erfaringer med. Den bliver diskuteret politisk og offentligt, og der er stor forskningsmæssig bevågenhed omkring den. Alligevel har vi indtil videre kun ganske lidt viden om digitaliseringens betydning. Jeg skal selvfølgelig ikke i denne sammenhæng sætte mig for at introducere til dette store område og alle dets pro-

blematikker. Jeg vil blot indskrænke mig til at pege på nogle enkelte af de mange ændringer, som de velfærdsprofessionelle, primært pædagoger og lærere, mærker.

Tidligere, dvs. i hvert tilfælde til og med den industrielle modernitet og begyndelsen af senmoderniteten, havde pædagoger en vis status som personer, der 'vidste noget om, hvordan man kunne og burde udvikle, opdrage og socialisere børn', og lærere kunne støtte sig til en position som nogle, 'der både vidste noget fagligt, og hvordan de kunne lære børn og unge det'. De kunne på hver deres måde betragtes som vidende personer, hvorfor de også blev betragtet som centrale i forhold til samfundets demokratiserende, civiliserende og danskesmæssige ambitioner.

Med den omfattende digitalisering er disse positioner blevet kraftigt relativt, forstået på den måde, at viden nu er noget, der lige så vel hentes fra søgetjenester, hjemmesider og platforme, fx Google, Wikipedia, YouTube, AI og alle mulige andre medier. Derfor er både pædagogers og læreres samfundsmæssige position grundlæggende blevet svækket og omformet. Pædagoger og lærere har givetvis kun et ganske begrænset kendskab til de livsomstændigheder, børn og unge gør erfaringer inden for i nutiden. De erfaringer, børn og unge har gjort sig og til stadighed gør sig, ligner ikke de velfærdsprofessionelles. Der foreligger heller ikke meget overbevisende viden om, hvordan det er at vokse op med digitale medier som en uomgængelig del af hverdagen. Hertil kommer, at de velfærdsprofessionelle ikke har mange muligheder for at få kendskab til det

konkrete indhold, der præger børn og unges gennemdigitaliserede liv, et indhold, der er helt sammenvævet med de nye og komplekse dynamikker, som de forskellige medier skaber, med vægt på positiv anerkendelse, talrige relationer, omfattende kommunikation, sikker og positiv selvfremsstilling, hurtige reaktioner, gedulgt konkurrence m.v.

Reckwitz beskriver flere steder, at vi skal huske på, at digitaliseringen ikke alene har selvstændig betydning, men også medvirker til at accelerere og transformere talrige andre forhold i samfundets tiltagende afficering. Således nævner han, at fx skam kan betragtes som en følelse, hvis kulturelle udbredelse ganske vist blev mindsket fra 1960'erne og 1970'erne, men nu igen er blevet styrket i kraft af de digitale medier, hvor man let kan komme til at fremstille sig selv på måder, som man efterfølgende skammer sig over, dvs. når man møder andres negative vurderinger eller blot frygter dem uden nødvendigvis at kende dem.

Opsamling og forbehold

Reckwitz konstaterer som nævnt, at der i nutiden sjældent arbejdes med 'teorier om hele samfundet', på trods af at der er behov for det. Han arbejder derfor på at skabe en teori med begreber, som den nuværende modernitet kan analyseres ved hjælp af, dvs. begreber, der kan udvikle, erstatte og supplere tidligere teories begreber.⁴

Illouz har allerede fra 2007 beskæftiget sig med det affektives kommerialisering, med psykologiens store betydning for vores forståelse af det affektive samt skabelsen af affektiv kapital som en ny og vigtig komponent i den kulturelle kapital.

Sammen beskriver de en række nye strukturelle forhold, der har generel betydning for samfundet. I denne artikel har jeg søgt at pege på nogle af de aftryk og konsekvenser, de har fået for velfærdsprofessionerne, specielt pædagoger og lærere.

En række forbehold i relation til nærværende artikel er nødvendige. Det vil med god ret kunne anfægtes, at jeg ikke har forholdt mig kritisk eller diskuterende til de to teorier. Det har artiklens omfang ikke tilladt. Men der kan alligevel være grund til at nævne nogle enkelte forbehold, der knytter sig til de Reckwitz- og Illouz-inspirerede beskrivelser, som jeg har fremlagt, fx:

- kan de af Reckwitz og Illouz fremhævede generelle ændringer diskuteres i forhold til, i hvilken udstrækning de belyser de vigtigste ændringer i senmoderniteten,
- hvorvidt de tager tilstrækkelig højde for betydningen af forskellige verdensdeles og landes kulturelle variationer og klassemæssige forskelle,
- at forskellene mellem de velfærdsprofessionelle grupper ikke er blevet tilstrækkeligt belyst,
- at der i høj grad savnes empirisk materiale, der kan nuancere og præcisere flere af de beskrevne bevægelser, tendenser og deres betydning for de velfærdsprofessionelle.

Perspektiver

Velfærdsprofessioner som pædagoger og lærere forstår og reflekterer over deres arbejde ud fra det *pædagogiske* fagsprog, teorier og begreber, som de har tilegnet sig. Det er blevet skabt gennem bl.a. professionernes historiske udvikling, professionsuddannelsernes indhold og form samt den generelle udvikling i pædagogisk teori. I hvilken udstrækning afspejler de ændringer i senmoderniteten, som jeg i denne artikel har beskrevet, sig i dette fagsprog, i uddannelsesforholdene og i pædagogisk teori?

Det er spørgsmål, som jeg ikke har haft mulighed for at belyse her, men som jeg vil hævde er vigtige at beskæftige sig med. Ud fra en umiddelbar og ganske uvidenskabelig betragtning – idet hverken jeg eller andre vist har undersøgt det nærmere – kan det nemlig godt synes, som om både velfærdsprofessionernes fagsprog, uddannelsesforholdene og dominerende pædagogiske teorier og begreber er overraskende uforandrede trods de sidste årtiers samfundsmæssige forandringer. Blandt andet synes mange af de velkonsoliderede teorier og begreber om 'læring', 'børnefællesskaber' og 'dannelse' fortsat at dominere pædagogikken, uden at det står klart, hvorvidt eller hvordan de kan rumme senmodernitetens affektive udviklingstendenser og alt det, som de fører med sig.

Reckwitz og Rosa konstaterede som nævnt, at sociologisk teori i de sidste årtier har koncentreret sig om specialiserede sociologiske områder, især har lagt stor vægt på afgrænsede empiriske studier og kun gjort lidt ud af 'den store teori'. Måske noget lignende kan siges at gøre sig gældende for pædagogikkens vedkommende? Fx synes hverken pædagogikkens underlæggen sig psykologi, sociologi, filosofi, antropologi m.v., som der er tradition for i universitetsregi, eller dens orientering imod umiddelbar anvendelse, som præger professionshøjskolerne, at give de bedste muligheder for at styrke arbejdet med pædagogisk teori 'i sin helhed'.⁵ Det kunne være interessant at undersøge nærmere.

Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?

REFERENCER

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization*. London: Sage.

Bo, I.G. (2017). Eva Illouz – kølig kærlighed, kommercialisering og kapitalismekritik. I: I.G. Bo & M.H. Jacobsen (red.), *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Cabanas, E. (2018). "Psytizens", or the construction of happy individuals in neoliberal societies. I: E. Illouz (red.), *Emotions as Commodities. Capitalism, Consumption and Authenticity*. London & New York: Routledge.

Carleheden, M., Petersen, A. & Handreke, L. (2022). Interview with Andreas Reckwitz: A Society of Singularities. *Theory, Culture & Society*, 39(7-8), 287-305.

Illouz, E. (2007). *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Illouz, E. (2008). *Saving the Modern Soul: Therapy, Emotions and the Culture of Self-Help*. Berkely, CA: University of California Press.

Illouz, E. (2019). *The End of Love. A Sociology of Negative Relations*. Oxford: Oxford University Press.

Reckwitz, A. (2019). *Singulariteternes samfund. Om modernitetens strukturændringer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Reckwitz, A. (2021). *Illusionernes undergang*. København: Hans Reitzels Forlag.

Reckwitz, A. & Rosa, H. (2022). *Senmoderniteten i krise*. København: Hans Reitzels Forlag.

NOTER

¹ Selv om jeg er inspireret af de to nævnte sociologer, vil jeg i denne korte artikel afstå fra at foretage en nærmere introduktion til dem af pladsmæssige årsager. Se Reckwitz (2019, 2021), Reckwitz & Rosa (2022), Carleheden, Petersen & Handreke (2022), Illouz (2007, 2008) og Bo (2017).

² I denne artikel inddrager jeg imidlertid ikke Rosas arbejder.

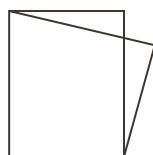
³ En ikke ringe andel af de velfærdsprofessionelle har dog forældre fra arbejderklassen.

⁴ Reckwitz afviser således, at hans arbejde skal betragtes som en 'tidsdiagnoser' (Carleheden, Petersen & Handreke, 2022).

⁵ For diskussioner af pædagogisk teori og forskning, se Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 3, 2023.

Dannelse

– skitse til en rekonstrueret dannelsesfilosofi



Johannes Adamsen,
lektor, ph.d.,
Læreruddannelsen
i Aarhus, VIA
University College

I denne artikel vil det omstridte begreb om dannelse fremstilles som dannelse til humanitet, og vejen til begrebets forståelse hentes i metaetikken. Udgangspunktet er, at en tænkning om humanitet hører hjemme i den filosofiske antropologi og der er alles bestemmelse/mål. Skal dette være pædagogisk og uddannelsesmæssigt relevant, må begrebet forskubbes fra mål til formål, dvs. orienteringsideal. Ved at tænke humanitet som orienteringsideal åbnes muligheder for at reflektere både omstridte fag og uddannelser ind i en større kontekst, der ikke lader sig begrænse af tilfældige samfundsstrømninger eller politisk opportunisme.

En væsentlig faktor i moderniteten – om den begynder med Hobbes (jf. Henrich, 1976), Spinoza, Kant, det naturvidenskabelige gennembrug eller den franske revolution er her uvæsentligt – er en udbredt skepsis over for enhver forestilling om menneskets essens; og det hænger sammen med en udbredt dyrkelse af individet, subjektet, "hin enkelte". Selv om det at være eksistentialist i dag vel af de fleste opleves som for længst overhalet, så kan man vist sige, at to grundtræk i eksistentialismen, friheden og benægtelsen af at mennesket har en essens, er vedblivende træk også her en fjerdingvej inde i det 21. århundrede. Og disse grundtræk er ikke formindskede, nærmest forstærkede af

Dannelse – skitse til en rekonstrueret dannelsesfilosofi

Men det er ganske karakteristisk, at når det angår **en nærmere bestemmelse af, hvad mennesket dannes til**, så trækker de fleste sig.



forskellige former for postmodernisme og -strukturalisme. Ydermere er der også en udbredt mistænkeliggørelse af idealer, der konstant mistænkes for at være skalkeskjul for mindre pæne menneskelige sider, magtbegær, seksualitet, penge osv. Dannelse er med andre ord ikke bare omstridt, men omstridt fordi selve dannelsesidealet er uklart. Det ses tydeligt i nutidige bud på dannelse. Der er selvfølgelig mange bud, men det er ganske karakteristisk, at når det angår en nærmere bestemmelse af, *hvad* mennesket dannes til, så trækker de fleste sig. Et forsøg på et overblik over den mest udbredte dannelsesestænkning siden oplysningstiden vil sikkert med rimelighed kunne sammenfattes til

følgende fem definitioner: 1. Variationer over myndighedsbegrebet (i skæv eller forskudt forlængelse af den tyske filosof Immanuel Kant, fx Wolfgang Klafki); 2. dannelse som levende vekselvirkning (i løs tilknytning til Wilhelm v. Humboldt (det moderne universitets grundlægger, fx Thomas Rømer); 3. ikke-affirmativ dannelse (den tyske pædagog Dietrich Benner og hans selvstændige danske elev Alexander von Oettingen); 4. dannelse til humanitet (udbredt i oplysningen og den tyske idealisme, men uden markant stemme i dag – eller implicit i meget andet); og 5. dannelse til medborgerskab (og varianter af demokratisk dannelse). Jeg forbigår den mængde af litteratur, hvor dannelse optræder med

diverse adjektiver såsom teknologisk dannelse, etisk dannelse, kropslig dannelse osv.

Ser man på disse fem og deres forlængelse i moderne bud på dannelse, vil man med en vis rimelighed kunne sige, at de omgås problemet om menneskets bestemmelse eller vagt nærmer sig en sådan via omvejen over det demokratiske; det gælder vel også spørgsmålet om myndighed, der også indirekte forbinder sig til demokratiet og den oplyste borger – fuld myndighed giver ikke mening i ikke-demokratiske styreformer (med det er en diskussion i sin egen ret). I det følgende skal jeg kort karakterisere to 'negative' bud på dan-

nelse, dernæst mit eget som humanitet. Tesen er, at dannelse som humanitet er en kategori, som hører den filosofiske antropologi til. I forlængelse heraf angiver jeg et skift i dannelsestænkningen, hvor dannelse optræder som orienteringsbegreb for skole og uddannelse, dvs. dannelsen som humanitet skal der sjældent undervises i, men humanitet især i form af dialog er undervisningens bærende grund og samtidig horisont for forståelsen af fag og uddannelse.

Dannelsens bestemmelse

Når buddene ovenfor kaldes 'negative', skyldes det den manglende bestemmelse af dannelsen. En vigtig skikkelse inden for pædagogik og uddannelse, tyske Dietrich Benner, skriver ganske drastisk, at efter Rousseau kan der ikke være et klart formål for dannelsen. Det hedder i Benners vokabular, at "Seit Rousseaus Gesellschafts- und Kulturkritik kann Bildungstheorie, will sie nicht hinter schon erreichtetes Problem-bewusstsein zurückfallen, nicht mehr affirmativ argumentieren." (Benner, 2010, s. 159). Affirmativ betyder her, at der med udgangspunkt i menneskets natur hævdes et formål, men det er ikke muligt, således Benner, for menneskets natur er netop dets ubestemthed. Benners afsæt herfor er ikke bare Rousseau, men en stiltiende forudsætning er tillige, at alle former for religiøse *télos* kun har gyldighed inden for en åbenbaringstænkning, som netop derfor ikke kan påberåbe sig karakter af viden. Benners har selv en kulturteoretisk udarbejdet praxeologi, eller praxeologisk udarbejdet kulturteori, hvor menneskets samlede kultur inspireret af Eugen Fink og Josef Derbolav kan inddeles i seks praksisformer (kunst, politik, arbejde, etik, religion og pæda-

gogik), og hvor pædagogik altså er en egen praksisform. Når Benner alligevel har en dannelsesteori, og ikke bliver stående ved vores dannelsespotentiale/formbarhed (*Bildsamkeit*), skyldes det, at dannelsesteorien skal tematisere "die Aufgaben und Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis" (Benner, 2010, s. 150).¹

Benner mener altså at kunne vise, at en moderne dannelsesteori kun kan være *ikke-affirmativ*, dvs. alle idealer for dannelse tolkes som affirmative og derfor ugyldige. De fastlægger illegitimt en 'natur' for mennesket, hvor det tværtimod for Benner handler om at lade mennesket selv udarbejde sin natur i vekselvirkning med verden og under iagttagelse af de forskellige praksisformers egenart. Men måske beror Benners modstand mod en teleologisk, såkaldt affirmativ dannelsesteori på en manglende skelnen mellem to slags *télos*: På den ene side er der en kosmos-baseret eller guddommeligt åbenbaret/sanktioneret *télos*, der i kraft af sit ophav har karakter af noget uden for mennesket, dvs. et formål, som man skal leve op til så at sige uagtet eller ligefrem på trods af den menneskelige natur – men hermed bliver mennesket principielt ufrigt.² På den anden side findes der senest siden Leibniz en tanke om en mennesket *iboende* bestemmelse, *télos*, en bestemmelse, som ikke bare er en del af den menneskelige natur, men som så at sige er det *genuint menneskelige* i den menneskelige natur.

En anden i Skandinavien indflydelsesrig pædagogisk tænkter er nederlandske Gert Biesta. I sin bog om verdensvendt uddannelse følger han Benners anden

forudsætning, ved siden af *Bildsamkeit*, for barnet, nemlig "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" (Biesta, 2022, s. 46). Biesta mener, at enhver uddannelse skal være både kvalificerende (fag), socialiserende (samfundsindførende) og subjektgørende (eng. *subjectification*), som handler om at skabe subjekter, dvs. det er ganske specielt: *Subjectification* handler hverken om identitet, psykologi, individualisering eller personlighed, det handler ikke om "as a development towards being a subject", men fortsætter Biesta, "Subjectification is what always interrupts our becoming, so we might say. It is an event that always occurs in the here and now, not in some distant future" (s. 53). Biesta, der har rødder i det poststrukturalistiske (Biesta, 1998), vil ikke vide af dannelse, men er stærkt optaget af det samme punkt, som dannelsen angår. I bogen støtter han sig på en idé om Parks-Eichmann-paradokset (kap. 3), som skal vise, at Rosa Parks' 'uddannelse' til at være racemæssig underdanig var en "failure", og Adolf Eichmanns 'uddannelse' til at adlyde ordrer var en "success" (s. 27 f.). Men paradokset er der ikke: Biesta ved ikke af, at Rosa Parks havde været på – grundtvigsk! – højskole (Highlander Folk School, jf. Holm, 2018, kap. 10) og der lært om borgerrettigheder, og omvendt var Eichmann ikke bare lydige, men i allerhøjeste grad aktiv i organisering af jødeudryddelsen; den succes, som Biesta skal have frem til sit kunstige paradoks, tager udgangspunkt i Eichmanns undskyldning under retssagen. Måske er uddannelse andet og mere, end hvad Biesta har med i sit nyeste værk.

Således viser disse to indflydelsesrige forskere fint, hvorfor dannelse er i

Dannelse – skitse til en rekonstrueret dannelsesfilosofi

Mødet med litteratur åbner via fantasien/ imaginationen for forståelser, som samfundet skylder den næste generation, forståelser, som implicerer mulig selvforståelse.



miskredit. Begge opfatter dannelse som forældet, men prøver vel begge at nå det samme, som jeg i det følgende skal advokere for, nemlig dannelse som humanitet.

Benner anfører en fortolkning af Wilhelm von Humboldts dannelsestænkning, der fremstilles sådan, at den handler om den mest levende vekselvirkning mellem menneske og verden. Men spørgsmålet er her, om Benner ikke forenkler Humboldt til det misvisende. Ganske vist tilføjes nogle bemærkninger om denne frie vekselvirkning, men Benner forbigår, at Humboldt faktisk selv bestemmer dannelsens formål som andet og mere end en i øvrigt ubestemt proces. Humboldt skriver: "Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen innern Werth so hoch steigern, dass der Begriff

der Menschheit [...] einen grossen und würdigen Gehalt gewönne." (Humboldt, 2017, s. 7). Begrebet *menneskelighed* (*Menschheit*) skal med andre ord vinde en storslået og værdig skikkelse, hvis den skal vinde agtelse og beundring! Dette er ikke noget særegent for Humboldt, det er den *dannelse til humanitet*, som kan findes hos ikke mindst Herder, Kant, Schiller og tillige Goethe. Andetsteds citerer Benner endda selv Humboldt for at skrive om "kræfternes kultivering" og en "forældet karakter", uden i øvrigt at kommentere det (Benner et al., 2015, s. 136-147; citat s. 143). Humanitet, menneskelighed. Det er ordet, som især hos Herder, Kant og i den tyske idealisme gengives med ordet *Menschheit*, et relativt sent ord i tysk, som er en oversættelse af Ciceros *humanitas*, og som direkte betyder menneskehed, men som endnu har dobbeltbetydningen fra huma-

nitatis, jf. eng. *humanity*, som kan betyde både menneskehed som summen af mennesker, og menneskelighed som det sandt menneskelige, i.e. humanitet. Det vil her føre for vidt at oparbejde de forskellige bud fra Herder og videre frem, så jeg springer direkte ind i egen skitse til forståelse af humanitet som dannelsens mål. Grundproblemet er som nævnt ikke bare en generel afstandtagen fra dannelsesteori, jf. Benner og Biesta, men også modernitetens trang til at underminere, demaskere og mistænkeliggøre idealer (jf. Ricoeurs undersøgelse af det, han kalder mistankens hermeneutik (Ricoeur, 1969)). En teori om dannelse til og som humanitet må altså have en udformning, som tager højde for vores kapacitet for selvbedrag, så lad os se på, om vi overhovedet kan finde et sted at gå ud fra. Faktisk har vi i høj grad en tradition, som peger på det i så forskelligt regi

Tilstræbt upartiskhed/impartiality: Dannelse til humanitet er at holde dette åbent, men under betonet optag af dialog, af den andens synspunkt og i en åbenholdt spænding mellem normer og idealer.



som Platon i *Protagoras* (Høgh & Ræder, 1953) og Adam Smith (Smith, 2009, jf. Sen, 2009), men jeg knytter her til ved en iagttagelse hos den tyske filosof Dieter Henrich. Han anfører nogenlunde det samme træk hos mennesker som Smith (der skriver om 'impartiality'), hentet fra det metaetiske: nemlig vores evne til neutral afvejning. En dom eller bedømmelse er, ifølge Henrich, kun etisk (sittlich), når den er 'upartisk' eller 'neutral'. Uagtet om man forholder sig til (kantiansk) pligtetik, utilitarisme, dydsetik eller diskursetik, så forudsætter de alle denne evne til upartisk stillingtagen, ligesom vi gør det i dagligdagen: "Der Gedanke von Allgemeinheit und Neutralität, der aller sittlichen Beurteilung eigentümlich ist..." (1990, s. 28 f.). Mennesket er altså et væsen, som evner at forholde sig upartisk til handlingssammenhænge og spørge efter neutrale afgørelse, og fortsætter Henrich, derfor hører der til

etikken mere end denne "Idee der Neutralität" – NB! ikke i forhold til erkendelse, men i forhold til handlingsorientering – nemlig en interesse i den handlendes indstillinger og motiver (Einstellung und Motive) (s. 29; kursiv i originalen). Af disse tre udleder jeg følgende:

- 1) I kraft af vores evne til at forholde os upartisk til en afgørelse kan vi distancere os fra umiddelbart implicerede ønsker, begær og andet. Ligeledes kan vi, og med rette, spørge ikke bare til en neutral afgørelse for en handling, men også til indstillinger og motiver og de mål, vi forfølger.
- 2) Vi kan kun tænke etisk ud fra givne normer, men disse normer kan vi i kraft af vores kapacitet for neutralitet også se som mål, der kan forandres.
- 3) Vores etiske bedømmelse, og den forudsatte præmis: upartiskhed, neutralitet, viser os humanitet, menneskelighed, som en *ejendom-*

melig mulighed for at åbne for andre menneskers synspunkter, handlingsmotiver og meninger.

Hertil bør det også anmærkes, at de normer, vi forholder os til i vores bedømmelse af handlinger, egne og andres, altid vil være partielle og kulturelt traderede, men et væsentligt aspekt siden *aksetiden* (begrebet stammer fra Karl Jaspers, 1949, jf. Bellah & Joas, 2012; Habermas, 2019, s. 273-480, og især Joas, 2019, s. 279-354) er, at man på forskellig vis og i kraft af fornuften forsøger at tænke netop de partielle og altid til konkrete samfund bundne normer i lyset af en universel tanke, dvs. at religions-, kultur- og samfunds- (inkl. stamme og nations-)specifikke forhold, altså akkurat partielle og specifikke forhold nu kan transcenderes og appelleres til diverse universelle ideer.

Med andre ord er det rimeligt at forstå menneskets selvdistancerende kapacitet som intimt forbundet med potentiel neutralitet i selvforholdet, tilstræbt upartiskhed/impartiality: *Dannelse til humanitet er at holde dette åbent, men under betonet optag af dialog, af den andens synspunkt* og i en åbenholdt spænding mellem normer og idealer. Målet for dannelse er altså den åbne dialog i kritisk forståelse af gældende normer. At dannelse til humanitet her sættes som mål, beror på, at denne humanitet realiserer et indefra givet/et til mennesket, det menneskelige, hørende og realiserbart potentiale. Men ser vi på, hvad dannelse implicerer, og hvordan den kommer i stand, så skiftes der disciplin fra *den filosofiske antropologi til den pædagogiske filosofi* – og *dannelsen kan derfor ikke længere være mål, men må være formål*. Dvs. at set ud fra en *filosofisk antropologi* må dannelsen kunne realiseres, dvs. ikke være et allerede på forhånd tabt ideal, men set i relation til *den pædagogiske filosofi* er der andre ting, hvorigennem dannelsen tilbydes, muliggøres eller søges opnået, og i sådant regi bliver dannelsen formål, dvs. de mål, som skal nås, får dannelse som orienteringspunkt (Adamsen, 2016, s. 104 ff.).

1) Dannelse og uddannelse som kultivering
Ovenfor har jeg argumenteret for, at dannelse er som proces dannelse til humanitet, og som nået mål/bestemmelse er dannelse faktisk humanitet, dét at være human. Den har rod i en filosofiske antropologi, hvor menneskets bestemmelse, dannelsens mål, er meningsfuld, hvis og kun hvis man med mål forstår noget indefra og derfor frit realiserbart (nøjagtig grunden til, at Leibniz bruger

ordet enteleki, iboende télos/bestemmelse, og Kant i den sammenhæng taler om kim). Skal man herfra have blik for uddannelsen, fra grundskole til professionsstudier, så skifter man i forlængelse af den filosofiske antropologi disciplin til den pædagogiske filosofi, hvorfor dannelsen som begreb må forskydes fra mål til formål (for så vidt som vi forskyder opmærksomheden fra mål til undervisningsparallel proces). Det betyder, at den pædagogiske filosofi ikke kan og ikke bør arbejde direkte med dannelse; at dannelse skifter status fra mål til formål, betyder i praksis, at dannelse kommer til syne som et pædagogisk *orienteringsbegreb* (jf. Klafki, 2001; tysk 1996); Peters (2004, s. 59-87; engelsk 1973). I arbejdet med undervisning vil man ikke kunne undvære et orienterende begreb, både for institutionaliseringen, for fagudvalg, for fagenes placering i en større kontekst og for fagdidaktikken.

Grunden til, at man meningsfuldt kan tænke fagene og deres indhold i relation til dannelsen, kan hentes flere steder, men for nu ikke at gå over åen efter vand, så har allerede Ricoeur, som angivet ovenfor, givet den afgørende begrundelse netop i den filosofiske antropologi: kun ad omvejen over kulturens tegn (symboler) kan der åbnes for verdens- og selvforståelse.³ Det betyder imidlertid, at i forhold til den pædagogiske filosofi er endnu et aspekt vigtigt: dannelsesidealet hjælper lærere og andre undervisere til at forsvare undervisningsindhold, som ikke umiddelbart appellerer eller lader sig forstå ud fra en udbredt modernitet, hvor mål-middel- og nyttetænkning jævnligt dominerer. Med andre ord bliver dannelse ikke bare orienterende, men også kritisk: I kraft af en dannelsesforståelse bliver det muligt at tænke skole og fag i

en større sammenhæng, men det bliver også muligt af samme grund at tænke imod herskende strømninger, både politisk og kulturelt.

Afsnittet her må jeg af praktiske grunde begrænse til to aspekter, for det første er det vigtigt, at dannelse ikke kan være et abstrakt ideal, hvor abstrakt betyder løsrevet fra kulturel sammenhæng – ergo er dannelse netop den 'kulturelle sammenhæng'; og for det andet fagenes karakter af fag og deres sammenhæng med dannelsesidealet.

For det første: Dannelse vil altid finde sted gennem/i kraft af noget. Som dannelse til humanitet bør orientere skole og uddannelse, således vil fagene i sin tur selv hjælpe elevernes/de studerendes orientering, uden at dannelsesbegrebet overhovedet behøver nævnes. Det er vigtigt i forhold til fagene at erindre menneskets sammensathed, kort: udfordringen fra Freud, så det handler netop ikke kun om oplysning om verden, men om en oplysning bearbejdet til forståelse, og vel at mærke en forståelse, som både handler om eleven/den studerende selv og om verden. Mange af de ting, en undervisning tager op, angår ikke bare oplysninger om dette og hint, men angår sammenhænge ting imellem, og ikke mindst sammenhænge ting imellem og dem, der undervises. Fagene som introduktion til, eller med Richard S. Peters ord: indvielse i, kulturen må præsenteres i deres fylde, men undervisningens bestandige udfordring er netop, at fagenes forståelse griber ind i og arbejder sammen med elevens/de studerendes selvforståelse, som ikke er givet, men under udvikling – og jævnligt under modstand. Jeg anskueliggør det med et billede fra Roland Reichenbach (2010).

Men det er ganske karakteristisk, at når det angår en nærmere bestemmelse af, hvad mennesket dannes til, så trækker de fleste sig.



Den, som vil bruge et kort, det være sig et bykort eller landskabskort, skal kunne tre ting sammenkædet: For det første skal man kunne læse kortet, oftest lettere ved et bykort end et landskabskort; for det andet skal man kunne placere sig i forhold til kortet, det kan være ganske vanskeligt, fra det lette, hvis man står ved en stor vejforgrening i en by, til det noget vanskelige, hvis man skal kunne læse landskab, højdekurver og verdenshjørner sammen – det kræver så at sige to kontekstualiserende læsninger, kortet og landskabet, som så sammenføjes; for det tredje skal man vide, hvor man vil hen. Orientering er altså meget mere end at forstå sin kultur (i vid betydning som historie, samfund, politik osv.), det at forstå sin kultur og sig selv igennem den, og det er at få retning på sit liv og handlinger.

For det andet: Fag som afgrænsede ordningskategorier giver ikke sig selv, udvalgt og sammensætning ej heller. Holder man fast i et grundskoleideal, så skal fagene både indføre i kulturen og kvalificere til

voksenliv (inkl. politiske forpligtelser), arbejdsmarked og videre uddannelse. Men i det øjeblik dannelse til humanitet altid er dét væsentligste formål – de andre formål er fx de netop nævnte kvalificeringer til arbejdsmarked osv. – så skal alle fag også gøres til genstand for undervisning og potentiel tilegnelse med sans for netop humaniteten, hvilket også betyder *den nødvendige, dog frie* selv- og verdensforståelse. Hvilke fag grundskolen skal udbyde, og på hvilke trin, vil næsten altid være en kombination af tradition og noget arbitrært, hvorfor ikke spansk og jura, hvorfor kun de kunstneriske/æstetiske fag som obligatoriske på de lavere trin osv., det må man kæmpe for, men klare, omfattende og indiskutable kriterier kan ikke gives, heller ikke fra en dannelsesestænkning som her. Men det, der kan siges, er, at mennesket, anskuet i forlængelse af ovennævnte filosofiske antropologi, både er et historisk væsen, for hvem kontekstualiseret viden, *tidslig sammenhæng*, dvs. stabilitet (NB! ikke for at være konservativ, men for at kunne være ægte kritisk), er

vigtig, et naturvæsen, der er "indlejret i universet", og et sanseligt og æstetisk fantasivæsen, for hvem muligheden for muligheder er mere end en mulighed, faktisk en nødvendighed. Helt konkret eksemplificeret, så går det ikke an at reducere danskfaget til et kommunikationsfag (jf. Løgstrup, 2014, s. 117-130; her s. 125): Mødet med litteratur åbner via fantasien/imagineringen for forståelser, som samfundet skylder den næste generation, forståelser, som implicerer mulig selvforståelse. Det er her, dannelsesbegrebet kan være vigtigt også for den enkelte lærer, for lige så vel som man på politisk niveau må forsvare fx litteratur og kunst, således må man i relation til elever og studerende kunne forsvare, dvs. give gode og velforståede grunde, for et fags indhold. Den implicitte afsubstantialisering af fagene i retning af 'at lære at lære' eller tilsvarende 'nyttiggørelse', kun det, som umiddelbart kan ses som 'relevant', kan og bør finde sted, en sådan afsubstantialisering kan kun forsvarligt imødegås med en dannelsesestænkning, som forstår kulturen i dens hele bredde

som et nødvendigt *medium* for elever og studerendes selv- og verdensforståelse med im- eller eksplicit blik for dannelse til humanitet.

Grænser for viden

Jeg begynder med at genoptage den fra etikken afledte sans for upartiskhed. Som elementær karakteristik eller definition af dannelse til humanitet er denne upartiskhed/neutralitet et afgørende minimum; kun ved at kultivere denne er human dannelse/humanitet reel. Men set ud fra vores almindelige, men mere omfattende menneskelige-kulturelle hverdag, så er dette minimum, som netop har sigte på omgang med normer, en nødvendig følge ind i hele det menneskelige vidensområde. Hvordan skal man karakterisere den vidensmæssige pendant til denne fra etikken hentede upartiskhed? For Dieter Henrich var det afgørende, og især fordi han der skriver om etik, ikke at hævde det upartiske i alle mulige sammenhænge, men i den filosofiske antropologi såvel som i pædagogiske filosofi trænger det sig på, men det skal bare ikke forstås som en abstrakt neutralitet. Reelt handler det om noget lignende, men noget som også på sin vis er baggrund for eller dybdedimensionen i selve ideen om upartiskhed i etisk henseende, nemlig *sandheds erkendelse!*

De mange videnskabs- og erkendelsesteoretiske problematiseringer af sandhedsbegrebet, og ikke mindst de mange (post-)moderne teorier, der alle implicerer eller har til hensigt – jf. mistankens hermeneutik – at underminere sandhedsbegrebet, har haft til følge, at vi i mange henseender slet ikke tematiserer sandhedens elementære nødvendighed (sit *venia verbo!*). Det betyder, at sandheden *som sande udsagn om sagforhold*

ikke længere kommer ind i synsfeltet, når der diskuteres dannelse. Men lige så basalt det er i etisk henseende at kunne forholde sig upartisk, lige så fundamentalt er det i relation til dannelse og opdragelse, at mennesker indgår i og holdes i ave af større sammenhænge, der netop ikke bare kan tænkes eller ønskes eller tales eller manipuleres væk. Og lige så væsentligt det er at kunne bedømme en handlings etiske valør også på trods af sym- og antipatier, er det at kunne acceptere viden og forhold, *man netop ikke ønsker sig* – ja, faktisk er det en del af humaniteten at kunne opsøge viden, selv om man har stor bekymring for eller direkte frygter den. Kants berømte 'Hvad kan jeg vide' betyder netop ikke, hvad har jeg lyst til, hvad orker jeg, men hvad kan jeg overhovedet tilegne mig af viden (om en given sag) – også om mig selv.

I skolen kan man ikke bare docere viden og informationer uden at dosere, fx i forhold til alder og alvor, men det betyder omvendt ikke, at elever ikke skal indføres i også tilværelsens grimme sider; menneske- og naturskabte katastrofer skal ikke bortretoucheres. Ligesom det ikke kan være opgaven at tale elever efter munden, lysten og drømmene, kan det heller ikke være opgaven at fremstille – eller fremvise – verden som en uforanderlig blok af forstenede eller truende forhold. Det er akkurat her, mellem ønskedrømme og frygt, det bliver vigtigt med et klart begreb om sandhed og viden, forskellen på det, vi véd, og hvordan vi skal forstå det, vi ved. Siden Sokrates har forholdet mellem viden og ikke-viden og prioriteringen deraf været afgørende, og endnu Kant gjorde det til et kardinalpunkt for enhver erkendelse, at der er grænse for viden, men grundlæggende vendt mod al ødelæggende skepticisme hævdede

han også, at viden er mulig (begge dele, begrænsning og mulighed er en bærende idé i *Kritik der reinen Vernunft*) (Reichenbach, 2007, især s. 193 ff.). Erindrer man nu dannelse som (dannelse til) humanitet, og husker man igen på denne humanitets afledning fra vores selvdistancerende kapacitet i retning af upartisk bedømmelse i handlingsregi, så må det med nødvendighed tænkes sammen med uddannelsens og skolens opgave, at studerende og elever har så tilpas omfattende viden om samfund og kultur, at man kan indgå deri, og at etik ikke er fritsvævende fra økonomiske, kulturelle og institutionelle områder. Det er derfor vigtigt at være introduceret til dette samfund og den omfattende kultur, men det er lige så afgørende i forhold hertil, også medtænkt en moderne medievirkelighed, at man lærer at skelne viden fra ikke-viden. Når dette er en dannelses- og ikke kun en uddannelsesopgave, hænger det sammen med de i afsnit 1 gennemgåede antropologiske forhold: Vi er nok videnssøgende, men vi er også mennesker, som kan ønske ikke at vide, eller som kan ønske virkeligheden i bestemte skikkelser, dvs. hævde løgne, misforståelser, ønsketænkning osv. som noget faktisk eksisterende, både økonomisk, politisk og mange andre sammenhænge: I al historisk tid har man kunnet fortælle om søde lokketoner, der netop taler indtrængende til vores inderste ønsker. Ikke mindst kvaksalvere har derfor altid haft kronede dage, løftet om alt fra spontan helbredelse til udødelighed er ikke epokebegrænsede, tænk på alkymister og moderne kryonedfrysninger. Den anden side af alle lokketoner er muligvis endnu mere udbredt, nemlig den udbredte, nærmest konstante appel til menneskers frygt og usikkerhed. Forholdet til viden kommer ind, fordi

oplysningstidens ideal i nutidens fortolkning ofte skygger for, at selvsamme oplysning (Rousseau) godt vidste af, at ikke kun naturen, men også menneskets forhold til naturen samt til sig selv, ikke kunne tematiseres alene som viden. De erfaringer, som nedfældes i litteratur, fra Gilgameshs søgen efter udødelighed over de græske tragedier til Fausts djævelpagt (både Goethe og Thomas Mann), fra Aristofanes' udstilling af menneskelig dårskab over Don Quixote og Holberg til filmen *Blå mænd* – alle kan karakteriseres som ikke-viden, men dog som erfaringer (uden hvilke samfund og menneskeliv vil blive fattigere, dummere og farligere). Det handler altså ikke om, at undervisning skal skelne mellem viden og ikke-viden og derfor restringere undervisningen til vidensdelen, langt fra. Det drejer sig om at lære og forstå, i hvilket omfang en kultur altid udgør et kalejdoskop af viden, antagelser, fortælleformer, fiktion, uklarheder og deciderede løgne. Og det angår at kunne skelne mellem de forskellige erkendelsesformer på den ene side og alle former for vildledning på den anden. I forlængelse heraf skal det nok præciseres, at viden i undervisningssammenhæng ikke må indsnævres til absolut og uforanderlig sandt, ikke med Descartes at nøjes med det klare, distinkte og sikre, men viden kan og bør – især hvis det ses i lyset af ikke-viden – forstås mere uprætentiøst som udsagn med høj plausibilitet. Ved en høj prioritering af andre erkendelsesformer, fx litteratur og kunst, religion og filosofi, vil man også bedre kunne forstå, at viden ikke bare skal tænkes som abstrakte sandheder, men som noget, der netop har konkret sammenhæng til vores selv- og verdensforståelse (man

kan begære og/eller frygte viden så meget, at viden forvandler sig til ideologi og ønsketænkning). Det er en væsentlig dannelsesopgave at bevare det frirum i mennesket, hvor afvejningen og selvdistancen får rum, og derfor er det også væsentligt, at vidensbegrebet ikke får en sådan status eller aura, at netop det rum bryder sammen, så man pludselig ser mennesker hævde særlig adkomst til en privilegeret sandhed under dække af viden. Ægte viden er forståede sammenhænge og derfor en afgørende del af dialog; hvis vidensbegrebet degenererer, ser man også det autoritære dukke op i form af videnskaben som sandhedsmonopol.

Det betyder også, at humaniteten opretholdes i *bevidsthed om dens egen skrøbelighed*. Humanitet og dannelsen dertil er ikke videnskab, kan ikke være det og går i stykker, hvis det forsøges, humanitet er i den forstand et svagt begreb, der lever i og af dialog. Kun ved at indrømme denne, og derfor søge forståelse af og argumentation for humaniteten, i betydningen dignitet, fastholdes den dialog, som muliggør et liv med diverse erkendelsesformer, hvor viden og ikke-viden er afgørende, fordi sandhed er afgørende. Dog bliver det også tydeligt med de forskellige erkendelsesformers potentialer, at viden er ét, fiktion noget andet, og at fiktionen som fiktionen kan lære os sandheder om os selv og vores forhold til viden og sandhed, som netop ikke er videnskabelige. Det hjælper os alle til at leve med det uafgjorte og det uafgørlige.

Afslutning

Dannelse er humanitet, humanitet er evne og vilje til dialog, respekt for sandhed og viden, samt modet til at søge sandhed og viden, også når den er uønsket. Dannelsens mål, at bibeholde det indre potentiale for selvdancering mhp. dialog, sandhed, normer og normkritik, er enhvers opgave. Det næste trin er derfor ved fokus på skole og undervisningen, at det ikke kan være mål, men må være *formål*: dannelse til humanitet bliver *orienterende* for skole og uddannelse, men målet bliver fag og uddannelse.

I anden omgang altså, ved skiftet fra dannelse som menneskets mål/bestemmelse (filosofisk antropologi) til dannelse som skolens formål, bevæger man sig ind i den pædagogiske filosofi. Her har jeg i afsnit 2 og 3 skrevet om fagene som de ordningskategorier, hvor igennem dannelsen finder sted. Det er i overensstemmelse med både Ricoeurs tanke om kulturen som nødvendig omvej, og det er sammenhængende med en kulturfilosofi, hvor elever og studerende som kulturelle væsener træder ind i en omfattende kultursammenhæng. Her igennem kultiveres man som menneske, dvs. kommer til indsigt i og forståelse af sig selv, gældende normer, såvel som verden. I den forbindelse tog jeg et vidensbegreb op, som peger på begrænsninger og nødvendigheder, men som i sin forbindelse til sandheden frigør fra illusioner, løgne, manipulation osv. Dog, således har jeg argumenteret, for at viden kan få denne centrale placering, må den ikke få monopolstatus som erkendelsesform, det vil kun føre til vidensbegrebets forkrøbling, så det fortøner sig i netop de drifter, den

Og lige så væsentligt det er at kunne bedømme en handlings etiske valør også på trods af sym- og antipatier, er **det at kunne acceptere viden og forhold, man netop ikke ønsker sig.**



frygt og de beherskelsesstrategier, som den skal bekæmpe og frigør fra.

Dannelse skal altså både holde diverse erkendelsesformer åbne, også dem, som ikke umiddelbart har samfunds- eller erhvervsnyttes for sig, og den skal hjælpe til at forstå nødvendigheden heraf. Når humanitet tænkes som den indre selvdancering, som giver upartiskheden plads, er dialogen åben, verdens mangfoldighed kommer til syne, og livets rigdom får betydning som noget vigtigt. Ved at tænke dannelse først i forbindelse med og som del af den filosofiske antropologi, hvor den er målet, og dernæst i den pædagogiske filosofi, hvor den er formål, kan man få et præcist begreb, som både orienterer undervisning, skole

og professionsuddannelse – og som ikke i ét væk skal smides ind i debat og undervisning som en løsning i sig selv på problemer, som er pædagogiske eller didaktiske, økonomiske eller politiske. Men dannelsesbegrebet som formål kan og bør samtidig være den kritiske instans, som holder undervisningen i kultiverende sammenhæng og træder op mod *koloniserende* tiltag fra fx politik, økonomi, religion eller erhvervsliv. Alle disse ting har deres plads, dog underlagt orienterende, evt. kvalificerende omgang, men de må ikke blive pædagogikkens mål.

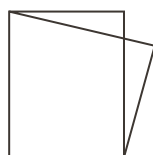
REFERENCER

- Adamsen, J. (2016). Mål uden mæle: afklaringsforsøg af forholdet mellem formål og to typer af mål. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 1(1), 101-115. <https://tidsskrift.dk/index.php/SLP/article/download/72663/130387>
- Bellah, R. & Joas, H. (2012). *The axial age and its consequences*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Wennheim und München: Juventa.
- Benner, D., Oettingen, A.C. v., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie: Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Biesta, G. (1998). Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Interchange*, 29(1), 1-16. <https://doi.org/10.1023/A1007472819086>
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education. A View for the Present*. New York & London: Routledge.
- Cassirer, E. (1932). *Die Philosophie der Aufklärung*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Cassirer, E. (1945). *An essay on man: an introduction to a philosophy of human culture*. New Haven: Yale UP.
- Cassirer, E. (2011). *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Mit einem Anhang: Naturalistische und humanistische Begründung der Kulturphilosophie*. Hamburg: Felix Meiner.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Henrich, D. (1990). *Ethik zum nuklearen Frieden*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Henrichs, D. (1976). Die Grundstruktur der modernen Philosophie. I: H. Ebeling (red.), *Subjektivität und Selbsterhaltung: Beiträge zur Diagnose der Moderne* (s. 97-122). Frankfurt: Suhrkamp.
- Holm, A. (2018). *Grundtvig. En introduktion*. Aarhus: Filo.
- Humboldt, W. v. (2017). *Theorie der Bildung des Menschen*. I: W.v. Humboldt, *Schriften zur Bildung*. Hrsg. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam.
- Høeg, C. & Ræder, H. (red.) (1953). *Platons Skrifter*. København: C.A. Reitzel; Axel Sandal.
- Jaspers, K. (1949). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Joas, H. (2019). *Die Macht des Heiligen: eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren: pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktik: nye studier*. Aarhus: Klim.
- Konersmann, R. (red.) (2012). *Handbuch Kulturphilosophie*. Darmstadt: WBG.
- Løgstrup, K.E. (2014). Skolens formål. I: D. Bugge (red.), *Løgstrup & skolen* (s. 117-130). Aarhus: Klim.
- Møller, P.S. (red.) (1987). *Stemmer fra øst: en antologi*. København: Gyldendal.
- Peters, R.S. (2004). Uddannelse som indivielse. I: E.L. Dale & K. Krogh-Jespersen (red.), *Uddannelse og dannelse: Læsestykker til pædagogisk filosofi* (s. 59-87). Aarhus: Klim.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2010). Das sogenannte träge Wissen und die Kultur der Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 115-127.
- Ricoeur, P. (1969). *Le Conflit des interprétations; essais d'herméneutique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Sen, A. (2009). Preface. I: A. Smith (red.), *The Theory of Moral Sentiments*. London: Penguin.
- Smith, A. (2009). *The Theory of Moral Sentiments*. London: Penguin.

- ¹ En dannelsese teori er med Benners ord altså altid kun reflekterende, dvs. har til opgave at reflektere andre dannelsese teorier og deres vel reelt manglende holdbarhed. En nøjere kritik af Benners dannelsese teori vil vise, at dens basis i subjektivitetskritik, dens forståelse af Bildsamkeit og dens negativitet samt processualitet (reduceret Humboldt-reception, se senere) alle virker som diskutabile antagelser, der bør korrigeres. Især begrebet Bildsamkeit bør undersøges. For det første er de fire punkter, "spontane Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit" jo reelt underdeterminerede klyngebegreber; for det andet er det en "Bestimmtheit" hos barnet, som skal respekteres og kommer til udfoldelse i den pædagogiske interaktion, men det er mig ikke helt klart, hvordan det hænger sammen med en ikke-affirmativ dannelsese teori; for det tredje er det vel oplæg til en pædagogik uden pædagoger, dvs. at et barn skal respekteres i sin humanitet (hvad Bildsamkeit netop lægger op til) af pædagoger, som kun kan løfte den opgave, hvis de selv er netop humane, men dét er ikke medreflekteret (Benner, 2010, s. 70-78). Ydermere må man spørge kritisk til Benners praksisfelter, især virker det underligt at kalde etik et selvstændigt praksisfelt: Man handler vel moralsk (eller ikke) i praksis, fx økonomisk eller i almindeligt arbejde, ikke i et felt for sig?
- ² Benner angiver eksplicit en reel undsigelse af télos, nemlig en fx med forældrenes status forudbestemt stilling i arbejde og samfund (Benner, 2010, fx s. 77), og heri har han ret.
- ³ Med henvisning til tidligere nævnte kulturfilosofi kan og bør Ernst Cassirer nævnes (Cassirer, 1945 og 2011). Cassirers filosofi om kulturen som symbolske former muliggør en tolkning af fagene, både naturfag, de humanistiske fag og de praktisk-musiske fag, som dimensioner af menneskets selvforståelse, som netop i kraft af det symbolske samtidig er et uundgåeligt verdensforhold. Det hænger sammen med, at symbolet hos Cassirer, både er fx et sprogligt udtryk og dets sammenhæng med det symboliserede. Det er med Cassirer, jeg omsætter Ricoeurs 'tegn' til 'symbol'.

Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem

– et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst



Anne Marie Villumsen, ph.d., seniorforsker, VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd & Mette Molbæk, ph.d., docent og forskningsleder, VIA University College & Anette Boye Koch, ph.d., docent og forskningsleder, VIA University College

Børns trivsel er et ekspliciteret mål for både professionelle og politikere, som søger at sætte retning for et godt børneliv. Imidlertid er det en stor barriere for arbejdet med og samarbejdet om børns trivsel, at der er så stor uklarhed om, hvordan det fremtræder og forstås i børns hverdagsliv og i den forskning, der er inden for feltet. Med udgangspunkt i et integrativt litteraturreview afdækker denne artikel forskningsfeltet om børns trivsel og mistrivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem i en skandinavisk kontekst. Vi har i vores analyser identificeret otte forskellige måder at forstå trivsel og mistrivsel på og præsenterer en syntese på tværs, hvor vi viser de forskellige konteksters primære forståelse af og fokus i arbejdet med børns trivsel og mistrivsel. Formålet med artiklen er at bidrage til

en øget klarhed over trivsel som både begreb og fænomen. Håbet er, at praksis med udgangspunkt i forskning kan blive mere tydelig på at forstå og arbejde med at skabe trivsel for børn.

Introduktion

Der er mange gode grunde til at arbejde for at skabe trivsel for alle børn i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem. Lovgivningsmæssigt er trivsel et helt centralt mål for børns ophold i danske dagtilbud (§ 1 i dagtilbudsloven), arbejdet med trivsel er en væsentlig del af folkeskolens faglige og didaktiske virke (fx folkeskolelovens § 18), og FN's Børnekonvention har i over 30 år sat fokus på børns trivsel og medbestemmelse. Vi ved, at de fleste børn i Danmark trives, er trygge og har det godt med deres venner og familie (Ottosen et al.,

Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem – et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst

Reviewet tager udgangspunkt i forskningsspørgsmålet: **Hvordan kan man forstå og arbejde med børns trivsel** i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem i en skandinavisk kontekst?



2018; Rayce et al., 2021; LEGO Fonden & Tænk tanken Mandag Morgen, 2021). Nogle børn lever dog under ulige opvækstbetingelser. Det giver dem ikke kun udfordringer hjemme, men der ses også ulighed læringsmæssigt i skolen og på længere sigt både udviklingsmæssigt og selvforsørgelsesmæssigt (Ottosen et al., 2018; Kloppenborg & Wittrup, 2015; Hestbæk, 2018). Vi ved også, at det er muligt at udvikle ressourcer hos børn, hvor særligt det at styrke udsatte børns trivsel og udvikling fra en tidlig alder kan skabe mere lighed i det danske uddannelsessystem og dermed potentielt også samfundsmæssigt (Jensen, 2017). Vi ved ydermere, at vi gennem en kvalificering af de professionelle arbejder og samarbejde kan skabe bedre udviklings- og læringsbetingelser for alle børn (Ainscow et al., 2016; Mitchell, 2008; Hattie, 2009).

Endelig kan man se, at praksisfeltene på tværs af dagtilbud, skole og socialt arbejde efterspørger særligt tværprofessionelle kompetencer og viden til at varetage og hjælpe de børn, som af forskellige årsager har det svært i eller på tværs af dagtilbud, skole og hjem (se fx VIAs aftagerundersøgelse, 2017). Formålet med denne reviewartikel er at præsentere forskellige forståelser af trivsel og mistrivsel på tværs af forskningslitteraturen. Målet er at afdække og præsentere, både deskriptivt og analytisk, hvordan man i en skandinavisk kontekst kan forstå og arbejde med børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem. Ambitionen er at præsentere viden, der kan understøtte det professionelle arbejde med børns trivsel. En grundantagelse i dette review er, at trivsel og mistrivsel står i relation til

hinanden, idet det er svært at forstå og arbejde med det ene uden at forholde sig til eller lave en grænse til det andet. Vi bruger gennem denne artikel, ud over trivsel og mistrivsel, betegnelsen (mis)trivsel for at illustrere dette forhold. Imidlertid har vi et primært fokus på trivsel, fordi trivsel er det mål, professionelle arbejder med, hvis barnet ikke trives. En anden grundantagelse er, at vi for at forstå børns (mis)trivsel, og dermed også de opgaver, som følger med, må have fokus på børns liv i og på tværs af de kontekster, hvor børn lever deres liv. Hermed følger et brud med den silotænkning, som præger både profession, uddannelse og forskning. Frem for at studere dagtilbud, skole og hjem som adskilte kontekster anlægger vi et fokus, der går på tværs, hvor opgaven med at skabe trivsel for alle børn forstås med

udgangspunkt i at se børns liv derfra, hvor de leves. Reviewet tager udgangspunkt i forskningsspørgsmålet: *Hvordan kan man forstå og arbejde med børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem i en skandinavisk kontekst?*

Metode

Metodologisk kategoriseres studiet som et integrativt litteraturreview, hvilket indebærer en søgning af forskellige former for litteratur (såvel eksperimentelt som teoretisk) inden for et bestemt emne. Målet med et integrativt litteraturreview er at forsøge at udvide og nuancere forståelsen af et udvalgt fænomen – i dette tilfælde trivsel (Booth et al., 2016; Grant & Booth, 2009). Et integrativt litteraturreview indebærer på linje med andre typer litteraturreviews en systematisk søgeproces, samling og analyse samt præsentation af fund (Jesson et al., 2011; Paterson, 2012). I et integrativt litteraturreview inkluderes typisk udelukkende litteratur udgivet på et vist videnskabeligt niveau, fx peerreviewet (Grant & Booth, 2009). Herudover vurderes litteraturen ikke, da det ikke er det primære formål med denne type af review (Booth et al., 2016). Dette integrative litteraturreview har til formål – på transparent og struktureret vis – at samle, beskrive og fremstille viden om børns trivsel til en sammenhængende fortælling – inden for en given tidsramme. I samling og analyse af de inkluderede studier lader vi os inspirere af såvel narrative (samlede) som tematiske analyser (Paterson, 2012). En integrativ tilgang tillader også analyserne at præsentere et bud på et overblik over børns trivsel (Greenhalgh et al., 2018) ved at gå på tværs. Det vil sige, at i analyserne arbejder vi bevidst på tværs af temaerne trivsel og mistrivsel,

men også på tværs af de tre kontekster: dagtilbud, skole og hjem, ligesom forskellige metodologiske tilgange og teoretiske traditioner også inddrages som en del af at beskrive og præsentere, hvordan man kan forstå og arbejde med børns trivsel og mistrivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem. Børns trivsel er ikke et eksakt begreb med en klar og præcis definition (Ben-Arieh et al., 2014; Ben-Arieh & Frønes, 2010; Koch 2021; Koch 2013; Koumaditis et al., 2020; Molbæk & Villumsen, 2018). Det giver udfordringer med både at afgrænse fokus for reviewet og ikke mindst præcisere søgestrengene. Ordet trivsel anvendes typisk i fagtekster på dansk, norsk og svensk og er således indikator for en skandinavisk kontekst. *Jævnfør Ordbog over det danske Sprog* handler trivsel om, at et levende væsen er i god og sund vækst, har livskraft og får god udvikling (ODS bind 24, 1948). Den direkte oversættelse af trivsel til engelsk er 'thriving' eller 'flourishing', som dog mest bruges i hverdagsmunde. I en international videnskabelig kontekst er der derimod en lang tradition for at studere 'well-being', 'happiness' og 'mental health' (Ruggieri et al., 2020).

Tabel 1: Søgestrengene

Database	Søgestreng
Forskningsdatabasen	(barn* OR børn*) AND (trivsel) AND (dagtilbud* OR daginstitution* OR børnehave* OR vuggestue* OR skole* OR folkeskole* OR hjem* OR familie*)
SwePub	Barn* AND (välbefinnande* OR trivsel* OR trives*) AND (daginstitution* OR dagvård* OR daghem* OR dagis* OR skola* OR skoler* OR grundskola* OR grundskoler* OR hem* OR familj*)
Oria	Barn* AND (velferd* OR trivs* OR velvære) AND (barnehage* OR skole* OR barneskole* OR hjem* OR familie*)

Vi er interesserede i at undersøge trivsel, og dermed en skandinavisk kontekst, fordi trivsel for det første behandles i skandinavisk forskningslitteratur, og for det andet fordi ordet som betegnelse ikke lader sig direkte oversætte til fx well-being. Der er således kvalitative forskelle på de to begreber og betegnelser, idet well-being i højere grad end trivsel er holistisk og multifaktoriel (Ruggieri et al., 2020). Dette fordrer, at der søges i en skandinavisk kontekst. Det er samtidig et mål med reviewet at indsamle og formidle litteratur fra tre sammenlignelige socialpolitiske kontekster og samfundstyper, hvorfor den skandinaviske kontekst er ideel.

På ovenstående baggrund har vi udviklet såvel søgestrengene som udvalgt databaser. I tabel 1 ses de tre udvalgte skandinaviske databaser samt de søgestrengene, som danner udgangspunkt for reviewet. Søgestrengene er skabt på baggrund af flere eksplorative søgninger (se Koumaditis et al., 2020) med formålet om både at indfange trivsel hos børn og at sikre de øvrige søgeord relateret til de valgte kontekster. Herudover er der også gjort brug af biblioteks assistance til at sikre relevante søgestrengene.

Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem – et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst

Der er inkluderet videnskabelige publikationer fra perioden 1995-2019, dvs. peerreviewede tidsskriftartikler, ph.d.-afhandlinger eller forskningsrapporter, der har et tilsvarende niveau, fx fra danske VIVE eller norske NOVA. Afgræsning er børn i alderen 0-18 år. Den inkluderede litteratur vurderes herudover ikke, idet det ikke er formålet med et integrativt litteraturreview (Booth et al., 2016). En søgning i udelukkende skandinaviske databaser og med skandinaviske søgeord har åbenlyse mangler, idet man her ikke inkluderer skandinaviske bidrag, der udelukkende er publiceret på engelsk. Vi valgte derfor i tillæg hertil at spørge seks faglige eksperter inden for trivsel i dagtilbud, skole og hjem om deres bud på væsentlig trivselsforskning. Disse publikationer indgik på lige fod med søgningerne og blev in- og ekskluderet på samme baggrund som den fremsøgte litteratur.

Efter de indledende søgninger blev samtlige hits gennemgået på titel- og abstractniveau. Eventuelle usikkerheder omkring in/eksklusion på titel- og abstract-niveau blev drøftet. Efter den første runde med inklusion og eksklusion blev de tilbageværende tekster læst i fuld længde. Alle længere rapporter, ph.d.-afhandlinger og bøger er læst i udvalg, hvor de dele af en publikation, som er relevante for forskningsspørgsmålet, er inkluderet og læst. Hver enkelt publikation er opsummeret i et skema – med henblik på at sikre systematik, transparens og ensartethed i proces på tværs af flere forskere (se appendiks 3). Den samlede in- og eksklusionsproces er vist i tabel 2.

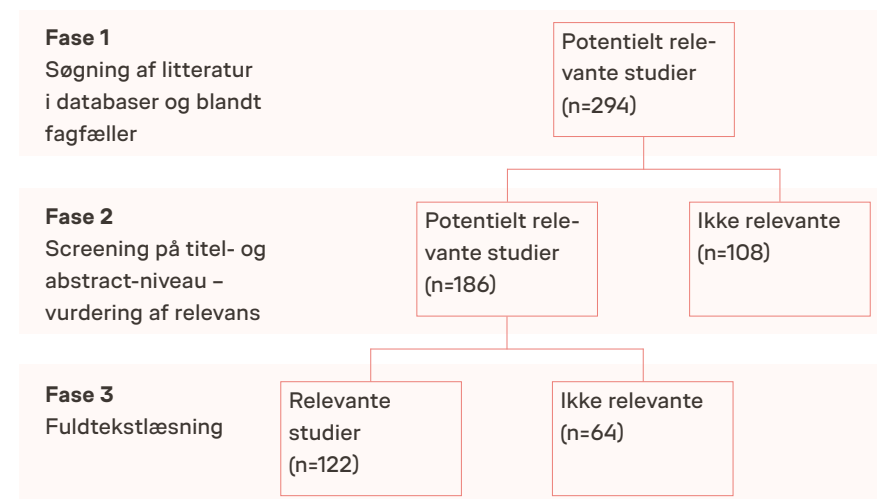
Metodekritik og forbehold for resultater

Ethvert metodologisk valg er også altid et fravalg, og denne review-proces kan naturligvis også kritiseres. I dette afsnit

peger vi på kritikpunkter samt mulige forbehold i relation til resultaterne.

For det første er dette reviewarbejde udfordret af, at børns trivsel ikke er et eksakt begreb med en klar og præcis definition. Det betyder, at en præcis definition ikke har kunnet lægges til grund i arbejdet med at udvikle søgestrengene. Samtidig er dette integrative review udarbejdet ud fra et ønske om netop at bidrage til klarhed i dette felt. Det udgør således et dilemma. Vi valgte på den baggrund at udvikle de konkrete søgestrengene på baggrund af eksplorative søgninger i alle tre databaser samt med biblioteksfaglig hjælp. For det andet kan der identificeres udfordringer med fordelingen af de inkluderede studier på tværs af databaserne og dermed nationale kontekster. Se tabel 3 nedenfor. For det første ses det, at der findes markant lavere antal hit i de norske og svenske databaser. Samtidig ekskluderes et større antal studier fra både Norge og Sverige sammenlignet med Danmark. Det kan skyldes, at det ikke gennem de eksplorative søgninger og biblioteksassistance er lykkedes at finde de rette søgeord. Det kan også skyldes, at der publiceres mere på engelsk om trivsel og mistrivsel i Norge og Sverige. Alternativt kan det også skyldes, at fx ph.d.-afhandlinger potentielt i højere grad udgives som artikelbaserede afhandlinger frem for monografier i Norge og Sverige. Endelig kan det også skyldes, at der ikke har været præcist samme fokus på børns trivsel på tværs af de tre lande. Der er således disse forbehold i relation til de præsenterede resultater.

Tabel 2: Samlet in- og eksklusionsproces



Tabel 3: In- og eksklusion fordelt på databaser

Database	Antal hits	Eksklusion i alt	Antal tekster inkluderet i alt
Forskningsdatabasen	109	38	71
SwePub	68	56	12
Oria	85	65	20
Ekspertanbefalinger	32	13	19
I alt inkluderet/ekskluderet	294	172	122

Tabel 4: Nationalitet

Nationalitet	Antal	Procent (afrundet)
Danmark	73	55 %
Norge	22	17 %
Sverige	12	9 %
Andet	14	11 %
Ikke angivet/relevant	11	8 %
I alt	132	100 %

Tabel 5: Primær kontekst

Kontekst	Antal	Procent (afrundet)
Dagtilbud	16	12 %
Hjem	49	37 %
Skole	27	21 %
Mellem dagtilbud og hjem	8	6 %
Mellem dagtilbud og skole	4	3 %
Mellem skole og hjem	12	9 %
Mellem dagtilbud, skole og hjem	4	3 %
Trivsel og mistrivsel som begreb	12	9 %
I alt	132	100 %

Tabel 6: Metodisk fordeling

Metodisk tilgang	Antal	Procent (afrundet)
Kvalitativ	33	25 %
Kvantitativ	34	26 %
Mixed methods	33	25 %
Udelukkende teoretisk/ teoriudviklingsfokus	11	8 %
Kortlægning eller review	15 (9 + 6)	11 %
Kortlægning og teoriudvikling	6	5 %
I alt	132	100 %

Resultater

I det følgende afsnit præsenterer vi resultaterne gennem såvel et deskriptivt som et analytisk blik på børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem. I den deskriptive del præsenterer vi en opsummering af feltet. I den analytiske del har vi udarbejdet to tværgående synteser.

Deskriptive fund

I appendiks 1 ses en oversigt over samtlige inkluderede studier. I denne opgørelse kan man se det enkelte studies fokus (fx pædagogers og børns blikke på trivsel), den kontekst, hvori studiets primære fokus er (dagtilbud, skole eller hjem), hvilke metoder det konkrete studie har anvendt samt nationalitet for det inkluderede studie. I appendiks 1 ses 132 (frem for 122) inkluderede studier, idet enkelte af de inkluderede tekster er grundbøger, hvoraf flere kapitler er inkluderet. Studiernes nationale ophav fremgår af tabel 4, den primære kontekst af tabel 5, og den metodiske fordeling af de inkluderede studier af tabel 6.

De deskriptive fund viser, at feltet omkring børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem for det første omfangsmæssigt er bedst belyst som fokusområde i Danmark med 73 ud af 132 inkluderede studier (se metodeafsnit for kritik og mulige forbehold). For det andet fremstår konteksterne hjem og skole som de mest undersøgte. For det tredje er feltet metodologisk belyst gennem en meget lige fordeling af såvel kvantitative og kvalitative samt mixed methodsstudier, kortlægning og teoriudvikling. Kun få studier udsiger noget på tværs af dagtilbud og hjem, dagtilbud og skole samt dagtilbud, skole

Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem – et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst

og hjem, hvilket også ses i andre måder at beskrive litteraturen på (Koumaditis et al., 2020). Det underbygger behovet for flere studier, der anlægger et blik på (mis)trivsel som noget, der skabes på tværs af de kontekster, hvor børn har deres hverdagsliv.

Analytiske fund

De analytiske fund består af to dele. Først har vi udarbejdet en tværgående syntese af forskellige trivselsforståelser.

Dernæst har vi fokuseret på de enkelte kontekster dagtilbud, skole og hjem og præsenterer de begreber og foci, der træder frem i og på tværs af de enkelte kontekster.






Forskellige forståelser af trivsel og mistrivsel

For at kunne præsentere en sammenhængende og generel beskrivelse af børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem analyserede




vi de inkluderede studier i forhold til, hvilken forståelse af (mis)trivsel som blev præsenteret i det enkelte studie. Det er således en narrativ og samlende analyse som angivet i det metodiske afsnit. Det gav 19 forskellige trivselsforståelser, som vi efterfølgende kunne samle i otte (se figur 1). I denne del af analysen sætter vi parentes om konteksterne dagtilbud, skole og hjem. I appendiks 2 ses, hvordan de enkelte studier er fordelt på de enkelte forståelser.

Figur 1: Forskellige forståelser af trivsel og mistrivsel



FORSTÅELSE AF TRIVSEL	INDHOLD
Subjektiv trivselsforståelse 	<p>Primært individers beskrivelser af egen trivsel, velbefindende og kvalitet i livet. Der ses også studier, hvor voksne observerer børns følelsesmæssige grundstemninger.</p> <p>Trivsel forstås som en følelsesmæssig oplevelse af at have det godt, fx i forhold til forskellige elementer i et hverdagsliv.</p> <p>Der refereres ofte, implicit, enten til positiv psykologi og en forståelse af at have det godt, være veltilpas, opleve en god balance mellem positive og negative emotioner eller til livskvalitetsbegrebet.</p>
Trivsel som relationer, interaktioner og omsorgssituation 	<p>Trivsel knyttes til relationer. Det gælder både venskabsrelationer, familie og omsorgssituation, og hvordan der kan arbejdes med at understøtte og udvikle relationer i fx hjemmet.</p> <p>En stor andel af forskning inden for det sociale felt, hvor fokus er på omsorgssituationen i hjemmet eller ved anbringelse.</p> <p>Trivsel og mistrivsel ses primært i relation til forskellige risikofyldte betingelser koblet til relationer eller omsorgssituation.</p> <p>Kun én reference indkredser, hvordan trivsel og mistrivsel kan ses som interaktionistiske og emergent opståede fænomener (Smith & Reid, 2018).</p>
Trivsel som objektive vurderinger af børns 'tilstand' 	<p>Trivsel forstås som noget, der kan vurderes og ses af andre, fx de professionelle rundt om barnet.</p> <p>Et 'udefra og ind'-blik på trivsel og mistrivsel med alt fra professionelles fortællinger om børns mistrivsel til spørgeskemaer og kvantificerbare målinger af børns trivsel og sundhed.</p>
Trivsel i relation til læring 	<p>Når trivsel forstås i forhold til læring, er skolen ofte primær kontekst. Her er blikket rettet mod, hvordan indsatsen i og rundt om skolen kan understøtte børns trivsel.</p> <p>Trivsel i relation til læring kan opdeles i fokus på faktorer 'rundt om skolen' (fx mentorordning, SFO, hjem), 'i skolen' (fx varieret skoledag, overgang fra dagtilbud) og afdækninger af 'elevernes egen oplevelse af skolen' (fx trivselsmålinger i folkeskolen).</p>
Trivsel forstået som deltagelse 	<p>Trivsel forstås med udgangspunkt i elevernes faglige og sociale deltagelse i fællesskaber og kobler sig dermed også til arbejdet med inklusion, hvor der er en særlig optagethed af at understøtte børnenes deltagelse i de omgivende fællesskaber og aktiviteter.</p> <p>Fokus er enten på børnenes deltagelsesmuligheder set i forhold til både dagtilbud, skole og hjem eller på de professionelle (for-)forståelser og arbejde i relation til at sikre deltagelse for alle børn.</p>

Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem – et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst

Trivsel som determineret af ressourcer (levevilkår) 	<p>Trivsel og mistrivsel forstås som noget, der er betinget af en række sociale og relationelle ressourcer/determinanter med fokus på levekår og livsbetingelser.</p> <p>Trivsel og mistrivsel betragtes både som en tilstand og et fænomen, der skabes i samspil med omverdenen, og som afhænger af, hvilke ressourcer børnene (og deres familier) besidder – både økonomisk, socialt, kulturelt, mentalt, fysisk og uddannelsesmæssigt.</p>
Trivsel som fravær af risiko 	<p>Fokus er på mistrivsel eller risiko i varierende grad for forskellige målgrupper af børn og familier eller relateret til forskellige tematikker (fx vold, overgreb og kriminalitet – hos børnenes eller i deres familier). Dette felt er også præget af et fokus på at opspore mistrivsel.</p> <p>Trivsel ses ofte som modsætning til risiko eller som fravær af risiko.</p>
Trivsel og mistrivsel som komplekst fænomen 	<p>Et begrebsligt blik på primært trivsel.</p> <p>Det ses overordnet som et multifaktoriel, komplekst og kontekstuel fænomen, der sker i samspil mellem individ og omgivelser.</p> <p>Der er flere bud på at indkredse trivsel ved at opstille nogle deskriptive og foreskrivende indikatorer på trivsel. Der er bud på såvel definitioner af trivsel som frameworks og taksonomier til forståelse og indkredsning af (mis)trivsel som begreb og fænomen.</p>

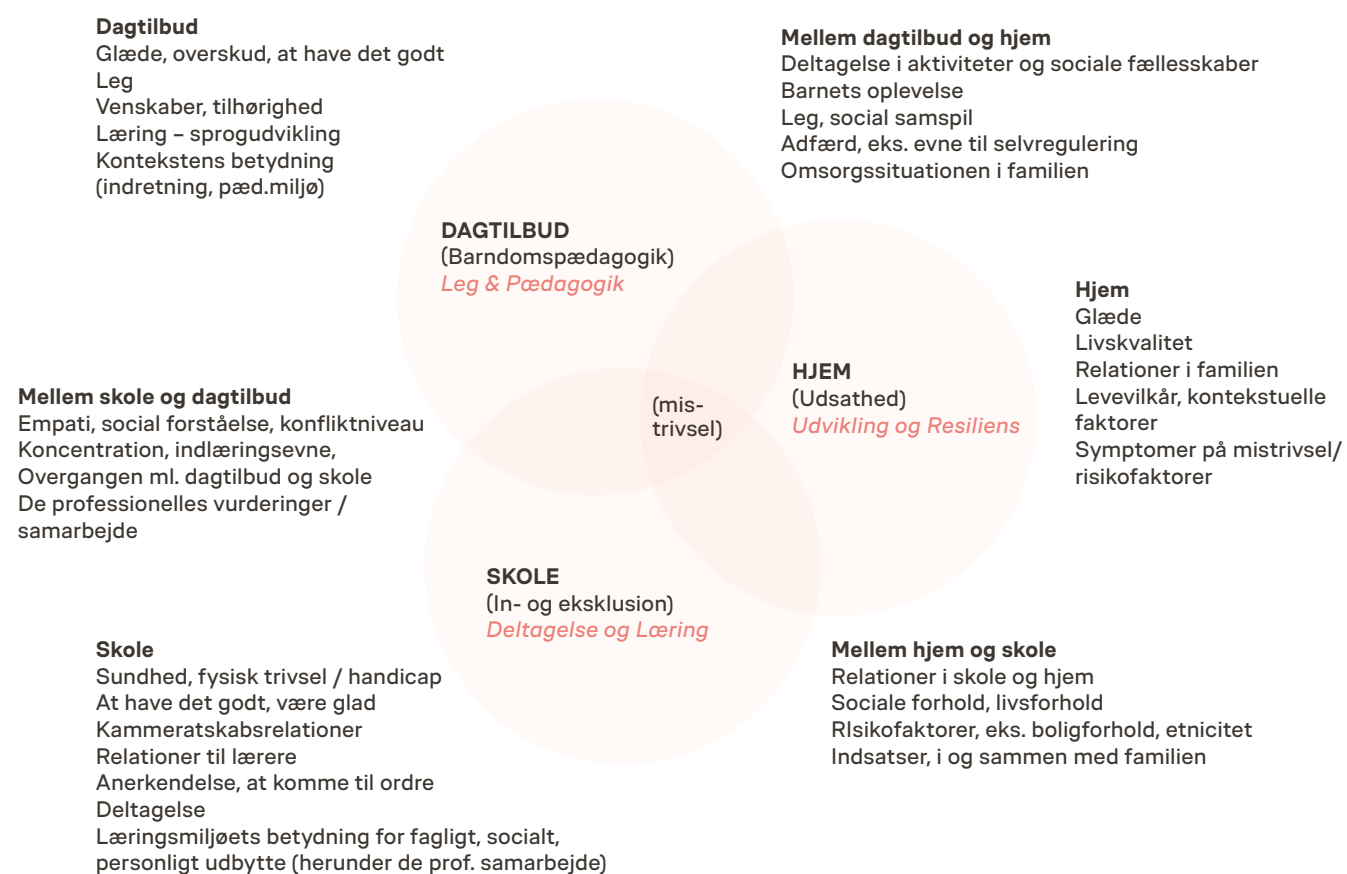
(Mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem

I næste trin i vores analyse præsenterer vi nedenstående model (figur 2). Her inddrager vi konteksterne dagtilbud, skole og hjem og søger at skabe overblik over de mest udtalte begreber knyttet til (mis)trivsel i de forskellige kontekster. De

centrale begreber har vi identificeret ved at læse artiklerne knyttet til de enkelte arenaer for efterfølgende at lave en syntese af de temaer, vi kan identificere inden for hvert område. Det er således en tematisk analyse som angivet i det metodiske afsnit. Modellen kan på den baggrund fungere som et overblik over de

forskellige arenaers primære forståelse af og fokus i arbejdet med børns (mis)trivsel. Endvidere kan modellen bruges til at zoome ind på enkelte arenaer og/eller sammenligne begreberne i de forskellige arenaer.

Figur 2: Model over centrale begreber og forskellige arenaer i forhold til børns (mis)trivsel



Ud over at tilbyde et samlet overblik over begreber knyttet til børns (mis)trivsel kan modellen også lægge op til flere vigtige diskussioner i relation til arbejde med børns (mis)trivsel.

For det første bliver det relevant at overveje, om nogle af de begreber, der går igen i flere felter, mon har den samme betydning, når konteksten er forskellig? Eksempelvis kan glæde og det at være

glad ses som værende centralt i både dagtilbud, skole og hjem, men mon det at 'være glad' identificeres og forstås på samme måde? Tilsvarende kan begreber som relationer og deltagelse vise sig at være forstået forskelligt i de forskellige kontekster.

For det andet må det formodes, at disse forskellige forståelser også lægger op til forskellige indsatser, når et barn vurderes

i mistrivsel. I praksis kan dette betyde, at de forskellige professioners arbejde med (mis)trivsel og forståelser af den 'rette' indsats vil være meget forskellig.

For det tredje finder vi på den baggrund, at mange af modellens begreber – på linje med begrebet trivsel – kalder på en definition og konkretisering, som i mange tilfælde synes at mangle. Med andre ord er mange af de begreber, som

Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem – et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst

Først har vi udarbejdet en tværgående syntese af forskellige trivselsforståelser. Dernæst har vi fokuseret på de enkelte kontekster dagtilbud, skole og hjem og præsenterer de begreber og foci, der træder frem i og på tværs af de enkelte kontekster.



vi i forskning og praksis bruger i vores forsøg på at definere og forstå børns trivsel, i sig selv flydende betegne. Dermed bliver det kontraproduktivt, når vi forsøger at forstå og indfange, hvad (mis)trivsel er, og hvordan det udvikles, med andre begreber, der også viser sig at kalde på yderligere afklaring.

Implikationer for forskning og praksis

Vi har gennem dette integrative litteraturreview præsenteret og analyseret feltet omkring børns (mis)trivsel i en skandinavisk sammenhæng. I denne afsluttende del af artiklen vil vi gerne pege på de implikationer for både forskning og praksis, som vi mener, dette review giver anledning til.

For det første finder vi, at (mis)trivsel ofte undersøges og behandles i en ikke-begrebsliggjort commonsense hverdagsforståelse. Det betyder, at når man undersøger (mis)trivsel, så er det i en betydelig andel af undersøgelserne enten meget snævert eller utydeligt defineret. Samtidig kan der være markant forskellige foci, når man prøver at forstå og arbejde med, hvad trivsel og mistrivsel er for størrelser. Det er således svært at holde studierne op mod hinanden og kvalificere den samlede forskningsviden om børns trivsel og mistrivsel. Dette fund stemmer overens med andre undersøgelser og begrebsliggørelse af trivsel, hvor man også ser, at der er stor variation i forståelsen

af trivsel (se fx Molbæk & Villumsen, 2019; Casper, 2009; Hansen et al., 2021; Koumaditis et al., 2020; Cooke et al., 2016; Ejrnær et al., 2020). Det peger på et behov i både forskning og praksis på at blive skarpere på, hvilke forståelser af trivsel og mistrivsel man arbejder med og hvorfor. For praksis er det særligt relevant, når man arbejder med at skabe trivsel for det specifikke barn i konkrete kontekster. Hvordan forstår såvel de forskellige professionelle som barn og forældre trivsel og hvorfor? Fra hvilke perspektiver trives barnet, og fra hvilke perspektiver trives barnet ikke? At blive tydeligere på det vil potentielt set gøre indsatsen for at hjælpe barnet i trivsel mere nuanceret og præcis.

For det andet finder vi, at der er en overvejende mangel på studier, der beskæftiger sig med forholdet mellem trivsel og mistrivsel. I en betydelig del af undersøgelserne omkring risiko og mistrivsel hos børn og familier ser man, at trivsel primært fremstilles som et indforstået endemål for barnet i mistrivsel eller simpelthen som et fravær af risiko. I stedet fokuseres der i undersøgelserne på udvalgte risikofaktorer som udtryk for mistrivsel. Tilsammen giver det en utydelig og unuanceret forståelse af trivsel. Samtidigt betyder det også, at man i undersøgelserne kun i mindre grad har øje for den balance, der måtte være mellem risiko og beskyttelse. Grænserne mellem mistrivsel og trivsel bliver således trukket i forhold til de valgte fokus for undersøgelsen. Ligesom forholdet mellem trivsel og mistrivsel fremstår underbelyst, fremstår også forholdet mellem risiko og beskyttelse uklart. Det er ofte den samme faktor, men bare med positivt eller negativt fortegn. Eksempelvis kan familieforhold udgøre både en risiko og en beskyttelse alt efter, hvordan det tager sig ud i det konkrete tilfælde. Det gør, at der i højere grad fokuseres på sammenfald af fx bestemte risikofaktorer end på årsagsforklaringer. Netop det element har betydning for praksis, fordi det betyder, at den viden, der er tilgængelig, primært kan udsige noget om, at hvis bestemte risikofaktorer er til stede i bestemte kombinationer, så er der større risiko for mistrivsel. Det betyder, at den konkrete pædagog, lærer eller socialrådgiver ikke på den baggrund kan vide noget om baggrunden for eller årsagerne til mistrivsel, blot at sammenfald af faktorer skaber sandsynlighed for mistrivsel. Det betyder altså, at den forskningsbaserede viden her ikke siger ret meget om, hvad der skal til for at

understøtte og udvikle et barns trivsel – andet end at minimere risiko. Det kalder derfor på mere forskning i forholdet mellem trivsel og mistrivsel – og måske særligt i den bevægelse, det er at komme i trivsel. For praksis betyder det, at det kan have stor betydning, at man i de konkrete samarbejder omkring børns trivsel bliver endnu skarpere på, hvordan man forstår trivsel og ikke mindst, hvordan trivsel og mistrivsel står i forhold til hinanden for netop det barn, man forsøger at hjælpe.

Det tredje element, vi gerne vil fremhæve, er barnets perspektiv på trivsel eller mangel på samme. I det her arbejder finder vi ikke studier, som forstår trivsel eller mistrivsel som noget, der kan indfanges udelukkende gennem et indefra-perspektiv udtalt af barnet selv. Det vil sige, at når vi taler børns trivsel og mistrivsel, så ved vi ikke meget om, hvordan børns (mis)trivsel ser ud baseret udelukkende på børns egne stemmer. Det betyder for det første, at vi mangler viden om, hvad trivsel og mistrivsel er for størrelser set fra børns perspektiver. Dette gør sig særligt gældende for mistrivsel. For det andet og i relation til praksis på feltet, så betyder det også, at barnets perspektiv potentielt set er afgørende, eller i hvert fald en uudnyttet ressource, når man i praksisfeltet arbejder med at skabe trivsel for børn.

Det sidste og fjerde fund, vi gerne vil fremhæve, er blikket på, hvordan der i relation til dagtilbud, skole og hjem som kontekster knyttes forskellige begreber til trivsel og mistrivsel. I tillæg hertil ser vi også, at der, hvor begreberne går igen, har de ikke nødvendigvis den samme betydning på tværs af dagtilbud, skole og hjem. Det har for praksis de implika-

tioner, at trivsel og mistrivsel bliver de uklare begrebers holdeplads – det kan give udfordringer, når man skal samarbejde på tværs af dagtilbud, skole og hjem om, hvordan man overhovedet forstår trivsel og mistrivsel, og ikke mindst hvordan man i så fald tænker om den bedste indsats for barnet. Det skaber dog også med dette blik en mulighed for ikke kun at få talt om, hvordan man ser og forstår trivsel i de enkelte kontekster, og dermed et nuanceret billede af et barns (mis)trivsel, men i særdeleshed en mulighed for at skærpe det tværprofessionelle samarbejde gennem en mere nuanceret og forhåbentlig fælles forståelse af, hvordan man sammen kan forstå og arbejde med et barns trivsel.

Konklusion

I dette integrative litteraturreview har vi kortlagt forskning om børns trivsel og mistrivsel på tværs af dagtilbud, skole og hjem i en skandinavisk kontekst og med et formål om at bidrage til en øget klarhed over trivsel som både begreb og fænomen. Gennem analysen af litteraturen fandt vi otte forskellige måder at forstå trivsel og mistrivsel på. Disse trivselsforståelser kan bruges i forskning i om og trivsel til at skærpe fokus for den konkrete undersøgelse, således at trivsel defineres tydeligere i det enkelte studie – og gerne som mere og andet end fravær af risiko eller mistrivsel. I praksis kan disse forskellige forståelser af trivsel bruges til at blive tydeligere på divergerende vægtning i forhold til, hvad man som fagprofessionel lægger vægt på, når man vurderer et barns trivsel og hvorfor. Ikke mindst giver forskellige forståelser af trivsel også de professionelle muligheder for at se på, hvordan forskellige blikke på trivsel danner forskellige forventninger til trivsel og de rette insat-

Ikke mindst giver forskellige forståelser af trivsel også de professionelle muligheder for at se på, hvordan **forskellige blikke på trivsel danner forskellige forventninger til trivsel** og de rette indsatser – og at disse kan skifte på tværs af fagpersoner og kontekster.



ser – og at disse kan skifte på tværs af fagpersoner og kontekster. Endvidere er det interessant at se på, hvordan barnet oplever disse divergerende forventninger. I analysen fandt vi også en mangel på viden om forholdet mellem trivsel og mistrivsel og ikke mindst viden om bevægelsen fra mistrivsel til trivsel, hvor særligt børnenes perspektiver er fraværende. Vi ved ikke meget om, hvordan

det er at være barn og ikke have det godt i sit dagtilbud, sin skole eller derhjemme. Det kan være en fordel både at afdække det i de konkrete samarbejder om børns trivsel og forskningsmæssigt at bidrage med viden, der kan styrke den professionelle indsats. Trivsel og mistrivsel knyttes til forskellige begreber alt efter, om man befinder sig i dagtilbud, skole eller hjem. Det har ikke kun potentielt

set betydning for samarbejdet på tværs om børns trivsel men også for, hvordan man tænker om og forstår 'den bedste indsats' til barnet. Trivsel og mistrivsel (og forholdet mellem dem) er således noget, forskning og praksis med fordel kan arbejde målrettet med således, at vi kan præcisere arbejdet med at skabe trivsel for alle børn.

LITTERATUR OG APPENDIKS

Da artiklen er baseret på et omfattende materiale, er der ikke plads i print til at angive det hele.

Man kan finde følgende online på tidsskriftets hjemmeside <https://tidsskrift.dk/tipro/about>

Litteraturliste

Appendiks 1- Oversigt over inkluderede studiers fokus, kontekst, metode og nationalitet

Appendiks 2 - Forskellige forståelser om trivsel og mistrivsel inklusiv fordeling af studier på de enkelte forståelser.

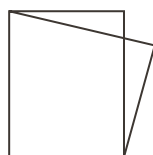
Appendiks 3 - Fuldlæsningskema

Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem – et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst

- ¹ Stor tak til forskerne fra forskningsprogrammet Børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem v/ VIA University College for baggrundsarbejdet med dette omfangsrige review. En særlig tak til Lise Jönsson Koumaditis, Lotte Junker Harbo og Anne Mette Buus for det indledende arbejde med søgningerne bag dette review samt fremlæggelser af kategoriseringer, analytiske bearbejdnings og pointer, som er diskuteret på programmøder og formidlet i Koumaditis et al. (2020).
- ² Tak til Anja Marschall, lektor, ph.d., Københavns Professionshøjskole, Signe Hvid Thingstrup, lektor, ph.d., Københavns Professionshøjskole, Unni Lind, lektor, ph.d., Københavns Professionshøjskole, Venka Simovska, professor, school development, wellbeing and learning, DPU, Sigrid Brogaard Clausen, BA og MA, Early Childhood Research Centre, University of Roehampton, London og Anette Boye Koch, docent, ph.d., VIA University College.
- ³ Se eventuelt Koumaditis, Harbo og Buus for nærmere beskrivelse af søgeprocessen.
- ⁴ Kun tre artikler søgt frem i Oriadatabasen har det ikke været muligt at skaffe inden for en 6 måneders periode. Disse figurerer som ekskluderede.
- ⁵ Andre deskriptive snit kan også være interessante i relation til feltet. Se fx Koumaditis et al. (2020), hvor man med udgangspunkt i de enkelte databaser har inddelt de inkluderede studier i relation til aktør-, institutions- og tematiske perspektiver.
- ⁷ Her vil vi igen gerne pege på Koumaditis et al. (2020), hvor man med udgangspunkt i de enkelte databaser har inddelt de inkluderede studier i relation til aktør-, institutions- og tematiske perspektiver. Det giver igen andre blikke ind i feltet.

Åndsvidenskabelig pædagogik

En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten



Frederik Pio, lektor,
ph.d., DPU, Aarhus
Universitet

Artiklen præsenterer forudsætninger for samt grundtræk ved den såkaldt *åndsvidenskabelige pædagogik* (ÅVP). Dette er en pædagogisk strømning, der måske er gået en smule i glemmebogen. Den hidrører fra Tyskland i årtierne omkring midten af det 20. århundrede. Artiklen præsenterer de handlingsteoretiske og hermeneutiske forudsætninger for denne pædagogik med fokus på inspirationen fra I. Kant og W. Dilthey. Og det påpeges med analyse af Hermann Nohl (1879-1960) samt Erich Weniger (1894-1961), at den teori-udvikling, der indtræffer i denne strømning, stadig har en form for relevans som teoriehistorisk baggrund for de grundlagsdiskussioner, der i dag føres omkring pædagogisk-professionelles vidensbase.

Indledning

I denne artikel vil jeg henlede opmærksomheden på den *åndsvidenskabelige pædagogik* (ÅVP), der havde sin storhedstid i Tyskland i årtierne omkring midten af det 20. århundrede. ÅVP udgør i dag en ret overset fase i pædagogikkens historie. I de danske fremstillinger af pædagogikkens historie er ÅVP da måske også – set i bagklogskabens lys – blevet en smule stedmoderligt behandlet gennem tiden. Hverken i Grue-Sørensen (1967) *Opdragelsens historie* I-III eller i Kristensen, Siggaard og Korsgaard (2017) *Pædagogikkens idehistorie* er der således nogen særlig omtale af ÅVP. Måske dette har at gøre med, at ÅVP tidligt i anden halvdel af det 20. århundrede blev marginaliseret,

Åndsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten.

Det er direkte under den åndsvidenskabelige pædagogiks hovednavne, at **“vor tids” generation af indflydelsesrige pædagoger** blev uddannet.



dels via fremkomsten af en buldrende metodisk-empirisk (såkaldt ‘realistisk’) vending i uddannelsesforskningen (Roth, 1967), dels via mistanke om at enkeltpersoner i den – meget sammensatte – ÅVP-gruppering i en periode bevægede sig tæt på naziregimets repræsentanter i 1930’erne (Dale, 2005, s. 298). Som baggrund er det tillige vigtigt at være opmærksom på, at det er direkte under den åndsvidenskabelige pædagogiks hovednavne, at “vor tids” generation af indflydelsesrige pædagoger blev uddannet og meriteret i efterkrigstiden. Der er her tale om hovednavne fra dansk ‘seminariepædagogik’. Ikke mindst den tidlige, dannelsesteoretiske Wolfgang Klafki (Dale, 2005, s. 279; Rothuizen, 2019, s.

26). Klafki var med sin hermeneutiske kategorial-dannelse ikke bare rundet af den åndsvidenskabelige pædagogik, men var en direkte repræsentant for denne pædagogiske retning frem til ca. 1970 (Matthes, 2011, s. 187-188). Men også andre store navne følger sig til gruppen af arvtagere, der tidligt var inspireret af ÅVP. Her kan nævnes Klaus Mollenhauer (Rothuizen, 2019, s. 24), Herwig Blankertz (Dale, 2005, s. 258 ff.) samt Otto Bollnow (Dale, 2005, s. 285; Krüger, 2006, s. 33; Rothuizen, 2019, s. 26 ff.). Så for at kunne forstå disse teoretikers prægning af dansk pædagogik-tradition, så må man også kende til ÅVP. Nogle af disse navne i Klafkis generationsled bevæger sig senere i retning af kritisk teori samt den

empiriske sociologi. Men det forbliver en generel tendens, at ÅVP som strømning har tråde, der rækker ind i nutidig dansk og skandinavisk pædagogik. Dette med hovednavne som norske Reidahr Myhre (Dale, 2005, s. 280-285) samt aktuelle, internationale navne som Gert Biesta og dertil også Max van Manen (jf. sidstnævntes forskning i pædagogikkens eksistentielle livsverden). Netop disse to omtales hos Rothuizen som figurer, der: “har holdt fast ved og nyfortolket [...] den åndsvidenskabelige pædagogik” (Rothuizen, 2019, s. 25). Desuden kan der ift. Danmark mere specifikt nævnes teoretikere som Thomas Rømer og Jan Jaap Rothuizen (2019). Disse navne er på forskellig vis rundet af ÅVP’s livsfiloso-

fisk-hermeneutiske idegods, selvfølgelig med meget forskellige vægtninger. For Rømers vedkommende er det bl.a. Grundtvigs praktisk-poetiske skoletænkning samt mytologi og folkelighed, der gør sig gældende. Rømer taler således her ind i ÅVP's historisk-organiske vækstperspektiv (jf. nedenfor): "Danmark er en plante med poesi, musik og egenart ... [som] del af en fælles europæisk strøm [...] vores kulturelle bagage virker gennem vore institutioner" (Rømer, 2015, s. 281).

Her taler den åndsvidenskabelige pædagogiks kulturhistoriske perspektiv (som vi skal se på nedenfor). Her filtreret gennem Grundtvigs 'historiske oplysning', som netop ÅVP-figuren Erich Weniger også skriver om (Weniger, 1953, s. 172-218). Der er altså med denne afhandling af Weniger en direkte forbindelse mellem Grundtvig og tysk ÅVP i 1950'erne. ÅVP som tema dækker overordnet set et meget omfattende forskningsfelt med et væld af forskelligrettede nuancer (jf. Matthes, 2011). Jeg vil i denne sammenhæng begrænse mig til blot at pege på to centrale forudsætninger for ÅVP. Dette er dels (i) et handlingsteoretisk spor, der fører tilbage til Kant. Her vil jeg se på ÅVP's udvikling af dette spor, som det fremgår hos Erich Weniger. Som det andet er der (ii) det historisk-hermeneutiske spor, der leder tilbage til Dilthey. Her vil jeg se på ÅVP's udvikling af dette spor, som det fremgår hos Hermann Nohl.

Immanuel Kant (1724-1804):

Det handlingsteoretiske spor

I Kants *Kritik af den rene fornuft* (1781) udvikles der – kort fortalt – en på dette tidspunkt ny ide om en type dømmekraft, der forener ren principiel-forstandsmæssig rationalisme (erfaringsuafhængig

a priori viden) med praksisorienteret empiri (erfaringsafhængig *a posteriori* viden). Kant udvikler sin filosofi omkring undersøgelse af, hvorledes bevidsthedens (analytiske) forstandskategorier kan lægges ned over sanselig (syntetisk) erfaringsviden. Dette fører Kant til at se, hvorledes det er menneskelig handlen (*praksis*), der binder disse to videnstyper sammen. På basis af Kant systematiserer J.F. Herbart i sin *Almen pædagogik* (fra 1806) en teori/praksis-baseret, selvstændig, videnskabelig pædagogik, i moderne forstand. Opdragelsen skal nu "afklares teoretisk". Og videre hedder det: "Pædagogik er ... videnskab" (Herbart, 1806, s. 11). Disse nybrud bliver senere – med ÅVP som handlingsteoretisk mellemlid – til en del af grundlaget for en *prakseologisk* pædagogik. Denne hævder, at pædagogik er begrundet ud fra sig selv som en specifik praksisform for menneskelig handlen. Pædagogisk praksis bestemmes her som en intergenerational nødvendig for måden, mennesket er i verden på som praktisk handlende fornuftsvæsen. Der kan dermed peges på et spor fra Kant frem til bl.a. Joseph Derbolavs 'prakseologi'. I forhold til prakseologien siger Derbolav: "påpeger jeg videre den blandt kantianere beslægtede bestræbelse på en *konkretisering af transcendentaliteten*" (Derbolav, 1975, s. 92). Denne prakseologi videreudvikles efterfølgende i Dietrich Benners handlingsteoretiske pædagogik, hvor det hedder: "Den prakseologisk-erfaringsvidenskabelige position knytter an til Kants skelnen mellem ... empiri og handlingsteori" (Benner, 1994, s. 220). Derbolavs prakseologi og Benners handlingsteoretiske videreudvikling af denne skriver sig således tilbage til Kant. Dette ses også i Oettingens fremstilling af prakseologien med direkte begrundelse

i Kants bestemmelse af mennesket som handlingsvæsen i spændingen mellem det sanseligt-empiriske og det abstrakt-forstandsmæssige (jf. Oettingen, 2003, s. 139).

Wilhelm Dilthey (1833-1911): Det livsfilosofiske og hermeneutiske spor

Her må det først og fremmest nævnes, at Dilthey med inspiration fra Schleiermacher etablerer *hermeneutikken* som en moderne videnskabsteori for alle de discipliner, der studerer menneskets åndelige kulturprodukter (*moral sciences; Geisteswissenschaften*). Baggrunden er her, at de historisk forskende discipliner (som historie, oldtidsvidenskab, sprogvidenskaberne) op gennem 1800-tallet oplever et stort opsving. Diltheys originale bidrag består på dette tidspunkt (i sidste fjerdedel af 1800-tallet) i at afklare videnskabskarakteren af disse på dette tidspunkt nye historiske discipliners videnskabelige status over for de gamle og dominerende naturvidenskaber. Dilthey betoner her åndsvidenskabernes selvstændighed, hvilket er nyt i slutningen af 1800-tallet. Mennesket og åndslivet – hævder han – kan ikke tilbageføres den naturalistiske materielle verden, men må *fortolkes* ud fra disses historiske udfoldelse af sig selv. Videnskabsidealet er altså ikke eksperimentelt og matematisk baseret på kvantitativ verifikation. Stringensen ligger i stedet i åndsvidenskabernes *fortolkning af mening*. Dette handler om at udlægge betydningen af menneskets handlinger og de her frembragte åndsprodukter. Mennesket må dermed forstås i dets betydningsammenhænge i en historisk givet verden. Den åndsvidenskabelige analyse retter sig dermed mod fortolkning af menneskets åndelige 'objektivationer' (dvs. fortolkning af

Åndsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten.

tekster, kunstværker, institutioner, sæder, praksisser).

Hvad angår den anden del af Diltheys bidrag – *livsfilosofien* – hedder det, at denne "for Dilthey er uopløseligt forbundet med grundantagelsen af den menneskelige virkeligheds historiske karakter, der opfattes snævert som en ideel, åndelig virkelighed løsnet fra økonomiske og samfundsmæssige betingelsesfaktorer" (Krüger, 2006, s. 25).

Her føres filosofien tilbage til livet som udgangspunkt for tænkningen. Livsfilosofien søger at filtrere sine indsigter gennem betænkningen af individuelle og almenmenneskelige livserfaringer. Dette ses bl.a. i Dales gennemgang af Eduard Sprangers artikel (1962) 'Om skolereformens tre motiver'. Her taler Spranger om ungdomsbevægelsens levendegørelse af det gamle gennem en 'pædagogisk eros': "om 'omvendelse', om genfødsel og om personlig åbenbaring i en fællesskabsammenhæng med hengivelse ... om fællesskabsoplevelser som berører hele sjælelivet på dybeste måde" (Spranger parafraseret i Dale, 2005, s. 210).

Filosofiens udgangspunkt bliver dermed en refleksion af forudsætninger og strukturer i menneskelig livspraksis. De hermeneutisk baserede åndsvidenskaber henter på den måde deres kategorier og begreber nede i menneskets praktiske livssammenhænge. Og det er på denne baggrund, man ankommer til den specifik *pædagogiske* del af åndsvidenskabernes. Dvs. *den åndsvidenskabelige pædagogik* (ÅVP). ÅVP er nemlig i udstrakt grad præget af Diltheys livsfilosofi og hermeneutik (Krüger, 2006, s. 26). Diltheys indvirkning på ÅVP ses

bl.a. i principperne om:

- 1) At pædagogisk teori udgår fra praksis og i sin legitimering ultimativt altid refererer tilbage til praksis. Dermed klinger Schleiermachers hermeneutik også med i Diltheys indvirkning her.
- 2) Pædagogikkens grundproblemer (dens institutions-, videns- og handlingsproblemer) bestemmes som *historisk-kulturelt formidlede* og dermed som tilgængelige for fortolkning. Mennesket kan kun komme til selvindsigt gennem en historisk fortolkning af sin egen livssammenhæng. På samme måde giver opdragelsen kun mening som historisk formidlet. Der er altså en vis affirmativ trading iboende dette princip.
- 3) Endelig bestemmer ÅVP pædagogikken som en selvstændig åndsvidenskab med relativ autonomi (Blankertz, 1975, s. 31).

Der er en vis underspillet spænding mellem de to ovenfor fremstillede inspirationsspor (1: Kant og 2: Dilthey). På den ene side er der den kantiansk-handlings-teoretiske rationalisme. Heroverfor er der så ÅVP's hermeneutiske og livsfilosofiske ophav. Her bør man ikke mindst hæfte sig ved, at ÅVP – under indflydelse af Dilthey – fører pædagogikken tilbage til før-videnskabelige livssammenhænge. Pædagogikken rinder altså op – med praksis som udgangspunkt – *uden for* videnskaben. ÅVP's kulturhistoriske og hermeneutiske orientering bringer den tillige ind i en nærhed til temaer om sanselighed, eksistens, før-refleksiv kontakt med livet, som det bl.a. ses hos Eduard Spranger (1882-1963). Dette idegods i ÅVP kommer tæt på reformpædagogikens temaer om selvforglemmelse, fællesskab og spontan kontakt med livet og naturen. Særligt hos Eduard Spranger

kommer en kultur- og rationalitetskritisk cæsur til syne, der de-markerer ift. den kantianske, fremskridtsoptimistiske, videnskabelige rationalisme (Dale, 2005). Dvs. der ses her et anstrøg af en livsfilosofisk-fornuftskritisk understrøm i ÅVP (se Böwadt, 2007). Det er også med disse mellemregninger på bagsmækken, at Gert Biesta i dag kan kritisere Dietrich Benners handlingsteori. Benner fokuserer nærmere bestemt et smalt begreb om 'samfund' som pædagogikkens primære omverden. Og dette sender ham if. Biesta i armene på lærings-begrebet. Konsekvensen er, at menneskets brede og dybe 'eksistens' i 'verden' if. Biesta bliver blændet ud af Benners optik (Biesta, 2022, s. 79). Dette blot som et aktuelt eksempel på, at de ovennævnte teoretiske grundproblemer stadig er med os i dag.

Grundproblemer inden for åndsvidenskabelig pædagogik

Nogle af de centrale hovednavne i ÅVP's første generation er: Herman Nohl (1879-1960), Eduard Spranger (1882-1963) samt Theodor Litt (1880-1962). Både Nohl og Spranger fra første generation studerede direkte under Dilthey. Nohl betragtes som grundlægger af ÅVP. Som centrale eksponenter for den *anden generation*, der videreudvikler ÅVP efter 2. verdenskrig, kan nævnes Erich Weniger (1894-1961) samt Wilhelm Flittner (1889-1990). Første generation bliver afbrudt med fremkomsten af nazistisk fascisme i Tyskland i 1930'erne. Men efter 2. verdenskrig får ÅVP en renaissance, idet 2. generation af ÅVP indgår i den demokratiske genopbygning af den pædagogiske sektor i Tyskland, hvor der altså i efterkrigstiden foregår et oprydningssarbejde i ruinerne efter Ernst Kriek og Alfred Bäumlers statsautoriserede

nazi-pædagogik. Denne gruppering af ÄVP-teoretikere fungerer via deres historiske placering i årtierne omkring midten af det 20. århundrede som et hængsel mellem det forudgående livsfilosofiske og tekst-hermeneutiske idegods og så en mere fremadskuende, egentlig pædagogisk teori-praksis tænkning.

(a) Hermann Nohl (1879-1960)
Hermann Nohls projekt er at bestemme pædagogikken gennem en historisk-hermeneutisk kulturanalyse. Han udfærdiger i 1933 bl.a. en teori for, hvordan de pædagogiske folkebevægelser udvikler sig historisk (Nohl, 1970, s. 218-220). Denne kultur-historiske fortolkning af pædagogikkens bevægelser har imidlertid ikke nogen direkte pædagogisk praksisrelevans. Problemet med Nohls historisk-hermeneutiske tilgang til pædagogikken er, at ÄVP her ikke formår i tilstrækkelig grad at koble sig til en analyse af opgavens konkrete opgaver og muligheder. Nohls historisk-hermeneutiske udlægning af den pædagogiske folkekultur leverer ikke svar på de fordringer og behov, der udløses i konkrete handlings-situationer i pædagogisk praksis (Nohl, 1970, s. 12-29). Nohl taler her i 1933 om: "opdragelsesvirkelighedens kendsgerning som en meningsfuld helhed, voksende ud af livet. Ud af sine behov og idealer udgør den en sammenhæng af præstationer, der løber gennem historien [...] som et relativt selvstændigt kultursystem uafhængigt af det enkelte subjekt, der er aktivt i det" (Nohl, 1970, s. 119).

Men dette historisk-hermeneutiske perspektiv kan som sagt ikke orientere den konkrete praktikers opgaveløsning. Troen på, at den kultur-historiske tilgang kan

orientere praktikere inden for pædagogik og opdragelse, overbelaster simpelthen troen på, hvad en historisk fortolkning kan udrette. Den afstand, der er fra fortolkningen af bevægelsernes praktiske kulturliv til det pædagogiske handlingsniveau, er simpelthen for stor.

(b) Erich Weniger (1894-1961)
Weniger ser i 1953 – 20 år efter Nohls bog – at pædagogikken har brug for at være mere end bare hermeneutisk-historisk analyse. Wenigers bidrag ligger bl.a. ved hans forsøg på at differentiere pædagogikkens teori-begreb, for derved at etablere en stærkere argumentation for pædagogikkens egenart som teoretisk-praktisk kundskabsområde. Weniger ser, at pædagogikkens autonomi kan fremargumenteres via en differentiering af tre forskellige teori-niveauer (Weniger, 1953). Weniger forsøger her at differentiere teori-begrebet med en "T1, T2, T3 model", der er en form for handlingsteoretisk struktur. Weniger søger her at vise, at teori-praksis forholdet ikke er entydigt, men derimod er noget, der gennemspilles i tre pædagogiske vidensdimensioner.

- *Teori 1* er den udtalte forforståelse, som praktikerne udøver gennem sin konkrete opgavevaretagelse. Der sigtes her på de ubevidste holdninger og internaliserede regler, de normative anskuelse, der er sunket ned under bevidsthedstærsklen og har sat sig som tavs indstilling eller fordom i praktikerens vaner. Denne type forforståelse ligger i den tavse måde, hvorpå praktikerne er fortrolig med en forudgivet opdragelsesvirkelighed. Selvom denne forforståelse er tavs, er den dog stadig teori-ladet. Dette fordi pædagogisk praksiserfaring

ligger ved omgangen med konkrete problemstillinger. Problemstillinger er modsætninger, der kan begrebsliggøres, og som dermed har teoretisk status. Handlinger motiveres dermed af teori og retfærdiggøres af teori. Dette T1-niveau er en 'hverdagsteori', der tilflyder praktikerne fra hele hendes omverden. T1 er den udlevede teori, som den manifesterer sig i ad hoc-handlinger (vurderinger, prioriteringer) her og nu i en given praksis.

- *Teori 2* er den bevidst indvundne erfaringsviden. Det er den sprogliggjorte og metodiske handlingsviden, som er akkumuleret gennem professionel praksis, hvor der udøves pædagogisk ansvar. Praktikerne opsamler her over tid erfaringsviden, som man bevidst 'ved, at man ved'. Det kan være praktiske regler, basisskabeloner, lagervare, velafprøvede principper. T2 er praktikerens udtrykkelige, efterrationaliserende og selvdeklarerede (praksis-)teori.

- *Teori 3*. Weniger ser imidlertid, at der ofte er et udtalt *mismatch* mellem pædagogiske praktikeres forforståelse af egen praksis (T1) og så praktikerens bevidste og selvdeklarerede T2-viden. Praktikerens egen praksis står dermed spaltet mellem to forskellige teori-begreber (T1 og T2). Derfor er der behov for en tredje teorividen (T3), der beskæftiger sig med forståelse af forholdet mellem den teori-viden, der i praksis udøves på T1- og T2-niveauerne. T3 er "teoretikerens teori" (Weniger, 1953, s. 19). Det reflektive teori-niveau T3 sigter her på at opnå en afstemning mellem T1 og T2, der kan afhjælpe misforholdet eller det manglende *alignment* mellem dem. Det handler altså om, at T3 kan med-

Ändsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten.

virke til at øge den konkrete praktikers bevidsthed om sin professionelle praksis' teori-forankring. Med denne ambition kommer Weniger dog i konflikt med præmissen for sin egen model, der netop var at skelne de to teori-niveauer *fra hinanden*. Her bliver det klart, at T3 kun har legitimitet i det omfang, denne viden hjælper eller oplyser praksis. Dvs. det er forskning 'for' praksis, der er tale om på Wenigers T3-niveau (se hertil Weniger, 1953, s. 16-19).

Wenigers ambition med denne model er at korrigere Nohls optimistiske antagelse af, at opdragelsesvirkeligheden gennem historien åbenbarer sig selv og sin ide. For Weniger handler det om at løse pædagogikken fra Nohls historiske hermeneutik og hans påstand om, at det er historien, der bestemmer opdragelsesvirkeligheden. Wenigers greb handler her om en strukturering af teori-praksis forholdet (T1-T3). Han søger med andre ord at etablere en *specifik pædagogisk* problemstilling.

Denne ÄVP-analyse forløber hos Weniger dog stadig inden for en hermeneutisk cirkel: "liv => forståelse => liv". Analysen hos Weniger består i følgende tre trin:
1) Adressering af den for-forståelse, der ligger til grund for en given pædagogisk praksis (T1).
2) Dernæst adresseres det implicerede teori-indhold i for-forståelsen. Og der laves en strukturanalyse (der kobler til T2 og T3).
3) Dette antages så at munde ud i en mere reflekteret pædagogisk praksis.

Denne 3-trins-analyse tjener praksis ved at bevidstgøre denne om sig selv, gennem en proces, der løber fra (i) for-

forståelse => (ii) strukturanalyse => (iii) reflekteret praksis (Benner, 2001, s. 222). Men Wenigers strukturelle teorimodel får ikke endeligt etableret et T3-niveau i den forstand, vi kender det i dag (som forskning 'om' praksis). Hos Weniger hedder det således, at: "den videnskabelige pædagogik-teori [...] er positioneret (*hat einen Ort*) i umiddelbar sammenhæng med praksis selv (Weniger, 1953, s. 19-20).

Dermed kan der ikke inden for Wenigers systematik etableres en egentlig forskningsbaseret validering af videnskabelig gyldighed for praksis på T1- og T2-niveauerne. Wenigers T3-niveau bliver en form for oplysning til praktikere om deres egne teoretisk-praktiske indstillinger. T3 realiseres ikke som et egentligt videnskabeligt forskningsperspektiv, der er "om" praksis. Dvs. udfoldet inden for en distanceret analytisk erkendelsesinteresse. Så praksis har i ÄVP gennemgående primat på den måde, at praksis skygger for vor tids moderne ide om, at forskning analytisk kan iagttage praksis "udefra". Dvs. som er "om" praksis (og ikke "for" praksis som en videnskabelig, der er beregnet på at skulle forbedre en given praksis). Set fra vor tid vil kritikken af ÄVP således være, at den ikke formår at operere i forskning, der kan differentiere sin optik ift. at være henholdsvis "om" eller "for" praksis. ÄVP overser dermed vor tids ide om, at selve ideen om en pædagogik-videnskab må repræsentere et *brud* med pædagogikkens før-moderne helhedscirkel, hvori praksis altid allerede var absorberet af teori, og teori var absorberet af praksis i en ubrudt helhed. Når ÄVP lader denne praktiske cirkel stå uanfægtet og uproblematiseret, da forbliver spørgsmålet

om opgaver og muligheder i pædagogisk praksis noget, som praksis *selv* leverer svarene på. Dermed reduceres pædagogisk forskningsteori til noget, der affirmativt understøtter og bekræfter praksis' egen bedømmelse af sig selv. Med Wenigers ovenstående korrektion af Nohls projekt sker der dog en omvendt. Hos Nohl var det fortolkningen af samfundets kulturhistorie, der bestemte pædagogikken. Med Weniger bliver det pædagogikken, der udøver en kritik af sin kulturelle omverden. T2-professionsviden og T3-refleksionsviden har her forskellige grader af nærhed til den samfundsmæssigt-politiske virkelighed i Wenigers model. Pædagogikkens egenart styrkes herved.

(c) Wilhelm Flittner (1889-1990)
Som et *aber dabei* skal det kort nævnes, at Wilhelm Flittner i 1966 – altså 13 år efter Wenigers bog – nu taler om: "en i streng forstand pædagogisk videnskab" (Flittner, 1966, s. 18). Her udpeger Flittner dermed dén fremtidsrettede anskuelse, at det ikke længere nødvendigvis er opdragelsesvirkelighedens egen praksis, der skal definere mulighederne og opgaverne for pædagogikken. Dermed indkredses der en type videnskab, der både kan være 'om' og 'for' pædagogisk praksis. Dvs. som både kan indvirke aktivt forbedrende på en praksis, men som også kan arbejde på distancen med en ren analytisk forståelse af pædagogiske fænomener, uden nogen ambition om at ville ind og forbedre en konkret, foreliggende praksis. Dette brud peger ind i en mere nutidig konjunktur og markerer samtidig en overskridelse af ÄVP's tese om praksis' primat (tilbage fra Dilthey).

Den åndsvidenskabelige pædagogiks relevans i dag for pædagogisk professionelle

(a) Den historisk-hermeneutiske dimension (fra Dilthey til Nohl).

Hvordan arver man så i dag den åndsvidenskabelige pædagogik? Har den noget at sige os? ÅVP stadfæster pædagogik (i) som et særegent kundskabsfelt med relativ *autonomi*; samt at pædagogikens kundskabsfelt (ii) kendetegnes ved en relativt *stabil kerne* og en række forpligtigende kernebegreber. En evt. påvirkning af os i dag fra denne pædagogiske strømning udløser dertil spørgsmålet: I hvilket omfang kan vi se os fordret af ÅVP's ide om, at pædagogik nødvendigvis overleverende må bearbejde en kultur-historisk formidlet tradition? ÅVP er således præget af en forestilling om "kontinuiteten i den pædagogiske ide" (Nohl, 1933, s. 119). Pædagogikken har iflg. ÅVP en kontinuitet, der udfoldes gennem historien (Krüger, 2006, s. 27-29). Der er en opdragelsesvirkelighed, der historisk er tilgængelig via fortolkninger af åndelige objektivationer. Dermed beror ÅVP på en historisk-hermeneutisk analyse af, hvorledes et kulturelt fællesskab traditionsoverleverer sig selv gennem historien. ÅVP's påstand er her, at enhver meningsfuld og sammenhængende pædagogik er absorberet af en kulturel tradering i bredeste forstand. ÅVP bliver her et narrativ, der påmindrer os om en pædagogisk og opdragelsesmæssig virkelighed, der trods alt i sine grundtræk er relativt invariant. I det perspektiv fungerer ÅVP i dag som en form for provokatorisk mod-hukommelse til en række aktuelle paradigmer i edu-research.

(b) Den handlingsteoretiske dimension (fra Kant til Weniger). Spørgsmålet om Wenigers aktualitet kunne i dag munde ud i en opfordring til pædagogisk professionelle om handlingsteoretisk at reflektere over, hvilken type viden (T1, T2, T3) der informerer deres faglighed. Spørgsmålet kunne da blive: Ligger den definerende viden ved (i) din tavse for-forståelse af og intuitive fortrolighed med det praksisfelt, du arbejder i (T1)? Eller (ii) ligger den i din bevidst-metodiske og regelbaserede erfaringsviden akkumuleret gennem konkret opgavevaretagelse (T2)? Eller ligger den (iii) i en praksisrettet refleksion, hvor du bevidst forsøger at bringe orden i forholdet mellem din tavse intuitive praksisviden og din sprogliggjorte, metodiske viden (T3)? Eller ligger den definerende viden (iv) deponeret i en egentlig pædagogik-videnskab, der metodisk-empirisk producerer forskningsresultater 'om' dit praksisfelt?

Et navn som Gert Biesta improviserer i disse år hen over denne type af teoretisk spørgen med et *riff*, der differentierer dannelsen af pædagogisk faglighed ud i triaden: *qualification, socialisation* og *subjectification* (Biesta, 2011, s. 30-34). Ikke mindst ligger Biestas nyskabende bidrag ved begrebet om 'subjektifikation'. Dette griber ind i spørgsmålet om pædagogisk-faglig identitet. Biestas argument handler her om den kendsgerning, at: "education always [...] impacts what [...] we might call the *personhood* of the student". Dette handler om, at "all education [...] should [...] be interested in the possibility for [...] young people to *exist as subjects of their own actions* and [...] responsibility" (Biesta, 2022, 94,

min kursivering). Her har Biesta hjulpet os med at se, hvorledes professionel dømmekraft (indsigt, ansvarlighed, selvstændighed) beror på videnstyper, der *både* er faglige (*qualification, socialisation*) og samtidig *også* er identitetsbærende (*subjectification*). Når Weniger ovenfor (med T3-viden) tematiserer professionelles behov for at reflektere forholdet mellem ens egen tavse praksisviden på den ene side og ens sprogliggjorte, bevidst-metodiske viden på den anden, så kommer dette tæt på Biestas analyse af 'subjectifikationens' begreb om personskab (*personhood*) – dvs. som citeret "at eksistere som subjekt for egne handlinger". Hvordan man som praktiker forstår sin pædagogisk-professionelle identitet, er noget, der er kommet i fokus, fordi det tilsyneladende er blevet stadig vigtigere i dag at tematisere, hvordan man som individuelt menneske kommer til syne gennem sin pædagogiske faglighed. Dette spørgsmål om identitet synes at være kommet på banen de sidste 10-15 år (Rothuizen, 2019). Og her klinger ÅVP med som handlingsteoretisk baggrundsperspektiv på vor aktuelle interesse for dette tema. Ikke mindst bliver der indirekte rippet op i ÅVP som teorihistorisk baggrund, når det i dag hævdes, at pædagogik blot er noget, som nogen gør, og at 'pædagogik' dermed ikke har en videnskabelig vidensbase (jf. Rasmussen, 2011, s. 96). Det spørgsmål, der stadig står åbent – og som ÅVP oprindelig var med til at udvikle – handler om, at hvis pædagogik er *mere* end 'blot noget, nogen gør', hvad er da den definerende 'vidensbase' for pædagogisk professionelles dømmekraft?

Åndsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten.

REFERENCER

Benner, D. (1994). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag.

Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Beltz Verlag.

Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Klim.

Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse*. Klim.

Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Juventa Verlag.

Böwadt, P.R. (2007). *Livets pædagogik?* Gyldendals Lærerbibliotek.

Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt forlag.

Derbolav, J. (1975). *Pædagogik & Politik*. Verlag Kohlhammer.

Flittner (1966). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Quelle & Meyer.

Herbart, J.F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. J.F. Röwer.

Krüger, H.-H. (2006). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.

Matthes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Oldenburg Verlag.

Nohl, H. (1933). 'Die pädagogische Volksbewegungen'. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (s. 12-29). Verlag Schulte-Bulmke 1970.

Oettingen, A. v. (2003). *Det pædagogiske paradoks*. Klim.

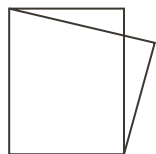
Rasmussen, J. (2011). 'Pædagogik, forskning og profession'. I: Laursen, P.F. (red.) *Gyldendals Pædagogikhåndbog* (s. 91-108). København: Gyldendal.

Roth, Heinrich (1962). 'Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung'. I: Röhr, H. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Akademische Verlagsgesellschaft: Frankfurt a. M. 1967.

Rothuizen, J.J. (2019). 'Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab'. *Studier i pædagogisk filosofi*, 8 (2), s. 20-43.

Weniger, E. (1953). 'Theorie und Praxis der Erziehung'. I: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (s. 7-22). Julius Beltz Verlag.

Bidrag til velfærdsracismens teoretiske konstruktion



Marta Padovan-
Özdemir, lektor, ph.d.,
Institut for Mennesker
og Teknologi,
Roskilde Universitet
& Trine Øland, lektor,
ph.d., Institut for
Kommunikation,
Københavns
Universitet

Denne artikel skærper indsigterne fra bogen *Racism in Danish Welfare Work with Refugees – Troubled by Difference, Docility and Dignity* (2022) ved at stille skarpt på bogens teoretiske bidrag med omdrejningspunkt i begrebet velfærdsracisme. Med udgangspunkt i korte beskrivelser af bogens teoretisk-analytiske tilgang, empiriske materiale og analytiske arbejde udfolder artiklen, hvordan velfærdsracisme kan forstås som næret af en integrationistisk epistemologi i velfærdsarbejdet i form af de racialt kodede grundkategorier udvikling, menneske, samfund og professionalismisme; som historisk rekursivitet i kraft af de moderne spøgelsesforskelle, føjelighed og værdighed, der til stadighed dukker op i velfærdsarbejdet med flygtninge; og som udtrykt i velfærdsarbejdets standardfortællinger

om farveblindhed, potentialisering og medfølelse, som velfærdsarbejderne igennem deres arbejde kontinuerligt investerer i, hvorved sociale grænser for menneske og samfund patruljeres, og den integrationistiske epistemologi institutionaliseres. På denne baggrund konkluderer vi, at velfærdsracismen forhindrer velfærdsarbejdets universelle realisering.

Introduktion

På baggrund af vores bog, *Racism in Danish Welfare Work with Refugees – Troubled by Difference, Docility and Dignity* (2022), som er et empirisk studie af velfærdsarbejde med flygtninge i 1970'erne, 1990'erne og 2010'erne, punkterer vi i denne artikel den globale myte om en dansk godgørende, farveblind og universalistisk velfærdsstat. I myten

For at kunne punktere den globale myte om den danske velfærdsstat har vi således metodisk undret os ved at stille spørgsmålet: **Hvad er der galt med det integrerende velfærdsarbejde?**



fremstilles og fremfører den danske velfærdsstat, i lighed med andre stater, sig selv som exceptionel i sin evne til at integrere alle borgere på lige fod (Groglopo & Suárez-Krabbe, 2023; Loftsdóttir & Jensen, 2012; Wekker, 2016). Myten er sejlivet og magtfuldt opretholdt af statslige interventioner, migrations- og integrationsforskning såvel som praktisk velfærdsarbejde med flygtninge. Myten er karakteriseret ved at problematisere migration og ved at undersøge og investere i integration som en løsning, der medvirker til at opretholde det moderne danske velfærdssamfund. For at kunne punktere den globale myte om den danske velfærdsstat har vi således metodisk undret os ved at stille spørgsmålet: **Hvad er der galt med det integrerende velfærdsarbejde?**

Det, vi har fundet, er det, vi med reference til Kenneth Neubeck & Noel Cazenave (2001, s. 36) sætter på begreb som en velfærdsracisme: "We define welfare racism as the organisation of racialised public assistance attitudes, policy making, and administrative practices". Begrebet henviser altså til, hvordan velfærdsarbejdets symbolske og sociale arbejde med at udpege og afgrænse målgrupper for velfærd, i dette tilfælde flygtningen, er racialiserende og producerer og reproducerer racismen, som således bliver en motor i velfærdsarbejdet.

I det følgende fremlægger vi velfærdsracismens teoretiske konstruktion gennem tre forståelseslag. Den første forståelse skaber indsigt i en integrationistisk epistemologi, dvs. i den cirkulære erken-

delsesfigur, der etablerer nogen som forskellige fra og ikke-hørende til i det integrerede samfund, hvorfor 'de' skal integreres og udvikles ved hjælp af velfærdsprofessionalisme (Larsen & Øland, 2011). Den integrationistiske epistemologi består af racialt kodede *grundkategorier*, nemlig kategorierne udvikling, menneske, samfund og professionalismisme. Den anden forståelse afdækker en historisk rekursivitet i kraft af *spøgelses* forskelle, føjelighed og værdighed, der til stadighed dukker op i velfærdsarbejdet med flygtninge. Og den tredje forståelse blotlægger velfærdsarbejdets *standardfortællinger* om farveblindhed, potentialisering og medfølelse, som velfærdsarbejderne igennem deres arbejde kontinuerligt investerer i. De tre forståelseslag skal ikke forstås som hierarkisk ordnede men som *forskellige og sammenvævede*

bidrag til at forstå velfærdsracismens dynamik og virkemåde. Tilsammen danner grundkategorier, spørgsmål og standardfortællinger således vores teoretiske konstruktion af velfærdsracismen.

Inden vi uddyber vores teoretiske konstruktion af velfærdsracismen, vil vi kort skitsere det bagvedliggende studies teoretisk-analytiske tilgang, empiriske materiale og analytiske arbejde, hvorfra de tre forståelseslag er fremkommet.

Baggrunden

Vores teoretiske konstruktion af velfærdsracisme udgår fra det, vi kalder en postkolonial velfærdsanalytik. Den går ud på at massere et postkolonialt perspektiv ind i vores moderne sociologiske blik, så vi netop kan iagttage, hvordan et globalt hierarki af menneskelig forskel – koloniale og raciale taksonomier – er vævet ind i velfærdsarbejde med flygtninge som en kolonial arv. I udgangspunktet forstår vi velfærdsarbejdet som et samfundsskabende agentur med reference til Georg Simmel (1950; 1965; 1971). Dette indebærer, at velfærdsarbejdet forstås som præget af dominansrelationer, dvs. over- og underordningsrelationer, som udspiller sig i interaktioner og rolletildelinger gennem velfærdsarbejdet. Sociale typer, som den fattige eller den fremmede, som eksempler på en socialt marginaliseret type, spiller en særlig teoretisk-sociologisk rolle i samfundsskabelsen. Som social type trækkes den fattige ind i samfundet i kollektivets interesse og uden egen ret og individualitet. Da det netop sker af hensyn til helheden, beskriver Simmel, hvordan den fattige kan forstås som et *corpus vile* (Simmel 1965, s. 136), dvs. som et individ, der i princippet kan undværes, men som objekt har en social

funktion i samfundsskabelsen. Grundet den fremmedes objektiverede afstand til det integrerede samfund bliver den fremmede gjort til et anonymt koordinat for velfærdsarbejdets sociale grænsekontrol. For at understrege, at vi forstår velfærdsarbejdet som noget, velfærdsarbejdere investerer i og er aktører i, tilsætter vi Tess Leas (2008) forståelse af velfærdsarbejdere som passionerede kulturelle aktører. Herfra henter vi dels et begreb om afhjælpende cirkularitet [*remedial circularity*], som henviser til, at velfærdsarbejdet paradoksalt nok næres af at konstatere, at marginaliserede borgeres behov endnu ikke er dækket, dels et begreb om interventionsmani [*compulsory intervention*], som netop henviser til, at nye indsatser og bedre udviklingsperspektiver ift. målgruppen med en tvingende logik opfindes og driver arbejdet fremad mod at dække de udækkede behov.

Endelig supplerer vi med et begreb om post-kolonialitet (Jensen, 2015), som tilføjer samfundsskabelsens over- og underordningsprocesser et racialiserende lag med reference til den koloniale erfaring og måden, hvorpå den har lagret sig i velfærdsstatens logikker, herunder velfærdsarbejdet. På den måde kan vi fremkalde, hvordan race og racialisering er konstituerende for velfærdsarbejdets sociale relationer. I bogen (Padovan-Özdemir & Øland, 2022) beskriver vi, hvordan denne racialisering understøttes af både kapitalisme, liberalisme, nationalisme og modernitet. Det uddyber vi ikke nærmere i denne artikel, men nøjes med at pointere, at racialisering er en omfattende dynamik, der også er materiel og økonomisk anlagt. Denne postkoloniale velfærdsanalytik sætter os i stand til at søge ud over vores moderne sociologiske

blik og dets metodologiske nationalisme og integrationisme, der finder race og globale menneskelige og samfundsmæssige hierarkier 'overraskende'. Det er også denne analytik, der sætter os i stand til at søge ud over – eller ind i – velfærdsarbejdets integrationistiske epistemologi, men uden at miste blikket for integrationismens sociologiske effekter i form af den sociale grænsekontrol.

Vores postkoloniale velfærdsanalytik har vi anvendt på et tekstkorpus af 752 artikler, reportager, rejseberetninger, notitser, anmeldelser og jobannoncer. Alle tekster har velfærdsarbejde med flygtninge som omdrejningspunkt. Teksterne er fra de fire store velfærdsprofessioners fagblade: Folkeskolen, Børn & Unge, Sygeplejersken og Socialrådgiveren, og angår tre nedslag for flygtningemodtagelse: vietnamesiske bådflygtninge 1978-1982, bosniske krigsflygtninge 1992-1996 og syriske krigsflygtninge 2014-2016. Tilsammen bringer disse grupper og tidspunkter forskellige kulturelle, politiske og økonomiske interesser og relationer i spil for den danske stat, indenrigspolitisk såvel som udenrigspolitisk.

Som allerede antydnet blev historieskrivningen rekursiv, dvs. hverken lineær eller progressiv, fordi det viste sig, at velfærdsracismen blev reproduceret, om end den skiftede form og fremtoning. Derfor blev vores sociologiske historieskrivning også i anden omgang hauntologisk (uddybes nedenfor) forstået på den måde, at vi måtte oparbejde en måde at kunne identificere og fastholde den raciale undertrykkelses virkelighed, gennem en begrebsliggørelse af spørgsmål, der hjemsøger velfærdsarbejdet med flygtninge, men som er blevet begravet og usynliggjort af de dominerende stan-

dardfortællinger i velfærdsarbejdet med flygtninge.

I analysearbejdet udgravede, rekonstruerede og synliggjorde vi først velfærdsarbejdets standardfortællinger i og om arbejdet med at modtage og integrere flygtninge i Danmark. Dette forgik ved, at vi i første omgang læste alle 752 tekster og for hver tekst skrev resuméer af, hvilke roller, følelser, kvaliteter og forventninger der blev tilskrevet hhv. flygtningen og velfærdsarbejderen. Resuméerne indeholdt også problembeskrivelser, deres foreslåede, afprøvede eller implementerede løsninger samt legitimeringer af disse. Dette indledende arbejde med materialet mundede ud i 306 siders skematisk opstillede noter og citater, som herefter udgjorde vores sociologisk-historiske arkiv.

Herefter gennemgik vi vores arkiv for at identificere tværgående eller gennemgående tematikker. Denne analytiske læsning blev guidet af tre analytiske spørgsmål:

- Hvilke sociale over- og underordningsrelationer er der tale om?
- Hvordan bliver velfærdsarbejderen investeret i relationen med flygtningen?
- Hvordan er velfærdsarbejderens retfærdiggørelse af arbejdet med flygtningen tydeliggjort?

De empiriske svar på disse analyse spørgsmål indeholdt narrative komponenter såsom subjekter, problemer/udfordringer, en horisont af løsninger samt retfærdiggørende menings- og betydningsskabelse. De narrative komponenter var essentielle i rekonstruktionen af velfærdsarbejdets standardfortællinger, som vi med Barbara Loves

definition forstår som "the description of events as told by members of dominant/majority groups, accompanied by values and beliefs that justify the actions taken by dominants to insure their dominant position" (2004, s. 228-229). Med standardfortællingerne er vi således inspirerede af critical race theory, hvor historiefortælling netop bruges til at synliggøre andre forståelser af en virkelighed, der oftest præsenteres som race-neutral. Med standardfortællingerne søger vi dermed at udvikle et sprog for at nævne det unævnelige, nemlig at velfærdsarbejdet indeholder et dominerende perspektiv, som racialet under- og overordner. Vi viser altså, at race ikke er begravet i live som formuleret af David Theo Goldberg (2009), men derimod er en levende effekt af velfærdsarbejderes investerede arbejde med at begrave de spørgsmål, der minder velfærdsarbejderne om det, de troede var et overstået kapitel, dvs. race. På samme måde troede vi også, at bogens afsluttende kapitel blot skulle være en konkluderende opsummering af de tre standardfortællinger, men noget i fortællingerne spøjte; noget blev ved med at røre på sig og var svært at få til at 'falde på plads'. Dette førte til, at vi, pga. besværligheden med at få empirien til at falde analytisk på plads, foretog en hauntologisk genlæsning af vores materiale. Hauntologi-begrebet er oprindeligt dannet af Jacques Derrida (2006), og mens vi i mere generel forstand brugte dets sammenvævning af 'haunt', tilføjes '-ologi' og lyden af 'ontologi' (med fransk udtale) til at pege på spørgelsets samtidige væren og ikke-væren, trak vi desuden på Avery Gordons (2008, s. xvi) identifikation af haunting som: "those singular yet repetitive instances when home becomes unfamiliar, when your bearings on the world lose direction,

when the over-and-done-with comes alive, when what's been in your blind spot comes into view". På den måde kunne vi fastholde det, der spøjte i standardfortællingerne, og som forstyrrede velfærdsarbejdet med flygtningen.

Vores hauntologiske genlæsning af standardfortællingerne bragte os tilbage til undersøgelsens postkoloniale sociologisk-historiske udgangspunkt, idet vi kunne identificere, hvordan velfærdsarbejdernes investerede arbejde med at begrave de forstyrrende spørgsmål aflejt sig i en racialet kodet struktur. På den måde kunne vi placere race og racial epistemologi som en integreret del af dansk velfærdsarbejde ved at vise, hvordan velfærdsarbejdets grundkategorier, udvikling, menneske, samfund og professionalisme, er racialet kodede og dermed kan forstås som et udførende led i den sociale grænsekontrol.

I resten af artiklen uddyber vi, hvordan dansk velfærdsracisme produceres og reproduceres via grundkategorierne, spørgelserne og standardfortællingerne i velfærdsarbejdets uophørlige *investeringer* i at udpege, benævne og placere flygtningen på kanten af det menneskelige, det udviklede og samfundet som sådan. Et investeret arbejde balsameret i professionel neutralitet og velmenighed som en særlig form for hvid uskyld.

Grundkategorier

Grundkategorierne *udvikling*, *menneske*, *samfund* og *professionalisme* er en del af velfærdsarbejdets integrationistiske epistemologi, som blev skabt af modernitet og kolonialitet, dvs. grundkategorierne bygger på og reproducerer det, Barnor Hesse (2007, s. 659) identificerer som en onto-kolonialitet, som: "descri-

bes the modernity of social realities historically brought into racialized being by colonial regimes of demarcations, designations and deployments, that is to say the effects of onto-colonial taxonomies". I dag ekskluderer og fastholder onto-koloniale taksonomier således flygtningen som 'en anden', der står uden for moderniteten og det højtudviklede velfærdssamfund. Det er denne raciale væren, vi empirisk ser reproduceret i kraft af de raciale kodede grundkategorier, menneske, udvikling, samfund, som håndhæves og patruljeres af velfærds-professionalismen.

Det viser sig gennem kategorien *udvikling*, som i velfærdsarbejdet fremføres som et lineært og universelt fænomen, der er drevet af den veludviklede og på den måde overlegne velfærdsarbejder, der kan frigøre og fremkalde udvikling i flygtningen. Det viser sig også gennem kategorien *menneske*, hvor menneskelig kapacitet og det overhovedet at være menneske tilskrives velfærdsarbejderen, der – iscenesat som det vestlige menneske – overrepræsenterer sig selv (Wynter, 2003), som var velfærdsarbejderen Mennesket selv. Og det viser sig gennem kategorien *samfund*, hvor samfund gennem velfærdsarbejdet placeres på en stige med ikke-europæiske og ikke-vestlige samfund placeret på de lavere trin, hvor de sidder fast, mens det danske samfund er repræsenteret som et højtudviklet integreret hele af enhed, som øverst på stigen bevæger sig højere og højere opad. Endelig også gennem kategorien *professionalisme*, der er nok så væsentlig, idet denne kategori er motor for overvågningen og patruljeringen af grænserne for den danske velfærdsstat gennem neutralitet, universalitet, godgørelse og rationalitet, som gør

velfærdsarbejderne i stand til at kontrollere, hvad der skal ignoreres, bemærkes eller overvejes. Kategoriernes sociale grænsearbejde kan forstås som en onto-kolonialt konstitueret social struktur, der er virksom i velfærdsarbejdet. På den måde har vi bidraget med ny viden om, hvordan race og racisme er virksomme og reproduceres i velfærdsarbejde, der legitimeres af grundkategoriernes tilskrevne universalitet hhv. neutralitet.

Spøgelser

Velfærdsarbejderens professionalisme er altså på paradoksalt vis central for opretholdelsen af de hierarkiske sociale relationer i velfærdsarbejdet. Dette foregår gennem et neutralt, rationelt og opfindsomt arbejde med at overvåge og kontrollere det, der ikke indfinder sig i de anviste placeringer ift. grundkategorierne menneske, samfund og udvikling. I bogen kalder vi dette noget for moderne spøgelser, som vi med Avery Gordon forstår som sociale figurer, hvor det, man troede var henlagt til fortiden, bliver virkeligt og kræver opmærksomhed. At spøgelserne er moderne, ses ved, at de på en og samme tid er frigørende og undertrykkende, eller sagt med andre ord, undertrykkende gennem hierarkiseringen og universaliseret frigørelse, udvikling og menneskelighed. I vores forståelse af modernitet som *samtidigt* frigørende og undertrykkende trækker vi på Bar-nor Hesses (2007) begreb 'racialized modernity'. Her defineres det moderne projekt som del af den europæiske selvpræsentation og hævvelse af idealer om fremskridt, oplysning og frigørelse med reference til Jürgen Habermas' beskrivelse af europæisk modernitet. Hesse forbinder denne selv-præsentation til europæisk kolonialisme og Europa som en 'ny og moderne' men undertrykkende

ide, der etablerer sig i modsætning til og underordner 'gamle og primitive' ikke-Europa. På den måde hævder det moderne at være frigørende men er samtidig undertrykkende. Det er denne samtidighed, vi overfører til spøgelserne. I vores analyser kan vi se, hvordan velfærdsarbejderne investerer i at begrave spøgelserne forskel, føjelighed og værdighed.

Spøgelset *forskel* dukker typisk op som en kulturel forskel, der fremstår positiv og interessevækkende men samtidig er på en forkert plads ift. national og kulturel sammenhængskraft med reference til enhed som forudsætning for lighed; forskel forvirrer, er urovækkende og kræver handling, hvorfor forskellen også ofte instrumentaliseres og gøres til et læringsobjekt gennem fx interkulturelle eller multikulturelle tiltag; forskel bliver noget, 'vi' kan lære af, og forskel bliver noget, der skal og kan tilpasses gennem individualiseret socialisering af flygtningen til den moderne sammenhæng, som flygtningen antages at være underordnet. Spøgelset *føjelighed* dukker op for velfærdsarbejderen på en måde, vi har kaldt 'hide-and-see' i en progressivistisk og liberalistisk optimistisk aftapning. I udgangspunktet forstås flygtningen som en produktivitet og dermed anvendelig for kapitalistisk udnyttelse. Derfor afkræves flygtningen føjelighed og bøjelighed. Men flygtningen kan også blive for føjelig (læs passiv), hvorfor overvågning, eksperimenter og interventioner er nødvendige for at holde flygtningen aktiv og produktiv i den moderne sammenhæng. Spøgelset *værdighed* dukker op, når de professionelt afgrænsede roller og hierarkiske placeringer af flygtningen og velfærdsarbejderen forskubbes. Fx når

Standardfortællingen om farveblindhed er kendetegnet ved at investere i ensliggørelse som forudsætning for lighed, og **dette understøttes af dominerende værdier om, at velfærdsarbejdet er baseret på neutral viden og universalitet.**



flygtningen bryder ud af underordningen og frigjort fremfører sig som værdig til at varetage et arbejde som pædagog på lige fod med velfærdsarbejderen og uden hjælpende støtteordning, eller når flygtningens lidelse og værdighed som menneske anerkendes, men i en form hvor velfærdsarbejderen som den vidende bekræfter og på den måde approprierer flygtningens lidelse. Spøgelserne er altså i høj grad i live og virksomme, fordi de fremkalder en reaktion hos velfærdsarbejderne, der søger at begrave den virkelighed, som spøgelserne fremfører og minder om eksisterer. På denne måde angiver spøgelserne, hvor den sociale grænsekontrol skal finde sted.

Standardfortællinger

Det handler altså ikke om at holde ude, men om at holde flygtninge på grænsen

til det integrerede samfundslegeme og i de anviste placeringer. Dette kræver selvsagt et vedvarende arbejde med at patruljere de sociale grænser og institutionalisere den integrationistiske epistemologi, dvs. gennem velfærdsarbejdet at gøre onto-kolonialiteten til kollektive forestillinger. Ved at rekonstruere velfærdsarbejdets *standardfortællinger* om arbejdet med flygtningen viser vi i bogen, hvordan dette arbejde grundlæggende foregår. På den måde udstiller vi, hvordan velfærdsarbejdet er båret af dominerende fortællinger, der understøttes af velfærdsarbejdets værdier og samfundsmæssige mandat til at handle på vegne af almenvellet.

Standardfortællingen om *farveblindhed* er kendetegnet ved at investere i ensliggørelse som forudsætning for lighed,

og dette understøttes af dominerende værdier om, at velfærdsarbejdet er baseret på neutral viden og universalitet. Velfærdsarbejderen fremstår i denne fortælling som uskyldig og tolerant over for forskelle, men også som den, der med sin viden og overlegenhed er i stand til at tæmme og udviske urovækkende forskelle med pædagogiske manøvrer.

Standardfortællingen om *potentialisering* er karakteriseret ved at investere i en liberal kontrakt, hvor der arbejdes med flygtningens potentiale, føjelighed og frie vilje til at gøre sig og blive gjort nyttig i optimerende og eksperimenterende socialpolitiske og socialpædagogiske arrangementer. Velfærdsarbejderen fremstår i denne fortælling som den, der har kapacitet til at smøre og optimere samfundslegemet ved at gøre flygtning-

Samlet set bidrager vores analyser med en kompleks indsigt i, hvordan **velfærdsracismen er historisk rekursiv**, dvs. hvordan racismen er under stadig forandring og institutionaliseres på en mangfoldighed af måder.



gen tilgængelig for arbejdsmarkedet og få noget ud af den situation, som flygtningemodtagelse er.

Standardfortællingen om *medfølelse* kan iagttages ved investeringer i solidaritet og humanisme, eksempelvis anræbning af civilsamfund, frivilligt arbejde og velfærdsarbejderes særlige humanistiske og demokratiske kvaliteter, der sætter dem i stand til at redde syriske flygtninge på Lesbos, men også hjælpe med at genopbygge lokalsamfund i Bosnien. Velfærdsarbejderen fremstår i denne fortælling som den, der pga. sin høje moral kan beskytte flygtningen, som vurderes at have brug for hjælp, men holdes på behørig afstand af hensyn til velfærdsarbejderen, som netop har hjælperens humanistiske privilegie til at holde afstand og sørge for, at de hierarkisk tildelte roller ikke byttes rundt. Den behørig afstand til flygtningen opretholdes også for at

sikre, at velfærdsarbejderen ikke bukkes under i hjælpearbejdet, men kan fortsætte arbejdet med værdig ophøjethed.

Samlet fremstiller standardfortællingerne velfærdsarbejderne som dem, der kan se og afgøre, hvad der skal bemærkes hhv. ignoreres, hvad der skal optimeres hhv. lukkes ned, hvad der tåler medfølelse, og hvad der ikke gør. På den måde kan velfærdsarbejdets standardfortællinger forstås som materialiseringen af den integrationistiske epistemologi.

Bidrag, forbehold og håb

Samlet set bidrager vores analyser med en kompleks indsigt i, hvordan velfærdsracismen er historisk rekursiv, dvs. hvordan racismen er under stadig forandring og institutionaliseres på en mangfoldighed af måder. Vi bidrager også med grundlæggende indsigt i,

hvordan velfærdsracismen næres af en integrationistisk epistemologi, dvs. af onto-koloniale taksonomier, som i udgangspunktet underordner flygtningen som ikke hørende til; som afgørende forskellig fra og mindre end "det danske Menneske". Dermed fastholdes flygtningen på kanten af det moderne danske velfærdssamfund i kraft af dehumaniserende processer, der underordner og kontrollerer i integrationens navn. På den baggrund kan vi konkludere, at velfærdsracismen forhindrer velfærdsarbejdets universelle realisering. Den empiriske sammenvævning af grundkategorierne, spøgelse og standardfortællingerne, fremkaldt ved hjælp af vores postkoloniale velfærdsanalytik, udgør grundlaget for vores teoretiske konstruktion af velfærdsracisme.

Med Sylvia Wynters (2003) pointe om mennesket som praksis viser vores teo-

retiske konstruktion af velfærdsracisme, hvordan racisme starter ved mennesket og slutter ved mennesket (med menneskelige konsekvenser). Den integrationistiske epistemologis overrepræsentation af det vestlige danske Menneske bliver motor for velfærdsarbejderes indsats for at minimere den "umenneskelige" forskel, potentialisere det menneskelige og anerkende det menneskelige i den mindre menneskelige flygtning. At bruge termen "det mindre menneskelige" relaterer sig til udviklingskategorien, hvor humanistisk udviklingstænkning kan forstås som en kolonial trang til at tæmme og menneskeliggøre – dvs. gøre mere ens med Mennesket (og dermed kontrollere forskel), gøre tilpas føjeligt og afkræve taknemmelighed mhp. at tilfredsstille Mennesket i verden. Denne form for social grænsekontrol bliver virksom i velfærdsarbejdernes vedvarende arbejde med at begrave de moderne spøgelse, hvilket ultimativt realiserer modernitetens integrative imperativ og indløser en slags professionel fornuft om almenvælbet, hvormed samfundet med alle midler må tilbedes, beskyttes og opretholdes. Dette er vores bidrag til studiet af racisme i Danmark: Velfærdsarbejderens professionalisme iværksætter det vestlige menneskelige og moderne projekt, og det er således hverken uskyldigt eller exceptionelt. Det forlænger postkoloniale relationer og giver den sociale struktur et raciale lag. Den sociale struktur kan altså ikke tænkes som ikke-racial; den har det, vi kalder en onto-kolonial konstitution. Teoretisk kan man således udlede, at alle målgrupper for velfærdsarbejdet rammes af den raciale kodede sociale struktur, men bliver over/underordnet på forskellig vis qua den integrationistiske epistemologis onto-koloniale taksonomi.

Artiklens dystre konklusion udelukker dog ikke, at vi kan stille mere håbefulde, komplicerede eller modstandsorienterede spørgsmål som for eksempel:

- Hvad ville der ske, hvis vi holdt op med at begrave spøgelse? Og fx anerkender forskel som andet end noget, vi kan manipulere med.
- Hvordan kan vi tænke menneske, udvikling og samfund løsrevet fra den raciale kodede sociale struktur?

At stille andre spørgsmål kræver muligvis, at vi bevæger os videre fra vores postkoloniale velfærdsanalytik – som mest af alt er knyttet til postmoderne og poststrukturalistisk vesteuropæisk tænkning, dvs. primært er en kritik, der er fremført inden for den engelske og franske europæiske koloniale erfaring, men altså også den danske i vores tilfælde. Med reference til bl.a. Sylvia Wynter og Michalinos Zembylas (2018) ser vi derfor en mulighed for dekolonial teoretisering, dvs. en omplacering eller flytning af tænkningen, hvor tænkningen ikke adlyder det overrepræsenterede moderne vestlige menneskes epistemologi og dets fundering i dehumanisering af fx 'oprindelige folk eller afrikanske folk' – men på den anden side heller ikke slår til lyd for kompensatorisk inklusion af 'etno-viden', som netop ikke forstyrrer reproduktionen af den onto-koloniale taksonomi og racialisering. En dekolonial re-teoretisering vil således kræve en seriøs og kompleks refleksion over forskerens meddelagtighed, positionering og placering i racialiserede videnskabelige magthierarkier, som vel og mærke ikke kan tænkes at stå uden for den raciale kodede sociale struktur.

Om artiklen

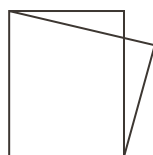
Begge forfattere har, som det gælder for alle vores fælles publikationer, bidraget ligeligt til artiklen og er anført i alfabetisk rækkefølge. Artiklen er en bearbejdning af indsigter fra en allerede udgivet bog. Vi vil gerne takke følgende for invitation til at holde oplæg om bogen: Lene Myong og Mons Bissenbakker for invitation til seminaret 'Efter tilknytningskravet', Center for køn, seksualitet og forskellighed, Københavns Universitet den 28. februar 2023; Laura Gilliam og Dorthe Staunæs for invitation til forskningsenheden Etnicitet, Diversitet og Uddannelse, Aarhus Universitet i Emdrup den 19. april 2023; og Line Grüner og Mikkel Rytter for invitation til Center for Migration og Integration, Aarhus Universitet den 26. september 2023. Forberedelser til oplæggene og diskussionerne ved disse lejligheder har dannet en frugtbar baggrund for denne artikel. Tak til alle, der med deres engagement har hjulpet os med at rette vores tanker ud.

REFERENCER

- Derrida, Jacques (2006). *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning and the New International*. Translated by Peggy Kamuf. Routledge Classics. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203821619>
- Goldberg, David Theo (2009). *The Threat of Race: Reflections on Racial Neoliberalism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gordon, Avery (2008). *Ghostly Matters: Haunting and the Sociological Imagination*. New University of Minnesota Press ed. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Groglopo, Adrián & Julia Suárez-Krabbe (red.) (2023). *Coloniality and Decolonisation in the Nordic Region*. Routledge Research on Decoloniality and New Postcolonialisms. Oxon, UK; Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hesse, Barnor (2007). "Racialized Modernity: An Analytics of White Mythologies." *Ethnic and Racial Studies*, 30(4), 643-663. <https://doi.org/10.1080/01419870701356064>
- Jensen, Lars (2015). "Postcolonial Denmark: Beyond the Rot of Colonialism?" *Postcolonial Studies*, 18(4), 440-452. <https://doi.org/10.1080/13688790.2015.1191989>
- Larsen, Vibe & Trine Øland (2011). "'Integrationisme' i pædagogisk forskning og professionalisme." *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 1, 5-16.
- Lea, Tess (2008). *Bureaucrats and Bleeding Hearts Indigenous Health in Northern Australia*. Sydney, NSW: University of New South Wales Press.
- Loftsdóttir, Kristín & Lars Jensen (red.) (2012). *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Studies in Migration and Diaspora. Abingdon, Oxon: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315547275>
- Love, Barbara J. (2004). "Brown Plus 50 Counter-Storytelling: A Critical Race Theory Analysis of the 'Majoritarian Achievement Gap' Story." *Equity & Excellence in Education*, 37(3), 227-246. <https://doi.org/10.1080/10665680490491597>
- Neubeck, Kenneth J. & Noel A. Cazenave (2001). *Welfare Racism: Playing the Race Card against America's Poor*. New York: Routledge.
- Padovan-Özdemir, Marta & Trine Øland (2022). *Racism in Danish Welfare Work with Refugees: Troubled by Difference, Docility and Dignity*. Routledge Research in Race and Ethnicity. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Simmel, Georg (1950). *The Sociology of Georg Simmel*. Edited by Wolff Kurt H. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Simmel, Georg (1965). "The Poor." *Social Problems*, 13(2), 118-140. <https://doi.org/10.2307/798898>
- Simmel, Georg (1971). "The Stranger." I: *On Individuality and Social Forms. Selected Writings*, edited by Donald N. Levine (s. 143-149). The Heritage of Sociology. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Wekker, Gloria (2016). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham: Duke University Press.
- Wynter, Sylvia (2003). "Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation--An Argument." *CR: The New Centennial Review*, 3(3), 257-337. <https://doi.org/10.1353/ncr.2004.0015>
- Zembylas, Michalinos (2018). "Affect, Race, and White Discomfort in Schooling: Decolonial Strategies for 'Pedagogies of Discomfort.'" *Ethics and Education*, 13(1), 86-104. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>

Hvad skal vi bruge videnskabsteori til?

Om videnskabsteori på professionsuddannelser



Niels Henrik Krause-Jensen, lektor, cand. mag., EVU Skole, undervisning og læring & Brian Benjamin Hansen, docent, ph.d., Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis

Denne artikel adresserer spørgsmålet om, hvilken rolle studieelementet videnskabsteori kan og skal spille i professionsuddannelser og for professioner og praksisudvikling mere generelt. Artiklen bygger på en række workshops med undervisere i videnskabsteori fra et bredt udsnit af uddannelser i VIA University College. Vi argumenterer for, at det kræver en særlig forståelse af videnskabsteori, og hvad videnskabsteori kan bruges til, hvis videnskabsteori skal have relevans for professioner og praksis. Traditionelt er videnskabsteori blevet forstået enten som spørgsmålet om, hvad videnskab er og bør være. Eller

mere snævert som en metodelære. Vi foreslår at forstå videnskabsteori som en nysgerrig og undersøgende spørgepraksis, der angår det professionelle og praktiske vidensgrundlag, herunder også forskning og videnskab. Omdrejningspunktet for den videnskabsteoretiske overvejelse kan beskrives som et fokusskifte, et skifte fra et fokus på en bestemt sag til fokus på, hvordan man tænker om sagen. Vi viser, hvordan dette fokusskifte er en mere dynamisk måde at arbejde med videnskabsteori på i en professions- og praksissammenhæng.

Hvad skal vi bruge videnskabsteori til? Om videnskabsteori på professionsuddannelser

Videnskabsteoretiske elementer indføres som standardiserede begrundelser og balkonerklæringer og bliver ikke egentlig integreret i den studerendes tænkning om sagen.



Prolog

Nærværende artikel har sit oprindelige afsæt i diskussioner vedrørende brugen af videnskabsteori i studerendes skriftlige opgaver. Som undervisere i videnskabsteori har det været vores oplevelse, at den studerende ofte ender med en lidt stedmoderlig behandling af videnskabsteorien. Videnskabsteoretiske elementer indføres som standardiserede begrundelser og balkonerklæringer og bliver ikke egentlig integreret i den studerendes tænkning om sagen. Hvorfor er det sådan? Man kunne vælge at skyde skylden på de studerende, men vores diskussioner har peget i retning af, at pilen først og fremmest peger på os selv som undervisere og det, vi forventer af

dem. Problemet ligger i måden, vi tilgår videnskabsteorien på, eller måske faktisk snarere i en manglende refleksion over, hvad videnskabsteorien egentlig skal og betyder i en professionssammenhæng.

Vores overvejelser vedrørende brugen af videnskabsteori foranledigede os til, at vi for et par år siden initierede en række workshops for undervisere i videnskabsteori ved VIA University College. De deltagende undervisere repræsenterede et bredt udsnit af VIAs bachelor- og efter- og videreuddannelser. Ved denne lejlighed blev det tydeligt, at der er en udbredt usikkerhed vedrørende brugen af videnskabsteori, som handler både om formålet med den videnskabsteoretiske

overvejelse i en uddannelsessammenhæng og det konkrete indhold i undervisningen, fx i form af tematikker og valg af tekster. Spændvidden i de forskellige opfattelser kan måske illustreres af de følgende yderpunkter:

Af nogle deltagere blev brugen af videnskabsteori knyttet meget snævert til anvendelse af empiriske metoder, således at forskellige generaliserede videnskabsteoretiske traditioner blev forstået som grundlag for og legitimering af helt konkret metodebrug. Af andre deltagere blev videnskabsteorien beskrevet som det faglige rum, hvor uddannelsens kritiske dannelsespotentiale kunne få plads. Her fremstod videnskabsteori

Vi vil argumentere for, at **essensen af den videnskabssteoretiske overvejelse kan genfindes i praksis**, og at professionsuddannelser må knytte an til denne praktiske viden(skabs)teoretiske kompetence for at gøre sig meningsfuld og relevant for professionelt arbejde.



som en meget rummelig "pladsholder" for almene diskussioner om fx dannelse, etik og samfundskritik. Det siger sig selv, at der mellem disse yderpunkter ligger meget forskellige opfattelser af både målet med og indholdet af det videnskabssteoretiske.

Med til billedet hører også, at det var de færreste af deltagerne, som selv havde en relevant uddannelse i videnskabssteori, og mange gav udtryk for, at deres forberedelse og faglige kompetencer overvejende stammede fra de samme tekster, som blev udleveret til de studerende. Her kan tilføjes, at det er ganske særegent for disciplinen videnskabssteori i en professionskontekst, at der kun findes ganske lidt dansk forskning på

området. Det står i tydelig kontrast til det meget store antal udgivne danske lærebøger, hvor videnskabssteoriens forskellige traditioner forsøges destilleret og didaktiseret igen og igen. Det kan måske siges at afspejle, hvordan en usikkerhed vedrørende forholdet mellem videnskabssteori og profession også bliver til et næsten uløseligt formidlingsmæssigt problem.

Samtidig med at de videnskabssteoretiske workshops tydeliggjorde meget forskellige opfattelser af videnskabssteoriens formål og indhold, så var det også en påmindelse om betydningen af en videnskabssteoretisk eftertænkning. Vi blev mindet om, at forestillinger om viden, forskning og videnskab er helt

centrale for forståelsen af professionshøjskolernes formål og virke, og at den konkrete brug af videnskabssteori i en professionsuddannelse fungerer som et prisme, hvori der genspejles en række grundantagelser vedrørende profession og professionalismisme.

Anslag og læsevejledning

Videnskabssteori indgår i dag på alle professionsuddannelser som et væsentligt fagligt element, og det forventes, at de studerende kan bruge videnskabssteori i opgaver og bachelorprojekter. På tværs af alle uddannelser er videnskabssteori måske et af de "største" fagområder i professionshøjskolernes samlede undervisning. Videnskabssteori optræder både som selvstændigt fag og som et væsent-

Hvad skal vi bruge videnskabssteori til? Om videnskabssteori på professionsuddannelser

ligt element indskrevet i læringsmålene for diverse fagområder og eksamener.

Men hvad er det egentlig, videnskabssteori kan bruges til? Hvordan kan videnskabssteori være relevant for studerende ved professionshøjskolerne og for praktikerens udøvelse af deres fag?

Som en forlængelse af vores arbejde i de videnskabssteoretiske workshops vil vi i det følgende åbne en diskussion vedrørende brugen af videnskabssteori i professionssammenhæng. Her vil vi i særlig grad beskrive og diskutere, hvordan videnskabssteori ser ud, når man forsøger at tænke den i tæt sammenhæng med den praksis, som professionen agerer i. Det betyder, at vi foreslår en måde at bruge videnskabssteori på som en refleksionsressource, som placerer sig mere frit i forhold til "klassisk" videnskabssteori, og som bryder med den stærkt didaktiserede og generaliserede videnskabssteori, man finder i mange danske lærebøger om videnskabssteori.

Vi vil argumentere for, at essensen af den videnskabssteoretiske overvejelse kan genfindes i praksis, og at professionsuddannelser må knytte an til denne praktiske viden(skabs)teoretiske kompetence for at gøre sig meningsfuld og relevant for professionelt arbejde. I forlængelse heraf vil vi argumentere for, at et fokusskifte fra sag til tænkning er den grundlæggende dynamik i en praksisrelevant videnskabssteoretisk tilgang. Dette vil vi sætte i relation til de grundlæggende videnskabssteoretiske begreber om ontologi og epistemologi. Og vi vil runde af med en refleksion over, hvordan videnskabssteori kan komme i spil på henholdsvis mikro- og makro-niveau i en professionskontekst.

De følgende afsnit er skrevet fra et praktikerperspektiv og forsøger at identificere, hvor videnskabssteoretiske spørgsmål faktisk melder sig i praksis. Som sådan er teksten også henvendt til professionsunderviseren, der har brug for inspiration til arbejdet med videnskabssteori.¹

At se det, vi ser med

At have greb om praksis er at vide, hvad man skal gøre, og at handle derefter – og den erfarne praktiker har for det meste et hjemmefølt og fortroligt forhold til sin viden om praksis, og hvad der skal gøres. Erfaring og fortrolighed med praksis er forudsætninger for kompetent professionsudøvelse, men netop i fortroligheden gemmer sig også en "selvfølgelighed", som vanskeliggør, at praktikerens kan få distance til sin egen forståelse. I praktikerens optagethed af at få greb om hverdagens problemer tvinges blikket udad, mod praktiske forhold, mens det, som vi (be)griber med, glider ud af fokus.

Videnskabssteori inviterer os til at undersøge det, som vi (be)griber praksis med, og derfor vender det, i en vis forstand, blikket mod os selv. Hvad er det for erfaringer, viden og værdier, vi bruger, når vi orienterer os i en praksis, og hvilken betydning har det for vores forståelse og handling? Med videnskabssteori kan vi undersøge det, som gemmer sig i vores blik på praksis, hvordan vores viden fremstiller og rekonstruerer praksis på bestemte måder, hvordan fx en teori fremkalder bestemte aspekter, mens andre bliver skubbet i baggrunden.

For en videnskabssteoretisk overvejelse er viden aldrig bare viden. Dvs. viden er aldrig en ren og neutral gengivelse af virkeligheden, men kommer altid med

noget mere. Vores viden har en historie og er skabt på særlige måder og under bestemte forhold og medbringer derfor forestillinger, antagelser og værdier, som vi måske ikke er bevidste om. Hvad vi ved, rummer således en undergrund af betydninger og antagelser, som i en hverdagspraksis ofte lever skjult under lag af selvfølgelighed. Det kan være opfattelser af fx opdragelse, skole, omsorg, køn eller professionalismisme, der er blevet så indlysende for os, at de definerer vores blik, og at vi, i en vis forstand, kommer til at leve og handle igennem dem. Videnskabssteori undersøger det, som kan gemme sig i vores blik – i selve den måde, hvorpå vi ser på praksis.

Når videnskabssteorien inviterer os til at kigge på det, som vi kigger med, og altså vende blikket mod os selv, så er det på mange måder i modsætning til vores "naturlige" indstilling, når vi skal handle og træffe beslutninger i praksis. Som praktikerer retter vi vores opmærksomhed mod løsningen af praktiske problemer, og da videnskabssteori ikke giver anvisninger på, hvordan der konkret skal handles i praksis, så kan videnskabssteori nemt opleves som en udfordring for en praktiker.

Videnskabssteorien har et andet formål og en anden brug. Det er, når vi har brug for at udspørge vores viden, og hvilken forståelse vi har af praksis, at videnskabssteorien melder sig. Når forskellige opfattelser af den samme sag står i modsætning til hinanden, eller når vi møder en teori, som udsiger praksis på en måde, som måske er i direkte modstrid med vores vante opfattelse.

Selvom videnskabssteorien altså ikke direkte er handleanvisende, så kan

videnskabsteorien kvalificere, hvordan vi tænker om en praksis. Derfor er den videnskabsteoretiske overvejelse heller ikke så fremmed for en professionspraksis, som det måske kan lyde. Når praktikerne gør sig overvejelser over, hvorvidt et praktisk problem ville fremstå helt anderledes, hvis hun tænkte det på en anden måde, så er det en lignende overvejelse. Fokus flyttes fra problemet og til, hvordan vi tænker om problemet. Dette skift af fokus er også den væsentligste ingrediens i videnskabsteori.

Fra forskningspraksis til professionspraksis

Videnskabsteorien er en omtrent 200 år gammel akademisk disciplin, som udvikles særligt inden for det filosofiske fagområde. Overvejelser over viden og menneskelig erkendelse finder vi helt tilbage fra det antikke Grækenland, men fra midt i 1800-tallet udvikles den tradition, vi i dag kalder videnskabsteori.

Videnskabsteorien har især haft fokus på, hvad videnskab er og bør være, og har altså videnskaben og den videnskabelige forskningspraksis som sit særlige genstandsområde.

Hvor den videnskabsteoretiske overvejelse i universitetssammenhæng for det meste retter sig mod at belyse en videnskabelig forskningspraksis, så må videnskabsteori i professions sammenhæng tjene et bredere formål. Videnskabsteori skal på en professionsuddannelse ses i kontekst af en professionspraksis. Heri indgår selvfølgelig forskning og videnskab, men også et landskab af langt mere sammensatte og tværfaglige videnskabsbende elementer. Der kan indgå teoridannelser fra flere forskellige

fagområder, modeller og metoder og ikke mindst praktikerens egen erfaring, intuition og egne værdier.

Når vi i denne tekst beskriver videnskabsteori som det at spørge til vores bagvedliggende viden, er det dermed en forståelse af videnskabsteori, som afviger noget fra det, man kunne kalde "klassisk videnskabsteori". Klassisk videnskabsteori er som nævnt interesseret i spørgsmål som: Hvad kendetegner videnskab, og hvordan bør videnskab udøves? Som praktiker er det ikke spørgsmål, man nødvendigvis konfronteres med, selvom professionsudøvelse på mange måder står i forbindelse med videnskab og videnskabeligt underbygget viden. Professioner bruger, opretholder og skaber viden, men som fx pædagog, lærer og sygeplejerske producerer man ikke videnskabelig viden på daglig basis. Snarere er man omgivet af viden på mange forskellige måder, som endda kan være svære at adskille og holde ude fra hinanden. Derfor er opgaven en anden, når det kommer til videnskabsteoretisk refleksion over praksis. Opgaven er ikke at definere videnskab eller gå i dybden med, hvad god videnskab er. Opgaven er snarere overhovedet at få øje på, hvor og hvordan der er viden på færde, samt hvad den viden (og den forståelse af viden) betyder for praksis.

Videnskabsteori bliver her undersøgt af, hvordan praksis består af mange lag af viden. En videnskabsteoretisk refleksion kan have fokus på særlige emner eller begreber (fx tillid, læring, dannelse osv.) og deres baggrund, på bestemte typer af viden (fx evidensbaseret viden), på den professions- eller

samfundsmæssige kodning af bestemte typer af viden og modeller for viden (fx i koncepter og metoder), på forhold mellem viden, magt og legitimitet, på måder viden omsættes og bruges på osv. Den praktiske videnskabsteori kan derfor potentielt antage mange former. Den kan være alt fra en filosofisk informeret overvejelse over grundbegreber til en videnssociologisk overvejelse over måder, hvorpå viden bruges i samfundsmæssige og politiske kontekster. Vi skal til sidst i teksten introducere til en skelnen mellem et mikro- og et makroniveau for videnskabsteoretiske overvejelser over praksisser og professionskontekster.

I den forstand kan man sige, at den videnskabsteori, der vil reflektere praksis, er en mere krævende øvelse end den videnskabsteori, der "blot" beskæftiger sig med videnskabelige forskningspraksisser. Sådan er det naturligvis ikke, for også den sidstnævnte type videnskabsteori har mange mulige angrebsvinkler, og der er også her udviklet tilgange, som forstår videnskab selv som en praksis, der består af mange sammenfiltrede lag og spørgsmål omkring viden. Alligevel er det interessant, at overvejelser over "viden i praksis" på en særlig måde fremhæver videnskabsteorien som en kritisk og selvkritisk beskæftigelse. Hvis vi skal finde ud af, hvilken viden og hvilke teorier der usynligt er indlejret i vores praksisser, skal vi lykkes med at se bag om os selv. Vi skal "se det, hvormed vi ser", kunne man også sige. Vi skal belyse det, vi selv er en del af. Hvordan kan man det?

En måde at tilgå det på er ved hjælp af en skelnen mellem forgrund og baggrund. Den videnskabsteoretiske refleksion handler om at få baggrunden

Hvad skal vi bruge videnskabsteori til? Om videnskabsteori på professionsuddannelser

Fokus flyttes fra problemet og til, hvordan vi tænker om problemet. Dette skift af fokus er også den væsentligste ingrediens i videnskabsteori.



(af viden, teorier osv.) til at træde frem. Det er svært. Baggrunden er ikke en positiv dimension i det, vi gør, som vi bare ikke kigger så meget på, ligesom fx et vendebillede, hvor man først ser ét motiv, drejer billedet lidt og ser et andet motiv. Baggrunden er selve det, der gør forgrunden mulig. Den er de implicite antagelser, forståelser, tilgange osv., der gør det muligt at navigere i verden og handle på de måder, vi gør.

I moderne filosofi taler man om "mulighedsbetingelser". Hvad er mulighedsbetingelserne for, at vi fx kan have en række diskurser og praksisser, der drejer sig om tillid? At undersøge baggrunden er aldrig at se hele baggrunden for et bestemt fænomen, for det er umuligt. Men i en videnskabsteoretisk refleksion må man have skabt en spænding mellem forgrund og baggrund, der gør det muligt at stille spørgsmål til det pågældende

fænomen. Anstødet til en videnskabssteoretisk refleksion kan således være "skævere", end man umiddelbart skulle tro. Har man fx sagt, at tillid er centralt for pædagogiske relationer, kan man udfordre sig selv ved at spørge: Hvorfor og på hvilken baggrund taler vi så meget om tillid, som vi gør? Eller: Står teorierne og idealerne om tillid i vejen for andre måder at forstå relationer på? Det centrale er, at spørgsmålet giver os anledning til at spørge til den baggrund, der klinger med i og er rammesættende for vores praksisser.

Denne måde at anskue videnskabsteori på er igen en smule anderledes end den udbredte forestilling om, hvad videnskabsteori består i. På en professionshøjskole, og måske også på andre uddannelsesinstitutioner, tænkes videnskabsteori ofte som noget, der kommer i spil, når man skriver akademiske opgaver,

hvor der indgår empiriske undersøgelser. For at få en videnskabelig undersøgelse til at hænge sammen bruger man videnskabsteorien som en slags katalog over måder, man kan lave videnskab på, og hvor det gælder om at få ens projekt til at falde "ind under" et videnskabsteoretisk paradigme. Her bliver videnskabsteori ofte også til en slags metodelære. Naturligvis er der brug for videnskabsteoretisk refleksion i akademiske opgaver, som i alt videns- og forskningsarbejde, men denne refleksion må helst ikke blive til et spørgsmål om færdige paradigmer og kasser, som skal "styre" eller legitimere det akademiske arbejde.

Derfor plæderer vi for, at videnskabsteoretisk refleksion kommer før og er meget mere, end hvad der sker i det, vi ovenfor lidt karikeret præsenterede som en katalogtilgang. Snarere end at give os svar på, hvad viden og videnskab er, må

videnskabsteorien give os mulighed for at stille spørgsmål til den viden, der er indlejret i vores praksisser og forståelser af det, vi gør, og de problemer, vi mødes af.

Videnskabsteoriens grund – epistemologiske og ontologiske spørgsmål

En af de vigtige sondringer, som videnskabsteorien arbejder med, kan udtrykkes ved to grundlæggende og nært sammenknyttede spørgsmål: Hvordan har vi fået den viden, vi har? Og hvad er det, vores viden er om? Her anlægges to forskellige perspektiver på viden, som kaldes henholdsvis epistemologi og ontologi. Når vi tager netop denne sondring op her, er det, fordi den ”spøger” i de fleste fremstillinger af videnskabs-teori, og fordi den – i forlængelse af det, vi har argumenteret for i det ovenstående – er anvendelig for en undersøgelse af det vidensgrundlag, vi selv står på.

I en kompleks professionspraksis kan der ofte være anledning til usikkerhed og tvivl, hvilket i første omgang vil kunne føre til epistemologiske spørgsmål – episteme kommer af græsk og betyder viden. I en bestemt situation kan vi blive mødt af spørgsmålet: ”Hvordan ved du det egentlig?” Og vi svarer måske ved at fortælle, hvordan vi har fået den viden, vi har (om fx et barn eller en patient), og hvordan og hvorfor vi kan bruge den netop her. Vi kan begrunde vores viden forskelligt, alt efter den sammenhæng vi er i. Nogle gange vil vi sige, at vi ved det fra forskning, andre gange, at vi ved det fra personlig erfaring eller fra et særligt kendskab til fx netop dette barn eller netop denne patient.

Men vi kan også komme dybere i tvivl om den viden, vi har. I mange (og måske de fleste) sammenhænge vil vi måske ryste denne undren og tvivl af os, men hvis vi fastholder den, så vil det lede os til det, som i videnskabsteorien hedder epistemologiske overvejelser. Hvorfra har jeg *egentlig* min viden? Hvad bygger den *egentlig* på? Et andet ord for epistemologi er erkendelsesteori, og det tydeliggør, at det handler om vores erkendelse af virkeligheden. Hvad vi kan vide. Hvordan vi opnår viden om noget. Med hvilken sikkerhed vi kan sige, at vi ved noget.

Det er spørgsmål, som man kan rejse, både i forhold til den viden, som skabes i en systematisk forskningspraksis, og i forhold til mere hverdagslig viden. Med epistemologiske spørgsmål undersøger vi altså, hvilke kriterier der gøres gældende, for at vores viden forekommer velbegrunder og troværdig.

I forlængelse af spørgsmålet om, hvordan vi opnår viden, åbner sig nemt mere dybtgående spørgsmål, som vedrører det, som kaldes ontologi – *ontologi* er græsk for ”læren om væren”. Her er det ikke et spørgsmål om elementer i vores erkendelsesproces, men snarere et spørgsmål om vores grundlæggende opfattelse af virkeligheden. Hvordan opfatter vi i udgangspunktet fænomener som fx sundhed, omsorg, barndom, skole, frihed, opdragelse osv. Her kan vi rejse spørgsmål, som ikke umiddelbart kan besvares ved mere viden, eller ved at granske måden, hvorpå vores viden er skabt.

Vores ontologiske grundopfattelse danner baggrund for, hvad der overhovedet forekommer at være værd at vide om

et givent fænomen. Hvis vi fx grundlæggende betragter kroppen som et fysisk apparat, så er det måske ikke så afgørende, hvordan man taler til patienten, eller hvis man fx betragter barnets aktivitet som et læringspotentiale, så vil det udstikke retning for det pædagogiske samvær med barnet. Epistemologi og ontologi hænger naturligvis sammen. Hvordan vi (mener vi) kan have viden om noget (fx børns aktivitet) afhænger af, hvordan dette ”noget” grundlæggende opfattes.

Den viden, vi har, forudsætter altid en mere omfattende og grundlæggende opfattelse af verden, et virkeligheds- og menneskesyn, der vil komme til udtryk i en grundlæggende forståelse af fx børn og barndom, sygdom og sundhed osv. Betydningen af forskellige ontologier illustreres måske bedst ved at fremhæve forskellige fags ontologiske antagelser. Lægen, antropologen, psykologen og pædagogen går til deres fagfelter med forskellige opfattelser af, hvad der karakteriserer det, som er.

Hvor ontologien er vores ”værenssyn” og indeholder antagelser om, hvordan det værende er, så kan epistemologien beskrives som vores ”videnssyn”, dvs. hvordan vi får viden om det værende. Særligt de ontologiske forudsætninger for vores viden kan det være vanskeligt at identificere og udspørge. Såvel i forskning som i vores hverdagspraksis ligger de som et baggrundstæppe af præmisser for tænkning og handling og virker mere eller mindre diskret og ubevidst.

Som tidligere nævnt, så føres man i retning af det epistemologiske med spørgsmålet: *Hvordan ved du det egentlig?* Ledespørgsmålet for en ontologisk

Hvad skal vi bruge videnskabsteori til? Om videnskabsteori på professionsuddannelser

undersøgelse kunne være: *Kan man ikke se det på en helt anden måde?*

Viden og værdi i profession og praksis
I en professionskontekst er den viden, som videnskabsteorien undersøger, et komplekst og mangfoldigt fænomen. For fx lærere, pædagoger og sygeplejersker gør mange forskellige typer af viden sig gældende. Disse professioners vidensbase er heterogen, hvilket vil sige, at de trækker på viden fra flere forskellige traditioner, fagligheder og videnskaber. I praksis vil den professionelle erfaring og intuition forbinde sig med fragmenter af forskelligartede teorier, metoder og forskningsmæssige elementer, og afhængigt af hvilke problemer der skal løses, dannes der sammenhænge mellem de forskellige typer af viden, som praktikerens kan trække på.

Noget viden er erhvervet gennem uddannelse, noget er knyttet til praktikerens personlige livshistorie, og endelig kan brugen af fx bestemte tilgange og metoder være indført som krav på den konkrete arbejdsplads. Praktikerens bruger således en bred vifte af videnselementer som baggrund for at kunne orientere sig og handle i sin praksis.

Det, som særligt kendetegner professionernes viden, er, at praktikerne ikke kun skal betragte og forstå praksis fra et distanceret perspektiv, men også bruge deres viden til aktivt at gribe ind i praksis og skabe forandringer. For den praktiske handling er det således vigtigt at ”vide noget”, men lige så vigtigt at ”ville noget”, fordi man betragter det som værdifuldt. Praktikerens viden om fx opdragelse, uddannelse, omsorg eller sundhed vil således altid være forbundet med bestemte værdiopfattelser, som

toner den praktiske forståelse af fænomenerne.

Værdier og viden er derfor tæt forbundne i en professionspraksis, og videnskabsteorien kan bidrage til at identificere og analysere, hvordan viden forbinder sig med værdimæssige elementer.

Som tidligere nævnt, så gemmer alle former for viden på præmisser og antagelser, herunder værdiantagelser, som vi kan overveje videnskabsteoretisk. Den professionelle erfaring er farvet af de sammenhænge, hvori den professionelle tidligere har arbejdet med problemer og løsninger. Og de teorier, som den professionelle bruger i sit arbejde, har en historie og gemmer på særlige opfattelser af, og forestillinger om, hvad der er de centrale karakteristika ved professionsfeltet og ikke mindst, hvad der overhovedet kan gælde for viden.

Her er det vigtigt at fremhæve, at de forskellige elementer i praktikerens samlede vidensrepertoire ikke nødvendigvis lever i fredelig sameksistens. De kan stå i skarp kontrast til hinanden, fordi de implicerer forskellige grundantagelser vedrørende forståelsen af viden, opfattelsen af menneske og samfund, professionalisme, læring, sundhed osv.

Og hvad kan videnskabsteori så bruges til? – fra handlingsnær eftertæksomhed til videnspolitisk kritik

Ord som evaluering, dokumentation, vidensbasering, forskningsinformerende, evidensbaserende og anvendelsesorientering vidner om, at der er fokus på praktikerens brug af viden. Det er også ord, som tydeliggør, at viden i konkret praksis er forbundet med langt større samfundsmæssige og politiske

strømninger, som påvirker og stiller krav til praktikerens brug af viden. Her kan det måske være oplysende at sondre mellem et mikro- og et makroniveau for den videnskabsteoretiske overvejelse.

På mikroniveau, dvs. helt tæt på praktikerens konkrete handling, er vi i omgivelser, som er fyldt med teorier og teoretiske antagelser. Nogle kommer ”udefra”, og andre er skabt inden for praktikerens egen praksis. Nogle er meget tydeligt til stede, som direkte handlingsanvisende for konkret praksis, fx i form af metoder og koncepter. Andre er knyttet mere organisk ind i praktikerens samlede faglighed, forforståelse og tavse viden. Her bidrager videnskabsteori med begreber og perspektiver, så praktikerens er bedre rustet til at forstå og vurdere den viden, som gøres tilgængelig, herunder ikke mindst at vurdere, hvilken betydning og værdi den har og bør have, i relation til en konkret praksis.

Måske er det givtigt at pege på forskellige angrebsvinkler for en videnskabsteoretisk overvejelse på mikroniveau. Overvejelserne på mikroniveau er ofte ret fagspecifikke, og derfor kan et udgangspunkt være det, man kan kalde *emneområdeontologi*. Som tidligere nævnt er en professions egne grundbegreber ofte oplagte for en videnskabsteoretisk analyse. Vi har nævnt et begreb som tillid, der går på tværs af en række professioner, og i forhold til det pædagogiske felt kunne man også nævne fx relationer, dannelse, læring osv. Hvad angår begrebet om læring, kan man overveje den måde, det bliver præsenteret på i forskellige fagtekster, men naturligvis også mere hverdagslige tekster, modeller, koncepter osv. Disse lidt mere filosofiske

Derfor plæderer vi for, at videnskabsteoretisk refleksion kommer før og er meget mere, end hvad der sker i det, vi ovenfor lidt karikeret præsenterede som en katalogtilgang.



overvejelser kan føre ind i spørgsmål om, hvordan læring fremstår som objekt for videnskabelig viden og undersøgelse, og her melder der sig spørgsmål om metode, forskningsdesign osv. Emne-områdeontologiske overvejelser kan ofte fungere understøttende for et fags eller en professions identitet, fordi bestemte emner/begreber ofte udgør en slags grundsten for en profession.

En anden ofte anvendt vinkel på mikro-niveau (tenderende til et mesoniveau) er spørgsmålet om forskellige *vidensformer*. Her kan man adressere det professionelle vidensgrundlag som udspændt mellem erfaringsviden, forskningsviden, dømmekraft, fantasi, etik, kritisk bevidsthed osv. Det er interessant, hvordan forskellige vidensformer kan skurre mod hinanden eller skærpe hinanden. Hvornår er det passende fx at bero på

egen erfaring eller at bero på statistisk evidens? Spørgsmålet om vidensformer fører videre til spørgsmålet om *vidensgrundlag* i det hele taget. Nogle professioner har, hvad vi allerede har omtalt som et heterogent vidensgrundlag, og her kan det være befordrende at kigge på, hvilke forskellige typer viden der indgår i ens videnspraksisser. Hvornår er det passende at bruge fx medicinske, psykologiske eller pædagogiske begreber og forståelsesrammer – og hvornår og hvordan kommer disse forskellige rammer i konflikt med hinanden?

Forskellige ontologiske grundopfattelser af virkeligheden kalder på forskellige forståelsesrammer og menneskesyn. Her vil en videnskabsteoretisk opmærksomhed kunne hjælpe med at tydeliggøre, hvad det egentlig er, man godtager, når man bruger et begreb, en teori eller

en metode i praksis. Samtidig kan det muliggøre, at vi kan få øje på det, som er udeladt, eller som er gledet i baggrunden, når vi forstår noget på én måde og ikke på en anden måde. Når praksis skal beskrives, og vi bruger abstrakte og generaliserende teorier og begreber, så vil der altid være en flertydighed på spil. Videnskabsteori kan bruges til at fremvise denne flertydighed og dermed sikre, at teori og praksis ikke forveksles eller glider sømløst over i hinanden. At teori fastholdes som noget andet end den praksis, hvori praktikerer skal handle.

Hvis vi løfter blikket fra den videnskabssteoretiske refleksion af viden i konkret hverdagspraksis, så indgår viden og videnskab også i et større samfundsmæssigt kredsløb med betydning for professionerne. På dette makroniveau udspiller sig en kamp om "den rette

viden", fx i relation til professionel praksis. I dette konfliktfelt blandes opfattelsen af viden, forskning og videnskab med økonomiske, styringsmæssige og politiske ambitioner på en måde, som ofte er svært gennemskueligt. Viden og forskning opfattes i stigende grad som en samfundsmæssig og erhvervspolitisk ressource, der kan udvindes og effektiviseres, gøres tilgængelig på et marked og prioriteres politisk. Det betyder, at professionerne udsættes for et videnspolitisk pres, som kan udfordre faglige og professionelle kriterier for viden.

Her står praktikerer over for overordnede politiske og ideologiserede videnspolitiske dagsordener, som ikke desto mindre kan have omfattende indflydelse på konkret professionsudøvelse. Politiske og forskningspolitiske dagsordener, der fx bliver udtrykt med begreber som "anvendelsesorientering", "evidensbasering", "datainformeret" eller "praksisnærhed" ser måske uskyldige og selvfølgelig ud, men rummer en politisk ambition. De er sat i verden, fordi noget værdsættes mere end noget andet, og for at de skal ændre praksis i bestemt retning. Med et videnskabsteoretisk blik på fx "anvendelsesorienteret viden" muliggøres en analytisk distance. For hvem og i hvilke sammenhænge er noget anvendeligt? Er det anvendelse på kort eller på lang sigt? Er det en anvendelse, som forventes at være målbar? Og hvad glider ud af syne, hvis der fokuseres på en bestemt forståelse af anvendelse?

Den videnskabsteoretiske overvejelse på makroniveau er forskellig fra mikro-niveauet ved at være en mere bred overvejelse over tendenser i profes-

sionsfeltet. Mikro- og makroniveau hænger naturligvis sammen, men hvor mikro-niveauet holder sig mest til det fagspecifikke, har makroniveauet at gøre med fagets/professionens placering i en større kontekst. Overvejelser på makroniveau kan fx tage udgangspunkt i fornemmelsen for tematikker, strømninger, brud og "vendinger" i professionerne, forskersamfundene og samfundet som sådan (jf. fx den ovennævnte vending mod "evidensbasering", som har været diskuteret løbende de sidste mange år). En lidt mere fagnær tilgang til makroniveauet kan være at spørge til, og undre sig over, professionernes egne meta-teoretiske indramninger – hvad er de for tiden styrende tilgange, diskurser og tænkemåder i bestemte professioner? Hvorfor og hvordan genopstår dannelse fx i disse år som optik i lærer- og pædagoguddannelserne? Overvejelserne kan dog også være endnu bredere og angå komplekser af viden, magt og praksis, når vi fx taler videnssamfund, kunstig intelligens, diagnose-systemer og mental sundhed eller andre større fænomener, begivenheder og bevægelser på globalt niveau. Hvordan og på hvilke måder spiller disse ting med i og ændrer professionel praksis?

Uanset om vi taler mikro- eller makroniveau, handler videnskabsteori, i den udvidede betydning, vi har givet den her, om det, som gemmer sig i og informerer vores praksisser. Ideer, begreber, teorier, viden osv. er ikke abstraktioner, som kun findes for elitære lærde og filosoffer, men findes lige for næsen af os, hvor de på forskellige måder er medbestemmende i det, vi gør, i det allermest nære og daglige. Derfor er den videnskabsteoretiske overvejelse vigtig, også i praksis.

Videnskabsteori kan bidrage til at undersøge, hvilke kriterier vi har for viden i forskellige sammenhænge, og hvorfor disse videnskriterier værdsættes i netop den ene eller den anden sammenhæng. Dermed kan en videnskabsteoretisk bevidsthed modvirke, at vidensformer fastlåses i et bestemt statushierarki, uafhængigt af den praksis, hvori vores viden indgår. Dette er af afgørende betydning for en professionspraksis og for praktikerens mulighed for selvstændigt at vurdere den viden, som gøres gældende.

Det er ikke nogen nem opgave at sammenfatte, hvad videnskabsteori kan bruges til i en professions-sammenhæng. Viden og videnskab er så integreret i professionernes virke, at det ikke er muligt at lave en præcis afgrænsning. Men sammenfattende kan man måske sige, at det vigtigste ved den videnskabsteoretiske opmærksomhed er, at den kan tydeliggøre, at forholdet mellem viden og praksis ikke er entydigt, og at teori og praksis aldrig går restløst op i hinanden. Teorier og begreber kommer altid med for meget (eller måske med for lidt), som ikke står tydeligt frem. Et bestemt blik på praksis, et bestemt perspektiv eller en implicit antagelse, som kommer til at forme praktikerens forståelse, måske bag om ryggen på praktikerer selv. Det kan en videnskabsteoretisk opmærksomhed være med til at synliggøre.

Epilog

Vi har i det ovenstående argumenteret for, at videnskabsteori kan have sin berettigelse som en beskæftigelse med vidensforståelser og grundlagsovervejsler. Vi har også argumenteret for, at

denne måde at bruge videnskabsteorien på ikke står i modsætning til det, som er væsentligt for en praktiker.

Vi har delvist skrevet os op imod en videnskabsteoretisk tilgang, som er mere orienteret mod metode. Det kunne der siges mere om, især hvordan forskellige tendenser på makroniveau de senere år har drejet professioner og professionsundervisning i retning af en bestemt form for akademisering, der vægter evidensbaseret og metode højt. Drejningen mod evidens og metode medfører en særlig forståelse af professionsudøveren som "semi-forsker".

Når professionsstuderende afleverer bacheloropgaver eller diplomprojekter, forlanges det ofte, som nævnt i prologen, at opgaven indeholder empiriske undersøgelser af praksis. At foretage empiriske undersøgelser er naturligvis befordrende for forståelsen af, hvad en videnskabelig undersøgelse kan tilvejebringe i den givne situation. Men professionsudøveren har meget andet at se til. Én ting er at forstå og kunne foretage videnskabelige undersøgelser, noget andet er den evige opgave med at omsætte teori til praksis og at overveje og navigere i de forskydninger, som forskellige blikke på praksis kan med-

føre. At træne den evne angår professionsudøveren som kritisk vidensbruger. Og her vil vi hævde, at praktikerne ofte har mere gavn af evnen til kritisk vidensbrug end evnen til at kunne forske, i den lidt snævre betydning af at kunne foretage små empiriske undersøgelser. Der er naturligvis nogle gange mangel på konkret viden om et emne i en given professionspraksis, men der er lige så ofte mangel på blik for flerheden af vidensformer samt mangel på nysgerighed over for professionel praksis som dynamisk udvikling af viden i omskiftelige og særlige situationer.

Videnskabsteorien har hos undervisere på professionshøjskoler til tider haft funktionen af en slags pladsholder. At videnskabsteorien kan være en pladsholder, vækker umiddelbart genklang. Det er her, der holdes et rum åbent for spørgsmål, som ikke umiddelbart kan besvares. Spørgsmål som kan være ret store og i virkeligheden drejer i retning af, hvordan vi helt generelt forstår koblingen mellem viden og professioner. Er professionsudøvelse et spørgsmål om evidens og forskningsbaseret? Eller er det også et spørgsmål om håndlag, kunst og dømmekraft? Og hvad med spørgsmål om normativitet, kaldstanken

og idealet om "det gode liv"? Og ikke mindst: Hvordan arbejder disse forskellige koblinger mellem viden, værdier og professionalitet sammen?

At holde videnskabsteorien i live som pladsholder er væsentligt, men afslutningsvist må det pointeres, at det samtidig er en krævende opgave. Det er ikke en simpel øvelse at gå fra videnskabsteori som balkonerklæringer til en forståelse af videnskabsteori som noget, der kan bruges aktivt, undersøgende og analytisk. Det kræver en mere udfoldet forståelse af videnskabsteorien som et kritisk og spørgende perspektiv – kunsten er her at balancere videnskabs-teoriens potentielt åbnende impuls med nogle relativt afgrænsede fokuspunkter og i produktivt samspil med en given professions eller professionsuddannelses videns- og værdiunivers. Og det kræver stærkere miljøer – ideelt set på tværs af forskning, undervisning og praksis – for udvikling og diskussion af videnskabsteori og videnskabsteori-undervisning. Kun på den baggrund kan videnskabsteorien genopstå som en mere levende spørgepraksis, til gavn for både vidensbaseret og professionsudøvelse.

Hvad skal vi bruge videnskabsteori til? Om videnskabsteori på professionsuddannelser

REFERENCER

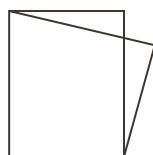
Ovenstående artikel er skrevet på baggrund af en række forskellige traditioner, der er arbejdet ind i teksten på en selvstændig måde. Vi har i denne sammenhæng, delvist for at understrege pointen om at bringe videnskabsteorien tættere på praksis, prioriteret at skrive essayistisk og uden et stort referenceforbrug. Overordnet trækkes på videnskabs-teori, både klassisk videnskabsteori, som fx Karl Popper, og nyere konstruktivistiske tilgange. Vi har samtidig mere konkret trukket på tekster om videnskabsteoriens institutionelle historie i en dansk kontekst, særligt vedrørende indførelse af "fagets videnskabsteori" i universitetssammenhæng. Den

filosofiske tradition spiller en stor rolle i teksten, det gælder den kritiske tradition fra Immanuel Kant og frem, men også fransk epistemologi og filosofi. Jürgen Habermas' begreb om erkendelsesinteresser spiller også ind. Metaforen om at undersøge det, hvormed man ser, er en basal hermeneutisk pointe, som genfindes på forskellige måder hos Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger og flere andre. Den findes også i mere sproglige filosofiske varianter, som vi ligeledes er inspirerede af. Sidst må det nævnes, at der i teksten også er indskrevet en vifte af professionsteoretiske tilgange.

NOTE

¹ Nedenstående passager, frem til "Epilog", har tidligere været bragt i Liv i Skolen, "Viden og værdier", 3(25), s. 7-17, oktober 2023.

Trivselsmålinger i folkeskolen. Skal alle elever være lykkelige?



Finn Wiedemann,
lektor, ph.d., Institut
for Design, Medier og
Uddannelsesvidenskab,
Syddansk Universitet.

Siden skolereformen i 2014 har alle folkeskoler gennemført trivselsmålinger. Artiklen undersøger baggrunden for indførelse af trivselsmålinger og foretager med afsæt i interview med syv skoleledere en analyse af skolens erfaringer med trivselsmålinger. Som teoretisk grundlag anvendes bl.a. evalueringsteori, ligesom der foretages en læsning og diskussion af litteratur, som indirekte og direkte har beskæftiget sig med skolens og samfundets interesse for trivsel. Analysen peger på lidt forskellig praksis med hensyn til brugen af trivselsmålinger. På nogle skoler vil trivselsmålinger primært have en

rituel og symbolsk funktion. På andre skoler vil de i højere grad blive brugt aktivt som led i den enkelte skoles og klasses sociale og pædagogiske udvikling. Indførelse af trivselsundersøgelser kan fortolkes som et udtryk for, at bredere, blødere og mere medmenneskelige hensyn inddrages i diskussionen af, hvilken skole og hvilket samfund vi ønsker. Trivselsmålinger kan dog også ses som et forsøg på at styre skoler og institutioner på nye sofistikerede måder, hvor også de bløde resultater inddrages.

Trivselsmålinger i folkeskolen. Skal alle elever være lykkelige?

Hvilke erfaringer har skoleledere med trivselsmålinger, og hvordan kan vi forstå baggrunden for indførelse af trivselsmålinger?



Indledning

Op til sidste års skolestart offentliggjorde dagbladet Politiken en oversigt over de skoler, som henholdsvis har den højeste og laveste trivselsscore. Budskabet i artiklen var ikke til at tage fejl af. Skolens trivselsscore er lige så vigtigt som karaktergennemsnittet og et helt centralt kvalitetsparameter, som man bør tage hensyn til, når man vælger skole (Mainz, 2022). Siden 2015 har landets folkeskoler og specialskoler lavet årlige trivselsundersøgelser. Hver klasse og skole får en score, som offentliggøres på skolernes hjemmeside. Forældre og offentlighed har så mulighed for at orientere sig i, hvor gode skolerne er til trivsel. Trivselsmålingen er indført

som led i folkeskolereformen fra 2014, hvor et af målene var, at elevernes trivsel skulle øges. Undersøgelsen måler på fire indikatorer henholdsvis social og faglig trivsel, opfattelse af ro og orden samt oplevelse af støtte og inspiration.

Spørgsmålene, som vil udgøre artiklens omdrejningspunkt, er: Hvilke erfaringer har skoleledere med trivselsmålinger, og hvordan kan vi forstå baggrunden for indførelse af trivselsmålinger? Den første del af spørgsmålet handler om selve måden, skolerne bruger trivselsundersøgelser på, dvs. spørgsmål om hvordan, og bygger på kvalitative interview med syv skoleledere fra tre forskellige kommuner. Den anden del af forsknings-

spørgsmålet, altså spørgsmålet om hvorfor vi har fået trivselsundersøgelser, vil blive belyst gennem inddragelse af rapporter, undersøgelser og litteratur, som direkte og indirekte har beskæftiget sig med emnet. Mere præcist vil fokus være på trivselsmålingernes vej ind i skolen, samt ikke mindst hvordan vi kan forstå det forhold, at trivselsmålinger er blevet en integreret del af skolens praksis. Og i forlængelse heraf hvad det er for aktører, som har haft held til at institutionalisere en trivselsdagsorden i skolen. Den sidste del af forskningsspørgsmålet er inspireret af diskursteori, som pga. pladshensyn ikke vil blive udfoldet (Foucault, 1972; Fairclough, 1995; Phillips, 2010).

Analysen peger på lidt forskellig praksis med hensyn til brugen af trivselsmålinger. På nogle skoler vil trivselsmålinger primært have en rituel og symbolsk funktion. Man udfører de årlige målinger, men det kniber med tid og overskud, og måske også lyst, til at bruge dem som led i den pædagogiske og strategiske udvikling. På andre skoler vil de i højere grad blive brugt aktivt, hvor skolens forskellige teams efter dialog med skolens ledelse inddrager resultaterne som led i den enkelte skoles og klassers sociale og pædagogiske udvikling.

Indførelse af trivselsundersøgelser kan fortolkes som et udtryk for, at bredere, blødere og mere medmenneskelige hensyn inddrages i diskussionen af, hvilket samfund vi ønsker. Skolen skal arbejde målrettet og systematisk med omsorg og sundhed som supplement til den traditionelle faglige og læringsmæssige dagsorden. Trivselsmålinger kan dog også ses som et forsøg på at styre skoler og institutioner på nye sofistikerede måder. Skolen skal kontrolleres og holdes ansvarlig – også for sine bløde resultater.

Afslutningsvis i artiklen skal nogle få kritiske perspektiver diskuteres, som trivselsdagsordenen fører med sig. Er det skolens opgave at sørge for, at eleverne trives og er lykkelige? Og hvad er det for en skole og et samfund, som vi udvikler, når skolen i stigende grad har fokus på trivsel?

Metodisk og teoretisk signalement

Som nævnt er i alt syv skoleledere blevet spurgt om deres erfaringer med trivselsmålinger, herunder fx hvordan trivselsmålinger bliver brugt i skolens hverdag. At det er skolelederne, der er

fokus på, hænger sammen med, at det er dem, der formelt set har ansvaret for gennemførelsen og resultaterne af trivselsmålinger. De må derfor formodes at have størst indsigt i, hvordan skolerne arbejder med målingerne, og hvilken rolle de spiller på den enkelte skole. Interviewene er foregået over teams og er blevet optaget og efterfølgende transskriberet. Interviewene er gennemført i første halvdel af 2023. Skolelederne er henholdsvis ansat i en stor og mellemstor bykommune samt en lille landkommune. Selv om der med vilje er valgt forskellige kommuner ud, kan der ikke spores nogen kommunal variation i måden, der arbejdes med trivselsmålinger på. Dette kan skyldes, at arbejdet med trivselsmålinger i høj grad er overladt til skolerne uden tydelige kommunale krav, men det kan også skyldes, at et relativt lille antal informanter har deltaget i undersøgelsen. De fleste af skolelederne har mellem fem og femten års erfaring med skoleledelse, mens en enkelt var relativt nyansat som skoleleder, men dog havde erfaring med ledelse. Kønsfordelingen var nogenlunde ligelig med fire mænd og tre kvinder. Erfaring og køn har ikke skilt sig ud som en faktor, der havde betydning for de interviewedes erfaringer med trivselsmålinger. Jeg kendte skolelederne fra tidligere interview, hvor jeg i forbindelse med et forskningsprojekt, der handlede om covid-19, havde spurgt dem om deres erfaringer med nedlukningen af skolen. Mit forhåndskendskab til dem gør, at jeg havde opbygget en tillidsfuld relation til dem, hvorfor jeg vurderer, at de var mere villige til at viderefremde kontroversielle og konfliktpregede erfaringer med trivselsmålinger, end hvis jeg ikke havde kendt dem på forhånd.

Metodisk har interviewene været tilrettelagt som semistrukturerede interview (Kvale, 1997), hvor det nævnte forskningsspørgsmål om erfaringer med brugen af trivselsmålinger har været styrende for empiriindsamlingen, men med plads til eksplorativ udforskning af emnet.

Teoretisk er evalueringsteori blevet inddraget med det formål at analysere, hvordan trivselsundersøgelser bliver anvendt i skolens hverdag. Med Dahler-Larsen (1998, s. 11), som tager afsæt i Verdung, er evaluering "en systematisk, retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af den offentlige politik/indsats, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer". Trivselsmålinger lever op til kriterierne for evaluering. Selve fremgangsmåden eller målingen er systematisk, hvor der benyttes en videnskabelig udviklet metode. Målingen gennemføres årligt. Der måles retrospektivt på elevernes oplevelser og vurderinger. Formålet er som nævnt en vurdering af de fire nævnte trivselsindikatorer med henblik på eventuel udvikling eller ændring af klassens eller skolens praksis.

Kort fortalt peger evalueringsteori på, at evalueringer kan bruges på flere forskellige måder (Dahler-Larsen, 1998; Dahler-Larsen & Krogstrup (red.), 2001; Dahler-Larsen, 2009; 2022), fx rituelt, taktisk, strategisk eller som afsæt for læring, udvikling og oplysning eller kontrol. Skolen er ikke kun et rationelt system, men også et system, hvor mening, værdier, betydning og kamp om opmærksomhed og indflydelse dominerer, sådan som dele af organisations-teorien, herunder den institutionelle

Generelt er holdningen blandt de interviewede skoleledere, at **trivselsundersøgelser er et brugbart redskab.**



teori, peger på (Rørvik, 1998; Berg Sørensen et al. (red.), 2016).

Hvorvidt trivselsmålinger reelt bliver brugt til at øge trivselen blandt skolens elever, er altså et empirisk spørgsmål. Den årlige trivselsmåling er ikke nogen garanti i sig selv. Endelig har evalueringer også konstitutive eller utilsigtede virkninger, sådan som den institutionelle teori peger på. Selve målingen medfører, at organisationen og dens aktører allokerer opmærksomhed, tid og ressourcer på målingen og den efterfølgende analyse og brug, hvilket betyder, at andre forhold i skolen tildeles mindre opmærksomhed.

Skolelederes erfaringer med trivselsmålinger

I det følgende skal skoleledernes erfaringer med trivselsmålinger analyseres. Med trivselsmålinger evaluerer man på den del af skolens værdier, der handler om elevernes trivsel eller sundhed. Nationale test, årskarakterer

og eksamensresultater er eksempler på, at man evaluerer på den del af skolens værdikatalog, der handler om elevernes faglige niveau og resultater (Gleerup & Wiedemann, 2011; Dahler-Larsen, 2009). Den sidste del har vi mere systematisk målt på længe, mens førstnævnte er kommet til for nylig.

Generelt giver de interviewede skoleledere udtryk for, at trivselsmålinger er et brugbart arbejdsredskab. "Det giver et godt overblik over skolen som helhed," eller "det giver et godt øjebliksbillede," er typisk formuleringer, som afspejler det synspunkt. Vi finder de fleste af de anvendelsesformer, som Dahler-Larsen skitserer i forbindelse med brugen af evaluering. Læringsaspektet står dog centralt. Det konkrete arbejde med brugen af trivselsmålinger er typisk forankret i klasse- eller årgangsteams og gennem møder med repræsentanter for ledelsen. I fællesskab forsøger man at identificere mulige indsatsområder

og handleplaner. Flere giver dog udtryk for, at undersøgelserne ikke kan stå alene, men skal følges op af kommunale og supplerende lokale undersøgelser, fx gennem elevinterview og mere aktiv inddragelse af elever og forældre. Der er også eksempler på, at trivselsundersøgelsen har en mere rituel eller symbolsk karakter uden praktisk værdi. Som en skoleleder formulerer det: "Vi får det ikke udnyttet godt nok." Eller "det, vi mangler, er at få det taget ind i klasserne, så man kan udvikle klasserne bedre." Her gennemfører man den årlige lovpligtige trivselsmåling, men der mangler tydeligvis en mere systematisk og opfølgende brug af den. Andre skoleledere giver udtryk for, at målingerne indtil for nylig primært har haft en rituel karakter. Man har først nu, flere år efter de blev lovpligtige, påbegyndt en proces, hvor man mere målrettet og systematisk arbejder med at bruge dem aktivt. Kontrolaspektet lader sig ligeledes genfinde. Skoleforvaltningen bruger fx

De mange trivselsmålinger fremmer et kulturelt imperativ om **det glade eller lykkelige barn** som det "rigtige" barn.



målinger til at benchmarke kommunens skoler og som afsæt for kvalitets-samtaler med skolelederne. På en skole fortæller skolelederen om, hvordan han blev kontaktet af medierne, fordi trivselsundersøgelsen på skolen udviste dårlige resultater. Her er det altså medierne eller sekundært offentligheden, som varetager en kontrol- eller oplysningsfunktion. Blandt andet på baggrund af mediernes fokus på skolen er man nu gået i gang med at arbejde systematisk med at bruge undersøgelserne som afsæt for pædagogiske drøftelser, hvor de tidligere primært havde en rituel funktion.

Skolelederne er mindre eksplicite om evalueringens konstitutive funktion. Enhver måling har nogle konstitutive eller utilsigtede effekter, som er med til at forme, hvad vi ser og gør og dermed tillægger værdi. Gert Biesta (2011, s. 24) har brugt udtrykket "målingers normative validitet," som dækker over, at målinger fremmer bestemte værdier og udgrænser andre.

En skoleleder refererer fx til, at forvaltningen kan hæfte sig ved resultater med afsæt i et spinkelt datamateriale. I forbindelse med en kvalitetssamtale med forvaltningen blev det italesat som et problem, at elevernes alkoholindtag i 9. klasse var steget med over 100 %, men reelt var der kun to respondenter, der havde svaret positivt på spørgsmålet, om de regelmæssigt indtog alkohol. Ganske få svar kan således risikere at påvirke resultaterne. En anden skoleleder fortæller, at eleverne i de mindste klasser har svært ved at forstå indholdet af spørgsmålene, og at man derfor, inden de besvarer undersøgelsen, tager en snak med dem om, hvad spørgsmålene om fx rene toiletter og medindflydelse betyder. Her foregår der altså indirekte et forsøg på at rammesætte elevernes svar. En anden skoleleder fortæller, at på hendes skole sørger man altid for at gennemføre undersøgelsen efter madkundskab, da mætte børn er glade børn, og resultaterne derfor er mere positive. Den taktiske brug af elevtrivselsmålinger kan illustreres ved, at man bevidst

afviser initiativer, fx yderligere undersøgelser og handleplaner. Man kan vælge at fortolke den tidligere refererede skoleleders udsagn om, at man ikke bruger undersøgelserne aktivt på skolen, fordi resultaterne ofte er forankret i et spinkelt empirigrundlag, som et taktisk forsøg på at undgå at inddrage undersøgelserne. Som vedkommende formulerer det i sin kritik af de mange undersøgelser, skolen deltager i: "sådan er det jo med undersøgelser, at lige så snart der er et hul i osten, så skal det fandeme stoppe". Generelt er holdningen blandt de interviewede skoleledere, at trivselsundersøgelser er et brugbart redskab, der kan bidrage til at forbedre trivslen blandt skolens elever, selv om der er kritik af metoden (den måler ikke korrekt) og forvaltningens brug (forvaltningen bruger resultaterne taktisk og evt. manipulerende) eller tendensen til, at skolen er genstand for stadig flere målinger. Målinger producerer blot nye problemer eller normativ validitet (konstitutiv effekt).

Trivselsmålinger i folkeskolen. Skal alle elever være lykkelige?

Trivselsmålingernes vej ind i skolen
Efter i det foregående afsnit at have haft fokus på brugen af trivselsmålinger skal det nu redegøres for og diskuteres, hvorfor trivselsmålinger er blevet indført i skolen. En central målsætning i den danske folkeskolereform, der bliver indført i august 2014, er, at elevernes trivsel skal styrkes (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 665 af 20-6-2014). Fra skoleåret 2015/2016 blev det derfor obligatorisk for alle folkeskoler at gennemføre en national trivselsmåling, der skal bidrage til, at skolerne kan arbejde fokuseret med at forbedre trivslen. Nogenlunde sideløbende med at folkeskolen begynder at anvende trivselsundersøgelser, følger andre uddannelsesområder trop. I 2015 erhvervsuddannelserne og fra 2018 de gymnasiale uddannelser.

Historisk har elevernes trivsel i varierende grad været genstand for målinger og undersøgelser siden 90'erne, men i særlig grad fra 00'erne. Institut for Folkesundhed og SFI har løbende gennemført undersøgelser, der har haft fokus på spørgsmålet. Flere af landets kommuner, især de større, har ligeledes gennemført undersøgelser af trivselsrelaterede emner i en årrække (Keilov et al., 2014; Wistoft, 2012). I 2001 blev DCUM (Dansk Center for Undervisningsmiljø) grundlagt, efter vedtagelsen af børnemiljøloven. DCUM er et statsligt videncenter under Undervisningsministeriet. En af aktiviteterne er løbende undersøgelser af skolernes trivsel og undervisningsmiljø. I årenes løb er centerets indsatser og initiativer blevet udvidet. En optælling på centerets hjemmesider viser, at der aktuelt er ansat 32 medarbejdere. Trivselsdagsordenen, og arbejdet med systematisk at måle og undersøge trivsel,

sætter sig således igennem inden for det uddannelsesmæssige område i sidste halvdel af 10'erne, men med tilløb allerede fra 00'erne. En tilsvarende udvikling kan med mindre afvigelser identificeres i fx Norge og Sverige (Keilov et al., 2014) samt USA og England (Spratt, 2017). Det er dog ikke kun i uddannelsesverdenen, at trivsel er kommet på dagsordenen. På de kommunale/regionale arbejdspladser har det fx siden 2008 været lovpligtigt at gennemføre undersøgelser af medarbejdernes tilfredshed og trivsel hvert 3. år, hvilket ofte sker i sammenhæng med den lovpligtige APV (arbejds miljøvurdering), som både offentlige og private arbejdspladser gennemfører (Hvenegaard, 2010).

Den historiske udvikling

Historisk kan interessen for trivsel i skolen fortolkes som et udtryk for, at den lykkelige eller glade barndom er blevet et ideal, som de sidste 100 år er kommet til at spille en stadig større rolle, og som nu er blevet inddraget som et velfærdsstatsligt satsningsområde (Vallgård & Nyvang, 2018). Coninck-Smith (2004) peger på, hvordan antallet af børneundersøgelser er eksploderet siden 70'erne, hvilket hun fortolker som et udtryk for *barndommens offentliggørelse*. Barndommen er ikke længere primært privat, eller et anlæggende for familien, men er blevet *professionaliseret*, ligesom der er sket en *individualisering af barndommen*, hvor børns stemme og erfaringer tildeles værdi (Qvortrup, 1994). De mange trivselsmålinger fremmer et kulturelt imperativ om det glade eller lykkelige barn som det "rigtige" barn. Dette ændrede syn på barnet kommer fx institutionelt til udtryk i Den Blå Betænkning og konkrete ændringer i folkeskolens formålsparagraf i den sidste halvdel af det 20. århundrede,

hvor fx hensynet til elevens personlige udvikling særskilt fremhæves (Korsgaard et al., 2017). Interessen for børns trivsel, og målingen af den, kan altså fortolkes som et udtryk for et ændret syn på børn og barndom, som har fundet vej til den pædagogiske verden. Barnets århundrede, som Ellen Key profetisk formulerede det i begyndelsen af 1900-tallet, bliver institutionelt forankret i samfundets bærende institutioner i slutningen af 1900-tallet. Trivselsmålinger kan fortolkes som en videreudvikling af samfundets stigende interesse for barnet som aktør eller medborger.

Den sundhedsvidenskabelige udvikling

En anden, ikke pædagogisk forklaring, man kan pege på, er, at WHO siden 1948 har anvendt et bredt sundhedsbegreb, hvor spørgsmålet om fysisk og mental trivsel har indgået. Dog er det først de seneste år, at trivselsbegrebet er blevet et professionelt og videnskabeligt begreb, som kan gøres til genstand for målinger. Begrebet mental sundhed står her stærkt og er en forudsætning for menneskers oplevelse af generel sundhed. Mental sundhed kan defineres som en tilstand af trivsel, hvor mennesker kan udfolde deres evner og potentiale, håndtere hverdagens udfordringer og indgå konstruktivt i sociale sammenhænge (Wistoft, 2012).

Trivselsbegrebet optræder første gang som et centralt begreb i regeringens folkesundhedsprogram i 1999. I 2008 definerer Sundhedsstyrelsen begrebet mental sundhed med netop henvisning til WHO. I 2014 bliver der fastsat nationale sundhedsmål for, at flere børn og unge inden for en tiårig periode skal trives mentalt (Meyer, 2016). Historisk

var trivsel et komplekst hverdagsbegreb, som ikke havde nogen entydig betydning, ligesom spørgsmålet om det gode liv har været diskuteret i filosofien siden antikken. Historisk er trivselsbegrebet altså rykket fra filosofi og humaniora over i sundhedsvidenskab, hvor det har allieret sig med sundheds- og uddannelsespolitikken. Trivsel, og parallelt med fx begreber som lykke og well-being, bliver genstand for politiske mål og initiativer. Mens trivselsbegrebet oprindeligt var knyttet til brede værdidiskussioner om det gode liv, har det fået en fast sundhedsvidenskabelig definition, så fx et enkelt tal empirisk kan udtrykke graden af trivsel i en klasse eller skole (Meyer, 2016). Det er denne forståelse af trivsel, som skolen abonnerer på.

Sundhedsbegrebets dobbelte blik

Meyer (2016) peger på, at man kan anlægge et dobbelt blik på den aktuelle interesse for trivsel i såvel skole som samfund. På den ene side kan man se interessen for trivsel som en del af en sundhedsfremmediskurs, der præger og dominerer samfundet. Interessen for kost, motion og sunde livsstilsvaner, men jo også emner som fx lykke, trivsel og mobning, er steget markant de seneste år. Vi har her at gøre med en velfærdsstatslig diskurs. "Høj trivsel kan ses som en etisk samfundsmæssig forpligtelse i sig selv," som det hedder i en af de rapporter, der introducerer til emnet (Keilov et al., 2014, s. 13). Interessen for børns trivsel kan fortolkes som led i den generelle humanisering af arbejds- og samfundslivet, hvor befolkningens sundhed nu også gælder emner som personlig udvikling, trivsel, velbefindende og livskvalitet eller omsorg. På den anden side kan

man fortolke skolen og samfundets interesse for trivsel og sundhed som et eksempel på, at nye, mere bløde områder af menneskelivet er blevet inddraget i skolen og genstand for opmærksomhed, politikformulering, måling og styring (Wiedemann, 2021a). At være i trivsel er ikke nødvendigvis målet, men snarere et middel til, at vi som mennesker kan præstere, skabe resultater og yde bedst muligt. I forlængelse heraf skal offentlige organisationer, herunder skoler, i stigende grad holdes ansvarlig for deres arbejdsmiljø og resultater. Løbende bliver den enkelte skole, kommune eller nations resultater benchmarket med andre skoler, kommuner og nationer. Kontinuerlige målinger af ikke kun hårde, men nu også bløde forhold udgør en del af konkurrencestatens profylaktiske værktøjskasse. Trivselsdagsordenen kan fortolkes som en del af en kvalitets- og effektivitetsdiskurs, som langsomt vinder indpas op igennem 00'erne inden for uddannelsespolitikken og uddannelsesforskningen (Kristensen, 2022). Uddannelsespolitikken får i stigende grad til hensigt at forsøge at opfylde arbejdsmarkedets behov for fleksibel arbejdskraft. Mennesker præstere bedst muligt, når de er lykkelige eller i trivsel. Human kapital er dybest set hård kapital (Korsgaard et al., 2017; Krejsler, 2021).

Konklusion

Trivselsmålinger slår så småt igennem i tiden efter årtusindskiftet. I skolen indføres de som et systematisk redskab i den sidste halvdel af 10'erne. Historisk set bryder et nyt barndomssyn igennem i 1900-tallet, som for alvor institutionaliseres i den sidste halvdel af det 20. århundrede.

Indførelse af trivselsmålingerne kan fortolkes som et udtryk for, at interessen for hele barnet eller barnets bløde sider opnår høj samfundsmæssig prioritet. Trivselsbegrebets udbredelse kan ses i sammenhæng med velfærdssamfundets udvikling. Først fik borgerne politiske senere sociale rettigheder og nu senest individuelle rettigheder i form af retten til trivsel, lykke og livskvalitet. Det ulykkelige eller sårbare barn er blevet ledernes, lærernes og dermed skolens og samfundets problem. Skolens interesse for trivsel kan ligeledes fortolkes som et led i stigende interesse for udviklingen af de menneskelige ressourcer eller human kapital, som modsvarer arbejdsmarkedets efterspørgsmål efter nye kvalifikationer og ressourcer. Trivsel bliver et middel eller en måde at skabe større produktivitet og effektivitet på, som skal komme arbejdsmarkedet til gavn. Det er denne dobbelthed mellem en økonomisk diskurs og en sundhedsvidenskabelig diskurs, som flyder sammen i en ny velfærdsstatslig uddannelsesdiskurs, som et tiltag som indførelse af trivselsmålinger kan fortolkes som et udtryk for.

De interviewede skoleledere tilslutter sig i overvejende grad denne nye velfærdsstatslige diskurs. Trivselsmålinger vurderes at være et brugbart redskab til at fremme trivsel i skolen, selv om det ikke kan stå alene, men kræver en ledelsesmæssig rammesætning og evt. opfølgende undersøgelser. Et mindretal blandt skolelederne identificerer arbejdet med trivselsmålinger som en del af en øget konkurrencestatslig eller økonomisk styringsdiskurs. Skolen bliver pålagt udefrakommende undersøgelser, som ikke er udtryk for nogen dybere

Trivselsmålinger i folkeskolen. Skal alle elever være lykkelige?

objektiv fortælling om skolens liv. Undersøgelserne bruges ikke som afsæt for at fremme trivsel i skolen, fordi de ikke er anvendelige, eller skolen ikke prioriterer det.

Diskuterende perspektiver

Afslutningsvis skal der peges på nogle få kritiske perspektiver, som det stigende fokus på trivsel giver anledning til. Mere principielt kan man stille spørgsmålsteget ved, om det er skolens opgave at sørge for, at eleverne trives eller er lykkelige. I stigende grad bliver det sunde liv tematiseret og fx gjort til genstand for særlige pædagogiske forløb, der i nogle tilfælde har et terapeutisk afsæt. Når skolen i stigende grad fokuserer på omsorg, trivsel og sundhed, sker det så ikke på bekostning af læring, udvikling og dannelse, hvor fagene eller verden er mellemværendet? Interessen for trivsel fremmer en udvikling, hvor sundhed og omsorg bliver det primære indhold eller mellemværende. I et kritisk perspektiv kan man spørge, om skolen er ved at udvikle sig til en terapianstalt, hvor ledere og lærere skal påtage sig nye flydende roller (Russelbæk Hansen, 2014).

I et større perspektiv kan trivselsmålinger fortolkes som led i velfærdsstatens videreudvikling i retning af en biopolitisk stat, hvor stadig flere sider af borgernes liv inddrages i den statslige interessesfære og bliver mødt med teknikker og regulering og dermed genstand for sofistikeret styring (Foucault, 2009). Historisk set er der sket en udvidelse af skolens opgave, hvilket kalder på etiske problemstillinger, fx balancen mellem individets frihed over for staten eller skolens mulighed for at intervenere i borgernes liv. Bourdieu (2010a, 2010b) har argumenteret for, at staten har

en dobbelt funktion. Metaforisk taler Bourdieu om statens højre og venstre hånd. I dag ville vi måske tale om kolde kontra varme hænder. På den ene side kan statens initiativer ses som universelle, dvs. som et forsøg på at sikre alle borgere pligter og rettigheder. Udbredelsen af det universelle velfærdssamfund er et eksempel på dette. På den anden side er de universelle rettigheder altid partikulære. Der er grupper og aktører, som påberåber sig "universalitet", men som samtidig indirekte eller direkte fremmer egne interesser. I eksemplet med trivselsmålinger er det sundhedsvidenskabelige interesser og aktører, som har haft held til at præge og måske ligefrem dominere skolens dagsorden under påberåbelse af universalitet. Inden for den forståelsesramme udfordres den traditionelle pædagogiske forståelse af, hvad skolens grundlæggende opgave er. Det non-affirmative, forstået som det særlige pædagogiske ved skolen, som fx Uljens (2020) taler om, får vanskeligere vilkår. Pædagogik har en selvstændig status og skal ikke være et middel til at opnå politiske mål, fx bedre sundhed.

Endelig kan man mere grundlæggende stille spørgsmålsteget ved, om hele det fokus, der aktuelt er på trivsel, reelt fremmer elevernes trivsel. Fravær af trivsel og lykke er en stærk subjektiv oplevelse, som har komplekse og sammensatte årsager, der sjældent lader sig isolere til forhold, som skole og lærere udelukkende er ansvarlige for, og som de eksklusivt kan gøre noget ved. Det gode menneskeliv indebærer perioder med sorg, ulykke, midlertidig eksklusion, manglende trivsel, konflikter og nyorientering (Wiedemann, 2022). Medfører det stigende fokus på trivsel, mobning, tryghed og inklusion, at eleverne i nogle

tilfælde afskærmes fra at gøre erfaringer med hinanden og verden, som de kan have glæde af senere i livet? Hertil kommer, at eksperterne langt fra er enige om, hvad trivsel dækker over, selv om vi har institutionaliseret betydningen og målingen af den (Meyer, 2016). Nogle forskere taler ligefrem om trivsel som et flydende tegn (Spratt, 2017, s. 35 ff.). I skolesammenhæng trækker begrebet på en række forskellige professionelle og akademiske discipliners forståelser, uden at brugere er bevidst om det.

REFERENCER

- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 665 af 20-6-2014.
- Berg Sørensen, A., Grøn, C.H. & Hansen, H.F. (2016). *Organiseringen af den offentlige sektor*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2010). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Klim, Aarhus.
- Bourdieu, P. (2010a). Modstridende interesser i staten. I: *Praktiske grunde. Nordisk Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 1-2, s. 135-147.
- Bourdieu, P. (2010b). Statens højre hånd – og statens venstre hånd. Interview med Pierre Bourdieu. I: *Praktiske grunde. Nordisk Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 1-2, s. 113-120.
- Coninck-Smith, N. (2004). Barndommens eksperter – voksne og/eller børn. I: *Undervisningsmiljø*. Dansk Center for Undervisningsmiljø s. 4-6. <https://dcum.dk/media/1755/uvvm-kortlagt40.pdf>
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2009). *Evalueringens kultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2022). "Ingen kan sige sig fri" – en begrebshistorie om konstitutive virkninger. I: *Ceprastriben*, 28, s. 4-13.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (red.) (2001). *Tendenser i evaluering*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Foucault, Michel (1972). *Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2009). *Biopolitikkens fødsel*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gleerup, J. & Wiedemann, F. (2011). Et skoleudviklingsperspektiv på evaluering – en lærende evalueringens kultur. I: Benedicte Vilslev Pedersen & Marianne Thrane (red.), *Evaluering i skolen* (s. 15-41). Aarhus: Klim.
- Hvenegaard, H. (2010). Trivsel, trivselsmålinger og trivselsprocesser. I: *Team Arbejdsliv*. https://www.teamarbejdsliv.dk/downloads/Trivsel_trivselsmaalinger_og_trivselsprocesser.pdf
- Keilov, M., Holm, A., Bagger, S. & Heinze-Pedersen, S. (2014). *Udvikling af trivselsundersøgelser i folkeskolen. En pilotundersøgelse*. Vive. <https://www.vive.dk/media/pure/5156/276628>
- Korsgaard, O., Kristensen, J.E. & Jensen, H.S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krejsler, J.B. (2021). *Skolen og den transnationale vending*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kristensen, J.E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. I: *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30-49.
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mainz, P. (2022). Blot 16 skoler har trivsel helt i top. I: *Politiken*, d. 7. august 2022. <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art8821761/Blot-16-folkeskoler-har-en-trivsel-helt-i-top>
- Meyer, G. (2016). *Lykkens kontrollanter*. København: Jurist- og Økonomiforbundet.
- Phillips, L. (2010). "Diskursanalyse". I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, J. (1994). *Børn halv pris: nordisk barndom i et samfundsperspektiv*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Russelbæk Hansen, D. (2014). Fra (ud)dannelsesstat til terapianstalt. I: Abrahamsen, M., Russelbæk Hansen, D. & Qvortrup, A. (red.), *Den etiske efterspørgsel: i uddannelse og dannelse*. Aarhus: Klim
- Rørvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Oslo. Fagbokforlaget.

Trivselsmålinger i folkeskolen. Skal alle elever være lykkelige?

Spratt, J. (2017). *Wellbeing, Equity and Education. A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools*. Cham. Springer.

Uljens, M. (2020). Pædagogisk ledelse og uddannelsesreform – en ikke-affirmativ pædagogik. *Kognition og Pædagogik*, 3.

Vallgård, K. & Nyvang, C. (2018). Lykkeimperativet i folkeskolen. I: *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(27), s. 16-22.

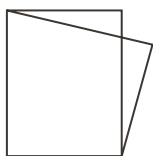
Wiedemann, F. (2021a). Endelig vil OECD også måle på bløde kompetencer. I: *Skolemonitor*. <https://skolemonitor.dk/debat/art8400625/Endelig-vil-OECD-ogs%C3%A5-m%C3%A5le-p%C3%A5-bl%C3%B8de-v%C3%A6rdier-og-dannelse-i-skolen>

Wiedemann, F. (2021b). *Hvor kommer lyset fra? Data i uddannelse og ledelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Wiedemann, F. (2022). Det gode liv har mange ansigter. Hvad er lykke? I: *Pov International*. <https://pov.international/det-gode-liv-har-mange-ansigter-hvad-er-lykke/>

Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd. Mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

En overset professionsteoretiker: Sigmund Freud



Brian Benjamin Hansen, docent, ph.d., Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis, VIA University College

Forestil dig Freud. Prøv at lukke øjnene et øjeblik og se Freud for dig.

Det kan godt lade sig gøre, ikke? Det gråhvide skæg. Panderynken. Den sikre fremtoning. Måske er det Max Halberstadts portræt fra 1921, man ser for sig, hvor Freud kigger på os med et gennem-borende blik, den ene hånd i siden, den anden fat om en cigar.

Min pointe er, at Sigmund Freud (1856-1939), den østrigske nervelæge og opfinder af psykoanalysen, ikke er overset. I første omgang i den helt banale forstand, at vi kan se ham for os. Hvor mange andre professionsteoretikere kan man egentlig se for sig? Vi kan se Freud, vi kan måske endda se hans kontor, hans praksis, i hvert fald omridset af briksen, man ligger på. I anden omgang i den

forstand, at Freud er en af de tænkere fra det 20. århundrede, hvis ideer har opnået allerstørst indflydelse og er kravlet helt ind i vores hverdagsprog og hverdagsteorier. Det at sige noget andet, end man ville, hedder "en freudiansk fortalelse", og vi taler om fortrængning, Ødipuskompleks og overjeg, som om vi aldrig havde gjort andet. Freud er hos os, Freud er med os. Kan man som tænker ønske sig mere end at blive *gesunkendes Kulturgut*? Det kommer an på, hvad man ønsker sig, og hvor svært dét er at finde ud af, vidste Freud.

Hvad ønskede Freud? Jeg tror ikke, Freud ville have opponeret mod at være sunket ind i hverdags sproget og hverdagskulturen. Han var jo selv forfatteren til *Hverdagslivets psykopatologi* (1901), en af de tre store bøger om det ubevidste,

som for alvor satte skub i hans forfatter-skab (de andre værende *Drømmetydning* (1899) og *Vitsen og dens forhold til det ubevidste* (1905)). Her er det netop hverdagen og dens fortælelser og symptomhandlinger, som undersøges, og vi møder i bogen flere gange Freud selv som deltager i denne hverdag. Han leverer selv det berømte første eksempel i bogen, om forglemmelsen af navnet "Signorelli" under en togtur fra Dalmatien til Herzegovina. Freud kobler det intime, hverdagslige og generelle. Drømmene, som vi alle har hver nat, med en kongevej. Alle de forskudte og snublende måder, vi forstår og ikke forstår os selv på, er Freuds arbejdsområde. Og det er en sag for os alle, mente Freud.

Freud har fat i unikke begivenheder og menneskelige skæbner (fx i de berømte sygehistorier om Dora, Lille Hans, Ulvemanden og Rottemanden), men hans undersøgelser handler ikke om et specialområde af det menneskelige. Det, som Freud undersøger, har som nævnt generelle implikationer, som vedrører, hvad det vil sige at være menneske i det hele taget. Det udvikler sig hos Freud til det, han kalder en metapsykologi, med topiske modeller over det psykiske apparat (som fx det velkendte æg i forelæsningsen "Den psykiske personligheds bestanddele" fra 1932) og grundlæggende overvejelser over psykisk energi, altså en driftslære, fx i "Hinsides lystprincippet" fra 1920. Til sidst i Freuds karriere kommer også en række større kulturfilosofiske værker, hvoraf det absolut mest kendte er *Kulturens byrde* fra 1930.

Freudian slippers

Der opstår altid en særlig, måske endda lidt elektrisk energi, når man taler om

Freud. En energi, der minder om vitsens, hvor Freud argumenterede for, at en god vits er i stand til at snyde sproget, så vi kan sige mere, end det er muligt. Denne energi er også til stede i populærkulturen, hvor Freud selv udsættes for "freudianske greb". Der findes utallige bøger, film, tegneserier osv., hvor Freud spiller en rolle, og endog en lang række finurlige produkter. Man kan fx få freudianske slikkepinde, der selvfølgelig refererer til den freudianske oraldrift. Man kan også få *Freudian slippers*, store plyssede hjemmesko med Freud-ansigter, eller *Freudian slips*, som er et sæt med post-its. Det freudianske begreb om fortætning – at et enkelt element kan have flere, sammenfiltrede betydninger – er bygget ind i de måder, vi behandler Freud på. Allerede Salvador Dali tegnede, efter sit korte møde med Freud, en tvetydig tegning af ham, hvor panden er pustet op, så det bringer minder om både et sneglehus og et kranie. Nogle gange er Freud bare Freud, men ofte er der meget andet i spil. Hvad er der på spil?

Freud bliver heftigt afvist, eller han bliver dyrket. Ingen opfatter ham som ligegyldig. Freud er på hold med Nietzsche og Marx. De tre tænkere havde forskellige projekter, og deres ambitioner var meget forskellige, men de udgør alle en fortsat udfordring til konsensus, fordi de har en uvilje mod nemme løsninger. Paul Ricoeur omtalte berømt det, der forener disse tre tænkere, som en "mistankens hermeneutik" (Ricoeur, 1970, s. 356) – for dem må ethvert fænomen pilles fra hinanden, om det er med hammeren, seglet eller på briksen. Ethvert udsagn eller kulturfænomen indeholder en række centrale udeladelser og selvmodsigelser, som er deres egentlige omdrejningspunkt.

For Freud gælder det også selve det menneskelige subjekt, "jeget er ikke herre i eget hus", som han siger det (jf. Freud, 1993, s. 103). Vi er bestemt ved at være i konflikt med os selv, og psykoanalysen er netop den diskurs, der kan rumme dét. Andre diskurser, som fx psykologien, efterstræber en fornuftig forklaring, et logos, og arbejder for, at mennesker kan blive harmoniske og vel-fungerende. Men psykoanalysen er ikke det, ikke et forsøg på at skabe logos, og heller ikke en særlig måde at se verden på, en *Weltanschauung*, det er primært analyse (fra græsk *analysis*, brække op, løsne, frigøre), en skillen tingene ad, en laden konflikterne tale, spille sig ud. Skabe et rum for det, ikke andet. Selvom det rum kan være ubehageligt at være i.

Årsag og virkning

For at præcisere: Freuds ambition var at give en videnskabelig fremstilling af de fænomener, han stødte på i klinikken. Han var ikke irrationalist eller mystiker. Freud mente selv, at det, han fandt ud af, en dag ville kunne bekræftes af naturvidenskaben, fra begyndelsen med *Udkast til en videnskabelig psykologi* (1895) og helt frem til den posthume udgivelse *Psykoanalysen i grundtræk* (1940), hvor han taler om at bestemme love for ubevidste psykiske processer (se Freud, 1993, s. 28). Freud bevægede sig dog konstant i et grænseland, hvor han meget ofte var tiltrukket af anomalier, uregelmæssigheder og sjældent, hvis nogensinde, hævdede sig op til faktisk at fastslå lovmæssigheder. Han arbejdede bedst med altid reviderbare hypoteser og "nye begrebsdannelse" (ibid.), hvis formål var at være analytisk frugtbar. Freud var samtidig ikke blind for, at det er metoden, der gør en tilgang videnskabelig, og at hans metode, netop som

en mistankens hermeneutik, også er en slags etik, en fastholdelse af idealet om at blive ved med at spørge.

Senere fortolkninger af Freud har peget på, at det måske er mere frugtbart at sige, at psykoanalysen er videnskaben om en slags grænse for undersøgelsen og for det, som kan beherskes videnskabeligt. Selvom Freud til det sidste tror på en videnskabelig forklaring, trækker hans eksempler i andre retninger. Det ubevidste er ikke bestemte impulser og tanker, som er fortrængte af bestemte (og dermed bestemmelige) grunde, snarere er det ubevidste noget, der af uvisse grunde sætter psykopatologiske processer og tanker i gang. Som Jacques Lacan, Freuds eksplosive franske arvtager, sagde det, så er ”der kun en årsag i det, der ikke virker” (Lacan, 1998, s. 22). Drømmegårdens løsning er fx ikke ”seksuelle instinkter”, snarere er gåden, hvorfor og hvordan seksualitet optræder som noget, der plager os og sætter os i arbejde (og kun kan optræde i forstyrrede og forvrængede former som drømme, symptomer osv.).

Og her nærmer vi os måske grunden til, at det alligevel giver god mening at omtale Freud som en overset (professionsteoretiker. I den brede kultur nyder Freud en vis anerkendelse – han har endda en vis form for tiltrækningskraft, som en slags motor for finurlige ideer og omvendte perspektiver. Er ikke også en stor del af filosofien og kulturanalytikeren Slavoj Žižeks seneste årtiers succes baseret på freudianske omvendinger og skæve læsninger af kultur og samtid? Men Freud passer ganske enkelt ikke ind i samtidens videnskabelige miljøer, fra professionshøjskolerne til universi-

teterne. Man kan ikke sige, at Freud er overset, men han overses i akademiske miljøer. Som om han er for pinlig, for mærkelig. Han er mærkelig, fordi han er en udfordring for stiliserede videnskabelige idealer om årsagsforklaringer, evidensbaseret viden og handlingsanvisende forskningsresultater.

Jævntsvævende opmærksomhed

At Freud holdes ud i strakt arm i de videnskabelige miljøer på professionshøjskolerne, er der måske en særlig grund til. Hele Freuds virke udspillede sig jo netop som et opgør med den profession, han begyndte fra, nemlig lægens. Freud foretager, hvad man kunne kalde en kopernikansk vending i forholdet mellem læge og patient. Traditionelt er det lægen, der har definitionsmagten i forhold til patienten. Lægen observerer, registrerer, stiller en diagnose og udskriver medicin. Lægen har vidensmonopoler. Men Freud vender det på hovedet. Det betyder ikke, at lægen ikke skal vide noget. Freuds ideal var en læge, der havde en omfattende viden om kroppen og dens funktioner, men samtidig også en bred almindelse. Men det betyder, at lægen træder tilbage for at lade patienten tale.

Heri består det helt afgørende ved det, der er blevet kaldt den psykoanalytiske ”talekur”, nemlig afsættelsen af lægen til fordel for ”analytikeren”, der opmærksomt assisterer analysen og lader sig overrumple af det, der bringes til torvs. I ”Råd til lægen ved den psykoanalytiske behandling” fra 1912 anfører Freud, at de tilfælde lykkes bedst, ”i hvilke man går til værks så at sige uden hensigt, lader sig overraske af enhver vending, og som man atter og atter møder åbent og forudsæt-

ningsløst” (Freud, 1992, s. 116). Man må ikke forsøge at gætte en analyses videre forløb, lave statusopgørelse osv., og man må ikke spekulere og gruble, så længe man analyserer. Først efterfølgende kan det arbejde, der er udført i klinikken, underkastes et tænkearbejde.

Hermed er der også tale om en anden form for lytten end den, der praktiseres på baggrund af hermeneutiske eller konstruktivistiske tilgange. Det handler ikke om at forstå, hvad den anden virkelig mener, hverken ved at indskrive patientens udsagn i en større livshistorie eller ved at lytte med alle sanser. Der er heller ikke tale om at konstruere en mening analysanden og analytikeren imellem. Det handler om at lade det ubevidste finde sted, uanset at det ikke kan indlemmes i en helhedslig forståelse eller en samlet fortælling, hvor nuanceret den end er. Analyse er, igen, at skille ad, pille fra hinanden.

Lægen må operere med det, Freud kalder ”jævntsvævende opmærksomhed”. Den jævntsvævende opmærksomheds første princip er, at alt er vigtigt, idet vi ikke på forhånd kan sige, hvor undersøgelsen af et symptom fører os hen. Ved at lytte med jævntsvævende opmærksomhed kan man analysere de steder i talen, hvor noget synes at genere, irritere eller vedrøre analysanden på en substantiel og dog uklar måde. Det kan dreje sig om den mindste detalje, et enkelt lille ord, som analysanden ikke kan få på plads, eller som får vedkommende til at foretage en lang række associationer, eller det kan dreje sig om en hændelse, der har to eller tre eller flere mulige betydninger, som fx en drøm eller en fortællelse, men også umiddelbart uskyldige somatiske fæno-

En overset professionsteoretiker: Klaus Prange

mener som hakken og stammen, hoste, hikke, lammelser osv., osv. Teoretisk set vil der, som især Lacan har fremhævet, være tale om steder, hvor noget glipper: ”Hindring, fejl, splittelse. I en talt eller skrevet sætning er der noget, der snubler. Freud tiltrækkes af disse fænomener, og det er her, han søger det ubevidste” (Lacan, 1998, s. 25).

Imod professionalisering

Psykoanalysen er et bud på en profession, som ikke er en ekspertdiskurs, men som heller ikke er en hjælpediskurs i betydningen at skabe trygge rammer for menneskers harmoniske udvikling. Men hvad er psykoanalysen så? kunne man spørge. Man kunne beskyldte psykoanalysen for at være sit eget mål, i den forstand at den bare handler om at lave flere psykoanalytiske analyser, men her er det vigtigt at pege på, at psykoanalysen også handler om at få noget til at ske, *at udvirke noget for analysanden*. Det er bare det, at den ikke handler om at opnå bestemte mål. Freud udtalte sig om analysens afslutning som det at blive i stand til at ”arbejde og elske”, hvilket forekommer meget bredt. Hvad betyder det? Og hvad betyder det, når det kommer fra Freud?

Filosoffen Aaron Schuster foreslår i sin lille tekst om ”Umulige professioner, og hvordan man forsvarer dem” at forstå psykoanalysen som en ”ateleologi”, som ”suspenderer eller sætter parentes om den sædvanlige målorienterede indstilling og dermed åbner et unikt rum, hvor noget andet kan ske (eller det er i det mindste satset)” (Schuster, 2017, s. 99). Ved at suspendere idealer om sundhed, lykke eller social tilpasning, uden at opgive ideen om forandring,

bliver den psykoanalytiske kur til noget, som med Schusters ord er et spørgsmål om improvisation og opfindelse (ibid., s. 91), og som man som analytiker altid må overraskes over.

Freud ville gerne konsolidere psykoanalysen og var igennem hele sit liv optaget af definatoriske og organisatoriske kampe for psykoanalysen. Det er nok i virkeligheden mod Freuds vilje, hvis man forstår psykoanalysen som en slags antiprofession, men det er samtidig det, der gør den fortsat vedkommende. Psykoanalysen er den profession, hvor ”professionalisering” ikke må blive et spørgsmål om at kunne mestre, næsten tværtimod, hvilket på en måde forståeligt nok giver udfordringer i forhold til psykoanalysens samfundsmæssige legitimitet. Det er dens styrke, men også dens svagheit (det er nok i virkeligheden også den impuls, der har medført konstante og meget voldsomme positioneringskampe på kryds og tværs af psykoanalytiske miljøer).

Psykoanalysen komplicerer tingene. Den skiller tingene ad. Den kan beskyldes for at gøre det hele meget værre. Den er ikke en ekspertdiskurs, ikke en hjælpediskurs, ikke en videnskab, men heller ikke det modsatte. Den er heller ikke bare en prakticisme, selvom den i ekstrem grad er en besindelse på det praktiske, kliniske lyttearbejde, for allerede Freud var dybt optaget af teoretiske spørgsmål. I sidste ende har Freuds psykoanalyse, der tog sit udgangspunkt i lægeprofessionen, som nævnt generelle filosofiske implikationer.

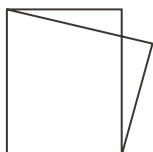
Freud er ikke overset. Freuds postkort ligger over det hele og er ikke falmende. Men spørgsmålet er, hvornår vi for alvor begynder at læse det, der står på dem.

REFERENCE

- Freud, S. (1973). Den psykiske personligheds bestanddele. I *Psykoanalyse – samlede forelæsninger*. Gyldendals bogklubber.
- Freud, S. (1980). *Udkast til en videnskabelig psykologi. "Entwurf"*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1983). Hindsides lystprincippet. I *Metapsykologi II*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1983). *Lille Hans. Analyse af en femårig drengs fobi*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1984). *Dora. Brudstykke af en hysteri-analyse*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1984). *Ulvemanden. Af en infantil neuroses historie*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1985). *Drømmetydning*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1991). *Rottemanden. Bemærkninger om et tilfælde af tvangsneurose*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1992). *Afhandling om behandlingsteknik*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1993). *Hverdagslivets psykopatologi*. Hans Reitzel.
- Freud, S. (1993). *Psykoanalysen i grundtræk*. Det Lille Forlag.
- Freud, S. (1994). *Vitsen og dens forhold til det ubevidste*. Norsk oversættelse ved Geir Farner. Det Lille Forlag.
- Freud, S. (1999). *Kulturens byrde*. Hans Reitzel.
- Lacan, J. (1998). *The four fundamental concepts of psychoanalysis: The seminar of Jacques Lacan, Book XI*. Norton.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. Yale University Press.
- Schuster, A. (2017). Impossible Professions, and How to Defend Them. I D. Mangano & M. Van Rooy (red.), *Homestead of Dilution*. Onomatopée.

Menneskets vilkår

Hannah Arendt



Anne Meulengracht, lektor,
Læreruddannelsen i Aarhus,
VIA University College

Som professionsuddannere må vores fornemste opgave være at få vores studerende og professionsudøvere in spe til at tænke over, hvordan de tænker, så de kan forvalte deres kommende profession på den bedst mulige måde. Heri ligger naturligvis et etisk perspektiv: Som professionsuddanner er man altid et menneske blandt mennesker, men man er samtidig et menneske med magt og myndighed, hvorfor man skal overveje, hvordan man forvalter denne magt. Hvad der er den bedst mulige måde giver imidlertid ikke sig selv; som professionsudøver bevæger man sig i politisk styrede organisationer, hvori forskellige logikker og diskurser konkurrerer om definitionsmagten, og hvor man altid må tænke over, hvilke sprogpil man deltager i og styres af.

Det bedste værn mod de ofte pekuniært orienterede styringslogikker, som kan virke besnærende logiske og håndterbare, måske endda nødvendige, er det,

man måske ville kunne kalde eksistentiel varsomhed, og en af de fineste repræsentanter herfor er den tysk-jødiske tænker Hannah Arendt, som i disse år nyder fortjent fornyet opmærksomhed. I hele sit filosofiske og politiske arbejde er Arendt optaget af den europæiske civilisations bærende søjler: den græske, romerske, jødiske og kristne tænkning, og hendes oeuvre kan ifølge professor i idéhistorie Hans-Jørgen Schanz sammenfattes i imperativet "Undgå tankeløshed" (Schanz, 2003, s. 37). I sit sidste værk *The Life of the Mind* (1978) (da. *Åndens liv*, 2019) knytter Arendt an til grækernes 'beundrende undren' som en modgift til den blaserthed og afkoblede distance, der i det moderne gør os fremmede fra både verden og fra hinanden. Den beundrende undren kan forbinde os med hinanden og med fortidige og fremtidige generationer, med menneskeheden in toto, den beundrende undren er altid ny, er altid tilgængelig, men i det moderne er den under tiltagende pres,

og det er dette pres, Arendt i sit tidlige forfatterskab er optaget af at udfolde og forstå.

I det følgende skal det handle om et andet af Arendts hovedværker, *The Human Condition* (1958) (da. *Menneskets vilkår*, 2023), som ved genlæsning synes at foregribe væsentlige problemstillinger i vores samtid. I bogens indledning indrammer Arendt et ambitiøst og intellektuelt overdådigt projekt: "Det, jeg vil fremføre i det følgende, er en genovervejelse af selve menneskets vilkår set i lyset af vores seneste erfaringer og bekymringer. Det handler begribeligvis om tænkning, for et kendetegn ved vor tid er *tankeløshed* [...] Det, jeg har at tilbyde, er derfor ganske enkelt: Jeg prøver at tænke over, hvad det er, vi gør" (Arendt, 2023, s. 36; mine kursiveringer). I det følgende vil jeg udfolde citatet.

"[V]ores seneste erfaringer og bekymringer", skriver Arendt nøgternt. Fem ord, der bl.a. dækker over det, hun brugte trebindsværket *The Origins of Totalitarianism* (1951) (da. *Totalitarismens oprindelse I-III (Antisemitisme, Imperialisme og Totalitarisme)*, 2019) til at udfolde. Fem ord, der dækker over den tyske civilisations – Kants, Beethovens, Humboldts hjemlands – totale moralske kollaps, over ideologier, som ikke søgte at udbytte eller underlægge sig mennesker, men at afhumanisere og overflødiggøre dem. Holocaust og Gulag hændte for menneskeheden. Amerikanerne kastede atombomber over Japan og hensatte verden i iskold rædsel. Det skete, fordi det kunne ske.

Og det er sket igen, og det kan ske igen. Totalitarismen ligger snublende nær, så

snart regeringer forsøger at indsnævre mangfoldigheden af perspektiver, som må findes i et demokrati til fordel for et eneste: påberåbelsen af sandheden. "Den fælles verden ophører med at eksistere, så snart den kun bliver betragtet under ét aspekt og kun får lov til at vise sig i ét perspektiv" (s. 84), skriver Arendt. Totalitarisme er tankers og handlingers ensretning. På samfundsniveau kommer dette i vores samtid til udtryk i de med et løgstrupsk udtryk forenede modsætninger trumpisme og den identitetspolitiske del af den moderne venstrefløj, som med inspiration fra Foucaults magtkritik er vokset ud af amerikanske universiteter og som påberåber sig retten til at udlægge fortiden som produkt af hvide mænds overgreb, hvorfor der nu er behov for safe spaces og cancel culture. I disse polariserende diskurser synes ingen at være interesseret i oplysningstænkningens fordring om det bedre arguments tvangløse tvang, her vurderes modargumenter i reglen som udtryk for dumhed, elitisme, privilegieblindhed eller ondskab. På individniveau kan indsnævringen af perspektiver siges at komme til udtryk i samtidens optagethed af den subjektive oplevelse som uantastelig og individets forståelse af egen identitet som ukrænkelig. Identitet synes på en og samme tid at betyde ingenting, fordi den blot er en konstruktion, og alting, fordi den er totalt definerende for et menneskes udsyn og livsmuligheder.

"[V]ores seneste erfaringer og bekymringer". Sætningens possessive pronomen er i pluralis. Heri ligger håbet og det afgørende menneskelige vilkår: at vi er bundet til hinanden i et vi, og at vi sammen er bundet til verden og dens ting. Vi fødes ind i den, og vi skal dø fra den

igen. Vores væren i verden er et fælles anliggende, men vi er altid i verden som os selv, som uerstættelige personer, som gør os vores egne individuelle erfaringer i mødet med verden og dens mennesker. Arendts egne personlige erfaringer, som menneske, som kvinde, som tysker, som jøde, som flygtning, som statsløs, som immigrant, som intellektuel, danner bagtæppe for hele hendes arbejde.

"Det handler begribeligvis om tænkning, for et kendetegn ved vor tid er *tankeløshed* [...]". Konsekvensen af tankeløshed, eller den måske mere kendte sammenfatning 'ondskabens banalitet', undersøger Arendt i *Eichmann i Jerusalem* (1963) (da. *Eichmann i Jerusalem*, 2015), hvor hun, i forlængelse af retssagen mod Eichmann i Israel, som hun dækkede for The New Yorker forsøgte at forstå for at afdramatisere. Eichmann fremstilles netop som *tankeløs* i bogen, som en kedelig, småtskåren funktionær, der ikke tager moralsk stilling til sit arbejde eller er drevet af ideologi, men af at udføre sine ordrer bedst mulig, så han kan stige i graderne i det nazistiske embedsværk. Der er således ikke nogen grandios dæmonisk ondskab over Eichmann; han er ikke engang, ifølge Arendt, videre antisemitisk indstillet. Eichmann bærer ikke kimen til storhed eller udødelighed i sig, til gengæld mangler han fuldstændig, ligesom så mange andre nazister, indlevelsesevnen i de mennesker, hvis liv nazisterne og deres medløbere tog, ligesom han mangler evnen til at sige fra og frem for alt evnen til selvstændig kritisk tænkning. I sit seneste værk, *World-Centered Education* (2022) (da. *Verdensvendt uddannelse*, 2023), fremhæver den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta Eichmann som

et eksempel på en socialisering, som er gået amok – Eichmann er eksemplet par excellence på, hvad der sker, når man ikke undrer sig og ikke stiller spørgsmål til samfundets værdigrundlag, men blot parerer ordre.

“Det, jeg har at tilbyde, er derfor ganske enkelt: Jeg prøver at tænke over, hvad det er, vi gør”. I *Åndens liv* (2019) undersøger Arendt som nævnt netop tænkning som fænomen og bestemmer tænkning som noget, alle mennesker er i stand til, eftersom den ikke kræver særlige færdigheder, men altid er en foreliggende mulighed, så længe mennesket lever politisk frit. *Menneskets vilkår* er således et ærefrygtindgydende produkt af Arendts frie tænkning, men bogen beskæftiger sig primært med handling, og Arendt analyserer de idéhistoriske, videnskabelige og realhistoriske udviklinger, der har ført til, at det aktive, offentlige politiske liv er gledet i baggrunden til fordel for det kontemplative liv. Desuden søger hun at “opspore oprindelsen til den fremmedgørelse, der kendetegner den moderne verden, og som dels viser sig som en flugt ud i universet, dels som flugt ind i selvet” (s. 37), en diagnose, som hun efter alt at dømme havde ret i med de senere års optagethed af rumturisme og forestillinger om bosættelser på Mars over for den intensiverede optagethed af identitetsspørgsmål i både større og mindre skala. Som alternativ til flugten fra verden foreslår Arendt det augustinske begreb *amor mundi*, kærlighed til verden, fordi den fælles verden må og skal være det primære, som vi forholder os til, fordi det er den verden, vi deler. Det, vi deler, er også det, vi er ansvarlige for som politiske væsener, og i et berømt interview med den tyske journalist Günther Gaus (Arendt & Kohn, 1994)

afviser Arendt da også at være filosof og siger, at hun i stedet forstår sig selv som politisk tænkner. Den politiske tænkning kan ikke afkobles verden, men må og skal nødvendigvis interagere med denne.

Den politiske tænkning forbinder sig med det aktive liv, *vita activa*, som Arendt er optaget af, og som hun forstår i modsætning til det tilbagetrukne, intellektuelle liv, *vita contemplativa*, som den verdensfjerne kristne tænkning og den vestlige filosofi har privilegeret over det aktive, verdslige liv. Et af de problemer, hun er optaget af, er, at vi har mistet fornemmelsen for de forskellige aktiviteter, der knytter sig til menneskets liv i verden, og i stedet blander dem sammen, så vi mister det sandt menneskelige af syne. Arendt skærper vores blik for disse forskelle ved at knytte an til Aristoteles’ tredeling: arbejde, fremstilling og handling (s. 46): Arbejde er de cirkulære, kværende processer, som er kendetegnet ved, at deres resultat ikke er bestandigt – i denne optik er det arbejdende menneske, *animal laborans*, ikke væsensforskelligt fra dyret, som også må sørge for sine biologiske behov. At opfylde vores basale behov er måske nok essentielt, men ikke det, der definerer vores menneskelighed. Et liv, som er orienteret mod konsumtion, er derfor ikke i Arendtsk forstand et menneskeligt liv, om end det kan leves af mennesker.

I fremstillingen skaber mennesket produkter, som følger sig til den verden af ting, som Arendt kalder mundaniteten, verdsligheden. *Homo faber* er Arendts betegnelse for det stræbende, skabende menneske, hvis aktiviteter altid implicerer destruktion og utilitaristisk tænkning: for at skaffe ressourcer til fremstilling af ting, må homo faber kunne retfærdig-

gøre, at målet helliger midlet. Denne logik er imidlertid farlig, både fordi de fleste mål ender med at blive midler til nye mål, og fordi anvendelighedskriteriet i sig selv er svært at anfægte (s. 167). Af samme grund ligger spørgsmål om mening uden for homo fabers horisont (s. 168), så selvom vækst, innovation, entreprenørskab og kreativitet ofte prides i den nuværende politiske diskurs, minder Arendt os om, at disse begreber indeholder menneskets fremmedgørelse fra verden, som blot anses som en forhåndenværende ressource.

Både arbejde og fremstilling er karakteriseret ved, at disse praksisser ikke kræver en offentlig sfære, men kan foregå i privat tavshed. Anderledes er det med handlingen, som kræver en offentlig sfære, hvor den kan vise sig – handlingen fordrer tilstedeværelsen af andre mennesker, som kan bevidne både den og den handlende. Handlinger kræver en offentlig sfære, hvor vi selv kan blive set, og hvor vi kan se andre, og de kræver mod – ikke som dristighed men som viljen til overhovedet at handle og tale og indføre sig selv i verden og påbegynde sin egen historie (s. 201). I handlingen bliver mennesket menneske blandt mennesker, og i handlingen viser mennesket, hvem det er gennem sproget. Handlingen er derfor grundlæggende politisk, fordi sproget er det, der gør os til politiske væsener: “Handling og tale er så tæt forbundne, fordi den oprindelige og specifikt menneskelige handling samtidig må rumme et svar på det spørgsmål, som enhver nytilkommen bliver stillet: “Hvem er du?”” (s. 192). I talen åbenbares svaret, i talen kommer vi til syne for de andre som dem, vi er, og det er en interessant og velkommen pointe i en tid, hvor der synes at være en meget stor optagethed af at

definere og bestemme, hvordan vi gerne vil forstås og anerkendes af andre.

I talen åbenbarer mennesket sig, og åbenbaringsbegrebet forbindes med menneskets natalitet (fødsel), som Arendt forbinder med verdenshistoriens mest omtalte fødsel, Jesus af Nazareths (s. 259). Fortællingerne om Jesus bliver hos Arendt forbundet med løftets og tilgivelsens betydning, eftersom tilgivelsen er en grundlæggende fordring hos Jesus, den begivenhed, der kan skabe verden på ny. Den mulighed foreligger for ethvert menneske qua født, og derfor er hver fødsel et mirakel – en hidtil uset mulighed for at noget nyt kan begynde.

Ikke mindst for dette skal man læse Arendt i år 2024. Bogen er urovækkende i sin nærmest frysende kulturpessimisme, som i vid udstrækning har vist sig at holde stik. Forståelsen af den fælles virkelighed er under pres; ikke mindst har fremkomsten af de digitale og “sociale” medier understreget de liberale demokratiers skrøbelighed som følge af ekstremt magtfulde tech-virksomheders uigennemsigtige algoritmer, som appellerer til vrede og frygt. Med al uønskelig tydelighed står det digitale enorme potentiale for polarisering, informationskrige og fake news nu klart og minder os om, hvor udsat den politiske frihed er. Det seneste årti har vist os, at rettigheder, som vi havde tendens til at tage for givet, altid kan tages fra os igen. Som mennesker blandt mennesker, som samfunds- og verdensborgere bør vi læse Arendt, så vi husker på, hvor meget der er at miste, og hvor meget der er at passe på.

Men bogen er også lindrende i al sin håbefuldhed og i sin påmindelse om, at noget nyt altid kan begynde, og at netop dette: evnen til at begynde, til at handle, til at træde frem og vise, hvem vi er, er det i sandhed menneskelige. Friheden er en mulighed, som vi kan og skal gribe. Bogen minder os om, at menneskets vilkår er pluraliteten, det mangfoldige, ukontrollerbare, uforudsigelige, hvor de mange perspektiver mødes, brydes og beriger hinanden. Det er denne pluralitet, som vi er forpligtede til at værne om. Og det er i denne virkelighed, vi har brug for de to handlinger, som Arendt karakteriserer som i sandhed menneskelige: tilgivelse og løfter. Tilgivelsen, som løfter fortidens byrder, og løftet, som letter fremtidens.

I professionsuddannelserne giver det særlig god mening at læse Arendt for hendes insisteren på, at tænkning og handling hænger sammen, at vi må tænke, før vi handler, og at konsekvensen af handlinger er uforudsigelig, eller med et Hartmut Rosask begreb ukontrollerbare. I professionerne kan vi være optagede af at effektivisere, at systematisere, at eliminere usikkerhed, risiko eller tvivl, men Arendt minder os om, at disse bestræbelser netop er det modsatte af den beundrende undren over pluraliteten, som må være afgørende for menneskelivet. Tænk, at verden findes, tænk, at andre mennesker findes, tænk, at vi findes. Tænk alt det, vi ikke ved. Denne fællesmenneskelige eller eksistentielle måde at være i verden på forbinder os med andre og minder os om det ansvar, vi har som professionsudøvere og uddannere: Vi må tænke os om, så vi kan handle godt – for verden og for dens mennesker.

REFERENCER

Arendt, H. (2015). *Eichmann i Jerusalem: en rapport om ondskabens banalitet*. Gyldendal.

Arendt, H. (2019). *Totalitærens oprindelse I-III, Antisemitismen, Imperialismen, Totalitæren*. Klim.

Arendt, H. (2019). *Åndens liv*. Klim.

Arendt, H. (2023). *Menneskets vilkår*. Gyldendal.

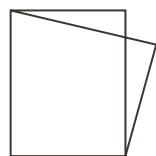
Arendt, H. & Kohn, J. (1994). "What Remains? The Language Remains": A Conversation with Günther Gaus. *Essays in Understanding, 1930-1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*. Schocken Books.

Biesta, G.J.J. (2022). *Verdensvendt uddannelse: et perspektiv for nutiden*. Klim.

Schanz, H.-J. (2003). Hannah Arendt – en livsbekræftende filosofi. *Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, (37): 15-38.

Rikke Lawsen og Henrik Stockfleth Olsen: Parat til ledelse

Samfundslitteratur, 2023, 136 sider



Anmeldt af Lars Frode Frederiksen, lektor emeritus, ph.d., Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet

Bogen handler om ledelse, og der indledes i første afsnit i forordet med: "Ledelse er ikke (altid) det samme som at være leder" (s. 9). Og det slutter med, at "det er faktisk umuligt ikke at lede. Alle leder!" (s. 133). Således er scenen sat, og vi har at gøre med et begreb og en aktivitet, der ikke lige er til at indfange og da slet ikke kan læses i et organisationsdiagram.

Bogen er udviklet gennem undervisning på diplomuddannelse i ledelse, med deltagernes input og forskellige eksterne eksperter på besøg i undervisningen. Så selvom det ikke eksplicit fremgår af formålet, forekommer det at være en bog til undervisning om ledelse, hvor deltagernes erfaringer kan blive perspektiveret.

Lawsen og Olsen udtrykker en glæde og optimisme ved ledelse og har som bærende grundlag, at ledelse kan læres, det er ikke nødvendigvis noget, man skal være født til. At påstå andet, ville måske også være modigt på en lederuddannelse. Et andet bærende element er, at ledelse er et fag. De diskuterer, hvorvidt man skal være leder inden for sit eget fagområde, og anfører, at man med grundighed og ydmyghed kan være leder uden for sit eget fagområde.

Bogen er opdelt i tre dele: *Ledelseslandskabet*, *Magt – hvem bestemmer* og *Du har den*. Første del forsøger at indkredse mange af de forskellige betegnelser for former for ledelse og har karakter af begrebsafklaring. Forfatterne skelner mellem *distribueret* og *delegeret* ledelse.

Rikke Lawsen og Henrik Stockfleth Olsen: Parat til ledelse

Distribueret ledelse er blevet et populært begreb de seneste 20 år. Startende analytisk som en bevægelse væk fra fokus på den heroiske leder; der forekommer ledelse rundt omkring i organisationen. Efterhånden har en normativ tilgang fået overhånden; at det er en god ting at gøre. Forfatterne er mere tro mod de oprindelige intentioner, hvor distribueret er ledelse, der opstår ikke-planlagt, mens det planlagte benævnes delegeret. En frugtbar sondring; delegering har altid som en del at arbejdsdelingen fundet sted. Men selv med denne præcisering kan det være svært at definere grænserne for ledelse. Som første eksempel nævnes en receptionist, der løser en opgave, som ikke umiddelbart var forudsat. I bogen svarer distribueret ledelse for den enkelte til et andet velkendt begreb: professionel dømmekraft. Det svarer til udgangsbønnen: Alle leder!

Næste kapitel giver et overblik over "arketyperne i ledelse". Lawsen og Olsen benævner det arketyper, idet "virkeligheden ofte overhaler sådan en systematik indenom" (s. 27). Ud-differentiering er et vilkår i organisationer, kompleksiteten i opgaverne er øget, og vilkårene for opgaveløsning er skiftende og forudsigelig (s. 28). Typerne er *den selvledende medarbejder*, fx en sekretær, lærer, pædagog eller elektriker, og svarer til den ovennævnte distribueret ledelse. *Det selvstyrende team* findes i et kontinuum fra en mindre forpligtende 'gruppe' til det 'højtydende team'. *Team med udpeget lederfunktion*, hvor forskellen er, at teamet har en leder, der er udpeget af den formelle ledelse, som "ledelsens forlængede arm" (s. 33). Der kan derfor opstå et loyalitetsproblem. *Ressourcepersoner* er formelle mellem-

ledere og skal, ligesom teamlederne, udøve kollegaledelse. Uden at have personaleledelse er de en del af den formelle ledelsesstruktur. *Projektledere* er uden for det traditionelle hierarki, da de i sagens natur er temporære. Udfordringen for dem er, at de ofte gennem projektet skal lede personer, der kommer fra vidt forskellige dele af organisationen, med forskellige kompetencer, rutiner mv. Endelig er der *professionelle ledere*, der har retten til at styre i den formelle styringskæde, har personaleledelse og kan træffe forpligtende beslutninger for organisationen.

Det er et prisværdigt forsøg på at sondre mellem forskellige formelle og uformelle lederroller. Der findes i sproget og litteraturen mange distinktioner og begreber, og hvis man slår op i en anden bog, ville det nok være anderledes. Så denne gennemgang forekommer frugtbar til den videre læsning og til undervisning med udgangspunkt i bogen.

Anden og tredje del trækker mere på teorier til at forklare flere af de hverdagsting, der kan foregå i organisationer. Anden del omhandler relationer mellem ledere og de ledede, her udtrykt ved magt, tillid og autoritet: - Hvem bestemmer? Lawsen og Olsen understreger, at der er flere former for magt, end der typisk forekommer i hverdags sproget. Den intuitive 'rå' eller 'direkte' magt, hvor nogen bestemmer over andre, og med belønning og sanktioner også har midlerne til at sikre overholdelse, er kun én ud af flere former. I andre tilfælde er magten indirekte gennem påvirkning af, hvad der kommer på dagsordenen, og hvad der senere bliver implementeret. Og der findes gennem tale og handling

bevidsthedskontrollerende magt og mere relationel diskursiv magt. Disse former er vigtige og ikke altid lige synlige. Bl.a. afhænger det af graden af tillid i organisationen, som det følgende kapitel behandler. Tillid kan medvirke til at håndtere kompleksitet, kan medvirke til afbureaukratisering, foregår i et samspil med kontrol, kan være en forudsætning for distribueret ansvar og kan fungere som en ny form for relationsmagt. Man ser forskellige former for tillid. Dels er der tillid til institutionen, hvor man skal regne med ikke at blive snydt, og at regler bliver overholdt. Dels er der den tillid, som ledelsen fx viser ved at uddelegere ansvar; det er et intentionelt valg. Endelig er der den dimension, hvor man gennem handlinger skal gøre sig fortjent til tillid. Den kan ikke vedtages. Hvordan de forskellige former for magt og tillid kommer til udtryk, afhænger for en stor del af autoriteten. Har den eller de, der udøver ledelse, autoritet til at gøre det? Bogen peger på, at mens magt følger positionen, hører autoritet til personen. Men autoriteten opstår i relationer, og det afhænger af andre, der netop tillægger lederen autoritet.

"Du har den!" er titlen på tredje del, der handler om lederens indre forhold, og man forestiller sig, at alle kigger på én, og forventningerne stiger. Og så hedder det første kapitel faktisk "Tvivl". Lige til at afstive selvtilliden, men der er en god grund til denne indgang. Lawsen og Olsen påpeger, at det netop er tvivlen, der understreger fokus på det væsentlige, eller om man er 'på rette vej' (s. 89). Tvivlen kan rette sig både mod jobbet – er det den rette vej at gå – og én selv – er man nu også i stand til at løfte denne opgave. Lawsen og Olsen

lover ikke nogen værktøjer til at løse de konkrete problemer, men i dette kapitel er der faktisk en undtagelse. Der bliver beskrevet et 'tvivlslaboratorium', hvor man kan arbejde med sin egen tvivl. Efter tvivlen kommer valget; man kan som leder ikke undlade at vælge. Kapitlet behandler, hvordan og hvor tålmodigt man kan træffe dette valg. Der bliver trukket på begreber med rødder i eksistensfilosofien. Mennesket besidder og udvikler en kerne kvalitet. Hvis denne fx er beslutsomhed, kan den, hvis den overdrives, munde ud i påtrængenhed. Derfor skal man dyrke en positiv modsætning til beslutsomhed, i dette tilfælde tålmodighed. Men for megen tålmodighed kan føre til passivitet, hvilket ikke er ønskværdigt. Men ved at lære at blive leder kan man finde den rette balance. Bl.a. støttet af, hvad man gerne vil blive til gennem sine valg. Som hjælp til valget følger det sidste kapitel om etik, der betegnes som et hjælpekompas. Der beskrives perspektiver som dydsetik, pligtetik, omsorgsetik og konsekvensetik. Gennem en case fra undervisningen illustrerer bogen brugen af disse perspektiver. Man kan ikke deducere sig frem til den rette løsning, men de etiske perspektiver kan åbne for flere vinkler på casen.

Alt i alt kommer bogen rundt om mange relevante og interessante emner, som kommende og nuværende ledere – formelle eller uformelle – vil have gavn af at studere. Bogen er velegnet til undervisning, og der er til kapitlerne stillet forskellige refleksionsspørgsmål.

Velvidende, at en bog ikke kan indeholde alt, og at der sikkert hurtigt kan blive pladsproblemer, vil jeg pege på nogle perspektiver, man måske kunne savne. Nogle af de perspektiver kan tages op i undervisningen, hvor deltagernes erfaringer eller konkrete cases kan inddrages.

Tilgangen i bogen er meget generisk og måske idealiseret. Det er kendetegnende for bogen, at organisationer er præget af harmoni, internt og i forhold til omgivelserne, med entydige og fælles mål. Det er nok et bevidst valg af hensyn til simplificering. Der bliver i første kapitel introduceret til *intentionernes rige* og *handlingens rige* (s. 23-24), der er temmelig forskellige, men det forbliver en kortere appetitvækker. De politiske betingelser for ledelse, målkonflikter, kultur, professionelle værdier kan forstyrre det idealiserede billede. Måske kan det overvurdere ledernes rolle og indflydelse: "Du vil måske få øje på, at tag-selv-bordet er overvældende stort, men også at du altid selv er herre over, hvad du tager fra buffeten, og hvordan du vil udvikle din organisation" (s. 13).

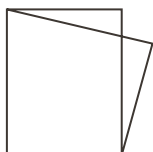
Tilsvarende er kontrol heller ikke nødvendigvis i modstrid med tillid, da alle har den samme interesse vedrørende organisationens mål, og det derfor kun er en fordel, hvis nogen sikrer sig, at vi alle er på rette spor. Bare man ikke 'skælder ud' eller 'irettesætter' (s. 68).

Denne mulige modstrid har betydning for professionelle værdier. Professioner nævnes, men professionsbegrebet bliver ikke diskuteret, og hvad det vil sige at være en profession. Det nævnes, at de gamle professioner har haft et stort råderum og udbredt tillid, men at de nu skal følge strategier og forskning i "den gode praksis". Det sætter en begrænsning for, hvor blind tilliden kan være (s. 66). Disse traditionelle professioner eroderer måske, og bogens entydige professionelle er professionelle ledere. Hvad der gør dem til professionelle eller en profession, er ikke diskuteret.

Heldigvis kan vi med udgangspunkt i bogen fortsætte disse diskussioner.

Alexander von Oettingen og Dorthe Boe Danbjørg (red.): Pissedårlig sygepleje

Hans Reitzels Forlag, 2023, 111 sider



Anmeldt af
Vibeke Røn Noer,
forskningsleder, ph.d.,
VIA University College

Jeg tøvede ikke et øjeblik, da jeg blev spurgt, om jeg ville anmelde *Pissedårlig sygepleje*. Jeg sagde straks ja, fordi jeg er klar over, at det eksisterer. Jeg har selv set det i forbindelse med min forskning, og jeg har hørt talrige beretninger fra sygeplejestuderende og nyuddannede sygeplejersker, der præcist peger på konkrete situationer, hvor ingen kan betvivle, at det, der beskrives, i al fald ikke er en god sygepleje.

Alligevel har jeg skullet tage tilløb til at læse den lille røde bog. Ikke fordi titlen i sig selv er provokerende. For bogen er den sjette i en hel serie om 'det pisse-dårlige', og vi har siden 2019 kunnet læse om pissedårlig undervisning, pissedårlig ledelse, pissedårlig pædagogik, pisse-dårlig inklusion, pissedårlig politik og nu pissedårlig sygepleje.

Men sygepleje er 'mit' fag, og jeg har dedikeret størstedelen af mit arbejdsliv ind i faget, både som udøvende sygeplejerske, underviser og forsker. Derfor må jeg indrømme, at jeg alligevel måtte overvinde en vis tøven, før jeg kastede mig over bogens syv kapitler, om skyggesiderne i mit fag, det, forfatterne kalder – pissedårlig sygepleje.

Bogens introduktion og bagside klargør tydeligt bogens intentioner om at fungere som en debatbog, og man skal forstå, at 'det pissedårlige' skal skærpe bevidstheden om, hvad der skal til for at opnå den gode sygepleje, og netop motivere til at gøre sygeplejen bedre. Bogens redaktører Alexander von Oettingen og Dorthe Boe Danbjørg understreger, at bogen, trods titlen, ikke handler om "at tale sygeplejefaget ned og fortælle omverdenen, hvor skidt det står til. Tværtimod. Ambitionen er at tale faget op ved at pege på alternative løsninger" og på denne baggrund igangsætte en debat.

Alexander von Oettingen og Dorthe Boe Danbjørg (red.): Pissedårlig sygepleje

Lånesenge, lånesygeplejersker, venskabsafdelinger og sengefællesskaber indleder debatten i kapitel 1. Dorthe Boe Danbjørg problematiserer, at det synes at være blevet hverdagskost, at sygehusene maksimerer deres kapacitet og effektiviserer på måder, der gør sygeplejersker til ludo-brikker, der uden hensyn til den enkeltes faglighed kan flyttes frit rundt på sygehusmatriklen.

I kapitel 3 retter Britt Laugesen og Siri Lygum Voldbjerg opmærksomheden mod den grundlæggende sygepleje og understreger, at den på ingen måde er at forveksle med ligegyldig eller simpel sygepleje. Tværtimod er den dybt kompleks, avanceret og kræver en høj grad af faglighed. Når den udføres, redder den liv. Men problemet er, at patienternes grundlæggende behov alt for ofte ikke imødekommes, og det har betydning for såvel patientoplevet kvalitet og patient-sikkerhed.

I kapitel 4 introduceres læserne for Bertha Jensen. Bertha er indlagt på medicinsk afdeling og "skulle egentlig tisse, men de har jo så travlt, de søde sygeplejersker, så hun venter lidt med at ringe på klokken". Casen med Bertha er så levende og præcist beskrevet, at man, i hvert fald som sygeplejerske, kan forudse slutningen, inden man har læst den til ende. Situationen er uværdig og potentielt fatal. Tove Lindhart og Ingrid Egerod formår således med stor præcision at understrege det helt uholdbare i at opdele sygepleje i en række opgaver, der skal varetages af faggrupper uden sygeplejefaglig uddannelse.

I kapitel 5 rettes fokus mod ældre medicinske patienter, hvor Lisbeth Aaskov Falch fører os igennem en "tour de medicinsk afdeling". Hun problematiserer, hvordan sygehusvæsenets specialiseringspraksis, indretning og styringsmekanismer gør de ældre specialeløse – de bliver alles ansvar og dermed ingens ansvar. En cocktail alle ved kun sjældent gør nogen godt.

I kapitel 6 leverer Mari Holen en knivskarp karakteristik af de irriterende og besværlige patienter og deres endnu mere irriterende pårørende. Det er nemt at se dem for sig – og tilsvarende nemt at se, hvad det betyder for den sygepleje, de tilbydes. Budskabet om, at det 'irriterende' ikke kan isoleres til den enkelte patient, men nødvendigvis må ses i lyset af de rammer og strukturer, som sygepleje er indlejret i, inden for vores sundhedsvæsen, er vigtigt. For nogle gange er rammerne, som Holen præciserer det, "for snævre eller uretfærdige", og det har konsekvenser.

I bogens afsluttende kapitel 7 internationaliserer Signe Eekholm perspektivet på 'det pissedårlige' og viser, at det er et verdensomspændende fænomen. I forskningslitteraturen refereres det som 'missed nursing care', men det bærer også den mindre flatterende betegnelse 'shitty nursing'. Eekholm identificerer tre syndere: tid, forstyrrelser og manglende faglighed, og beskriver, hvordan hver enkelt bidrager til, at patienterne ikke modtager den nødvendige sygepleje og omsorg. Det nedslående budskab er, at der ikke findes en hurtig løsning, men første skridt er ifølge Eekholm, at "stjæle tiden tilbage til sygeplejersker og sygeplejen".

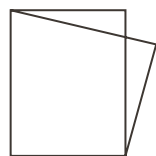
Bogens forfattere, med undtagelse af én, er erfarne sygeplejersker og forskere med dybdegående kendskab til både sygeplejerskeuddannelsen og faget. Denne erfaringsmæssige og forskningsbaserede indsigt træder tydeligt frem for læseren og spiller en betydelig rolle i at styrke bogens troværdighed og relevans. Det er særligt i dette lys, at kapitel 2 skiller sig ud som det eneste, hvor forfatteren ikke har samme afsæt for at levere sin kritik og oplæg til alternative løsninger. Alexander von Oettingen leverer en omfattende kritik af sygeplejerskeuddannelsen – og spørger retorisk, hvem der dog vil uddannes til pissedårlig sygepleje. INGEN er det åbenlyse svar, og læser man bogens øvrige kapitler, står det også klart, at det bliver ingen. De uddannes til at kunne udøve sygepleje og omsorg – men vilkårene herfor er i dagens sundhedsvæsen ualmindelig dårlige. Med bogens ord, pissedårlige.

Udefra-perspektivet kan bestemt være godt, men i dette tilfælde fremstår von Oettingens kritik som værende for distanceret og tydeligvis uden dybdegående indsigt i eller forskningsmæssig viden om sygeplejerskeuddannelsen. Ved at opfordre til, at uddannelsen bør være "tættere på hospitalerne" i form af mindre "sygeplejerskehospitaler" med rigtige patienter, læger og sygeplejersker, samt studerende, rammer kritikken helt ved siden af og mangler nødvendig skarphed samt reel substans. På samme måde grænser forslagene om, hvorfor der ikke findes "et modul, der hedder pissedårlig sygepleje eller ti gode måder at slå patienten ihjel på", til det platte.

Bogens intention om at skabe debat om "tabuerne, begrænsningerne og vanskelighederne inden for et fantastisk vigtigt fag" lykkes langt hen ad vejen. Men selvom læseren indledningsvist accepterer præmissen om det pisedårlige som et koncept, melder der sig alligevel en træthed og en markant modstand, når alt skal pakkes ind i 'pis'. Dette er især medvirkende til, at redaktørernes ambition om at tale faget op ikke helt realiseres. Ikke desto mindre er de erfarne sygeplejersker og forskere uden tvivl værd at lytte til, og deres bidrag til bogen gør den værd at læse. Jeg håber sammen med dem på fremtidige forandringer.

Anders Dræby: Visdommens rum. Om at vende tilbage til de åndelige rødder og finde hjem

Akademisk Forlag, 2023, 265 sider



Anmeldt af Johannes
Adamsen, lektor, ph.d.,
Læreruddannelsen i
Aarhus, VIA University
College

Hulen, templet, drømmen og træet er de fire overskrifter på de fire kapitler. De fire svarer så til fire erkendelsesformer, nemlig shamanisme, ægyptisk visdom, den græske visdom, hovedsagelig forbundet med drømmen, og endelig nordisk visdom. I indledningen gør Anders Dræby sit standpunkt klart, den moderne verden har en åndelig længsel, som kan findes og opfyldes i en eksistentiel søgen efter de åndelige rødder, her jo altså de fire angivne traditioner, og man kan dermed 'vågne op' og 'vende hjem'.

Anders Dræby er ph.d. i eksistentiel terapi fra England, en disciplin, hans praksis i København også har som centrum. Desuden har han ifølge bagsideflappen ikke mindre end seks danske og engelske universitetsuddannelser, niveau angives ikke, så disse og udgivelsen på

Akademisk Forlag skulle i sig selv borge for en vis kvalitet og vederhæftighed. Men det er, som det skal fremgå, lidt mere kompliceret.

Grunden til at tage Dræbys bog op her i tidsskriftet er ikke kun de akademiske kvalifikationer, men nok så meget det spørgsmål, om hans begreb om visdom kunne tilbyde diverse professionsuddannelser noget mere generelt, fx til det nye Livsoplysning på læreruddannelsen, eller andre fag på fx pædagog- og socialrådgiver- og sygeplejerskeuddannelsen (i forbindelse med fx kulturmøde og -forståelse). Med visdom forstår Anders Dræby nemlig en særlig eksistentiel erkendelsesvej, som han mener er fortrængt og glemt i moderniteten med dens præferencer for videnskab og teknologi. Dræby gør det straks klart, at

Anders Dræby: Visdommens rum. Om at vende tilbage til de åndelige rødder og finde hjem

visdom er fortrængt af jagten på lykke, det lidelsesfrie, ja endog udødelighed, men den egentlige, oprindelige, skjulte, visdom går netop gennem lidelse og død, dog symbolsk, eksistentielt, tolket. En væsentlig del af bogen optages af beskrivelser af eksistentiel terapi, med eller uden terapeut, hvor især rejsen, den indre rejse, til den sande, "dybe" visdom (med samt diverse former for billeddannelser og symboludkast fra de nævnte fire kulturer), fungerer som vejviser og døråbner. Dræby understreger mange gange, at det netop ikke handler om guder og faktisk gudsdyrkelse, men om at forstå fx guder og mytologi symbolsk, eksistentielt.

Indledningen (s. 13-24) udstikker retning og idé, og her bliver den tilgang skærpet, at det handler om at komme bag om nutiden og tilbage til en fortrængt erfaringsverden, den sande, dybe visdom, og denne visdom kan først og fremmest hentes i det indre, dvs. i den indre rejse. Den er ikke at finde i den vestlige tradition, sådan som den er forbundet med filosofi og kristendom. Alene af dén grund antager jeg, at Dræby rammer noget, for det er ret udpræget i den vestlige kultur at skippe netop den vestlige kultur – som om denne historieløse omgang med historien ikke er en del af historien.

De rum, hvori Dræby søger visdommen, forbinder han med en slags symbol, shamanismen altså med hulen (s. 25-71). Koblingen af shamanisme og hule er ikke overbevisende. Den shamanisme, vi kender, især fra det centrale og østlige Asiens stammefolk, er ikke forbundet med hulen; de huler, Dræby skildrer, nemlig dem med de forhistoriske malerier (fx

Lascaux, Altamira), kan ikke overbevisende, men nok alluderende, forbindes med shamanisme. Men koblingen tillader Dræby at tage udgangspunkt i shamanismen som vores ældste visdomsform, subsidiært visdomsrum, så den nutidige shamanisme brudfrit kan findes i stenalderen (palæolitikum), hvor den antages at være mere eller mindre global. Lidet overbevisende, hvis man betænker, at shamanismen har meget få spor i det Afrika, som vel stadig er tæt forbundet med det moderne menneskes tilblivelse.

Efter shamanismen vender Dræby sig mod Ægypten, hvor rejsen henter næring i at overvinde dødsangst i konfrontation med døden (s. 73-114). Vi hører, at "Den ægyptiske visdomstradition er den mest omfattende nogensinde, og den indeholder ikke mindst en særlig dødsvisdom" (s. 81), for kun ved at lære at dø, før vi skal dø, kan vi begynde at leve, og kernen i denne visdom kommer til udtryk i myten om Osiris (s. 86), men den er også essensen af pyramiden, som er grundlagt, så almindelige mennesker kan møde døden – og komme levende ud (s. 76). Der er ingen referencer her.

De to sidste kapitler, Drømmen (s. 115-84) og Træet (s. 185-258), vil på lignende facon vise, at den græske hhv. nordiske religion/mytologi indeholder gamle visdomstraditioner. Den græske – bemærk, at 'drøm' som overskrift ikke som de andre er et konkret symbol – handler om drøm, heling og ekstase (de dionysiske mysterier), den nordiske er overvejende forbundet med *sejd*, der hos Dræby identificeres med en metode, og ikke mindst en meget lang gennemgang af Voluspá, Vølvens spådom. Også her, som en del andre steder, betones, at forfatterens

fokus ikke er på "myternes ydre mening", men på deres "indre symbolske mening" (s. 202, note 6).

Til dette korte, men forhåbentlig dækkende, referat må der tilføjes nogle overvejelser. For det første er der anført temmelig meget faglitteratur, men det er svært at se, hvad han har taget til sig. Det helt store spørgsmål rejser sig ikke ved hans forsøg på at udvide den europæiske idé om visdom, det er vigtigt at komme fri af en lidt snærende eurocentrisme. Men fx har allerede Ninian Smart i sin *World Philosophies* fra 1999 brugt forskellen på *the sage* og *the philosopher* for at indfange en anden filosofisk tilgang end den gængse.

Noget andet er næsten vigtigere: Givet at Anders Dræby er velbevandret i litteraturen, og givet at han netop påberåber sig at fremstille den dybe sandhed i de bemeldte traditioner, så er det ikke uden interesse, i hvilken grad det holder stik. Som antydning ved referatet af shamanisme, nemlig spørgsmålet om forbindelse til hulen, og ved referatet af det ægyptiske, så omgås Dræby litteraturen og kilderne med en forbavsende sikker og nærmest bastant stemmeføring, som ikke viser nogen som helst overvejelser over sprogsbarriere, placering, forståelse, tolkningsgrænse og rækkevidde. Fx skriver Dræby uden vaklen om pyramiden som nærmest hver mands tempel, hvilket ikke bare savner kilde, men går stik mod alt, vi véd, ikke bare om pyramider, men også om de mange templer, som ligger klos op ad pyramider. Kilders alder og tolkningspotentiale forsvinder oftest i en generaliserende hævde af urgammel visdom, men at fx de ægyptiske templer vidner om et velorganiseret samfund, der

allerede under tredje dynasti (knap 2700 f.Kr.) skifter kosmisk orientering fra Nilen (jordisk, såkaldt ktonisk symbol) til solen (himmelsk) – som det fremgår af processionsretning, alt det betyder noget for tolkningen, men ikke for Dræby, der bruger de såkaldte dødebøger for individer uden sans for skiftet siden pyramide- og sarkofagtekster. Den samme udiskuterende facon findes sprogligt: Etymologier fremsættes bare, fx side 84 at *neter* betyder “den skjulte guddom”, men Erik Hornung bruger i sin klassiske undersøgelse *Der Eine und die Vielen* fra 1972 *tredive* sider til at undersøge ordet ntr – og mener for øvrigt, at det betyder ‘gud’. – Og betyder skriftens opfindelse virkelig ikke noget for den postulerede sammenhæng med shamanismen?

Et andet spørgsmål, som bør rejses, er bevidstheden om hans kilders sociale placering. Shamanisme såvel som de andre ‘visdomsrum’ er forbundet med en før-moderne social struktur. Shamanen er ikke et individ på indre rejse, men en repræsentant for samfundet på såvel indre som ydre rejse – det antages, at shamanen faktisk hjælper en eller flere i samfundet, eller hele samfundet i krise, ved reelt at bevæge sig i over- og underverden. Trancen er et udtryk for det både at være til stede i seancen og andetsteds. Det skift, som moderniteten, skal vi sige fra midt 1600-tallet, afstedkommer, handler om en naturvidenskab, som samler alle naturens fænomener i én samlet årsags-virkning-model eller -verdensbillede. Tidlig kaldt at gå fra det lukkede kosmos til det åbne univers – se fx Blaise Pascals overvejelser på randen af fortvivlelse o. 1650. Stjerner er ikke

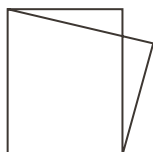
længere fx guder, som på reelt meget kort afstand påvirker de jordiske forhold, stjerner er fjerne sole. Dette er intetsteds reflekteret hos Dræby, men hvor den faktisk forekommende shamanisme er/var, handler det netop ikke om et uendeligt univers, men om et relativt lille kosmos.

Det tredje og sidste spørgsmål angår den grundlæggende idé om visdom. Visdom er hos Dræby afgørende skilt ud fra europæisk tradition og konciperet som den indre rejse til den dybe visdom om menneskeliv, som den angiveligt findes i de omtalte visdomsrum. Dræby er dog ‘moderne’ nok til mange gange – næsten besværgende – at barrikadere sig mod misforståelser i form af egentlig religion og tro. Han skelner mellem ydre former, fx mytologi, og indre symboler. Men går den? Ja, hvis man abonnerer på opfattelsen af, at den erhverves ved den indre rejse og i den forstand ikke er tilgængelig for ‘rationalitet’. Men siden antikken, markant hos Sokrates, bliver visdom – græsk: *sofía* – forbundet med dialogen og begrundelsen, dvs. at visdommen på en måde bliver *offentlig* og netop ikke kan unddrage sig dialog og begrundelse. Nu vil jeg mene, Dræby ikke er den ringeste psychopompós/rejsefører, man kan få, men hvordan undgår man forførelsen og charlatanen? Jeg tænker, at visdom også kunne forbindes med den indsigt, som kommer af ikke at adskille (Dræby adskiller faktisk), men *skelne* mellem ydre og indre, at forstå det ydre som *form* for det indre: som digtet ikke kan reduceres til prosa, kan myter ikke bare opløses diskursivt – men Dræby tilbyder ikke overvejelser desangående. Det ville

så rejse spørgsmålet om, hvordan vi skal gå til myter, inkl. shamanisme og før-moderne religion, hvis formspørgsmålet tematiseres. Kunne visdom ikke komme af at *forstå*, hvorfor myter og samfund med helt andre erkendelsesformer fungerer, og hvad det betyder? (Og så har jeg ikke plads til at nævne den tydelige påvirkning fra Jung (ideen om at kunne integrere alle sine sider) og Nietzsche (bagtalelsen af fornuften og idealet om det virkelig stærke og frie menneske)).

H. Bundgaard & A.L. Dalsgård: Etnografisk tekst. Om at forstå verden gennem skrift

Samfundslitteratur, 2023, 278 sider



Anmeldt af Thomas Dam, lektor, Læreruddannelsen i Silkeborg, VIA University College og Anders Wind Hansen, Jonas Rosenvinge Damsgaard og Malene Tolbøll Andersen, alle studerende ved Læreruddannelsen i Silkeborg

Udstoppede fugle i et glasbur.

Med stemmen som pensel

Vi er fire stemmer, der anmelder *Etnografisk tekst*. En Jonas-stemme, en Malene-stemme, en Anders-stemme og en Thomas-stemme. Tre studenterstemmer på 3. semester og en underviserstemme på 35. semester.

Udgivelsen handler om, hvordan man kan skrive liv frem i etnografiske tekster. Det har vi tænkt os at forsøge. Det gør vi ved at lege, at anmeldelsen er en etnografisk tekst. Fokus lægger vi derfor på de elementer i udgivelsen, vi er begejstrede for, og dem, vi gerne vil afprøve. Det kan vi gøre, fordi de tre studenterstemmer er i praktik og altså i felten, i et mylder af liv, mens vi skriver på anmeldelsen.

Vi 'stemmegør' anmeldelsens afsnit for at vise, hvad vi hver især har været grebet af, og for at stille skarpt på betydningen af forfatterens stemme, den tone,

der slås an, når vi forsøger at skrive en anmeldelse, som var det en litterær etnografi. Stemme, i udgivelsen, peger tilbage på den, der bedriver etnografi. På den, der har været part i en dialog, på den, der skriver sætningerne. På den, der betjener penslen. Stemmerne er derfor en sondring mellem os og samtidig et udtryk for en mulig forandring af deres klange, når afprøvningen og skriveprocessen skaber nye erkendelser og nye indsigter. Og stemmernes klange ændrer sig. Nye toner baner sig vej i repertoire. Og som vi forstår det, er dette hele pointen med bogen. Og derfor lykkes bogen.

Udgivelsen indeholder en lang række af eksempler på forskellige fremstillingsformer. For at blive i udgivelsens ånd vil vi bruge eksempler på små udkast, vi kan skrive, når vi lader os favne af udgivelsen. Det første eksempel er fortalt med Thomas-stemmen:

H. Bundgaard & A.L. Dalsgård: Etnografisk tekst. Om at forstå verden gennem skrift

Og da jeg hen ad en lang gang på en læreruddannelse spørger mine studerende Jonas, Anders og Malene, siger de ja til at lege anmeldere med mig. Jeg går lidt bag Jonas, og jeg lægger mærke til, at han ranker sig og skyder brystet frem, da jeg stiller mit spørgsmål. Han havde ikke behøvet at bruge stemmen; kroppen har svaret for ham, og jeg kan høre en ændring af vejtrækningen og rytmen i vores samstemte gang hos både Malene og Anders, idet de svarer. Stilheden forstærkes intenst inden svaret. Stilheden som lyd. Lyset, det endnu forsonlige efterår, falder ind fra højre, larmen fra kantinens ombygning, tirsdag formiddag. Lugten af langsomt formuldende blade i skovbunden gennem ruderne. En trist samling af udstoppede fugle i et glasbur.

Thomas-stemmen

er vild med ideen om 'det infratynde' (s. 37), som er en betegnelse for det, der kan være svært at definere og indfange i felten, fx rytmen i samstemt gang, vejtrækning, lyden af stilhed og en lugt (af efterår). Begrebet hjælper os med at komme hinsides beskrivelser af det allerede kendte for at vriste nye betydninger ud af verden omkring os (s. 39). Begrebet vil også venligt, men bestemt, bede os investere i mere fantasifulde sansninger og smukkere sætninger. Måske for at give de udstoppede fugle lidt mere liv. Hvad ville der ske med beskrivelsen, hvis vi satte en lærerstudent ind i glasburet for at lege med dem? Hvor modige kan vi være, når vi går mere litterært til vores beskrivelser og sansninger af menneskeligt mylder?

Jonas-stemmen

elsker ideen om at få lov til at bruge 'fantasien' i sit empiriske materiale, da

man i de første møder med etnografi som begreb næsten ikke kan begribe, hvor grænserne er. Måske eksisterer de ikke. Bogen beskriver fantasi som en del af en virkelighed, der ikke blot kan erfares ved fysisk at se eller høre den. Fantasien er vigtig for Jonas-stemmen, fordi den muliggør en kreativitet inden for feltarbejde, på samme måde som en kreativ proces i musikskrivning giver Jonas-stemmen en helt bestemt energi. Den dialog, Jonas-stemmen er part i, eksisterer ikke via lydølger, men er en samtale, som eksisterer lydløst mellem fire øjne.

Jonas-stemmen er i praktikken opmærksom på at indfange og nedskrive så meget materiale som muligt. Observationerne er generelt blevet mere indholdsrige, efter at han har læst bogen, men ikke nødvendigvis billeddannende eller litterære. Dette kan skyldes, at konceptet er meget nyt for ham. Jonas-stemmen vil dog gerne finde kreative og anderledes måder at skrive sine observationer på, og det sker altså en mandag middag i 7. klasse:

Når man går ind i et af de nyere og billige klasselokaler på Bakkeskolen, lægger man straks mærke til en ændring i luften, sammenlignet med vores sædvanlige lokaler. Selv uden på bygningen kan man se forskellen. Koblet på den originale skolebygning er en stor sort moderne boks med orange vinduesrammer. Det nytænkende design clasher med skolens røde og gamle murstensvægge. Malene underviser 7. A i Dansk, imens Anders og jeg observerer. Hun introducerer en aktivitet, hvor eleverne skal gøre brug af teamwork for at løse opgaven. Det kræver bl.a., at flere elever ikke må kigge på et billede.

Mit blik bliver pludselig fanget af en hurtig og panisk bevægelse. En elev vender hovedet væk fra tavlen i et forsøg på at ændre på det, som allerede er sket. Vi får øjenkontakt, og det er, som om vi formår at have en telekinetisk samtale i det moment. Jeg forestiller mig, den foregår således:

Elevstemmen: "Fuck! Jeg kom til at kigge på billedet."

Jonas-stemmen: "Jah, det skete vist."

Elevstemmen: "Oh shit! Aktiviteten går i gang nu ..."

Jonas-stemmen: "Jeg synes bare, du skal lade som ingenting."

Elevstemmen: "Tror du, Malene bliver sur, hvis hun finder ud af det?"

Jonas-stemmen: "Nej, så længe I får prøvet det af, så tror jeg, I får noget ud af det."

Malene-stemmen

blev opmærksom på brugen af aktive verber til at skabe en visuel og levende fremstilling og giver her sit bud på at bruge aktive verber til at beskrive en situation fra en skole-hjem-samtale:

De små anerkendende nik, øjnene, der flakker mellem en øjenkontakt med læreren, der snakker, tæerne ved stolebenet, som krummer sig, og fingrene, der fumler rundt under bordet. Eleven har ikke store og tydelige reaktioner på al den ros, han får, men det er tydeligt i kropssproget, at der foregår noget, og at noget bliver bearbejdet.

Arbejdet med aktive verber inviterer læseren til at opleve en udvalgt verden. De aktive verber skaber en scene for læseren. En scene, hvor handlingen er beskrevet og på den måde skaber en stemning.

Malene-stemmen er vild med ideen om at kunne skabe en levende fremstilling for modtageren ved at være mere samsende og beskrivende. Ved at 'vise', hvad man har observeret i felten fremfor at 'fortælle' det, skaber det en mere intens scene for modtageren.

Det er som at se en film. Jo mere intens en scene er, desto mere er vi tilbøjelige til at være opslugt af handlingen. Filmen fortæller os ikke bare, hvad der sker, og hvad vi skal føle. Filmen viser os handlingen og kalder på en følelse.

Bogen har givet Malene-stemmen lyst til at arbejde videre med sproget, som er afgørende for, hvilket billede vi maler for læseren.

Anders-stemmen

har i praktikken været meget optaget af 'runde karakterer', som beskrives i udgivelsen. Det handler om, hvordan man som observatør kan udforme de mennesker, man støder på ude i felten, så de for læseren bliver nogle, man kommer tættere på, fordi de har større fylde og en dybere klangbund. Med fokus på at skrive 'runde karakterer' har han nedfældet denne observation.

Eleven, som vi her kan kalde for Martin, sidder med et stykke foldet papir og banker det forsigtigt ned i bordpladen, hvor det laver små lyde (...) Martin skifter mellem at ligge med hovedet på bordet og sidde op, og han svarer ikke, da læreren spørger på plenum, om opgaven er forstået. Martin begynder på opgaven og udveksler kun få ord med sidemakkeren. Mens klassen arbejder, lægger jeg mærke til Martins påklædning:

jeans, sorte sko, sort hættetrøje. Efter opgaven er løst, begynder han at snakke og lege med sidemakkeren. Det virker ikke til at være et forstyrrende element for de andre ved bordet. (...) under en ny opgave bliver et hjælpe-ark taget væk fra Martin, hvorefter han begynder at banke utålmodigt i bordet. Sidemakkeren stjæler elevens viskelæder og kaster det over til praktikanten. Med et smil på læben falder straffen prompte, da Martin slår sin sidemakker. Og derefter ingenting. Som en nulstilling, balancen genetableres, og der ringes til pause.

Anders-stemmen har i sin observation oplevet, at når man beskriver et menneske, bliver man blind for de andre mennesker omkring dette menneske. Først i arbejdet med anmeldelsen ser Anders-stemmen tilbage og bliver opmærksom på dette dilemma med runde karakterer.

Anders-stemmen har også været optaget af 'Det etnografiske digt' og den styrke, et etnografisk digt kan have, for at give læseren en dybere forståelse af det, der tones. Med bogen i hånden har Anders-stemmen prøvet sig med etnografisk digtning:

Hvidt lille rum sidder toogtyve elever
En lærer, tre praktikanter
Stille ansigter
Trætte øjne
Med få ord og stille larm skiftes pladser
Stille, læsende og tænkende
Arbejder toogtyve med tekst
Tyve minutter
Små kommentarer rummer stilhed
Nul minutter
Pause, slut.

Med det etnografiske digt og den runde karakter har Anders-stemmen opdaget nye måder at observere og fastholde observationer på.

A cappella: sidste punktum* (* 'lille hul, lille plet, lille afbrydelse'; s. 16)

Thomas-stemmen bliver helt varm om hjertet, når han læser bogens didaktiske pointer i afsnittet 'At finde sin stemme'. Findes der en vigtigere opgave, når studerende arbejder med beskrivelser af liv? Altså på sin vis metaspoet i denne anmeldelse.

Malene-stemmen kunne godt ønske sig, at etnografi blev tydeligere defineret i bogen. Som lærerstuderende, uden forhåndskendskab til etnografi, ville en definition af, hvad etnografi er, have hjulpet på forståelsen.

Thomas-stemmen elsker, hvor lydefrit og elegant alle udgivelsens pointer, eksempler, fremstillingsformer og forfatterens egne stemmer bindes sammen af sproglig veloplagthed og fortællelyst. Jonas-stemmen kan li' udgivelsen, fordi den er mere fængende end traditionel akademisk tekst, fordi den med eksemplerne rummer karakterer og plot, som var det hentet fra skønlitteraturen, uden at udgivelsen går på kompromis med det faglige indhold.

Anders-stemmen oplever med udgivelsen at blive taget i hånden som studerende, hvilket gør det lettere at omsætte den nye viden til ny skrivepraksis. Koret af stemmer er fans af del 3, fordi det lærer os om håndværket, strukturen, genren, når man skriver mere litterære etnografier eller tekster.

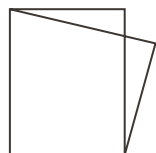
H. Bundgaard & A.L. Dalsgård: Etnografisk tekst. Om at forstå verden gennem skrift

Jonas-stemmen anfører, at hvis man i begyndelsen af sit studium læser udgivelsen og tænker, at man vil skrive mere eksperimenterende, kan det blive en ret stor mundfuld, bl.a. fordi det at bryde med mere traditionelle genrer, fx med dem, man arbejder med på læreruddannelsen i opgavesammenhæng, kræver en ret stor beherskelse af netop den genre, man bryder med. Måske det vil være lettere at gøre denne øvelse, når man er lidt længere på sit studium.

gør øvelsen alligevel, hvad er en fortælling uden stemme?

Helene Thise og Katja Vilien: Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne

Samfundslitteratur, 2023, 220 sider



Anmeldt af Mikkel Stausbøll, adjunkt, Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College

Broer findes alle vegne. Tænk bare på eventyret om de tre Bukke Bruse, børnesangen "Bro, bro, brille" eller regnbuen Bifrost fra den nordiske mytologi. Vi har også fysiske broer. Over sund og bælt, San Francisco-bugten og Aarhus Å. Hængebroer, badebroer, landgangsbroer, jernbanebroer. Jeg husker også tydeligt tilbage på det år, hvor min fætter (der er en del ældre end mig) havde fri en hel uge fra skolen, fordi der var brobygning. Jeg vidste, at det handlede om at finde ud af, hvad man gerne ville uddanne sig til. Men jeg blev overrasket, da jeg fandt ud af, at det ikke havde handlet om ingeniørkunst og massevis af beton. Jeg forestillede mig vist noget med en motorvejsbro på strækningen mellem Silkeborg og Herning og en stor gruppe elever fra 9. klasse iklædt refleksveste og arbejdshandsker.

Broen spiller også en vigtig rolle i Helene Thise og Katja Viliens nye udgivelse *Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne*, hvor den anvendes som et billede på elevernes vej til at tilegne sig fagsprog i undervisningen. Bogen retter sig mod lærere på ungdomsuddannelserne og præsenterer en lang række konkrete idéer, materialer og aktiviteter til at tilrettelægge sprogdudviklende undervisning. Første del præsenterer bogens tilgang med modeller og tanker om, hvordan man som lærer kan stilladser elevernes fagsproglige udvikling. Bogens anden del udgør en omfattende samling af idéer og aktiviteter med dertilhørende beskrivelser og materialer, mens den tredje del giver værktøjer og idéer til pædagogisk udviklingsarbejde.

Helene Thise og Katja Vilien: Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne

På indersiden af omslagets forreste flap finder læseren Bromodellen, der er bogens vigtigste værktøj til at arbejde med elevers fagsprog i undervisningen. Bromodellen fungerer først og fremmest som en planlægningsmodel, hvor læreren gennem fire forskellige faser kan opbygge sprogdudviklende forløb. Samtidig illustrerer Bromodellen undervisningen som en brobygning mellem elevernes eksisterende forudsætninger og hverdagsprog på den ene side og de faglige og fagsproglige mål på den anden side. Ambitionen er, at eleverne i undervisningen tilegner sig et mere præcist og nuanceret fagsprog og går fra at være opdagere i det faglige emne og sproglige udforskere til faglige eksperter, der selvstændigt kan anvende det lærte fagsprog på det forventede niveau.

Bogens anden del udgør 160 af de i alt 220 sider og er dermed kvantitativt den bærende del. Her har forfatterne gjort et omfattende arbejde med at samle, kategorisere og beskrive forskellige aktiviteter, der kan knytte sig til arbejdet i Bromodellens fire forskellige faser. Herudover er der produceret en lang række supplerende materialer, der kan findes online på forlagets hjemmeside. Aktiviteterne tager afsæt i principper fra bl.a. Cooperative Learning og genrepædagogikken. For mange lærere vil aktiviteter som "quiz og byt", matrixgruppearbejde, anvendelse af læseguides og forskellige varianter af mindmap og brainstorm være velkendte, men der er også en lang række mere originale idéer. Fælles for dem alle er, at de lader eleverne være sprogligt aktive og arbejde med fagets sprog og tekster på måder, der styrker deres faglige og fagsproglige udvikling.

Broer er som udgangspunkt sikre, eller bør i hvert fald være det. Men de er også lidt farlige, og det er ikke altid helt uden risiko at bevæge sig ud på en bro. Tænk bare på de to første Bukke Bruse, der kun med nød og næppe og gode argumenter undgår at blive troldens bytte. Selvom broen i Bromodellen virker ganske tilforladelig, er det ikke tilfældigt at den er illustreret med et stilladserende gelænder og en hjælpsom ledsager, i form af læreren, der kan hjælpe eleven uskadt over på den anden side. I det hele taget understreger bogen, hvor stor en rolle faglæreren spiller for elevernes tilegnelse af fagsprog, og hvilket ansvar læreren har som elevernes faglige rollemodel ift. sprog, skrivning og læsning i fagene. Selvom beskrivelserne af de enkelte aktiviteter og øvelser indeholder eksempler fra forskellige fag, lader bogen det være op til læreren selv at tilpasse idéerne til sit specifikke fag og undersøge, hvordan den enkelte undervisningsgang kan opbygges ud fra en sprogligt stilladserende tilgang. Et værktøj hertil er Sprogluppen, som læreren kan anvende til at skærpe sin opmærksomhed på undervisningens sproglige mål.

Hvis man som jeg underviser i et bestemt fag, vil man som læser til tider mangle en mere fagspecifik tilgang, hvor aktiviteterne er tilpasset ens eget fag. Dette har dog den fordel, at man tvinges til aktivt at reflektere over sammenhængen mellem sproglig og faglig udvikling inden for sit fag og i sin undervisning. Fremfor at følge bogens tankegang om at bygge bro fra elev til fagsprog, tror jeg, at vi som faglærere har en tendens til at betragte overgangen fra den anden side, dvs. fra fagsprog til elev, hvor vi forsøger at gøre vores fagsprog til elevernes. Her fungerer bogen som en løftet pegefing,

der minder læseren om at tage afsæt i eleverne og deres eksisterende sproglige forudsætninger. Samtidig udfordrer bogen læseren til at anvende undervisningsformer, hvor det ikke primært er læreren og læremidlerne, der har ordet, men hvor eleverne i højere grad er sprogligt aktive og undersøgende, hvor de har mange deltagelsesmuligheder, og hvor de tør fejle, stille spørgsmål og udvise usikkerhed.

I 2019 skrev de samme forfattere bogen *Broen til fagsproget – 32 idéer til at styrke sproget i alle fag*, der omhandler sprogdudviklende undervisning i grundskolen, og den nye bog kan således opfattes som en efterfølger, der følger eleverne videre i uddannelsessystemet. Selvom de to bøger har store lighedstræk, vil den opmærksomme læser lægge mærke til en række forskelle. Bromodellen og dens fire faser er blevet justeret flere steder, og bogen er i det hele taget tilpasset undervisningen på ungdomsuddannelserne. Bogens katalog af idéer og aktiviteter er samtidig blevet udvidet markant, og forfatterne har gjort det lettere for læseren at omsætte idéerne til praksis ved fx at inddele aktiviteterne knyttet til fase 1 i tre overordnede kategorier og ved at formulere en række principper for elevernes bearbejdning af fagsprog i aktiviteterne knyttet til fase 3.

Broer markerer ofte en overgang: fra én ø til en anden, fra Danmark til Sverige eller fra land til vand, hvis vi går på en badebro. Selvom *Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne* ikke eksplicit tematiserer emnet, er bogens pointer særdeles velegnede til at belyse didaktiske udfordringer i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelser, nærmere bestemt elevernes møde med

en ny og anderledes tekstkultur og et mere komplekst fagsprog i fagene. Problematikkerne i denne overgang er forskningsmæssigt underbelyst, og både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne vil faglærere have stor gavn af en større viden på dette område. I relation til dette kobler forfatterne elevernes sproglige og faglige udvikling til udviklingen af studiemæssige kompetencer. Fordi arbejdet med sprog også foregår uden for undervisningen og skoletiden, må den fagsproglige stilladsering strække sig på tværs og ikke bare handle om det, der foregår i undervisningen, men også det, der foregår før og efter. Her får de sprogudviklende aktiviteter et studieteknisk præg, hvor eleverne opøver strategier og teknikker, der gør dem i stand til at blive mere selvstændige studerende. Her har bogen et slægtskab med *Bedre tekstlæsning på ungdomsuddannelserne* af Jesper Bremholm, Bettina Buch og Peter Heller Lützen, der udkom på forlaget Dafolo i 2020. I denne bog er det primære fokus elevernes læsning, men de inspirerende kapitler kommer ligesom i *Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne* ind på andre aspekter som integreret skriftlighed og udvikling af elevernes fagsprog. Sammenlignet med *Bedre tekstlæsning på ungdomsuddannelserne* virker *Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne* mere gennemarbejdet og flottere i design og layout. Til gengæld kræver den mere tid at sætte sig ind i, inden man kan udfolde dens mange forskellige muligheder og begynde at anvende den i praksis som idékatalog og inspiration i dagligdagen.

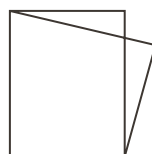
Bogen vil rigtig mange ting, og der er mange elementer og perspektiver, jeg slet ikke har været inde på i denne anmeldelse. Dette kunne være pointer ift. stilladsering, integreret mundtlighed og skriftlighed i de sprogudviklende aktiviteter eller bogens fokus på proces fremfor præstation. Et sidste perspektiv fortjener dog en særlig omtale, nemlig bogens fokus på flersprogede elever. Allerede i bogens første del beskriver forfatterne, at de har "indtænkt flersprogede elevers læring og inddragelse af flersproglige ressourcer som et gennemgående fokus" (s. 19). Hovedpointen her er, at flere sprog er en ressource, ikke bare for de flersprogede elever, men for alle elever i klassen. Det er en vigtig pointe, og man kunne ønske sig, at flere bøger af denne art tager et tydeligt hensyn til de mange forskellige sprog, der er repræsenteret i de danske klasselokaler.

Elevernes tilegnelse af fagenes sprog er afgørende for deres deltagelsesmuligheder i det faglige fællesskab og for deres faglige udvikling. Fag og sprog hænger tæt sammen. Derfor er *Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne* et vigtigt bidrag til at kvalificere undervisningen og styrke elevernes faglige og fagsproglige udvikling på ungdomsuddannelserne. Bogen tilbyder en grundig indføring i, hvordan man som underviser kan gribe sprogudviklende undervisning an, og de mange idéer og supplerende materialer er gennemarbejdede og nemme at anvende i undervisningen.

For både nye og erfarne undervisere kan bogen fungere som en opslagsbog med inspirerende idéer og aktiviteter og som en kærlig reminder om vores ansvar som fag(sprogs)personer og brobyggere i fagene.

Ny ph.d.-afhandling: Legende tværprofessionelle uddannelser: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring

Ph.d.-forsvar: juni 2023



Kim Holfod, adjunkt,
ph.d., Institut for
Pædagoguddannelse,
Københavns
Professionshøjskole &
postdoc, DPU, Aarhus
Universitet

Tværprofessionelt samarbejde er i både praksis og uddannelse komplekse fænomener, som er sat i verden for hhv. at håndtere og løse mangefacetterede problemstillinger, der rækker ud over den enkelte professions formåen, og udviklings- og læreprocesser om at blive kommende tværprofessionel praktiker og kunne navigere i og facilitere tværprofessionelt samarbejde i fremtiden. Det er dog ikke helt let. Derfor kaldes der i tiden på alternative tilgange til at understøtte og styrke samarbejdet på tværs – heriblandt legende perspektiver på samarbejde og deltagelse på tværs af professioner og fagligheder som måder at gribe det an på (Holfod, 2022).

Min afhandling er en del af det nationale udviklingsprogram Playful Learning (og forskningsdelen Playful Learning Research Extension), som går på tværs af lærer- og pædagoguddannelsen ved

alle seks danske professionshøjskoler. I mit ph.d.-projekt undersøger jeg grænseområdet mellem tværprofessionel uddannelse og legende videregående uddannelser – og hvordan undervisere udvikler og designer legeeksperimenter og legende undervisningsforløb, samt hvordan studerende oplever at deltage i legende samarbejdsformer. Jeg undersøger dermed *legende tværprofessionel uddannelse* – og hvad 1) der udfolder sig mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, når undervisere udvikler legende tilgange til læring og skaber sprog for det, samt 2) hvordan studerende oplever at deltage og lære om hinanden i legende og faglige samarbejdsformer.

Afhandlingen er artikelbaseret og metodologisk forankret i designbaseret forskning (McKenney & Reeves, 2019), hvilket er et perspektiv på anvendt forskning,

Legende tværprofessionelle uddannelser: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring

hvor praktikere og forskere samarbejder iterativt om at skabe designeksperimenter til at håndtere og løse didaktiske og uddannelsesmæssige problemer. Jeg er i afhandlingen ansporet af dialogisk teori og tænkning til at forstå og praktisere designbaseret forskning og samskabelse af interventioner (Olesen et al., 2018), men også til at udforske og udfolde legende perspektiver i uddannelse. I denne præsentation af ph.d.-projektet introducerer jeg først til afhandlingens analyser af, hvordan undervisere oplever at udvikle og eksperimentere med legende didaktik og pædagogik i tværprofessionelle uddannelsesforløb. Derefter præsenterer jeg analyser fra studerendes perspektiver – og udpluk af muligheder og udfordringer ved legende samarbejdsformer.

Underviseres kollaborative design af legeeksperimenter

Den ene del af afhandlingen handler om, hvordan undervisere på tværs af pædagog- og læreruddannelsen oplever udvikling og design af legende tværprofessionel uddannelse. De centrale resultater herom illustrerer, at 1) legende tilgange til læring forstås som et flerstemmigt fænomen, 2) at det er paradoksalt og bliver til i spændinger mellem legs anti-strukturer og uddannelsens strukturer, og 3) at flerstemmigheden og sproglige spændinger har konsekvenser for samskabelse af undervisning og uddannelse. I den jeg fremstiller resultaterne, vil jeg kort beskrive det empiriske materiale og dets kontekst.

Som tidligere nævnt følger afhandlingen designbaseret forskning, der indebærer en samskabende tilgang til udvikling, design og interventioner i undervisning

og uddannelse sammen med praktikere i autentiske kontekster. Disse kontekster inkluderer fx et tværprofessionelt forløb på 2. semester af de to uddannelser, der er udviklet og forfinet med inspiration fra legende pædagogik. Et andet eksempel er et ekstracurriculært tilbud til studerende, kaldet BA-Lab, hvor de tværprofessionelt kan udforske deres bachelorprojekters processer og eksperimenter med projektdesign, metodevalg og empiriske analyser.

I samarbejde med underviserne har jeg organiseret iterative designværksteder, hvor legeeksperimenter er blevet udviklet for derefter at blive afprøvet, evalueret og ført videre i nye eksperimenter og iterationer. Det empiriske materiale er baseret på dialogiske interviews før og efter interventioner, lydoptagelser fra designværksteder og refleksionsværksteder, samt deltagende observationer og feltnoter fra legeeksperimenterne. Vi har dertil skabt flere didaktiske designs og arbejdsdokumenter, som er blevet analyseret i afhandlingen.

De centrale resultater fra denne del af afhandlingen vedrørende undervisernes perspektiver inkluderer:

- 1) Når legende tilgange til læring i afhandlingen fremstilles som et flerstemmigt fænomen, rækker det ud over eksisterende perspektiver på legs flertydighed og kompleksitet. Med en flerstemmig forståelse skabes fænomenet relationelt og dynamisk af multiple stemmer: teoretiske, institutionelle, værdbaserede, didaktiske – og fx praksisorienterede.
- 2) Et spændingsperspektiv viser, at legende tilgange til læring kontinuerligt forstås og udvikles mellem legs

åbenhed og uddannelsers lukkethed, funktionelle og æstetiske perspektiver på leg samt form og formløshed.

3) At både sproglige og kreative spændinger har konsekvenser for samskabelse af undervisning og uddannelse, og det handler især om, at flerstemmighed og multiple spændinger muliggør produktiv og progressiv udvikling. Det er dog vigtigt at udvikle et dynamisk fælles sprog at tænke, tale og handle med.

Studerendes oplevelser i legende samarbejdsprocesser

Den anden del af afhandlingen, jeg vil fortælle om, handler om studerendes perspektiver og oplevelser, når de deltager i legende tværprofessionelle samarbejdsformer. Jeg vil fremhæve to centrale fund:

- 1) Tværprofessionel uddannelse udvikler sig i en mangfoldighed af grænser, som studerende skal lære at håndtere og navigere i.
- 2) Legende tilgange understøtter og kvalificerer studerendes deltagelse, relationer og samarbejde ved at påvirke og forandre grænserne mellem dem og facilitere kommunikation og relationer.

Det er vigtigt at bemærke, at legende tilgange også kan have udfordringer. Det er fx centrale opmærksomhedspunkter i afhandlingens analyser, at studerende let fortaber sig i legende processer, har svært ved at "genlære at lege" i institutionelle kontekster, og at legende samarbejdsformer kan muliggøre plastiske og flydende grænser mellem professionsuddannelser, hvor studerende oplever, at deres egen professionsidentitet undertiden bliver svær at mærke. For at undersøge disse dimensioner

bruger jeg primært studerendes refleksionstekster som empirisk materiale. Derudover analyserer jeg eliciterende fokusgruppinterviews, deltagerobservationer, feltnoter og visuelt materiale som billeder af studerendes processer og konstruktioner.

I mine analyser i afhandlingen bemærker jeg en vedvarende udfordring for studerende i tværprofessionelle uddannelser. Det handler ikke kun om at (lære at) navigere i forskelle inden for deres respektive professioner, men også om at navigere i forskellige fagligheder og uddannelsesstrukturer internt og på tværs af uddannelserne. I min afhandling bruger jeg begrebet "grænser" til at udforske, hvordan forskellige grænser er afgørende i tværprofessionel uddannelse. Jeg fokuserer især på, hvordan man gennem legende tilgange kan lære at samarbejde på tværs af disse grænser på nye måder. Derfor anvender jeg begrebet "grænseobjekter", som er noget, der kan forbinde deltagerne fra forskellige praksisfelter. Disse objekter opfattes forskelligt af deltagerne, afhængigt af deres baggrund og perspektiver, og de kan derfor let tilpasse sig forskellige fortolkninger, hvilket fremmer koordination og kommunikation.

Konkret oversætter jeg dette begreb ved at bruge legeeksperimenter inspireret af konstruktionslege. Her deltager studerende i fælles aktiviteter, hvor de skaber symbolske fortællinger ved hjælp af forskellige materialer. Jeg baserer det teoretisk i perspektiver fra objektmedieret kommunikation, legeteori og objektteori, og jeg udvikler begrebet *objekter-vi-kan-relatere-med* (Holflod, 2023). Disse objekter samskabes i udforskende og legende processer og fungerer som dynamiske grænseobjekter, der understøtter studerendes deltagelse, relationer og samarbejde. Kort sagt styrker de studerendes samarbejde ved at fremme grænsekrydsning, kommunikation og relationer.

Min afhandling bidrager samlet til teori og praksis i tværprofessionelle professionsuddannelser samt videregående uddannelser ved at udvide viden og udvikle begreber og tilgange til at omdefinere og rekonfigurere grænser, multiplicitet, relationer og uddannelsesformer gennem legende perspektiver på pædagogik og didaktik. Mine bidrag i afhandlingen kan opdeles i tre hovedområder. Først teoriudvikler jeg legende tilgange til læring som flerstemigt fænomen med betydninger og kon-

sekvenser for pædagogisk-didaktisk samskabelse i uddannelse. Derefter analyserer jeg potentialer, udfordringer og spændinger ved fælleshed og forskellighed i pædagogisk-didaktisk udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. Til sidst udvikler jeg i afhandlingen perspektiver på nye deltagelses- og mulighedsrum i legende samarbejder og læreprocesser samt konturer af en relationel pædagogik forbundet med omsorg, sjælfuldhed og interdependens.

REFERENCER

Holflod, K. (2022). Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review, *Journal of Further and Higher Education*, 47(4), 465-480, DOI: 10.1080/0309877X.2022.2142101

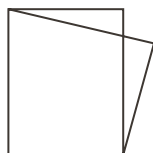
Holflod, K. (2023). Objects-To-Relate-With, *The Journal of Play in Adulthood*, 5(1), 46-60. doi: <https://doi.org/10.5920/jpa.1259>

McKenney, S. & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. udgave). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315105642>

Olesen, B.R., Phillips, L.J. & Johansen, T.L.R. (2018). Når dialog og samskabelse er mere end plusord. I B.R. Olesen, L.J. Phillips & T.R. Johansen (red.), *Dialog og samskabelse: metoder til en refleksiv praksis* (s. 11-37). Akademisk Forlag.

Ny ph.d.-afhandling: Karrierelæring, vejledning og profession: Et studie af udviklingen af uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledningen i udskolingen med udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojektet "Udsyn i udskolingen"

Ph.d.-forsvar: september 2023



Bo Klindt Poulsen, lektor,
ph.d., Forskningscenter for
pædagogik og dannelse
& Forskningscenter for
uddannelseskvalitet,
professionspolicy og
praksis, VIA University
College

Vilkårene for uddannelsesvejledningen i skolen har ændret sig ganske meget i de seneste ti år. Det var en central ambition bag vejledningsloven i 2003, at "vejledningen skal professionaliseres med flere vejledere med vejledning som hovedbeskæftigelse" (Vejledningsloven 2003). Det førte til en centralisering af vejledningsopgaven i kommunale vejledningscentre, Ungdommens uddannelsesvejledning. Med reformen af erhvervsuddannelser i 2014 skiftede det politiske perspektiv på vejledningsopgaven i grundskolen. Vejledningsopgaven blev i højere grad en opgave, der skulle løses både af vejledere og lærere. Og da samtidige nedskæringer i UU-centrenes bevillinger betød færre UU-vejledere, betød det lanceringen af et større ansvar for vejledningsindsatserne for lærere i grundskolen. Lærere som typisk ikke har den faglige professionalisering i form af

en vejlederuddannelse, som ambitionen ellers var for vejledningsreformen i 2003. Denne udvikling videreførtes i lov om kommunal ungeindsats i 2019, hvor UU-centrene som organiseringsform blev afløst af en kommunal ungeindsats for unge under 25 år.

Det blev samtidig forventet, at vejledning i grundskolen skulle tilrettelægges som læringsforløb i samspil med lærere og elever. Denne læring blev forstået som karrierelæring.

Rammer, vilkår og praksis for vejledningen i udskolingen har således ændret sig i de seneste ti år; forventningerne til lærernes og vejledernes opgave har ændret sig, og begrebet karrierelæring har været omdrejningspunkt for meget af denne udvikling.

Karrierelæring, vejledning og profession: Et studie af udviklingen af uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledningen i udskolingen med udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojektet "Udsyn i udskolingen"

Afhandlingens udgangspunkter

Det er denne udvikling, jeg har undersøgt i min afhandling, og det fik mig til at stille følgende forsknings spørgsmål for mit ph.d.-projekt:

Hvordan udvikles vejledningen i udskolingen i disse år, hvordan kan fremkomsten af karrierelæring forstås, og hvilken betydning har det for professionsudvikling?

Gennem min afhandling har jeg søgt at besvare dette overordnede forsknings spørgsmål gennem to empiriske spørgsmål:

- *Hvilken betydning får karrierelærings-tilgangen for vejledningen?*
- *Hvilke professionelle er det, der skal udvikles, og hvad er det for en forståelse af professionsudvikling?*

Afhandlingen baserer sig på et ph.d.-forløb finansieret af midler fra Fremfærd – et samarbejde mellem parterne på det kommunale arbejdsmarked, Børne- og Undervisningsministeriet, Aarhus Universitet og VIA University College.

Udgangspunktet for ph.d.-forløbet var forsknings- og udviklingsprojektet "Udsyn i udskolingen", som løb fra 2015-2016. Projektet blev udført af Aarhus Universitet og VIA University College og finansieret af midler fra Fremfærd på initiativ af Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening.

Afhandlingen er ikke udelukkende en afrapportering af et konkret, afgrænset forsknings- og udviklingsprojekt, men også en ambition om, med udgangspunkt i det konkrete projekt, at sige noget bredere om, hvordan vejledningen

i skolen kan udvikles og bliver udviklet i disse år.

Min afhandling skriver sig erkendelsesmæssigt ind i krydsfeltet mellem kritisk teori og filosofisk hermeneutik, det, som ofte kaldes kritisk hermeneutik. Grunderkendelserne er således et hermeneutisk perspektiv, at al forståelse finder sted gennem allerede eksisterende forudsætninger, at forståelse er sprogligt konstitueret, men stadigvæk et ontologisk og ikke et epistemologisk forhold, og at sociale fænomener, der underkastes analyse, er bærere af betydning og eksisterer i et felt, der er fyldt med allerede eksisterende fortolkninger og forforståelser. Disse grundlæggende forhold kombineres med den kritiske teoris erkendelse af, at ingen videnskab (eller samfundsarena) er værdifri, og at det derfor gælder om at afdække magtforhold og ideologisk dominerende påvirkninger inden for et givent felt, med henblik på at bidrage til at sætte ikke blot mennesket, men den pågældende (samfunds-)arena fri.

Karrierelæring: et begreb med muligheder og faldgruber

Jeg argumenterer i afhandlingen for, at vejledning i udskolingen i perioden fra 2003 til 2019 er gået fra styring gennem professionalisering og opbygning af institutionelle rum i UU-centre, kort sagt styring gennem (opbygning af) en fagprofessionalitet, til styring gennem tværprofessionalitet og en lovgivningsmæssig nedbrydning af institutionelle og professionelle rammer, der kunne modvirke dette, gennem oprettelsen af den kommunale ungeindsats. Det er mit argument, at netop karrierelæringsper-

spektivet egner sig til at understøtte denne udvikling, idet det her er lærernes og vejledernes fælles ansvar for karrierelæring og elevernes progression i forhold til valg- og karrierekompetencer, der kommer til at stå i centrum. Man bliver med karrierelæringsperspektivets inddragelse i vejledningsopgaven i udskolingen i højere grad fokuseret på opgaven med at sikre elevernes evne til uddannelsesvalg og -planlægning, snarere end at være fokuseret på, hvilken profession der bedst løser denne opgave.

Jeg diskuterer i afhandlingen på baggrund af forsknings- og udviklingsprojektet "Udsyn i udskolingen", hvordan karrierelæringsindsatser i udskolingen kan være med til at stimulere de deltagende elevs nysgerrighed ift. erhvervsuddannelse. Og at denne nysgerrighed genereret gennem karrierelæringsindsatser, der har udgangspunkt i virkelige og håndgribelige erfaringer med erhvervsuddannelser og jobs, kan være med til at udvide såvel uddannelsesmæssige som arbejdsmæssige perspektiver for eleverne.

Jeg viser endvidere, hvordan eleverne, der deltog i "Udsyn i udskolingen", oplevede en forandring i deres syn på erhvervsuddannelser og disses jobmuligheder i en mere positiv retning. Og at denne forandring synes at være baseret på den karrierelæringstilgang, som lærere og vejledere havde som udgangspunkt for planlægningen af projektaktiviteter med et fokus på forberedelse, efterbehandling og refleksion af mødet med ungdomsuddannelser og arbejdsmarked. Det får mig til at konkludere, at karrierelæringstilgangen

i vejledningen for eleverne i projektet "Udsyn i udskolingen" understøttede udviklingen af nysgerrighed og åbenhed i elevernes valgproces frem mod valg af ungdomsuddannelse.

Jeg argumenterer imidlertid også for, at dette skifte til en karrierelæringsorienteret tilgang ikke kommer uden udfordringer. Jeg peger på, at såvel karriereperspektivet som læringsperspektivet indeholder faldgruber. Karrierebegrebet på grund af udfordringen med dets mange betydninger, ikke mindst den hverdagslige betydning af vertikal opstigen og succes. Læringsbegrebet både på grund af udfordringen med læring som udtryk for individualisering og tilpasning, hvor karrierelæring risikerer at forstås som individuel konstruktion og som tilpasning til samfundsstrukturer. Og på grund af læringsbegrebets iboende tomme karakter som pædagogisk sprog, hvis ikke det forbindes aktivt til indhold og formål.

Professionsudvikling gennem forskningscirkler

Jeg peger i min afhandling på, hvordan vejledningsindsatsen i grundskolen har været under udvikling gennem politiske reformer siden vejledningsloven i 2003. Det overordnede mål har været stort set det samme i hele perioden: at sikre at unge kommer videre i uddannelsessystemet, så de med deres uddannelser i højere grad kan bidrage til at sikre samfundets økonomiske vækst og egen selvforsørgelse. Men blikket på, hvordan denne opgave løses bedst, har ændret

sig i perioden 2003-2019 frem mod en fokusering af de professionelle vejlederes opgaver til overordnet kollektiv vejledning og målrettet ungeindsatser for ikke-uddannelsesparate – og den øvrige vejledningsindsats for de uddannelsesparate unge i høj grad løftet af ikke-vejlederuddannede lærere.

Det er denne spændvidde i opfyldelsen af vejledningsindsatsen i grundskolen, mellem vejlederens og lærerens ansvar, som projektet "Udsyn i udskolingen" tog afsæt i. Formålet var at udvikle læreres og vejlederes professionelle kompetencer til sammen at løfte opgaven. Professionsudviklingen i "Udsyn i udskolingen" fandt sted gennem forskningscirkler, og jeg (og mine medforfattere) pointerer i bogen *Udsyn i udskolingen*, at netop denne forståelse af professionsudvikling blev valgt, fordi forskningscirklen betragtes som et ligeværdigt samarbejde mellem de deltagende forskere, lærere og vejledere. Det er i samspillet mellem forskellige former for viden, eksempelvis praktikernes praktiske erfaringer og forskernes teoretiske viden, at forskningscirklen fremkommer med ny viden og nye tilgange til forskellige problemstillinger.

Forholdet mellem potentiale og egentlig handling

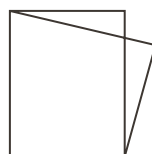
Jeg argumenterer for, hvordan forskningscirklen er et potent rum for *co-generative learning* på tværs af fagligheder og kontekster, men ikke i sig selv garanterer organisatorisk læring og udvikling i deltagernes egne organisationer. Jeg argumenterer for,

hvordan deltagelsen i forskningscirklen for lærerne og vejlederne synes at understøtte en dobbelt bevægelse mellem generel teori og praksiserfaringer. De bliver i stand til at formulere en lokal teori for deres praksis, som kobler den generelle teori, repræsenteret ved forskerens deltagelse i forskningscirklen, med egne praksishandlinger. Jeg peger på den måde på potentialerne for udvikling af professionel teoretisering gennem deltagelse i forskningscirkler som en reel mulighed for professionsudvikling. Netop dette synes at have udviklet og styrket de deltagende læreres og vejlederes kompetencer til at varetage karrierelæringsaktiviteter i skolen og evne til at gøre dette som reflekterede praktikere, der kan stille spørgsmål ved grundlæggende antagelser.

Men jeg argumenterer også for, at professionsudviklingen set i kritisk-hermeneutisk perspektiv som et emancipatorisk spring i sig selv (blot) er et hypotetisk moment, fuldstændig afhængig af erfaring og handling i den konkrete, sociale situation. Hvis kun forskningscirkelarbejdet og ikke den sociale struktur, i hvilken de professionelle arbejder til daglig, understøtter et sådant emancipatorisk spring, forbliver det hypotetisk.

Ny ph.d.-afhandling: Struggling with eating when receiving high-emetogenic chemotherapy. Experiences of adolescents and young adults with cancer and their next-of-kin – a phenomenological study

Ph.d.-forsvar: august 2023



Marie Ernst Christensen, lektor, ph.d., cand.scient.san. publ., Ernæring og Sundhedsuddannelsen, VIA University College

“Jeg skal spise for at holde min vægt, så jeg kan klare næste omgang kemo, og så jeg ikke taber mig for meget. Det er rigtig meget det, som mad handler om for mig nu. Altså at jeg skal holde min vægt eller tage på og sådan noget. I hvert fald sørge for at jeg ikke taber mig mere (...) Så jeg har fået det noget mere anstrengt. Hvis jeg ikke får spist ordentligt, så kan jeg ikke få lige så meget kemo, og så bliver min kræft større, og så er det ikke sikkert, jeg får så meget tid, som jeg havde håbet på. Så det er nærmest sådan helt ‘Spis eller dø’.”

Beskrivelsen her kommer fra Isabelle, der er 23 år, kræftramt og patient på det hospital, hvor denne ph.d.-afhandling tager sit afsæt (Christensen, 2023). Isabelle har i forbindelse med sin kræftsygdom oplevet spiseudfordringer på tættest hold. Hun har oplevet smags- og lugtændringer, mundbetændelse,

nedsat appetit, kvalme og opkastning som følge af hendes behandling med høj-emetogen kemoterapi. Denne behandling er særligt kendt for at give svære spiseudfordringer, som kan føre til et utilstrækkeligt madindtag og risiko for underernæring. Isabelle har oplevet, hvordan det at spise har ændret sig fra at være nydelse og noget socialt og hyggeligt til nu at blive en sur pligt. Hun er også ung, nyligt startet på studie, nyligt flyttet sammen med sin kæreste, og hun er i det hele taget i gang med at etablere en voksertilværelse. Dette kan komplicere Isabelles sygdomsforløb endnu mere. Eksisterende forskning har vist, at familiestøtte er afgørende, og at forældre eller nærmeste pårørende identificeres som den vigtigste kilde til støtte, når børn og unge gennemgår kræftbehandling (se fx Hauken & Larsen, 2019). Det er også evident, at sundhedsprofessionelle mangler tid, viden og færdigheder til at

Struggling with eating when receiving high-emetogenic chemotherapy. Experiences of adolescents and young adults with cancer and their next-of-kin – a phenomenological study

imødekomme spiseudfordringerne og oplever det som udfordrende at sikre et sufficient indtag hos unge med kræft (se fx Kiss et al., 2020). Patienter og pårørendes levede erfaringer med spiseudfordringer og de sundhedsprofessionelles håndtering af disse er yderst sparsomt belyst i den eksisterende forskningslitteratur. Det overordnede formål med ph.d.-afhandlingen var derfor at udvikle empirisk funderet viden om måltids- og spiseudfordringer, som unge med kræft, der modtager høj-emetogen kemoterapi, deres nærmeste pårørende og sundhedsprofessionelle oplever i den kliniske kontekst såvel som i hjemmet.

En kvalitativ forskningstilgang med udgangspunkt i fænomenologi
Mere specifikt undersøger afhandlingen tre forskningsspørgsmål:

- 1) Hvordan fremtræder fænomenet måltider i interaktionen mellem unge kræftramte, der modtager høj-emetogen kemoterapi, og deres pårørende i en klinisk kontekst?
- 2) Hvordan oplever unge kræftramte at spise, når de er hjemme mellem kemobehandlingerne?
- 3) Hvordan oplever pårørende det at være tæt på den unge kræftramte i forhold til spisning, når de er hjemme mellem kemobehandlingerne?

Afhandlingen baserer sig på et kvalitativt forskningsdesign med afsæt i Max van Manens fænomenologiske tilgang (se fx van Manen, 2014, 2016). Studiet blev gennemført med tre delstudier, og data blev indsamlet gennem passiv deltagerobservation med uformelle samtaler i den kliniske kontekst (studie 1) og gennem dybdegående, fænomenologiske inter-

views med hhv. 13 unge kræftramte og 12 nærmeste pårørende i hjemmet (studie 2 og 3). Omtrent halvdelen af interviewene blev dog afviklet som telefoninterviews grundet covid-19-pandemien. Afhandlingen belyser dermed forskellige aspekter af fænomenet mad og måltider og de levede erfaringer hermed i en klinisk samt i en hjemmekontekst. Alle tre analyser er foretaget med afsæt i Max van Manens tre analytiske tilgange: den holistiske, den selektive og den detaljerede tilgang (se endvidere Christensen et al., 2023).

Afhandlingens centrale fund

Afhandlingen har tre overordnede fund. Først og fremmest finder afhandlingen, at fænomenet måltider er et mangefacetteret og komplekst fænomen med forskellig betydning for hhv. de unge, de pårørende og de sundhedsprofessionelle i en klinisk kontekst. Måltider fremkom som et nødvendigt onde for de unge, hvor trangen til at spise opstod som glimt af lyst. Dette er illustreret i følgende citat fra en uformel samtale med Josef, en 28-årig kræftramt: *“Hvis jeg får lyst til noget bestemt mad, skal det helst være tilgængeligt her og nu eller inden for maksimalt en time. Hvis jeg venter længere, så forsvinder lysten til det, og måske får jeg lyst til noget andet. Desuden kan tanken om det, som jeg oprindeligt fik lyst til, give mig kvalme.”* De pårørende fremhævede markante følelser af afmagt og “mad som kærlighed”, mens måltider viste sig som sekundære ift. primær behandling for de sundhedsprofessionelle, hvilket afspejlede det traditionelle biomedicinske paradigme (se endvidere Christensen et al., 2021).

For det andet finder afhandlingen, at de unge kæmper med at spise, og det at spise var afgørende for deres overlevelse. At spise var en fundamental eksistentiel udfordring, der krævede refleksion og bevidsthed, illustreret ved følgende citat af Hans, en 26-årig kræftramt: *“Der er flere tidspunkter, hvor jeg ikke føler mig sulten, end der er tidspunkter, hvor jeg føler mig sulten. De tidspunkter, hvor jeg ikke føler mig sulten, så ved jeg, at jeg skal spise jo. Jeg ser det som en tjans.”*

Det at spise blev oplevet som en måde at bevare kontrol over eget liv og en måde at kunne bidrage til kliniske resultater og egen overlevelse. Studiet finder, at de unge oplevede en svigtende krop, som gjorde det nødvendigt at udvikle konkrete spisestrategier for at kunne gribe de små glimt af lyst, der måtte opstå. De fire spisestrategier var følgende:

- 1) Tvinge sig selv til at spise uden lyst,
- 2) Have en eksperimentel tilgang til at spise,
- 3) Reagere på små glimt af lyst og
- 4) Distrahere sig selv under måltider (se endvidere Christensen et al., 2022a).

Endeligt illustrerer afhandlingen, at de pårørende oplevede, at måltiderne involverede eksistentielle følelser som fx frygt for at miste. At yde støtte gennem og med mad var en måde at vise omsorg på. Det var ofte forbundet med følelser af frustration og afmagt, og de pårørende oplevede at være i konstant alarmberedskab over for de unge, illustreret ved følgende citat af faren til Erik, en 19-årig kræftramt: *“Han kravler ind i sig selv. Det er det, jeg har det aller værst med. Så kan jeg ikke få ham hevet ud igen. Fortæl mig, hvad du har lyst til. Hvad kan jeg gøre for dig? (...) Har du*

selv en idé? Hjælp mig. Hvad har du lyst til? Jeg vil køre til verdens ende med dig – bare vi gør det, du gerne vil have.' Fordi jeg ved det ikke." De pårørende oplevede at være i en vanskelig støtteposition, hvor måltider blev et symbol på at "gøre noget". De pårørende oplevede en fundamental følelse af ansvar for at støtte de unge gennem deres sygdom, som krævede, at de fandt en balance mellem deres stærke pligtfølelse på den ene side og behovet for at opretholde normale hverdagsrutiner på den anden side (se endvidere Christensen et al., 2022b).

Afhandlingens konklusion og perspektiver

De unge blev tvunget til at ændre deres opfattelse af spisning fra at være en fornøjelig, uovervejede handling til at være en reflekterende handling, der krævede særlig opmærksomhed. Uafhængig af kontekst – hospitalet eller hjemmet – adopterede de en eller flere af de fire spisestrategier. De pårørendes livsverdener blev i høj grad påvirket af de unges spiseudfordringer, og de blev tvunget til at påtage sig nye støttende roller. De oplevede omfattende støtteansvar med følelser af magtesløshed og angst og

synes at lide i stilhed. Afhandlingen konkluderer, at spiseudfordringerne sjældent blev adresseret af læger og sygeplejersker, og afhandlingen peger derfor på vigtigheden af, at sundhedsprofessionelles syn på de unges spiseudfordringer redefineres, således at mad og måltider prioriteres og anerkendes som et vigtigt element i behandlingen. Endeligt understreger afhandlingen, at de pårørende kan være en værdifuld støtte i forhold til de unge spiseudfordringer, og at de pårørende derfor bør anerkendes som en essentiel ressource som spiller en central rolle i spisestøtten.

REFERENCER

Christensen, M.E. (2023). *Struggling with eating when receiving high-emetogenic chemotherapy*

Experiences of adolescents and young adults with cancer and their next-of-kin - A phenomenological study (PhD Dissertation). Aarhus University. Download: "https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/184062028/PhD_Dissertation_Marie_Ernst_Christensen_FINAL.pdf" PhD Dissertation Marie Ernst Christensen

INTRODUKTION	5
ARTIKLER	
Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?	6
Kaare Aagaard	
Vold som udtryksform i fagprofessionel praksis	18
Marie Østergaard Møller	
At blive rektor i gymnasiet – når arv og arving finder hinanden	30
Lars Frode Frederiksen & Jakob Ditlev Bøje	
Strukturelle forhold kan være med til at nuancere forståelsen af velfærdsprofessionelles problematikker	42
Peter Østergaard Andersen	
Dannelse – skitse til en rekonstrueret dannelsesfilosofi	52
Johannes Adamsen	
Børns (mis)trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem – et integrativt litteraturreview i en skandinavisk kontekst	64
Anne Marie Villumsen, Mette Molbæk & Anette Boye Koch	
Åndsvidenskabelig pædagogik. En strømning i pædagogikkens historie, der blev belyst med mørkelygten	78
Frederik Pio	
Bidrag til velfærdsracismens teoretiske konstruktion	86
Marta Padovan-Özdemir & Trine Øland	
Hvad skal vi bruge videnskabsteori til? Om videnskabsteori på professionsuddannelser	96
Niels Henrik Krause-Jensen & Brian Benjamin Hansen	
Trivselsmålinger i folkeskolen. Skal alle elever være lykkelige?	108
Finn Wiedemann	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?	
En overset professionsteoretiker: Sigmund Freud	118
Brian Benjamin Hansen	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Hannah Arendt: Menneskets vilkår	124
Anne Meulengracht	
ANMELDELSER	
Rikke Lawsen og Henrik Stockfleth Olsen: Parat til ledelse	130
Lars Frode Frederiksen	
Alexander von Oettingen og Dorthe Boe Danbjørg (red.): Pissedårlig sygepleje	134
Vibeke Røn Noer	
Anders Dræby: Visdommens rum. Om at vende tilbage til de åndelige rødder og finde hjem	138
Johannes Adamsen	
H. Bundgaard & A.L. Dalsgård: Etnografisk tekst. Om at forstå verden gennem skrift	142
Thomas Dam, Anders Wind Hansen, Jonas Rosenvinge Damsgaard & Malene Tolbøll Andersen	
Helene Thise og Katja Vilien: Broen til fagsproget i ungdomsuddannelserne	146
Mikkel Stausbøll	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Legende tværprofessionelle uddannelser: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring	150
Kim Holflod	
Karrierelæring, vejledning og profession: Et studie af udviklingen af uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledningen i udskolingen med udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojektet "Udsyn i udskolingen"	154
Bo Klindt Poulsen	
Struggling with eating when receiving high-emetogenic chemotherapy. Experiences of adolescents and young adults with cancer and their next-of-kin – a phenomenological study	158
Marie Ernst Christensen	